

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES



DIÁLOGO Y POSICIONAMIENTO EN LA NIÑEZ: RESPUESTA A
UNA PROBLEMÁTICA SOCIAL PRESENTADA DESDE INTERNET

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

ROCIO IVONNE HERNÁNDEZ CRUZ

No. CUENTA 311282898

DIRECTORA: DRA. SYLVIA MARGARITA ROJAS RAMÍREZ

REVISOR: DR. CARLOS ARTURO ROJAS ROSALES

SINODALES: DRA EMILY REIKO ITO SUGIYAMA

DRA. NANCY CONSTANTINA MAZÓN PARRA

LIC. FERNANDO MATA ROSAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, Ciudad de México, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo representa la metamorfosis de un ser que pretende expandir conciencia de su realidad, quiere transformarla, documentar y observar hasta el mínimo detalle para reivindicar de lo cotidiano una experiencia profunda.

Ese ser de manera prematura trazó rutas aparentemente fragmentadas, alzó la mano a tantas actividades que pudieran satisfacer sus anhelos de vida y alimentar su espíritu crítico social y político.

Finalmente a medio madurar sigue construyendo su identidad. Momento en el que pueda emitir una opinión es momento en el que reivindica sus posicionamientos, tratando de no estancarlos, no permitirse una estabilidad e integrando lo que a su paso le genere sentido.

Sentir y apasionarse por lo que hay en otros, en sus interacciones, en su flujo de vida; desgarrarse en las discusiones teórico-metodológicas profundas y superficiales de pasillo, de camino a casa, de desayuno y trasnochadas; sin olvidar que hay que mantener los pies en la Tierra.

Muchos han sido del tacto para orientarle, desafiarle y dar seguimiento a esa transformación; pocos menos los que aguantan cada polémica sostenida en pinzas de querer saludarse al día siguiente.

Sin miedo a desafiar lo canónico y estructurar los cambios, ese ser sostendrá y expandirá sus radicalismos; el ser, hacer y sentir lo que estudiamos, de lo que hablamos y de lo que hablamos que estudiamos.

Ese ser, es nosotros, los otros en mi narrativa, en mi formación no solo académica, sino de vida, de familia, de mis padres y mis hermanos; de quienes intentan comprender lo que quiero hacer de mi vida y saben que no se queda en los encierros a escribir este mamotreto todos estos meses; que saben que no se trata de un título o nota, sino del hacer constante, de ser sí mismo y no dejar de voltear al camino en donde crecimos. Les agradezco los tiempos no apresurados,

las palabras en caprichos de dialogar aun cuando no sea pertinente y los esfuerzos que realizan para comprender cada trasnochada e imprudente idea.

Sé que la mayor preocupación y satisfacción que han tenido con este ser, son esas ideas.

[...]

Esas ideas no solo las comparto con ustedes, también tengo el placer de ser escuchada por mis amigas y amigos, quienes han tenido el valor de seguirme la corriente, de reír y cuestionar en nuestra diversidad de orientaciones -incluso epistemológicas-. Gracias por ser parte de mis aventuras en la praxis y por no avergonzarse de mis malos chistes teóricos y de investigación, sé que mis máscaras las puedo performar con ustedes cómodamente (Goffman,1956).

Antes de asumir una educación crítica me era muy cómodo alzar la mano y dar una respuesta concreta, gracias a quienes valoraron mi performance; sin embargo agradezco más a quienes me permitieron dar opiniones, equivocarme y pedir que me posicionara, que me intimidaban en clase y con quienes tenía que realmente prepararme para dar una entre tantas opiniones valiosas, estructuradas y llenas de lo que cada quien hacía, me refiero a compañeros y compañeros maestros con el valor de la práctica y compromiso de un aula de diálogo abierto, profundo y que me hacía colapsar cada clase.

Pronto terminaron esas clases, y ya era parte de un equipo de trabajo con quienes he desarrollado mis más íntimas inquietudes profesionales-personales; agradezco la amistad y trabajo de cada miembro del Laboratorio de Cognición y Comunicación, han sido un andamio muy esencial en este proyecto, personalmente expreso mi gratitud a la Dra. Sylvia por ser ejemplo no solo de trabajo y excelencia sino de la inquietud de formar investigadores con causa y cariño por el trabajo que realizan, de forma colaborativa y en un entorno de amistad.

Un agradecimiento al Dr. Carlos Rojas que a pesar de no observarme en ninguno de mis escenarios, tuvo la paciencia de conocerme a través de mi trabajo; admiraba de manera anónima su trayectoria.

Extiendo esta gratificación al Centro Educativo que participó en la investigación, Directivos, maestros, personal y alumnos son una comunidad que me han hecho cobrar un interés especial en la educación de servicio, crítica y comprometida.

Por último, sin restarle importancia, agradezco el estímulo del proyecto PAPIIT IN303716 por apoyar a jóvenes y experimentados investigadores, permitiendo que las iniciativas académicas, generen impactos sociales relevantes.

Todas y todos forman parte de lo que ahora lleva a posicionarme, de construir y deconstruir lo que soy profesional- personalmente, de lo que anhelo y de los siguientes pasos. Se darán cuenta que este trabajo concentra la esencia de lo que me constituye, que finalmente me hizo dar cuenta que lo comunitario, mi compromiso ambiental, la educación y la metodología rigurosa, son tejido que en un mismo capullo pueden constituirse sin reventar, y si revientan son la posteridad de otro ciclo del cual seguramente les agradeceré.

DIÁLOGO Y POSICIONAMIENTO EN LA NIÑEZ:
RESPUESTA A UNA PROBLEMÁTICA SOCIAL PRESENTADA DESDE
INTERNET

HERNÁNDEZ CRUZ ROCIO IVONNE

ÍNDICE

RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	10
1. DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA AL TEXTO COMO MEDIADORES DE LA INFORMACIÓN	16
1.1. Impacto de los medios de comunicación masiva	17
1.2. Internet y la Web ¿Un medio de comunicación masiva?	20
1.3 De la Web como hipermedio a texto multimodal: implicaciones sociales, pedagógicas y de investigación	23
1.3.1 Alfabetización informacional: del hipermedio al texto multimodal	
1.3.2 El lector de la multimodalidad	
1.3.3 Aproximaciones a la comprensión de textos en la era digital: alfabetización multimodal y diálogo	
2. EL TEXTO, ORIENTACIONES Y POSICIONAMIENTO: DEL TEXTO A LA ACCIÓN COMUNICATIVA	34
2.1. Orientaciones y posturas hacia el texto	34
2.2. Acción comunicativa, argumentación y posicionamiento discursivo	40
2.2.1. Teoría de posicionamiento y orden social moral	
2.2.2. Teoría de posicionamiento: un abordaje para el estudio de los grupos	

2.3. Posicionamiento y cambio social	54
3. DIÁLOGO COMO MEDIO PARA LA TRANSFORMACIÓN: DEL POSICIONAMIENTO A LA TRANSFORMACIÓN, PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN	58
3.1. El papel de las interacciones dialógicas en la discusión de problemáticas sociales y transformación	60
3.2. Formas de participación y desarrollo: ópticas socioculturales- comunitarias	65
4. DEL CAMBIO SOCIAL A LOS DISCURSOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO	80
4.1. ¿Qué y porqué discutir sobre el cambio climático?	81
4.2. De posicionamientos discursivos ante el cambio climático	86
4.3. El papel de los medios de comunicación: el discurso en la toma de posicionamiento	94
4.4. Educación ambiental: la transformación de un discurso para transformar la realidad	98
5. MÉTODO	104
5.1. Planteamiento del problema	104
5.2. Objetivos	107
5.3. Tipo de estudio	108
5.4. Participantes	109
5.5. Escenario	110
5.6. Instrumentos y materiales	110
5.7. Procedimiento de obtención de información	111
5.8. Procedimiento de análisis de la información recabada	113

6. RESULTADOS	120
6.1. Categorización temática de los discursos que constituyen la página web y su discusión	120
6.2. Temáticas de la discusión (contenido)	121
6.2.1 Mapas etnográficos de la comunicación: trayectoria de los posicionamientos	
6.2.2 Esquema de dominios temáticos abordadas en las discusiones	
6.2.3 Síntesis general de los posicionamientos	
6.3 Análisis fino de las interacciones en la discusión (función)	140
6.3.1 Datos descriptivos de la codificación	
6.3.2 Segmentos ilustrativos	
7. DISCUSIÓN	161
REFERENCIAS	166
APÉNDICES	178
ÍNDICE DE FIGURAS	188
ÍNDICE DE TABLAS	188

DIÁLOGO Y POSICIONAMIENTO EN LA NIÑEZ:
RESPUESTA A UNA PROBLEMÁTICA SOCIAL PRESENTADA DESDE
INTERNET

RESUMEN

Este estudio parte de un marco sociocultural, psicosocial-comunitario y de educación ambiental para comprender los procesos de diálogo y posicionamiento discursivo, con que niñas y niños de educación primaria leen y discuten sobre un recurso web que aborda la problemática del cambio climático.

Desde esta perspectiva, la aproximación al diálogo se realizó para tres cuartetos, (alumnos de 4to, 5to y 6to grado) que leyeron y discutieron sobre una página web y sus contenidos; el tipo de análisis que se llevó a cabo fue en dos niveles: contenido y función.

Estos procedimientos permitieron dar cuenta de las similitudes y contrastes entre los tres casos, en cuanto a: 1) los contenidos y tipos de posicionamientos que los participantes expresaron ante el recurso web y la problemática ambiental, (Davies & Harré, 2007) 2) las cualidades del diálogo para definir una orientación crítico-analítica en su devenir (Soter, *et al.*,2007, Chinn & Anderson, 1998), 3) el entrecruzamiento de dominios temáticos para dar cuenta de las relaciones contextuales e intertextuales de los discursos ambientales en sus posicionamientos, y 4) la aproximación que un lector multimodal tiene hacia la comprensión, enfatizando su función como interrogador (Serafini,2012)

De manera integrada los resultados para cada nivel de análisis sugieren que estas cualidades muestran el progreso a formas más sofisticadas no solo de abordar la actividad, si no de dar cuenta de una problemática inserta en su contexto escolar y comunitario. Del cual, ofrecen un análisis de su estructura social moral (Van Langenhove, 2017; Hirvonen, 2016), visibilizando el rol que juegan en ella y con el que se van posicionando de manera más central en términos de participación y compromiso con las causas ambientales. (Trilla y Novella,2011; Montero,2004; Rogoff,1995).

Palabras clave: *posicionamiento, discurso, diálogo, problemática ambiental, desarrollo.*

INTRODUCCIÓN

Para dar entrada a este estudio particularmente, es necesario presentar la iniciativa de la cual deriva, ya que forma parte del proyecto de colaboración internacional British Academy *The role of dialogic a/symmetrical interactions among peers in diverse, multimodal reading situations*. El proyecto British Academy surge de la inquietud por abordar la lectura en el siglo XXI, considerando que el texto como multimodal presenta una diversidad de modos semióticos, que demandan en el lector el uso de múltiples recursos para su comprensión. De esta manera, se plantea que en un contexto entre pares y de lectura compartida se debe enfatizar el papel del diálogo como un medio para la comprensión del texto, la construcción compartida del sentido y la negociación de significados.

Para ello, se propuso el análisis de las interacciones en grupos de estudiantes de primaria del Reino Unido y México que discutieran en contextos de lectura multimodal. Asimismo, se propuso explorar las dinámicas de interacción simétricas y asimétricas. Los niveles para el análisis de las interacciones son: estructura, función, contenido y organización social.

A grandes rasgos el proyecto *British Academy* pretende responder a preguntas cruciales sobre la naturaleza de la participación en contextos de lectura multimodal que con frecuencia involucra a los medios digitales, planteando así que los niños requieren de un repertorio de conocimiento amplio, participación crítica y hacer uso de sus recursos semióticos para comprender y construir un sentido de forma colaborativa, compartida y co-construida.

Como antecedentes y en respuesta a las características del diálogo productivo se plantea como necesario examinar más de cerca las interacciones simétricas y asimétricas en estos contextos de alfabetización, con la finalidad de resaltar cómo se puede fomentar el desarrollo de interacciones significativas entre pares en diversas situaciones de lectura.

Respecto del método se planteó explorar las dimensiones del diálogo en cuatro diferentes contextos de lectura multimodal las cuales se basan en los conceptos de transacción y orientación al texto: expresivo, eferente y crítico-analítico. (Rosenblatt, 1994.; Soter, et al., 2008)

Las situaciones multimodales consistieron en presentar un texto expositivo, una página web, un video y un cuento ilustrado, a cuartetos de estudiantes mexicanos y de Reino Unido entre 10-11 años. En el caso de México se realizó con cuartetos correspondientes a 4to, 5to y 6to grado. En general, se les pidió que discutieran respecto al texto que estaban leyendo, esto con apoyo de unas tarjetas con preguntas clave que facilitarían su discusión.

Es de relevancia comprender el contexto del proyecto British Academy ya que representa un marco general de investigación, del cual este estudio parte y da su propia perspectiva; por lo que se acotó a uno de los recursos multimodales: la página web *Los peligros del cambio climático*.

Las páginas web no solo son recursos de la educación formal de consulta, sino que representan una de las herramientas de educación informal más comunes en el siglo XXI (Braten & Braasch, 2017), sobre todo con el auge de los medios masivos de comunicación y la implementación de tecnologías de la

información y comunicación en el aula. Su contenido puede ser de lo más diverso, sin embargo, cuando se presenta una problemática social puede resultar polémica y muy deseablemente como artefacto que invite al posicionamiento crítico.

Asimismo, las páginas web resultan complejos textos multimodales que implican el desarrollo de estrategias de comprensión e interpretación por parte de los lectores, ya que desde esta óptica se deben considerar como sujetos activos en continúa transacción con el texto; proceso de comprensión que se materializa en el diálogo.

Cuando dialogamos podemos desarrollar nuestras habilidades lingüísticas, hacer explícito nuestro razonamiento, posicionamiento y conocimientos previos, los cuales son índice de nuestros potenciales sociales. Los lectores al dialogar podemos co-construir significados, acuerdos y posicionamientos grupales, los cuales nos permiten una comprensión más profunda de los textos-medios y de su contenido. Los foros digitales son un modo de discusión que permanece en el mundo *online*, sin embargo, por la naturaleza del diálogo y legitimando la proximidad del grupo en las conversaciones, es necesario enfocarlo a las discusiones *offline*. Estas afirmaciones pueden ser comprensibles para los usuarios de la red que en su mayoría son grupos de edad joven o adultos, sin embargo ¿Qué sucede con los niños?

La niñez representa un sector subestimado socialmente por sus capacidades de comprensión de los textos, opinar sobre éstos y más aún, sobre las problemáticas que presentan; y aunque en la academia se hace un reconocimiento de estas capacidades, el siguiente paso es apropiarlo como

sociedad y hacerlas efectivas, ya que esto permitiría mejoras en las formas de alfabetización con TICs y un mecanismo de reflexión en cuanto a lo que se publica y consume en la web.

Dado lo anterior, es posible acotar: ¿Qué sucede si la información que un medio de comunicación, como una página web, incita a tomar una postura hacia una problemática social? ¿Cómo las formas de interacción y diálogo permiten llegar a posicionamientos compartidos y co-construidos sobre una problemática como la ambiental? ¿De qué manera una generación tan expuesta a la sociedad digital del conocimiento puede ser crítica ante ésta? ¿Permite el diálogo llegar a propuestas de cambio y transformación?

Con la finalidad de desarrollar estas cuestiones, este estudio persigue el objetivo de analizar las interacciones y posicionamientos que a través del diálogo los niños construyen respecto al cambio climático como resultado de la revisión de una página web (PW), con la finalidad de indagar en las herramientas sociales de crítica- análisis con las que ellos abordan la problemática y proponen soluciones.

En cada capítulo se abordarán puntos clave para desarrollar una discusión del siguiente espiral: *comunicación-lectura -diálogo- posicionamientos grupales-acción*. En el capítulo 1 se comenzará por contextualizar la PW en el plano de los medios de comunicación masiva, dando una alternativa a las teorías clásicas de la manipulación mediática con la finalidad de abordar modelos más agenciales. También se definirá la PW en términos de *texto multimodal y las funciones de su lector*, con ello el impacto educativo que tienen los recursos web y un modelo pedagógico fundamental para abordar el creciente fenómeno de la sociedad del

conocimiento. Asimismo se justifica la necesidad de generar puentes entre los estudios del diálogo y la alfabetización como practica sociocultural multimodal.

En el capítulo 2, teniendo la perspectiva de lectura multimodal, se trazará un puente entre las características del texto, la *orientación* del diálogo y los procesos argumentativos de la *acción comunicativa*. Se presentan además, algunas posturas teóricas para llegar al desarrollo conceptual de la *Teoría de Posicionamiento* como recurso para analizar el diálogo y comprender las formas grupales; finalmente, se exponen sus alcances para enfatizar la importancia del *orden social moral* en los procesos de cambio social.

En el capítulo 3 se enfatiza el papel del diálogo para la transformación, para ello se exponen los marcos conceptuales de la dialogicidad y sus implicaciones en diferentes contextos socioculturales, específicamente en contextos de desarrollo. De manera específica se argumenta la relevancia del diálogo como proceso humano para comprender la realidad y el papel que juega en el abordaje de problemáticas sociales para su transformación. Por último, se desarrollan algunos esquemas que integran ópticas socioculturales y comunitarias para comprender los procesos de participación y compromiso que como aprendices vamos estructurando para involucrarnos en y transformar la realidad.

Por último, en el capítulo 4 se traza una narrativa que integra los marcos conceptuales desarrollados en los capítulos anteriores y los aterriza en la problemática a abordar: el cambio climático. En este se argumenta la relevancia de dialogar sobre las problemáticas ambientales; así como los discursos históricos que han ido definiendo los posicionamientos y acciones sobre la crisis ambiental,

por consiguiente, se presenta el papel que toman los medios de comunicación en la masificación de estos discursos considerados superficiales. Por último, se apela a un discurso que invita a una reflexión más profunda del deterioro ambiental, esto en el marco de una conciencia crítica y política que pretende reivindicar la educación ambiental.

En el capítulo 5 se desarrolla el marco metodológico y los procedimientos para la obtención de datos y sus respectivos análisis, en general se da una breve explicación de los antecedentes para cada técnica y su pertinencia para este estudio. En el capítulo 6, se presentan los resultados de este estudio en dos grandes ejes, a) la síntesis de los discursos ambientales en el contexto de los contenidos del recurso Web y los contenidos correspondientes a las discusiones de los cuartetos, y b) los resultados del análisis fino de las interacciones en términos de la función comunicativa. Asimismo, se presentan segmentos ilustrativos correspondientes cada situación. Por último en el capítulo 7, se desarrollan las ideas clave para una discusión que integra los marcos conceptuales de las teorías y procesos de comunicación, psicología social comunitaria y educativa, dada su importancia para el análisis del diálogo entre niñas y niños que abordan como temática las problemáticas ambientales.

CAPÍTULO 1

DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA AL TEXTO COMO MEDIADORES DE LA INFORMACIÓN

“Si los medios de comunicación, y en especial la televisión, nos ofrecen sentidos, nos colman a cada instante con todo tipo de propuestas significativas, la posibilidad de una mayor influencia está dada por la menor formación que el destinatario tiene para enfrentarlos. Y no me refiero sólo a conocimientos sobre sus reglas discursivas o sobre sus trampas ideológicas. Aludo fundamentalmente a seres que han vivido en contextos ricos de sentido, que han podido dialogar con sus padres y crecer en el diálogo, que han sido escuchados, que han tenido oportunidades de compartir y de jugar, de apropiarse del mundo con el apoyo de sus mayores.” (Prieto,2006)

El objetivo de este capítulo es generar una discusión de lo general referido a medios de comunicación masiva y sus efectos en los públicos, para movernos a la particularidad de la Web y su uso pedagógico en alfabetización informacional. Este camino se trazará para comprender el contexto desde el que se plantea la página Web (PW) como medio de comunicación y pronto como texto multimodal, concluyendo en un modelo más agencial del lector- espectador que lo diferencia de los otros medios de comunicación masiva.

La inquietud de comenzar planteando lo que son los medios de comunicación masiva (MCM) es ubicar teóricamente la PW, asumiendo que

además de ser un texto multimodal, es un discurso y un medio que permite presentar un contexto social de comunicación, persuasión, información, control y poder que terminaran por ser un elemento clave para comprender el posicionamiento social, en este caso ante la problemática del cambio climático.

1.1 Impacto de los medios de comunicación masiva

Los MCM son los principales mediadores de la información, por lo cual se les ha considerado un sistema de poder. Su legitimidad en cuanto a darnos cuenta de lo que acontece no es por ser exclusivamente informativos o noticiosos, pues son además una herramienta de difusión, contenido, gestor de opiniones y promotor de los discursos que atraviesan la realidad. (Becerra y Arreyes, 2013)

De acuerdo con Fuchs (2010), las posturas que se refieren al estudio de la comunicación de masas son diversas, por mencionar los tipos *de teorías críticas sobre los medios, información y comunicación*, que se basan fundamentalmente en el marxismo y la dialéctica. El autor destaca tres posturas esenciales: 1) la estructuralista-objetivista, que concibe los medios, la información y la comunicación en contextos represivos, concentrándose en cómo las estructuras de los medios impactan negativamente a la sociedad; 2) las aproximaciones humanista-subjetivista, que describen los medios como formas potenciales de liberación, enfocándose en cómo los medios impactan positivamente la participación humana y su liberación, por ultimo 3) las propuestas integradoras que retoman aspectos de las teorías subjetivas y objetivas para aportar al debate determinista-tecnológico.

Tales posturas están encaminadas a comprender las funciones de los MCM, algunas escuelas más orientadas a la crítica económica-política que éstos ejercen por quienes los poseen, el papel del poder sobre la información, el carácter de cooptación sobre las masas y la pasividad del público. La finalidad es reconocer que hay un gradiente de elementos que orientan el estudio de los MCM, en tanto se libera el público o audiencia de su función crítica en mayor o menor medida.

Para lo que concierne a ésta investigación, es preciso reconocer una postura más agencial de la sociedad en los procesos de comunicación, desde la que se asume una percepción crítica de quien deja de ser espectador y reproductor de los discursos dominantes. Acorde a esta postura, Prieto (1999) se refiere al poder persuasivo de los medios planteando que estos discursos no pueden agotar nunca la conciencia de los dominados, simplemente porque ésta no se constituye sólo a partir de ideas o de lucha entre discursos, sino fundamentalmente, en su confrontación con la realidad que siempre estará constituida por más que todos los discursos juntos.

Para Thompson (2004), los medios de comunicación ocupan un lugar central en la configuración de la cultura contemporánea y en muchas ocasiones la definición de la agenda económica, política y social que se encuentra directamente vinculada a la emergencia de las industrias mediáticas.

Dicha realidad desde el punto de vista sistémico, se orienta a comprender que la mediación está caracterizada por fungir como canal entre la realidad del sistema y la sociedad, ambas autocontenidas, por lo que los medios son considerados observadores externos en su mismo sistema.

Esto toma un sentido importante para el sistema de los medios de masas, en tanto que la realidad que presenta refiere tanto a lo observable desde los esquemas de los media, como a la realidad que éstos ponen a disposición del público, quien confía o desconfía de sus contenidos por ser un ojo aparentemente externo de su realidad.

Desde esta perspectiva Luhmann (2000) define como *sistema de los medios de comunicación de masas* al conjunto de aquellas comunicaciones sociales que se sirven de medios técnicos de reproducción masiva para propagarse. Su función es por tanto la creación de memoria, dirigir la autoobservación del sistema de la sociedad, la permanente producción y procesamiento de estímulos, dándose a conocer los rendimientos de la memoria de los medios por los temas de comunicación, es decir, por los tópicos que ésta lanza a la opinión pública.

Además, el aspecto central del sistema de medios de comunicación de masas corresponde a una comunicación en donde el emisor y receptor no interactúan directamente. Por un lado, el emisor que se refiere a las organizaciones que producen la comunicación (MCM), debe suponer por parte del receptor (el público de masas) el interés y la capacidad para aceptar su oferta comunicativa; mientras que por otro lado, el receptor debe suponer la disposición del emisor a generar dicha oferta. En estos términos, Luhmann (2000) sugiere ver el quehacer de los media como una secuencia de operaciones de observación en las que el sistema distingue entre una observación de sí mismos (la información transmitida) y de su entorno (temas).

Es de aclarar que Luhmann no incluye el internet como parte del sistema de comunicación de masas; sin embargo, algunas interpretaciones como las de Almansa (2011), Becerra y Arreyes (2013), consideran que encaja con las condiciones de masividad y distancia que se consiguen por medio de la reproducción tecnológica; en tal caso internet es un medio para el mismo sistema.

Becerra y Arreyes (2013) plantean que incorporar el internet a este concepto supone una acomodación teórica y abre preguntas tales como ¿qué cambios trae internet a la noción de masas planteando la posibilidad de identificar y segmentar el público a partir de sus capacidades técnicas?; asimismo, plantean que los medios masivos incluidos en el sistema son efectivos en tanto generan discursos sociales e identidades comunes, funciones en la que el mundo de posibilidades transitadas por internet hace eco.

1.2. Internet y la Web ¿Un medio de comunicación masiva?

Internet se convierte para el siglo XXI en una controversia de las teorías sociales que explican el control de los medios, la información y la legitimidad del poder, que anteriormente se ha descrito.

Castells (2013) plantea los impactos constructivos que internet ha tenido en tanto medio de libertad y como herramienta de una nueva cultura, la cultura de la autonomía. Considera que la proliferación de redes horizontales de comunicación ha generado un nuevo paisaje de cambio social y político, a través de un proceso de desintermediación de los controles gubernamentales y corporativos sobre las comunicaciones. Asimismo, explica que para comprender los efectos del internet en sociedad es necesario recordar que la tecnología es cultura material, pues se produce en el curso de un proceso social, dentro de un entorno institucional

particular y sobre la base de las ideas, los valores, los intereses y el conocimiento de sus creadores originales y sus continuadores. Otros medios han sido igualmente contruidos con una finalidad y consecuencia de tales sistemas de valores, los cuales forjan inicialmente los contenidos, sin embargo ¿que lo diferencia de los otros MCM?

La respuesta probablemente sea el carácter del público que ya no es espectador. Castells (2013) plantea que los usuarios de dicha tecnología se apropian de ella y la adaptan, en lugar de limitarse a aceptarla tal como está. Así pues, la modifican y producen en un proceso infinito de interacción entre producción tecnológica y uso social. Por ello, plantea que para evaluar la importancia de internet en la sociedad, tenemos que considerar sus características como tecnología para después situarla en el contexto de una transformación de la estructura social y relacionarla con las personas, la sociedad, la comunidad.

Considerando estos puntos, es necesario hacer la diferenciación del internet como fenómeno social y la Web como herramienta, por lo que se definen a continuación:

Por su parte, Internet es entendido como la Red de Redes, también denominada red global o red mundial. Es básicamente un sistema mundial de comunicaciones que permite acceder a información disponible en cualquier servidor mundial, así como interconectar y comunicar a ciudadanos alejados temporal o físicamente. (Belloch,2012)

En cuanto a la Web se reconoce un desarrollo paralelo a las características de acceso a Internet. Battelle y O'Reilly para el 2005 (en Campión & Nalda, 2012) definieron la Web como una plataforma donde los servicios los proporciona la red y las aplicaciones funcionan *online*, en contraposición al entorno escritorio del

propio usuario. De acuerdo con esta definición, hay una clasificación específica que atiende los aspectos de autonomía y libertad de contenido Web 1.0 y 2.0.

La Web 1.0 “se basa en la Sociedad de la Información, en medios de entretenimiento y consumo pasivo (medios tradicionales, radio, TV, email). Las páginas web son estáticas y con poca interacción con el usuario (páginas para leer) [en cambio] la web 2.0 bajo este mismo criterio se basa en la Sociedad del Conocimiento, la autogeneración de contenido, en medios de entretenimiento y consumo activo. En esta etapa las páginas web se caracterizan por ser dinámicas e interactivas (web 2.0, páginas para leer y escribir) en donde el usuario comparte información y recursos con otros usuarios” (Belloch, 2012, p. 5).

Tomando en cuenta las definiciones, el debate teórico e incluyendo la Web dentro del fenómeno de red de redes; considerando su evolución, papel social, autonomía y diseño, ¿se puede caracterizar el internet como un MCM? Al respecto, Covi (2006) plantea dos puntos que han pasado a ser clásicos por considerar o no internet como un medio de comunicación, contrasta por una parte la postura de Wolt (2000) quien considera que internet no es un medio de comunicación por su falta de generalidad y organización, y por otra parte Piscitelli (1998) quien lo considera un hipermedio que incluye los otros medios tradicionales.

La aportación de Covi es alineada a la postura de Internet como hipermedio, y concluye que:

“La ruptura de los discursos homogenizantes, la nueva concepción del tiempo y el espacio, el concepto de virtualidad revisado a partir de la arquitectura de las redes y sus posibilidades interactivas, indican que Internet abre nuevas posibilidades a la reflexión desde el campo de conocimiento de la comunicación. [...] En sus dos funciones: canal de distribución de medios masivos y espacio de expresión, Internet permite que tomen forma medios tradicionales digitalizados, medios digitales creados especialmente para las redes y emisores emergentes. Internet como suma de *self media* y *mass media*, necesita contar con navegadores activos y críticos, desarrollar estrategias profesionales que abran canales de comunicación con las audiencias y explorar nuevas formas estéticas y comunicativas para la expresión” (Crovi, 2006, pp. 8,9)

Esta postura que afirma el papel de internet no solo como medio de comunicación sino como hipermedio, promueve que se asuma una postura crítica y activa hacia sus contenidos, con ello reconoce la evolución que este medio ha alcanzado y las competencias esperadas de sus usuarios.

Este estudio se posiciona sobre esta línea, y a lo que los marcos más agenciales señalan en términos de medios alternativos no homogeneizantes de la ideología, sostiene una concepción más protagonizada por el usuario-lector el cual representa un agente de/con la información, cuya función pedagógica trasciende al público receptor.

1.3 De la Web como hipermedio a texto multimodal: implicaciones sociales, pedagógicas y de investigación

Para versar sobre los alcances pedagógicos de los medios digitales, es necesario comprender sobre el continuo informal–formal de enseñanza-aprendizaje que pueden llegar a facilitar los amplios contenidos de información en la Web.

1.3.1 Alfabetización informacional: del hipermedio al texto multimodal

Adell (1997) aseguraba que la digitalización de la información ha cambiado el soporte primordial del saber, el conocimiento, nuestros hábitos y costumbres en relación al conocimiento y la comunicación, con ello nuestras formas de pensar. Al respecto se abre toda una postura que ventila las consecuencias incluso negativas de esta nueva forma de pensar que rompe con la forma lineal de las lecturas tradicionales (Carr,2011). Sumado a esto, se asume que las nuevas tecnologías han desmaterializado, deslocalizado y globalizado la información; pasando de una cultura basada en el átomo a una cultura basada en el bit (Negroponte, 1995).

Con respecto a este universo de información con acceso aparentemente libre, algún mecanismo de filtrado debería existir para que no todo lo que navegamos sea asumido como aprendizaje. De acuerdo con este punto, Uribe-Tirado (2010) tras el Congreso Internacional de Información, hace una recopilación de las reflexiones sobre la Alfabetización Informacional (ALFIN) en Iberoamérica en el campo de la Web 2.0.

“[La ALFIN es] el proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo y colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica, utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje, alcance las competencias en lo

informático, comunicativo e informativo, que le permitan, tras identificar sus necesidades de información, y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar en forma adecuada y eficiente esa información, con una posición crítica y ética a partir de sus potencialidades y conocimientos previos, con ello lograr una InterAcción apropiada con otros individuos y colectivos , según los diferentes roles y contextos que asume , para finalmente con todo ese proceso, alcanzar y compartir nuevos conocimientos y tener las bases de un aprendizaje permanente para beneficio personal, organizacional, comunitario y social ante las exigencias de la actual sociedad de la información (Uribe-Tirado, 2010, p. 3).

Para participar en el desarrollo de la Web 1.0 /2.0 es primordial facilitar una cultura de la información crítica y ética que aborde los puntos de una ALFIN, esto tomado en cuenta que la actual sociedad de la información rebasa las demandas de los usuarios-participantes de la Web y su aproximación al navegar.

Dicho proceso guarda una intrínseca relación de enseñanza-aprendizaje hacia el contenido que proporciona la Web. Este proceso pedagógico, desde la educación formal ha beneficiado las modalidades de enseñanza, en la educación a distancia, el uso de plataformas, cursos online y como complemento de los cursos presenciales. Si bien el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) no implica la sustitución de los métodos originales, si

implica la responsabilidad de asumir y promover la autorregulación, ética y responsabilidad de hacer con la información y los medios recursos a valorar.

Respecto a esta introducción de las TIC's en la práctica docente, Belloch (2012) señala que la sociedad de la información requiere nuevas demandas de los ciudadanos y nuevos retos a lograr a nivel educativo. Eso implicaría disponer de criterios y estrategias de búsqueda y selección de la información efectivos, que permitan acceder a la información relevante y de calidad, involucra además el conocimiento de nuevos códigos comunicativos; asimismo, la potenciación con la que los nuevos medios contribuyan a difundir los valores universales que formen a ciudadanos críticos, autónomos y responsables que tengan una visión clara sobre las transformaciones sociales que se van produciendo y puedan participar activamente en ellas.

Por lo anterior, es necesario agregar que la concepción del usuario- lector de la Web debe transformarse y no pensarse únicamente como un receptor de contenido e información (estático). Por ello, desde las prácticas educativas y la investigación que tiene impacto sobre éstas, es necesario emplear modelos que definan la alfabetización como práctica sociocultural (Bloome & Kats 1997; Street 1984; Barton 2007), situada y con un propósito social, permeada ideológicamente , en donde la comprensión sea definida como transacción y no como vaciado, que contemple las capacidades semióticas y estrategias sociales- analíticas (Braten & Braasch, 2017) con las que nos acercamos a los nuevos recursos digitales- multimodales que forman parte de la sociedad digital del conocimiento .

Dados los nuevos formatos de la información (hipermedios) y sus implicaciones en la educación, es preciso caracterizar la Web en el marco de la

teoría sociocultural como artefacto cultural (Wegerif, 2007) y desde las aproximaciones de la multimodalidad y la alfabetización, como texto multimodal.

1.3.2 *El lector de la multimodalidad*

No solo los formatos en lo que se presentan los textos, sino los modelos y características de los nuevos lectores se han ido transformando. Al respecto, Freebody & Luke (1990) ampliaron las características de los lectores y los recursos que estos emplean en el acto de lectura. El *modelo de los cuatro recursos* está asociado a los cuatro roles del lector-espectador (reader-viewer), el cual trasciende la postura clásica del decodificador de textos impresos a un modelo de construcción de significados y análisis de textos en contextos socioculturales (Serafini, 2012).

Para Serafini (2012) un *texto multimodal* es “un texto compuesto por más de un modo” (p. 153). Su objetivo es presentar el modelo ampliado de los cuatro recursos para comprender las prácticas sociales de lectura, específicamente en los textos multimodales. Con ello, introduce la noción de texto para abordar los aspectos multimodales de comunicación incluyendo investigación y teorías de la cultura visual, semiótica, el estudio de crítica a los medios, gramática del diseño visual y el análisis multimodal.

De acuerdo con el modelo de los cuatro recursos, el lector-espectador es: *navegador, interprete, diseñador e interrogador.*

-*Navegador*: refiere a desplazarse por el espacio; en términos de hipertexto, incluye movimiento a través del espacio conoscitivo y virtual, el término también se utiliza como metáfora para describir cómo los lectores interactúan con los textos

hipermedia y puede ser extendido para incluir bases digitales e impresas de textos multimodales.

-Intérprete: son los lectores comprometidos en el acto o el proceso de interpretación. La interpretación es un proceso de construcción o generación de significados y respuestas viables a diferentes textos e imágenes. Términos como comprensión, construcción de significado y sentido a menudo se utilizan indistintamente para definir el acto de interpretación.

-Diseñador: el lector como diseñador extiende la metáfora constructivista o el papel del lector como participante del texto para afirmar que los lectores de textos multimodales no sólo construyen el sentido de lo que es representado sino también diseñan la forma en que el texto se lee es decir su camino de lectura, lo que es atendido y en el proceso de construir una experiencia única durante su operación con un texto, apostando a la concepción de comunidades de intérpretes.

-Interrogador: las teorías culturales asumen que la lectura de un texto es idiosincrática (personal) y culturalmente mediada (significados públicos), por lo que esta práctica social implica la construcción de significado en un contexto socialmente mediado, además de las relaciones de poder inherentes en cualquier contexto dado y la identidad de los lectores sumado a los medios sociales de participación disponibles. La idea del interrogador o analista se refiere a los aspectos socioculturales y críticos de análisis.

Este último punto es imprescindible para comprender que las funciones sociales de los lectores están vinculadas a las formas sociales de los textos, desde su multimodalidad hasta su origen digital, lo que rescata su origen como

medio de comunicación. La agencia del lector-espectador como intérprete, interrogador, diseñador y navegador resulta coherente con el marco que esta investigación presenta, ya que como se aclaró al inicio de este capítulo, se concibe a los públicos no como objeto de cooptación, sino como agentes ante el medio.

Hasta ahora se ha expuesto una línea de mayor diligencia que reconoce las formas en las que el mundo de lo leído va siendo apropiado, transformado, interpretado, diseñado y navegado por agentes que construyen sus propios mundos posibles. La construcción de estas realidades son resultado del comprender que nos encontramos mediados por instituciones informativas (MCM), que incluyen el mundo de lo leído, y que a pesar de su hegemonía mediática, no están sujetas a los cambios en los formatos que se presentan, tal ha sido la autonomía considerada con la llegada del mundo digital. Así pues, hasta este punto hemos definido el mediador de la información para la situación comunicativa que aquí se analiza, lectura y discusión de una página Web, como un hipermedio (Piscitelli, 1998) y texto multimodal (Serafini, 2012), por lo que nos referiremos de esta manera al recurso web.

1.3.3 Aproximaciones a la comprensión de textos en la era digital: alfabetización multimodal y diálogo

Este abordaje de la comprensión, específicamente textual multimodal, ha abierto posibilidades de aproximarse a la multimodalidad como un fenómeno por sí mismo, potenciado por el actual flujo tecnológico. Sin embargo, estos trabajos se han desarrollado en el contexto del lector con el texto de forma individual o en el

aula, de manera que no se ha considerado el papel del diálogo en la comprensión de textos digitales (Jewitt, 2005; Serafini, 2012).

Retomando las ideas de autores como Nagle (2018), Pangrazio (2016), Cook and Bissonnette (2016), quienes plantean imprescindible ante el libre acceso de la información, emplear estrategias que fomenten una alfabetización crítica a los medios sociales, como lo es abrir espacios de diálogo sobre los medios, su contenido, propósitos, sobre la ideología predominante que estos comunican, inclusive sobre quienes tienen o no acceso a éstos.

Por otra parte, líneas de investigación actuales han propuesto marcos analíticos que consideran al lector en el contexto del diálogo productivo con sus pares, y el papel de estas interacciones en la comprensión y producción de textos (Rojas-Drummond, Mazón, Littleton, & Vélez, 2014; Rojas-Drummond et al., 2017).

De acuerdo con estos estudios, las interacciones basadas en el diálogo productivo promueven en los participantes formas de abordar colaborativamente tareas de alfabetización. En estas experiencias se ha visto cómo los participantes de un programa de innovación educativa (Aprendiendo Juntos AJ) llevaban a cabo tareas de lecto-escritura en donde en comparación a grupos controles, aportaban potencialmente opiniones, explicaciones e interpretaciones comunes, atendían ciertos tópicos y construían conjuntamente posibilidades y reflexiones respecto de los textos, discutiendo de manera argumentada, además de hacer vínculos hacia otros textos o contextos (Maybin, 2006). Sin embargo, haciendo referencia a las líneas anteriores, no se había tomado en cuenta el papel de la multimodalidad en

estos procesos de lecto-escritura, promovidas por interacciones basadas en el diálogo.

Algunos trabajos que se han aproximado desde estas perspectivas son las investigaciones con infantes reportados por Wolfe y Flewitt (2010), en donde desarrollan el concepto de aprendizaje a través del *diálogo colaborativo multimodal* en diversos contextos de tecnologías impresas y digitales. Otros estudios han abordado a nivel grupal el trabajo colaborativo denominado *Estar Juntos*; en éste, se analizan las interacciones sociales que se dan frente a las pantallas y en el aula (Burnett, 2015, 2017). Otra aproximación a la multimodalidad se da desde los conceptos pioneros del dialogismo, como intertextualidad o resemiotización, desde la cual se analiza cómo grupos de adolescentes producen textos multimodales digitales en contextos bilingües (Ronan, 2015), o desde la semiótica social y bajo el concepto de heteroglosia con los trabajos de Chen (2010) quien describe el proceso de dialogicidad entre el texto y el lector.

La revisión llevada a cabo a los autores anteriores, respecto a lo que definen como dialógico, queda distanciada de lo que en esta investigación se define como interacciones dialógicas o basadas en el diálogo productivo; es decir, se entenderán como las formas de interacción recíprocas, de apoyo, propositivas, acumulativas y colectivas (Alexander, 2008) en donde hay una apertura a nuevas ideas, basado en la argumentación y negociación desde la crítica constructiva que tenga como propósito la resolución conjunta de problemas y la construcción social del conocimiento (Mercer, 2000).

Una de las aproximaciones más ligadas a esta perspectiva dialógica integrada a la alfabetización multimodal ha sido la desarrollada por Maine y

colaboradores (2013, 2015a, b, 2016, 2017) quienes se han enfocado en los procesos de construcción conjunta de significados, explorando el lenguaje del pensamiento crítico y creativo que los *lectores dialógicos* emplean, mientras discuten de manera conjunta. La perspectiva de alfabetización que adopta es multimodal ya que incluye diversos formatos de texto, tales como cortos animados, libros ilustrados o juegos digitales narrativos. De igual modo, se ha enfocado en el análisis de las orientaciones y relaciones entre el *lector dialógico* y el texto, lo cual resulta fundamental en este estudio y se desarrollará en el siguiente apartado.

Parte del contexto de investigación general del que se deriva este trabajo son los trabajos de Maine, Rojas- Drummond y colaboradores, de la cual surge la posibilidad de explorar y establecer puentes entre el papel que juegan las interacciones dialógicas y la multimodalidad en la comprensión de diversos textos en contextos de diálogo entre pares, este estudio por su parte aporta teóricamente al campo descrito y a desarrollar en los siguientes capítulos.

Cabe mencionar que para concluir este capítulo, es necesario hacer una breve recapitulación y enfatizar algunos puntos clave para esta investigación.

Para contextualizar el recurso Web que se pondrá en discusión para este estudio, se definió desde las teorías de comunicación como un hipermedio (Piscitelli, 1998) en el contexto de medios de comunicación del que parte, de igual modo se caracterizó como un texto multimodal (Serafini, 2012) y se plantearon las implicaciones de la digitalización de la sociedad del conocimiento; con ello, la necesidad de una pedagogía de alfabetización crítica que conciba la comprensión como práctica sociocultural, situada y con objetivos. Como parte de estas estrategias, se planteó la relevancia de abordar el diálogo entre pares como medio

para la comprensión textual y herramienta de análisis para las interacciones sociales. Finalmente, se describieron algunos antecedentes en investigación que han aportado al campo, aunque de una forma no integrada, a las dimensiones del diálogo, la multimodalidad y la alfabetización, planteando un área de oportunidad para este estudio.

Hasta ahora, las páginas anteriores han tenido la intención de haber respondido a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las posturas teóricas hacia los MCM?, ¿Es la Web un MCM?, ¿Cuáles son los alcances e impactos de la Web?, ¿Cómo se podría construir una pedagogía que promueva el adecuado uso del contenido digital? Además, al proporcionar un giro a la concepción de texto y a la Web como texto multimodal ¿En qué tipo de lector-usuario debemos pensar para hacer efectiva una ALFIN (Alfabetización Informacional)? ¿Cuál es la importancia del diálogo en la comprensión de textos multimodales como la página web? ¿Por qué analizar las interacciones sociales consecuentes del diálogo entre pares?

Se plantean estos cuestionamientos como elementos de reflexión de este primer capítulo; los cuales, fundamentalmente darán entrada a una siguiente discusión sobre los procesos que de la lectura se pueden generar en cuanto a diálogo y argumentación, haciendo énfasis en esta última como eje central de la teoría de posicionamiento y construcción de la identidad.

CAPÍTULO 2.

EL TEXTO, ORIENTACIONES Y POSICIONAMIENTO: DEL TEXTO A LA ACCIÓN COMUNICATIVA

“Los dialogantes “admiran” un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen.” Fiori (1987, p.12)

El objetivo de este capítulo es introducir conceptualmente los procesos sociales del lenguaje y de la comprensión de textos, que al construirse y potenciarse en las interacciones a través del diálogo y la argumentación, dan paso a la construcción de la identidad y deseablemente a la acción y transformación de la realidad.

Como resultado de las reflexiones sobre los medios de comunicación y la Web como *hipermedio-texto multimodal* y a expensas del modelo de los cuatro recursos replanteado por Serafini (2012) y los antecedentes revisados, queda por exponer un acercamiento empírico a las formas de comprensión y especificar la relación del lector con el texto, con la finalidad de enmarcar la perspectiva desde la que se plantea las orientaciones a la página Web: *Las consecuencias del cambio climático*.

Retomando el último punto y de acuerdo a la postura agencial mencionada en el capítulo anterior es vital plantear la relación del lector con el texto en términos de intercambios y orientaciones.

2.1 Orientaciones y posturas hacia el texto

El evento de lectura guarda diversas relaciones en las que texto y lector se van implicando, aunque esté leyendo para sí mismo, son diversas voces las que

emergen. Como mencionan Bloome y Kats (1997) esto implica reconocer que los participantes sostienen relaciones sociales entre autores y lectores y entre los participantes mismos cuando por ejemplo, deben compartir lo leído.

Retomando las ideas de Rosenblatt (1994), el texto resulta un estímulo para el lector, quien focaliza su atención en experiencias pasadas y su estado actual, vinculándolo con los símbolos verbales del texto. Plantea además que las condiciones clásicas en la relación texto-lector eran polarizadas, ya que se asumía que los significados eran encontrados por el lector en el texto o que estaban en la mente de lector. La propuesta del autor para esta condición es la noción de *transacción*, con la que se refiere a un proceso no lineal donde lector y texto intercambian significados. Dicho evento está situado en tiempo y espacio, es decir en un contexto determinado.

Además, el autor conceptualmente plantea dos posturas hacia el texto, una más orientada a procesos principalmente emocionales (postura estética) y otra más vinculada a los aspectos cognoscitivos (postura eferente). Estas posturas refieren a las características del texto que generan procesos de atención diferentes en la experiencia o evento de lectura.

Maine (2013) menciona que durante la transacción, ocurre un proceso dialógico entre el texto y el lector. Es en dicho espacio en el que se comparten significados y se da lugar al intercambio de voces (Wegerif & Mercer, 1997). De esta manera, el lector hace uso de diversas estrategias de comprensión para vincular su conocimiento del mundo y lo que el texto presenta (Palincsar & Brown, 1984, Maybin, 2006).

La comprensión la entenderemos en este contexto como el pensamiento crítico y reflexivo sobre y en torno al texto. Un alto nivel de comprensión refiere a que los lectores se comprometen con el texto de un modo epistemológico para adquirir no solo el conocimiento del tema, sino también el conocimiento de cómo pensar el tema y la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento (Chang-Wells and Wells, 1993)

Extendiendo esta noción, Soter et al. (2008) tras una intensiva investigación sobre la comprensión de textos y basado en programas de lectura específicos y restableciendo propuestas teóricas, concretaron tres posturas discursivas en el diálogo del aula: expresiva, eferente y crítico-analítica.

En términos generales una postura expresiva, basada en Jakobson (1987), da protagonismo a la respuesta afectiva del lector al texto, que es la conexión espontánea y emotiva del lector en la experiencia textual, mientras que una postura eferente (Rosenblatt, 1994) da protagonismo a la adquisición de información del texto. Por último, una postura crítico-analítica (Chinn & Anderson, 1998; Wade, Thompson y Watkins, 1994), da protagonismo a consultar o a interrogar el texto en busca de argumentos subyacentes, supuestos, puntos de vista o creencias que se infiere del texto.

Como se ha hecho referencia, cada postura puede presentarse en menor o mayor medida en las experiencias de lectura y discusión de los textos, Por las características de esta investigación, se esperaría que la postura crítico-analítica tuviera mayor prevalencia en la situación de lectura y discusión de la página web, por la controversia de la problemática y las tarjetas guía presentadas (ver Cap. 5. Método), así siguiendo las recomendaciones del trabajo de Soter, et al. (2008) la

situación promueve la participación más horizontal posible, donde no hay algún guía o tutor más que las preguntas que quedan disponibles en tarjetas, que pudieran reemplazar algunas funciones del investigador como fuente autoritativa logrando así, que la regulación de las participaciones se promueva entre los mismos hablantes.

Las características que esta postura crítico-analítica resalta es el uso del *habla exploratoria*, es decir promueve hacer explícitos los razonamientos, la justificación de las ideas, exponer argumentos y contraargumentos, acuerdos y desacuerdos en un diálogo lo más horizontal posible sobre el contenido que el texto evoca. Tales características resultan de diversas líneas de investigación enfocadas en el diálogo (Mercer and Littleton, 2007, Rojas-Drummond, Mazón, Fernández, & Wegerif, 2006; Rojas-Drummond & Zapata, 2004) pero principalmente de la integración que Soter, et al. (2008) ofrecen como categorías de análisis de los programas orientados a la discusión de diversos textos literarios. Los siguientes son aquellos en los que la postura crítico-analítica fue predominante.

Los programas *Collaborative Reasoning* (Anderson, Chinn, Chang, Waggoner, & Nguyen, 1998), *Philosophy for Children* (Sharp, 1985), and *Paideia Seminars* (Billings & Fitzgerald, 2002) se describirán a continuación como la evidencia de experiencias pedagógicas que han logrado acompañar a los lectores hacia una mejor comprensión del texto, a mantener, intercambiar o dialogar sus posturas, parte de los objetivos de la pedagogía propuesta en el capítulo anterior (ALFIN).

Collaborative Reasoning (Waggoner, Chinn, Yi, & Anderson, 1995) se desarrolló con el interés de promover en los estudiantes oportunidades para formular opiniones y considerar múltiples perspectivas sobre el texto, éste se desarrolla sin la necesidad de levantar las manos o ser elegidos por algún guía para participar, bajo los acuerdos de respetar turnos. El profesor ofrece una pregunta central para comenzar la discusión y promueve el uso de palabras clave del pensamiento crítico-reflexivo, que refiere a proporcionar razones, evidencias, argumentos y contraargumentos.

En *Philosophy for Children* (Lipman, 1975), el objetivo principal es fomentar habilidades de razonamiento en los niños, las cuales les ayuden a distinguir entre buenos y malos razonamientos, además de llevarlos a pensar en la congruencia entre pensamiento y acción (Wilkinson, Murphy, Soter, 2003) Todo a raíz de la discusión de textos con implicaciones éticas polémicas.

En *Paideia Seminars* (Billings & Fitzgerald, 2002), se llevaron a cabo estrategias de instrucción y apoyo intelectual para desarrollar habilidades de alfabetización. Con el objetivo de desarrollar la comprensión conceptual de la información, se focaliza en las habilidades interpretativas, en la identificación errores de lógica e interpretación de textos, con la finalidad de fomentar la comprensión compartida y las posturas sobre los textos que pretenden conducir hacia nuevos significados.

Estos programas, de manera destacada, promovieron el uso de *reasoning words* (Soter et al., 2008) y *habla exploratoria* (Wegerif y Mercer, 1997), la cual está caracterizada por promover la co-construcción de la comprensión a través de

un compromiso crítico, pero constructivo, de los participantes con las ideas y el razonamiento de los demás. Los indicadores de habla exploratoria (HE) incluyen:

Que las opiniones de todos los miembros del grupo sean buscadas, respetadas, valoradas y consideradas activamente; que las propuestas se cuestionen verbalmente de manera constructiva e incluso sean desafiadas, los desafíos deben ser fundamentados en alguna razón explícita, el grupo debe buscar llegar a un acuerdo a través de la discusión y evaluación de diferentes puntos de vista antes de tomar una decisión (Mercer, 1996).

Esto es lo que la diferenciaría del *habla acumulativa*, donde se construye en conjunto una idea pero sin ser desafiadas o cuestionadas por los hablantes. Como marco de referencia, también se deben tomar en cuenta el desarrollo conceptual que estas cualificaciones del habla sugieren, ya que no en todos los contextos, inclusive por el origen de la tarea o discusión no son viables los desafíos y hacer constantemente el razonamiento explícito, por ello Rojas Drummond et al. (2006) acuñaron el término de *habla co-constructiva* como un término inclusivo para caracterizar los esfuerzos conjuntos de coordinación, negociación y colaboración en diversas actividades de trabajo colaborativo. Estos conceptos serán clave para cualificar la orientación con la que los participantes se comprometen en la revisión y discusión de la página web y en consecuencia sobre la problemática.

Estos resultados proveen de fuertes antecedentes para promover la propuesta pedagógica de Alfabetización Informacional, ya que demuestra que la facilitación de espacios para discutir el conocimiento es posible, puesto que tienen impactos en la socialización de opiniones, defender puntos de vista y dialogar como estrategias para mejorar la comprensión de los textos. Dichas habilidades

son esenciales pensando en la organización de la vida social ya que las interacciones se nutren de ellas, por ejemplo compartir puntos de vista, llegar a acuerdos, tomar decisiones y posturas podrían mejorar las relaciones de conflicto, las formas de participación e involucramiento en la comunidad.

2.2 Acción comunicativa, argumentación y posicionamiento discursivo

Las formas comunicativas de hacer sociedad han sido abordadas desde diversos puntos de vista.

El punto de vista evolutivo (Jones, 2012), por ejemplo, propone que hemos evolucionado para argumentar y convencer a veces a expensas de la verdad, se cuestiona entonces el uso de la racionalidad y se resalta el poder de obtener un beneficio para nuestras mentes argumentativas, algo que ha demostrado ser esencial para el éxito de la especie. Desde esta postura, Mercier y Sperber (2011) plantean que el razonamiento generalmente se ve como un medio para mejorar el conocimiento y tomar mejores decisiones, sin embargo a menudo conduce a distorsiones epistémicas y malas decisiones.

Esto sugiere como hipótesis que la función del razonamiento es argumentativa, es idear y evaluar con la intención de persuadir, dada la dependencia excepcional de los humanos en la comunicación y su vulnerabilidad a la información errónea, el razonamiento se vuelve, desde esta perspectiva, una función adaptativa. Explican además que el pobre desempeño en las tareas de razonamiento estándar se explica por la falta de contexto argumentativo, así cuando los mismos problemas se ubican en un entorno argumentativo adecuado, las personas resultan ser hábiles argumentadores. Los argumentadores expertos,

sin embargo, no están detrás de la verdad, sino de los argumentos que apoyan sus puntos de vista, lo que Mercier y Sperber (2011) definen como *sesgo de confirmación*.

Otras perspectivas como la hermenéutica conciben la argumentación y el diálogo como encuentros que permiten la *fusión de horizontes* (Gadamer, 1999), o la defensa de nuestras concepciones del mundo a través de la *acción racional* (Habermas, 2002). Que aunque en términos filosóficos Gadamer y Habermas tengan sus propias disputas por la universalidad ontológica o universalidad racional, establecen puntos clave para acercarnos al terreno de la transformación o la comprensión de la realidad, esencial para posicionarse sobre el papel del diálogo ante las problemáticas sociales.

Por ejemplo, el concepto de *acción comunicativa* (Habermas, 2002; Franco, 2004) supone la interacción de al menos dos sujetos que poseen la facultad del lenguaje y que desean establecer una relación interpersonal. En ésta, buscan entenderse sobre algo y el lenguaje cumple su papel esencial: la comunicación. Funge entonces como mediador del entendimiento dentro de una situación de horizonte pre-interpretado donde se hace referencia al mundo objetivo, social y subjetivo, los cuales constituyen el marco referencial del mundo de vida en el que se desempeñan los participantes en la acción comunicativa.

Las perspectivas hasta aquí expuestas no son aún definitivas, sin embargo, es preciso aclarar que ambas, evolutivas y filosóficas-sociales, coexisten en el estudio de los procesos comunicativos, específicamente de diálogo y argumentación. Punto común es que ambos refieren a que la función del lenguaje es poderosa en términos de lo que resulta del diálogo, es decir de las

interacciones. El uso de estos marcos permite no solo tener situaciones comunicativas específicas y orientadas, sino que desde el punto de vista de la pragmática (Austin, 1992, Searle, 1962, Potter & Wetherell, 1987) pueden llegar a explicar los procesos de identidad que se visibilizan través del posicionamiento discursivo (Davies & Harré, 2007).

2.2.1 Teoría de Posicionamiento y orden social moral

La teoría de posicionamiento tiene como objetivo examinar la producción discursiva de las posturas interpersonales que se basan en los órdenes morales locales de las situaciones comunicativas. Así, las aportaciones que desde la pragmática se ofrecen permiten entender la razón por la que el posicionamiento está fuertemente fundamentado en el estudio de las conversaciones (Davies & Harré, 2007; Harré, Moghaddam Fathali, Cairnie, Rothbart, & Sabat, 2009).

“Una conversación se desarrolla a través de la acción conjunta de todos los participantes mientras socialmente determinan (o intentan determinar) sus propias acciones y las ajenas. Una acción del habla puede convertirse en determinado acto de habla si se toma como tal por todos los participantes.” (Davies & Harré, 2007, p. 244)

Las conversaciones se sostienen y contienen los discursos a los que cada uno ha recurrido y lo que conoce del mundo a través de estos, sin embargo no se debe confundir con las nociones de ideología, actitudes o esquemas conceptuales, ya que desde la teoría de posicionamiento se intenta dar un giro a estas corrientes cognoscitivas. Por lo anterior, es necesario aclarar algunos puntos clave para dejar en voz lo que se entenderá por posicionamientos discursivos.

Para diferenciar entre la idea de discurso y esquemas conceptuales, entenderemos por esquemas conceptuales “los repertorios estáticos localizados primordialmente en la mente de cada ser pensante o investigador individual y de una posesión personal, mientras [que] el discurso [se entenderá como] un proceso público polifacético a través del cual los significados se obtienen progresiva y dinámicamente” (Davies & Harré, 2007, p. 244).

De acuerdo con los autores, los discursos al corresponder a un nivel público pueden competir unos con otros o bien crear versiones de realidad distintas e incompatibles. Por tanto conocer algo significa conocerlo en términos de uno o más discursos; de hecho, estos son los que de acuerdo con la situación van moldeando nuestras participaciones en sociedad, las interacciones, los posicionamientos y con ello la identidad.

La constitución de la identidad, según la *Teoría de Posicionamiento*, no debe ser entendida como un producto estático de las interacciones, sino como la emergencia que se constituye y reconstituye a través de las variadas prácticas discursivas que propias y ajenas, almacenan las historias a través de las cuales entendemos nuestras vidas y las de otros.

La noción de posicionamiento se considera una contribución al entendimiento de la persona, aun teniendo en cuenta lo ambiguo del término identidad, que desde esta perspectiva, se concibe como continúa y sujeta a la diversidad personal, además de discontinua por responder a la diversidad de situaciones conversacionales en las que la misma persona es posicionada en varias formas y al estar posicionada de distintas maneras, la misma persona experimenta y muestra una multiplicidad de identidades.

El desarrollo de nuestro propio ser, es decir la identidad, consiste en el siguiente proceso planteado por Davies y Harré (2007): 1) aprendizaje de las categorías, 2) participación en prácticas discursivas a través de las cuales los significados se asignan a esas categorías, 3) el posicionamiento de la identidad en términos de categorías y argumentos es decir posicionarse a sí mismo como si uno perteneciera a dicha categoría, 4) reconocerse a sí mismo como portador de las características de alguna categoría dicotómica (auto significarse) y por último se pueden experimentar las posiciones contradictorias como negación a la categoría reconocida.

Dicho proceso es constituido a través de las conversaciones y al ser constante vivimos diversos posicionamientos que responden a la diversidad de las interacciones y situaciones comunicativas. Una vez aclarado esto, es necesario presentar el concepto y los tipos de posicionamiento desde los que se plantea esta investigación.

“El posicionamiento es el proceso discursivo donde las identidades se localizan en conversaciones en las que participantes, observable y subjetivamente coherentes, producen argumentos conjuntamente” (Davies & Harré, 2007, p. 247).

Los elementos básicos de esta definición responden a la discusión abierta respecto a las funciones de la argumentación, ya que el posicionamiento es una forma mediada por dicha función; por tanto, puede ser contingente a términos como ampliación de horizontes de comprensión (Gadamer Hans-Georg, 1999) y la comprensión compartida del mundo social (Habermas, 2002).

Al respecto, Muller & Perret-Clermont (2009) proponen algunos elementos de la argumentación para su estudio: la dimensión intrapersonal de la

argumentación, la dimensión dialógica e interpersonal, la definición del tema a argumentar, las herramientas de mediación, y la dimensión sociocultural. Con ello y en términos de la Teoría de Posicionamiento (TP), es necesario hacer énfasis tanto en la dimensión interpersonal (interacciones) como en la intrapersonal (narraciones), además de que para su análisis se focalice el contenido o tema de la conversación, la cual a través del uso del lenguaje como mediador, da lugar a la organización social; es decir resulta moralmente organizador.

De acuerdo con esta teoría, la distribución de deberes y obligaciones y la construcción de episodios sociales, tales como la interacción en grupos pequeños, depende de tres aspectos conjuntos de interacción, los cuales conforman la triada de posicionamiento. Para posicionar(se) se debe tomar en cuenta la historia de vida del interlocutor, esta entendida como un compendio del episodio social en curso. Un segundo aspecto es la fuerza social de los actos de habla, es decir la fuerza ilocucionaria y perlocucionaria (Austin,1955), un último aspecto es el posicionamiento que ha sido tomado o asignado tomando en cuenta los otros dos aspectos de la triada, este posicionamiento representa los aspectos morales de la interacción y hace referencia a los derechos y obligaciones de los interlocutores o participantes de la conversación (Van Langenhove & Harré ,1999).

Para comprender este proceso hacia el posicionamiento, es imprescindible hacer referencia a las características generales que le componen, tanto teórica como metodológicamente. Por ello, y con base en las aportaciones de investigaciones recientes basadas en esta teoría (Davies & Harré, 2007; Harré et al., 2009; Hirvonen , 2016) , se presenta una serie de aspectos clave:

- La importancia de la constitución de la identidad como proceso autobiográfico vivido. No es un proceso intencional, ya que vivimos independientemente de quien nos la haya asignado.
- La lógica del posicionamiento es declarada con la narrativa autobiográfica (historia de vida)
- Cuando alguien se posiciona o posiciona a alguien; las palabras contienen imágenes o metáforas de la categoría. Ésta se puede relacionar con otras imágenes (estereotipos).
- Los posicionamientos están sujetos a la diversidad de estereotipos culturales, Éstos pueden ser usados por los hablantes para posicionar a otros, dicha conversación puede seguir para asumir o rechazar el posicionamiento.
- Los actos de posicionamiento pueden ser hacia sí mismo, es decir reflexivos o interactivos cuando lo dicho posiciona a otra persona
- Los actos de posicionamiento pueden ser divididos en de primer, segundo y tercer orden. El posicionamiento de primer orden ocurre cuando el acto de posicionamiento no es desafiado o cuestionado por otros, mientras que en el de segundo orden sí lo es. El posicionamiento de tercer orden ocurre cuando alguien fuera de la situación en curso está siendo posicionada tomando en cuenta otros episodios.
- Los actos de posicionamiento también pueden ser *tácitos o deliberados, personales y morales*. En el posicionamiento *deliberado* se hace referencia explícita a las posiciones, mientras que en el posicionamiento *tácito* se asume simplemente la posición. El posicionamiento *moral* se refiere a situaciones en las que una persona está obligada a actuar acorde con las expectativas

sociales de un cierto rol, mientras que un posicionamiento *personal* se refiere a dar cuenta del porqué no ha cumplido con su rol; es decir. justifica su falta al posicionamiento moral.

- El posicionamiento puede ser a nivel interpersonal o intrapersonal, además se puede posicionar como cultura, grupo, organización etc. Lo que permitiría analizar el orden social moral, en tanto derechos y obligaciones a diferentes niveles.
- El posicionamiento es una forma de distribución de los deberes y obligaciones, los cuales permiten la organización social. Se entiende como deberes una demanda puesta por otros en la persona que debe hacerlo, mientras que las obligaciones son demandas impuestas a los demás por una persona que cree que estos otros tienen un deber recíproco para satisfacerla.
- El estudio del conflicto a través del posicionamiento implica dos fases: 1) el carácter o competencia de quien está siendo posicionado por otro o por sí mismo (pre-posicionamiento) y 2) sobre esta base los derechos y obligaciones son asignados a esa persona, eliminados, o retirados.
- El psicólogo social debe dar cuenta del conjunto de deberes y obligaciones que dan cuerpo a la interacción. El método es describirlas en la situación.
- Las personas nos preparamos para los encuentros sociales, tomando postura respecto de nuestras obligaciones ya sea asumiéndolas o rechazándolas en el campo moral. Algunos posicionamientos están ligados a las ocupaciones, es decir a las prácticas morales.

Dada la amplitud conceptual de la Teoría de Posicionamiento (TP), es preciso ofrecer una síntesis de los aspectos que se abordarán en esta investigación, como

se muestra en la tabla 1 los términos que se retomarán son en tanto orden y forma de los posicionamientos

ORDEN DE POSICIONAMIENTO		
Posicionamiento de primer orden	Posicionamiento de segundo orden	Posicionamiento de tercer orden
Posicionamiento interactivo* (posicionar a otros)	Cuestionar posicionamientos previos, re- posicionamiento	(Posicionar fuera del episodio actual)
<hr/>		
Posicionamiento* Reflexivo (posicionarse a sí mismo)		
FORMAS DE POSICIONAMIENTO		
	Posicionamiento deliberado (explícito), expresar identidad, uso de pronombres y enfatizar la agencia propia.	Posicionamiento personal* Autojustificar su falta al orden moral Posicionamiento moral * Asignar deberes y obligaciones por el rol que debería desempeñar.

Tabla 1. Diferentes órdenes y formas de posicionamiento. Basada en Hirvonen (2016)

Asumir esta diversidad conceptual, no es acotar únicamente una tipología exhaustiva, sino una oportunidad de describir y acceder de forma minuciosa al análisis de los actos de habla, por ello se sumarán las categorías marcadas con *

a una herramienta de cualificación del diálogo, para tipificar la función del posicionamiento (Ver Cap. 5 Método).

Respecto a las implicaciones actuales de la TP, se ha reportado como marco en una diversidad de contextos socioculturales y niveles de organización social como contextos grupales, institucionales y culturales. Específicamente y como línea que concierne a este estudio, se ha abordado el análisis de posicionamiento en grupos pequeños ejecutando tareas, análisis que como resultado aportan a la comprensión del orden local moral (Van Langenhove, 2017; Hirvonen, 2016).

Harré et al. (2009) hacen explícito que las líneas de investigación habían estado sujetas al estudio de los deberes y obligaciones, pero que en dos estudios recientes (Moghaddam & Kavulich, 2007, 2008), el enfoque ha cambiado a un tipo más específico de imperativo moral. La primera línea es, *supererogatory duties* es decir deberes que no están obligados a realizar pero pueden obtener crédito cuando son realizadas. La segunda línea es sobre los *supererogatory rights* que una persona o grupo acordó tener pero serán recompensados por no ejercerlos.

En este caso, es necesario ubicar la problemática ante la cual los participantes de este estudio se van a posicionar y con ello, el orden social moral al cual recurrirán como marco para la interacción¹. Desde esta perspectiva se habla de responsabilidades compartidas y acciones particulares que a pesar de no estar obligados a asumir son llevadas o no a cabo por organizaciones, minorías y

¹ Esta discusión se abordará en el capítulo 4 en donde se considera el cambio climático como un problema social que definido colectivamente corresponde a todos.

colectivos, instituciones y diversos sectores internacionales a través de acciones a diversos niveles.

En términos de organización social y posicionamiento, se ha estudiado en las luchas sociales cómo los grupos minoritarios enfatizan los derechos mientras las mayorías están más enfocadas en las obligaciones y la rendición de cuentas (Harré, 2000). Asimismo, en el contexto grupal, se ha planteado cómo la TP permite analizar las dinámicas de grupos pequeños cuando están tomando decisiones al resolver una tarea. Dicho análisis deja al descubierto la organización social y moral del grupo, sin recurrir a las clásicas teorías de roles grupales (Hirvonen, 2016).

2.2.2 Teoría de posicionamiento: un abordaje para el estudio de los grupos

Hay mucho que decir sobre el abordaje que la psicología y sociología han tenido hacia los grupos, sobre todo en psicología social. Sin embargo aunque la intención no es reseñarla aquí, es necesario comenzar con una breve semblanza que permita justificar la forma en que la TP puede resultar conveniente para estudiar la dinámica grupal.

Esta recapitulación implica reconocer el abordaje del grupo desde la teorización del grupo primario (Cooley, 1956), los estudios sociométricos de Moreno (1967), la perspectiva de los grupos de trabajo en entornos laborales, y más adelante las tres tradiciones de la investigación con grupos pequeños (Michigan, Harvard e Illinois). Sin bien, tales líneas representan estudios clásicos y marcos de investigaciones actuales, hay explicaciones teóricas, metodológicas y culturales que rinden cuenta de cómo estos enfoques han quedado obsoletos en

el abordaje de las dinámicas grupales, al menos desde una perspectiva discursiva. (Dayé, 2015)

De acuerdo con el autor, entre las críticas realizadas, se argumenta que el estudio de los grupos se ve limitado a ciertos paradigmas en donde lo importante es analizar la estructura grupal en términos de roles, las relaciones entre los individuos y el estudio estático de las situaciones grupales.

Se destacan dos ejes de análisis para esta crítica, 1) desde las implicaciones teóricas, se menciona que estas aproximaciones han ofrecido una variedad de conceptos que fluctúan entre la microsociología y la psicología social, desde las cuales se buscan más puentes que distinciones, y que sin embargo sigue representando un desacuerdo entre perspectivas y otros paradigmas destacados, 2) las implicaciones culturales tienen que ver con el papel del grupo en la cultura, ya que las ciencias sociales han procurado enfocarse más en los papeles y roles que los individuos juegan; es decir, en la función individual, en lugar de una visión holística de la dinámica generada, deslegitimado así el alcance del grupo como ente dinámico.

En suma, lo anterior ha marcado el destino de una parte de la investigación dejando desprovista la posición del grupo dentro de los discursos culturales contemporáneos. Sin embargo, hay paradigmas aledaños que permiten aproximarse a la noción de grupo de forma más holística, comprensiva, entendiendo los grupos como adaptativos y sistemas complejos. (Arrow, McGrath Berdahl, 2000; McGrath, Arrow, Berdahl, 2000). Por ejemplo, la propuesta de Fine (2012) quien concibe a los grupos pequeños como el vínculo entre los individuos y

la sociedad civil, y que como nivel meso provee de dinámicas para comprender la vida social.

Retomando parte de sus consideraciones se puede decir que un enfoque de análisis meso del grupo enriquece los enfoques estructurales e interaccionales, haciendo hincapié en el significado compartido y en curso. Los grupos constituyen el orden social, así como los grupos mismos están constituidos por ese orden, es así que el análisis de la acción local revela cómo surgen tanto el orden de interacción y los significados que se extienden a través de una red más amplia. A pesar de los límites de un análisis de nivel intermedio este enfoque aborda la identidad, el capital social, la acción colectiva, la cultura de grupo, las redes y la sociedad civil. Al basarse en la identidad colectiva, la historia compartida, los espacios comunes y las relaciones sociales en curso, los grupos proporcionan mecanismos a través de los cuales los individuos se insertan en estructuras más grandes y a través de las cuales las estructuras sociales dan forma a los individuos (Fine, 2012).

El nivel meso de análisis permite dar cuenta de los significados locales y el orden social tomando en cuenta una concepción colectiva. Sumado a esto y en relación con la TP la integración, puede resultar apropiada para abordar a los grupos. Desde la TP es posible estudiar la dinámica grupal enfocándose en los *actos de habla*. (Davies & Harré, 2007; Harré et al., 2009). Partiendo de esto, se pueden analizar los tipos de posicionamiento que se generan, dejando al descubierto la estructura del pensamiento grupal, los deberes, obligaciones y la negociación de distintos niveles de orden moral (Hirvonen, 2016).

Además, las categorías teóricas que se ofrecen permiten, en términos de la organización social del grupo, más que asignar roles, visibilizar las interacciones y el juego de posicionamientos. Dar cuenta de estas redes posibilita identificar las relaciones y cambios en los posicionamientos hacia un tópico, problema o recurso, tomando en cuenta los significados compartidos.

Como mencionan Davies y Harré, (2007)

“Al descartar el uso de rol y adoptar el de posicionamiento como el concepto central para organizar el análisis de la forma en que la gente se convierte en personas, se ha adoptado otro punto de vista para analizar la relación entre los individuos y sus conversaciones. En la teoría del rol, la persona es siempre separable de los roles diversos que toma; cualquier conversación particular se entiende en términos de las exigencias de este. Con el posicionamiento, el enfoque se dirige a la manera en que las prácticas discursivas constituyen a los hablantes y a los escuchas; al mismo tiempo, es un recurso a través del cual ambos pueden negociar nuevas posiciones. Un posicionamiento del sujeto es una posibilidad entre las formas de habla conocidas; es creado, y a través del habla, los hablantes y escuchas se consideran a sí mismos como personas. De esta manera se pueden explicar las discontinuidades en la producción de la identidad con referencia a las prácticas discursivas múltiples y contradictorias; explica también las interpretaciones que esas prácticas pueden hacer surgir cuando los participantes se involucran en las conversaciones” (p.257)

Por ello, establecer una estructura fija sobre la interacción en grupo es insuficiente al analizar la dinámica grupal. Para poder comprender ésta en términos de diálogo, será necesario asumir los posicionamientos que se generan en común, es decir aquellos que son los suficientemente co-construidos entre sus participantes.

Ahora bien, tras reconocer los alcances que tiene la teoría de posicionamiento tanto teórica como metodológicamente, y el foco con el que se apunta a la resolución de conflictos y el abordaje de problemáticas sociales a través del grupo, es pertinente plantear dos cuestiones básicas para dar continuidad a esta narrativa ¿Cuál es la importancia que tiene la argumentación como base del posicionamiento en la transformación de la realidad? ¿Cómo dicho diálogo puede facilitar los procesos de cambio social?

2.3 Posicionamiento y cambio social

Para ir asentando los cuestionamientos anteriores, se puede comenzar por retomar las implicaciones de asumir voluntariamente los deberes y obligaciones. Como ya se había mencionado, el enfoque hacia los imperativos morales puede ser abordado desde la teoría de posicionamiento, por lo que entender las causas sociales como fines mediados por el diálogo podrá esclarecer la perspectiva que se ha ofrecido hasta ahora.

Hablar sobre deberes y obligaciones, asumiendo como voluntarias algunas acciones, permite dar cuenta de qué papel tienen la argumentación y el posicionamiento en la constitución de la identidad a nivel intrapersonal e

interpersonal, ya que al estar situados en las conversaciones, estos intercambios permiten además una división y la correspondiente organización social.

Tal organización permite dejar claro cuál es la postura que asumimos respecto de las ideas, creencias, y los argumentos en los que se instauran. Este proceso es potencial cuando las implicaciones y consecuencias son compartidas. Por ejemplo, en situaciones de conflicto social, político y económico, asimismo de aquellas que se han globalizado y exigen a la humanidad ejercer acciones de control, prevención y conciencia, que de forma institucionalizada han pasado a ser Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por órganos como la ONU (2015).

Estos últimos planteados como problemáticas sociales, suelen ser contenido de muchas de las conversaciones y discursos predominantes, puesto que al tener una implicación colectiva, las intenciones de acciones transformadoras de la realidad pueden partir de la organización y planteamiento de metas compartidas mediadas por el diálogo. Aquí, el punto es comprender de qué forma los procesos de diálogo en los que se argumenta, hacen explícitos nuestros razonamientos, presentan ideas, creencias y opiniones, y pueden llegar a coincidir en intenciones que de forma eficiente pueden establecer procesos de transformación y cambio que aporten a la erradicación de las principales problemáticas sociales.

Por ejemplo, algunos alcances y replanteamientos de la TP en discusiones virtuales (Tirado & Gálvez, 2007) aportan aspectos importantes sobre los procesos de tensión entre ser socialmente comprometidos o no, esto en relación con la socialización. Dicha situación está basada en la discusión en un foro virtual, sobre lo que es y lo que significa estar comprometido con alguna causa. Como parte de

las intervenciones, se dijo que el nivel de compromiso social y político conforman los motores de transformación social. Además, los autores concluyen que hay narrativas que trascienden el espacio de conversación y negociación (foro de discusión *online*), dichas líneas narrativas refieren a las formas públicas de reivindicación social y su conveniencia o no como una estrategia para el cambio social real, es decir la identidad que se genera fuera del espacio virtual respecto a la responsabilidad social.

La negociación del conflicto está cimentada en el diálogo; por tanto, el primero no debe ser pensado simplemente como la aparición de posiciones extremas y conflictivas, sino más bien, como una secuencia de interacción o proceso, que implica la visualización de la negociación, en donde los actores implicados o agentes se posicionan o posicionan y toman acciones consecuentes, espacio que permite expandir sus conciencias (Wegerif, 2008).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede apuntar que el conflicto es una dimensión de la realidad social donde se visibiliza la negociación; sin embargo siempre está cerrado, o más bien, se bloquea en la intervención de cada participante, pero, también es continua, abierta, dado que los actores se resisten a las posiciones que han sido asignadas y al mismo tiempo a la posición de los otros. Entonces se puede entender el conflicto como la participación, como una oportunidad para la interacción y posiblemente, para el cambio (Tirado & Gálvez, 2007).

Una vez expuesto este punto y a modo de síntesis sobre el capítulo recorrido, se ha podido versar hasta aquí los aspectos generales respecto a las orientaciones a un texto y el tipo de relación que hay con el lector, una vez que se

consideró la página Web como un hipermedio- texto multimodal, sumado a ello el proceso de comprensión. Respecto de estas orientaciones en el diálogo y con el texto, se hizo énfasis en la postura crítico-analítica como una orientación primordial en la discusión a costa de la página Web que se presentará en este estudio. De esta orientación se destacaron los programas de comprensión de lectura a través de la discusión como propuestas pedagógicas para la ALFIN (tratado en el capítulo 1). Asimismo, se apuntaron las características del diálogo específicamente la argumentación como formas de constitución de la identidad a través del posicionamiento discursivo.

Por último, se presentaron los hallazgos actuales de esta teoría (TP) encaminados a comprender las formas en las que el diálogo y la argumentación pueden organizar la vida social moral a través de la asignación de deberes y obligaciones. Adicionalmente, se hizo un replanteamiento de la noción de rol por la de posicionamiento para atender la dimensión grupal de esta investigación. Finalmente, se plantearon aspectos clave para abrir la discusión acerca de las implicaciones del diálogo en la toma de postura y acción sobre la realidad

El propósito de este capítulo fue haber contestado preguntas elementales tales como: ¿cómo interactúan el texto-hipermedio y el lector? ¿Qué orientaciones al texto se pueden generar de acuerdo con esta relación? ¿Cuáles son las implicaciones crítico- analíticas que en términos de posicionamiento discursivo puede sugerir esta situación? ¿De qué manera se pueden promover estas interacciones? ¿Cómo abordar el posicionamiento grupal ante una problemática social? ¿Qué importancia tiene el posicionamiento y el diálogo en las acciones de transformación?

Considerando que estos puntos ya han sido abordados a lo largo de este capítulo, podemos comenzar a poner en discusión el último punto sobre las posibilidades del diálogo como mecanismo transformador de la realidad social, específicamente de una problemática global: el cambio climático. Objetivo del cual, se sirven los siguientes dos capítulos.

CAPÍTULO 3.

DIÁLOGO COMO MEDIO PARA LA TRANSFORMACIÓN: DEL POSICIONAMIENTO A LA TRANSFORMACIÓN, PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN

“...más que ninguna otra criatura, los seres humanos son capaces de cambiar. Cambiamos el mundo que nos rodea, a otras personas y a nosotros mismos. Los niños, y la infancia, ayudan a explicar cómo cambiamos. Y el hecho de que cambiemos explica por qué los niños son cómo son, e incluso por qué existe la infancia...” (González, 2010, p. 23)

Una vez abordados algunos antecedentes con respecto a los medios de comunicación, la Web como hipermedio-texto, la relación con su lector, las orientaciones en la discusión de un texto, la argumentación y posicionamiento en el diálogo entre pares, así como los alcances de la teoría de posicionamiento (TP) en la comprensión de la identidad y procesos grupales como el orden local moral; como último punto, se comenzaron a esbozar las aportaciones de la TP en relevancia al cambio social. Considerando lo anterior, quedó pendiente de desarrollar una pregunta elemental que dará cuerpo a este capítulo: ¿cómo puede el diálogo trascender a transformar la realidad?

El objetivo de este capítulo será entonces plantear cómo el diálogo a nivel social puede ser un pilar para la transformación, dado que ya se ha desarrollado su importancia a nivel grupal entre pares. Para ello haremos un recorrido por el concepto de dialogicidad y su papel en las discusiones sobre problemáticas

sociales, la relevancia de éstas en los procesos de cambio social y participación comunitaria.

Asimismo, se presentará un ejemplo del papel del diálogo y sus implicaciones sociales para la infancia. Bajo esta misma línea, se abordará la importancia de la participación de la niñez en la solución de problemáticas sociales como formas de organización en el plano comunitario.

3.1 El papel de las interacciones dialógicas en la discusión de problemáticas sociales y su transformación

Procurare aclarar desde donde se plantea la dialogicidad. Para ello es preciso retomar el pensamiento pionero, hacer algunas diferenciaciones y tomar postura a lo que en esta investigación vamos a considerar como dialógico y su potencial en el cambio social.

Como antecedentes se pueden considerar autores como Marková (2006) con la noción de subjetividad dialógica, Hermans (2001) con la de *voces colectivas en el self* cuya tradición se remonta a G. H. Mead (1934), además de autores clásicos como William James y Mikhail Bakhtin, que, en distintos contextos (EE. UU. y Rusia), tradiciones epistemológicas (Pragmatismo y Dialogismo) y asignaturas (Psicología y Literatura), configuran el dialogismo como un concepto profundo.

Retomaremos la postura de Bakhtin para comprender el dialogismo, ya que términos como *alteridad* y *polifonía* permiten ampliar la noción de diálogo. Como plantea Fernández (2014), se puede construir un modelo pedagógico que basado

en el pensamiento de Bakhtin y Voloshinov, den cuenta de procesos básicos para el dialogismo (p1.) Estos son:

Secuencialidad: el significado es producto de la negociación secuencial de lo que proyecta cada turno de habla en interacción.

Posicionamiento: toda participación social construye una posición propia y hacia los demás participantes en una conversación.

Pluralidad: el diálogo involucra reconocer otras lógicas, otras voces.

Historicidad: el currículo escolar invoca una historia de desarrollo de una conversación

Tales principios han sido retomados por diversas líneas de investigación derivadas de la corriente sociocultural que en lo que refiere al estudio del diálogo y su ejercicio denota grandes alcances teóricos, prácticos y metodológicos. Por ejemplo, líneas de investigación contemporáneas más orientadas a la corriente de dialogicidad que al dialogismo, en donde se analiza el papel de las interacciones dialógicas y se define el diálogo como productivo con una fuerte implicación en los contextos educativos de enseñanza-aprendizaje y específicamente de alfabetización, tal como se ha descrito en el capítulo 1 (Alexander, 2008; Howe, 2010; Littleton y Mercer, 2013, Rojas- Drummond *et al*, 2017,2016, 2014,2006)

Por otra parte, desde un marco más comunitario también se han implementado intervenciones que desde una perspectiva de la dialogicidad más Freiriana, es decir de educación popular, permiten el desarrollo de proyectos comunitarios como lo son las escuelas de gestión social, que retoman aspectos similares del diálogo, enfatizan la reflexión y el cooperativismo como valor fundamental (Chávez, Colombo, Giménez, 2016); desde esta perspectiva, en

contextos no escolares también se ha estudiado cómo las acciones coordinadas y de participación comunitaria permiten desarrollar diversas habilidades que involucren a los aprendices en la comunidad de práctica (Rogoff, 1995).

Estas son algunas de las aportaciones que desde marcos similares han sido relevantes para comprender el papel del diálogo como una práctica social fundamental. De forma paralela, desde un eje más teórico social se han ampliado los paradigmas que retoman esta noción de dialogicidad tales como la *Teoría de representaciones sociales* (Moscovici) y la *Pedagogía de la liberación* (Freire) consideradas como teorías con gran alcance en la praxis social, por lo que es importante considerarlas como un vínculo teórico- práctico elemental.

Como Arcossi, Scarparo y Pizzinato (2014) mencionan, una integración de ambas concepciones visibiliza la relación entre los procesos dialógicos y de transformación social. Puesto que la dialogicidad tiene implicaciones éticas, ontológicas y epistemológicas; desde la epistemología se define cómo se conoce la realidad, en la ontológica cómo se concibe al ser y en la ética qué injerencia tiene ese ser sobre tal realidad en relación con los otros.

Dadas estas implicaciones, los autores se inclinan por definir cómo ambas (Teoría de las Representaciones sociales TRS y Pedagogía de la liberación PL) trascienden las concepciones funcionalistas, estáticas y cerradas, que legitiman la estabilidad.

Con base en lo anterior, es posible concluir que las perspectivas interaccionista y liberadora proponen, -al igual que las nociones más agenciales expuestas en el Capítulo 1 y lo que constituye el papel del diálogo y la acción comunicativa, expuesta en el Capítulo 2- un entendimiento del ser como humano y

social, de implicaciones éticas y con responsabilidades sobre el mundo, mundo que es construido principalmente a través del diálogo. Estas aproximaciones han tenido relevantes impactos en términos de cambio social, sobre todo en el contexto latinoamericano. Con la finalidad de vincular estas reflexiones al análisis a desarrollar en este estudio, se señalan algunas ideas clave de la pedagogía crítica.

En principio, es necesario mencionar que una educación basada en el diálogo es una educación no bancaria, en la que se supera la transferencia de conocimiento, pasiva o exclusivamente contenida, en esta se promueve una educación crítica, en la cual se establezca un diálogo del mundo. Para Freire (1988) “la educación problematizadora se hace un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.” (p. 64)

Con esto, se refiere a que el humano tiene un papel en el mundo más allá de adaptarse o ser espectador de este, es decir una capacidad transformadora. En palabras de Arcossi et al, “un ser humano histórico y relacional, un sujeto [que] expresa su libertad, asume las tareas, reflexiona, analiza, toma posiciones críticas que alteran la realidad, dialoga y actúa en una comunión con los demás (p. 39).

Es por ello que se le da lugar a una noción de conciencia no solo cognitiva u operacional, sino conciencia social. En palabras de Freire (1971), la conciencia *intransitiva* es la limitación de su esfera de comprensión y representa casi una falta de compromiso del hombre con la existencia. En la medida en que amplía su poder de captación y de respuesta a las sugerencias y a las cuestiones que parten del exterior y aumenta su capacidad de diálogo con otros y su mundo, se

transitiva. Sus intereses y preocupaciones se prolongan a otras esferas, no sólo a la simple esfera vital. Esta transitividad de la conciencia hace permeable al hombre. Lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia, característica de la conciencia intransitiva, y lo compromete casi totalmente. (p.22)

Las nociones que se extienden de esta pedagogía son un puente factible que vincula el diálogo con la acción del ser humano, y es por ello que se subraya en esta investigación, que asume una responsabilidad al vincular palabra y praxis.

Tal como lo plantea Freire en la Pedagogía del Oprimido:

“Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo.” (Freire, 1988, p. 111)

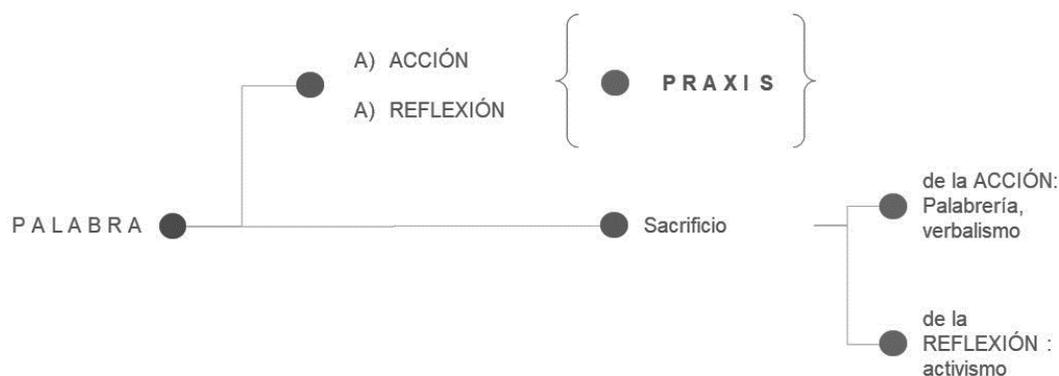


Fig. 1 palabra generadora, relación acción- reflexión (Freire, 1985, p. 70)

Así, tal como se muestra en la figura 1 el sacrificio u omisión de algún elemento podría resultar en meros extremos.

Esta concepción logra hacer explícita la relación entre diálogo y transformación, lo que dirige la reflexión hacia la pregunta que convoca no solo este capítulo sino aspectos clave de esta investigación.

Hasta ahora se ha planteado la problematización y conciencia transitiva como ejes articuladores de diálogo y transformación. Entonces, pensar ambos como procesos y no como conceptos nos permitirá acceder a una aproximación de cómo se interviene en una problemática global, es decir hacer un recorrido por las nociones de participación y la apropiación de este proceso como seres en desarrollo temprano, es decir desde la niñez.

3.2 Formas de participación y desarrollo: ópticas socioculturales-comunitarias

Es necesario comenzar por definir la participación, específicamente en el abordaje de problemáticas sociales. Como es de saberse, definirla no es simple, ya que se deben tomar en cuenta las formas de organización, las motivaciones a participar, causas y efectos, los objetivos y los procesos que esta conlleva. Para fines de este capítulo y en lo que concierne a esta investigación, nos acotaremos a una perspectiva colectiva y comunitaria de la participación para ir pasando a un plano más interpersonal de ésta, sin dejar de lado los vínculos que ya se han establecido desde la teoría de posicionamiento y su relación con la responsabilidad moral.

Según Montero (2004), la participación comunitaria se refiere a “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos

compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales.” (p. 109)

En este sentido, la participación constituye la experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a las comunidades y la intervención activa en ellas; siendo ineludible, el aprender está dado por la posibilidad de participar en el contexto social y transformarlo. Es a través de esta que las personas constituyen comunidades de práctica en las que participan activamente contribuyendo a configurar su propia identidad. En consecuencia toda participación es social, y el “yo” emerge de la experiencia de tomar parte en la comunidad (Montero, 2004; Rogoff, 1995).

De acuerdo con Pérez y Oraisón (2013), al favorecer el cuestionamiento de lo dado se habilita un ejercicio constante de democratización y ciudadanía, de producción y transformación, tal como se propone desde la pedagogía de la liberación.

Al respecto y para comenzar a trazar las implicaciones de la participación en el desarrollo, es imprescindible hablar de cómo se viven y promueven dichos procesos desde la niñez, esto en el ejercicio de la ciudadanía y democracia. Este ámbito se encuentra estrechamente vinculado a esta investigación, ya que la noción de ciudadanía está constituida primordialmente por una serie de valores sobre la responsabilidad y observación del entorno social, vinculado al orden local moral y el diálogo.

En este sentido, la formación de la ciudadanía tiene una vinculación pedagógica intrínseca en la cual se debe tomar en cuenta el papel de la participación y democracia como derechos y ejes medulares. Al respecto, Trilla y

Novella (2011) mencionan que en el caso de la infancia estos derechos se ven entorpecidos ya que se aceptan a nivel nominal pero no se ejercen. Dado lo anterior, la intención con estas investigaciones es visibilizar las ventajas sociales de desarrollo y legitimar el papel de la participación social de los niños; como en el caso particular de los autores, promover los consejos infantiles.

Los consejos infantiles conforman un escenario de participación social que al ser puestos en marcha, se ha visto que sus alcances han sido un gran avance para comprender la democracia y la participación de la infancia en los asuntos públicos. En correspondencia, “estos espacios de encuentro reúnen a niños para reflexionar, debatir y hacer propuestas sobre aquellos aspectos relacionados con su ciudad que ellos consideran necesarios para mejorar sus condiciones de vida” (p.33). En términos de desarrollo, “los niños que se implican en un consejo infantil aprenden a participar participando y desarrollan también otra serie de capacidades asociadas a la ciudadanía democrática. Aprenden ciudadanía poniendo en práctica, en el contexto real y cotidiano de su ciudad, un amplio conjunto de valores, actitudes, habilidades y conocimientos” (Trilla y Novella, 2011, p.34)

Dichas capacidades de observación, análisis y comprensión crítica de la realidad, permite suponer que los miembros del consejo no hacen solamente una recopilación de información sobre su entorno, sino que sus valoraciones, opiniones, y conocimiento compartido del mundo que les exige posicionarse. En tal caso, el uso de la palabra no solo supone ejercer un derecho, sino que también es una forma de actuar pues los niños hacen cosas por su ciudad y una crítica reflexiva de su propio entorno. En el seno del consejo, los niños se hacen

conscientes de que las cosas pueden cambiar mediante el diálogo y la acción comprometida.

Como menciona Puig (2001), las habilidades comunicativas y dialógicas deben ser entendidas como un “conjunto de destrezas conversacionales, de actitudes personales y de valores cívicos que, ante un problema interpersonal y/o social [...] impulse a todos los implicados en él a comprometerse en un intercambio de razones que los acerque a la mutua comprensión, y a la persecución de acuerdos justos y racionalmente motivados” (p. 53).

Otras capacidades que los consejos infantiles promueven son las creativas, emprendedoras y proyectivas, ya que las discusiones son vinculadas a acciones transformadoras de su entorno. Dichas capacidades proactivas constituyen a los participantes como agentes de cambio ya que toman postura y compromiso con el proyecto, con quienes representan y de su misma subjetividad.

Sumado a esto las capacidades meta cognoscitivas, es decir la reflexión en, desde, y para la acción son clave en la participación social, ya que los niños fungen como observadores externos de su entorno y a la vez de su propia acción, lo cual requiere de la consideración integrada de las otras capacidades.

Por último, la necesidad de reconocimiento es imprescindible ya que los niños pueden sentirse más que consumidores de su ciudad y existe un cambio en la representación social de lo que es ser buen ciudadano, pues quienes participan se apropian de un papel de observadores, activistas, analistas de necesidades y transformadores.

Dado este ejemplo de participación social y las respectivas capacidades que se pueden promover, no queda duda que es imperativo tomar en cuenta la

opinión y acción de los niños como agentes clave en el diseño de su propio entorno, eso incluye sus propuestas en la solución de problemáticas globales, tales como el cambio climático.

Ya encaminados en esta reflexión de cómo la infancia puede transformar la realidad vale la pena retomar lo que González (2010) describe como un proceso de autodescubrimiento del desarrollo, tanto como ciclo de vida y como especie. Esto lo menciona como prólogo al *Filósofo entre pañales*

“el mero hecho de la infancia- nuestro largo y protegido periodo de inmadurez- desempeña un papel fundamental en esta capacidad humana de cambiar el mundo y a nosotros mismos. Los niños no son mayores deficientes, adultos primitivos que gradualmente alcanzan nuestra perfección y complejidad. Niños y adultos son formas diferentes de HomoSapiens. Tienen mentes, cerebros y formas de conciencia muy diferentes, aunque igualmente complejas y poderosas [...] El desarrollo es una metamorfosis, como las orugas que se convierten en mariposas, [...]; aunque pueda parecer que los niños son las vivaces y errantes mariposas que se transforman en orugas al avanzar lentamente a la edad adulta.”
(p.23)

Desde esta reflexión, reivindicar la infancia no debe entenderse como traspasar la responsabilidad a las generaciones futuras, sino asumir la importancia que tienen los niños sumada a la de otras generaciones. Es decir, reivindicar la infancia requiere asumir los marcos culturales, sociales y políticos desde los que se les incluye en el mundo social, teniendo en cuenta que son aprendices del pensamiento, que como hemos visto es imprescindible para la transformación.

Como Schneider & Evans (2008) plantean “aprender, es aprender a participar” y esto implica comprender algunas situaciones: ¿cómo cambiamos a resultado de la actividad? ¿Qué se requiere para ser parte continúa de la comunidad? y ¿cómo compartir las experiencias individuales de los miembros puede informar, cambiar y formar sus comunidades?

En efecto, desde esta perspectiva sociocultural se han descrito las formas en las que los niños toman parte de las actividades de su comunidad, por ejemplo el planteamiento de los planos socioculturales de la actividad (Rogoff 1995). Tal análisis exige tomar en consideración cómo se transforman los individuos, grupos y comunidades, en tanto que juntos constituyen y son constituidos por la actividad sociocultural.

La propuesta de Rogoff (1995) implica la observación del desarrollo en tres planos de análisis, que se corresponden con *procesos personales, interpersonales y comunitarios*. Los procesos de desarrollo que se potencian en estos tres planos los denomina: *apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*, respectivamente. Se trata de planos inseparables, mutuamente constituyentes, a partir de los cuales se organizan las actividades. Estos se pueden convertir en el foco del análisis en diferentes momentos, pero manteniéndose los otros planos como fondo de análisis.

Según la autora, “los niños toman parte en las actividades de su comunidad, involucrándose con otros niños o adultos en procesos rutinarios y tácitos, o también explícitos, de colaboración y que a partir de tal proceso de participación se preparan para su ulterior participación en situaciones diferentes.” (Rogoff, 1995 p. 139)

Así, de forma gradual el aprendizaje del mundo social se hace compartido, guiado y participativo, lo que va dotando de sentido local la actividad sociocultural para enfrentar otras realidades. En este sentido, la metáfora del *aprendizaje* (aprendizaje práctico) como proceso del plano comunitario de la actividad supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada. Dicha actividad tiene entre sus propósitos el desarrollo de una participación madura en donde los menos expertos se involucren como participantes legítimos, sumado a ello la atención se focaliza en la naturaleza específica de la actividad y sus relaciones con otros aspectos de la comunidad por ejemplo su relación con sistemas económicos, políticos, espirituales y materiales que en parte son legitimados a través de los discursos locales y globales.

Como segundo proceso inherente al plano interpersonal, la *participación guiada* refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. El término “guía” se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social; mientras que el término “participación” confiere tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad. Dicha interacción resulta variada ya que implica tanto el compromiso con o la evitación de las actividades asignadas, facilitadas o limitadas por otros, estén o no en la presencia del otro, y conozcan o no su existencia (TP orden social moral). La participación guiada puede ser tácita o explícita, cara a cara o a distancia, pueden estar implicadas personas conocidas concretas o con individuos o grupos desconocidos y/o distantes. Respecto al compromiso, la participación exige un compromiso con algún aspecto del significado compartido,

pero no necesariamente en una acción simétrica, o, incluso, conjunta; ya que una acción aunque sea en solitario resulta mediada por el conjunto de aprendizajes culturales; estos aspectos son de vital importancia en la responsabilidad moral distribuida en el diálogo, tal como se ha desarrollado en la TP (Capítulo 2).

Por último, como proceso situado en plano personal la *apropiación participativa* se refiere al modo en que los individuos se transforman a través de implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición, y por ello alude a un proceso de transformación reflejado en la actividad

Puede preguntarse, ¿Qué relevancia tienen hablar de la actividad y los planos de participación si el enfoque de la investigación es el diálogo, posicionamiento y transformación?

Si entendemos la actividad como un nivel de enfoque que acentúa una forma de relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, donde el ser humano al transformar el objeto se transforma a sí mismo y de cuya relación permite regular la actividad (Montealegre y Forero, 2006). Dicha relación está implícita si queremos comprender la participación en una problemática, puesto que podemos plantear acciones de prevención, solución, concienciación y compromiso con un

objetivo común, esto sería la *actividad* y la problemática (cambio climático en este caso) resulta el *objeto*.

El siguiente esquema, basado en la segunda generación de la teoría de la actividad (Daniels 2004) ayudará a comprender esta forma de organización.

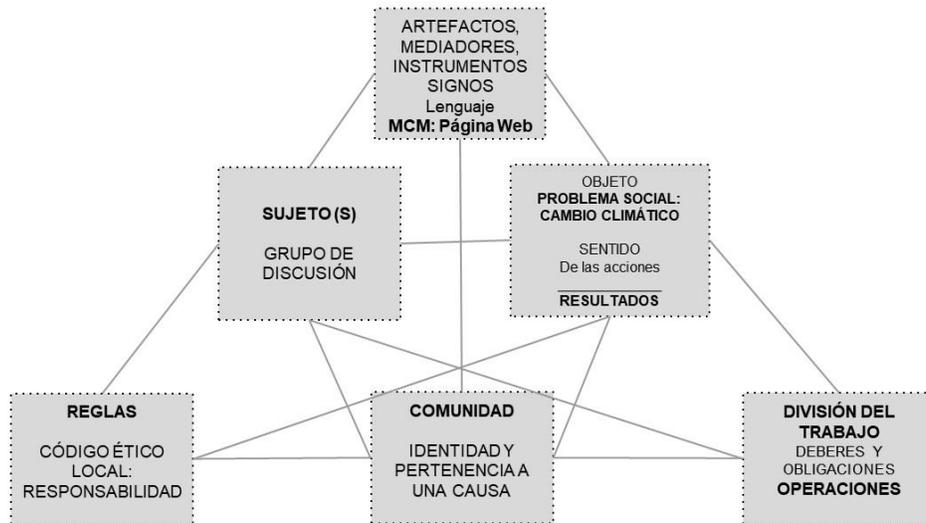


Fig. 2 Teoría de la actividad 2da generación, en el contexto de la investigación.

Basada en Daniels (2004)

En ésta, se hacen explícitas las relaciones entre el sujeto y objeto mediado por artefactos culturales como lo son el lenguaje y específicamente los MCM, así el desarrollo de la discusión respecto al recurso implica hacer explícitas las reglas con las que los sujetos se perciben en relación con la problemática e identifican su forma de participar en la actividad; también hacen explícitas y pueden negociar la división del trabajo, exhortar o asumir deberes y obligaciones. En suma, esto dota de sentido a la relación que los sujetos tienen con el objeto social y hace explícita

la estructura de la actividad a la que pertenecen sin necesariamente tener cuenta que están inmersos en ella.

Como se ha descrito, el análisis de los sistemas de actividad permite vislumbrar la organización social respecto a algún objeto de la realidad. De esta manera las formas de organización pueden ser consideradas desde colectivos y movimientos institucionalizados, comunidades de práctica, grupos etc.. los cuales mediados por el diálogo persiguen y establecen sus propósitos y objetivos. Asumir que estas organizaciones son conjuntos de personas sería un error, ya que el sistema de actividad está conformado, en parte, por sujetos pero más allá de esto está constituido por las producciones culturales (por ejemplo los discursos imperantes) y los propósitos de la actividad. De esta manera la producción de las formas de organización, están altamente constituidas por el principal artefacto cultural, el lenguaje.

El lenguaje permite configurar sistemas simbólicos compartidos de los cuales no se tiene conciencia de estar participando, por ejemplo legitimar algún discurso o causa social, pertenecer a agrupaciones no delimitadas e incluso virtuales, nos hace partícipes de ciertos sistemas de actividad, sin embargo no estamos conscientes de nuestra pertenencia, a menos que lo hagamos explícito en nuestro posicionamiento.

Durante el diálogo y en términos de su contenido y función, se puede dar cuenta de los referentes culturales, ideológicos y de orden local moral que a través del lenguaje hacen explícitas nuestras “afiliaciones” a organizaciones. Esto como fenómeno real conversacional puede ser claramente abordado por la Teoría de

posicionamiento, ampliado por la Teoría de la actividad y los planos socioculturales.

La relevancia de dichas posturas para este trabajo yace en describir y comprender los elementos que a un nivel macro implican el análisis de las interacciones sociales en situaciones comunicativas críticas. Es decir, plantear como fenómeno social, cultural e histórico el contenido de la página web, que por el giro de la problemática - el cambio climático- se reconoce institucionalmente como ODM. Asimismo debe identificarse la página web como hipermedio- texto y herramienta cultural, que media la información y comparte referentes que permiten construir sentido a los lectores- usuarios.

Asimismo los lectores- usuarios, forman parte de diversas comunidades, pero en términos de este análisis forman parte de las acciones relevantes a la problemática del cambio climático. Por tanto, experimentan una transición gradual de lo periférico a lo legítimo, en términos de desarrollo (Rogoff, 1995) tanto de participación y posicionamiento en los sistemas de actividad como del uso experto de la información (Uribe-Tirado, 2010)

Esta experiencia de transición y desarrollo implica una serie de capacidades no solo de alfabetización y manejo de las tecnologías, sino del uso de recursos culturales y lingüísticos para poder posicionarse y ser un participante competente en términos de exhibir su propio capital cultural. Además como consecuencia de ese posicionamiento, se dan por sentado deberes y obligaciones que de alguna manera podrían definir sus prácticas sociales y afiliarle a algún sistema de actividad.

Como se ha explicado con base en la Teoría de actividad, Teoría de posicionamiento y los planos socioculturales, la utilidad de tal integración permite organizar, y ubicar el contexto de esta investigación para ofrecer un análisis lo más amplio posible. (Ver Fig.3)

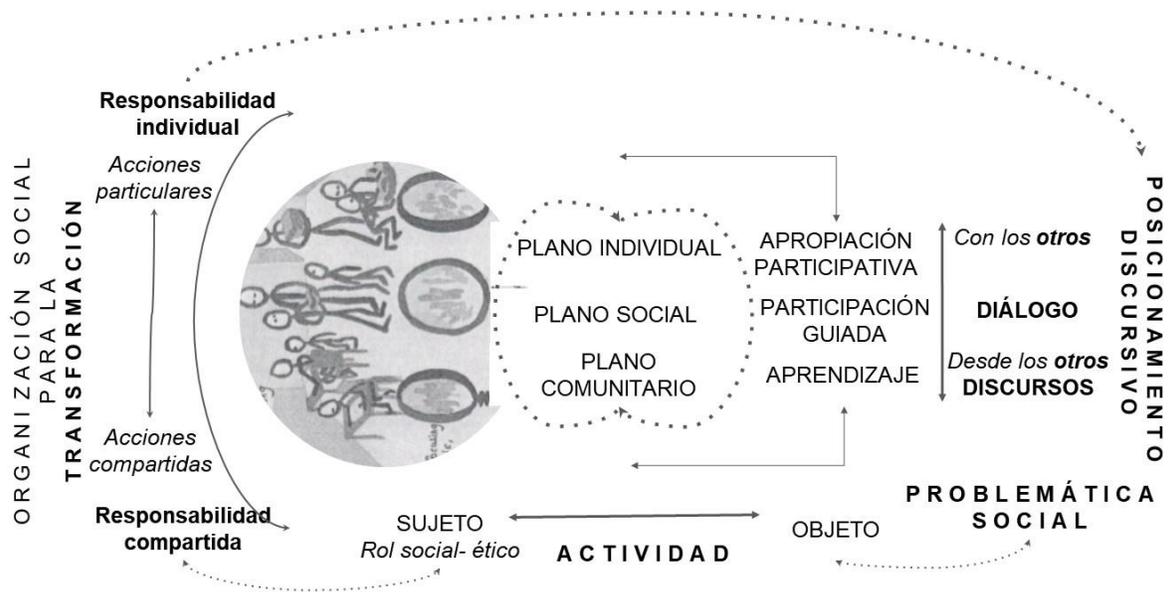


Fig. 3. Planos de la actividad sociocultural y sus procesos para comprender participación y posicionamiento hacia una problemática social. Basada en Rogoff (1995)

La figura 3 refiere a una adaptación que retoma los planos de Rogoff (1995) para comprender la vinculación tanto de las formas de organización social y participación como del posicionamiento discursivo, ambos convergiendo en las formas de asumir una problemática social.

La propuesta es presentar cómo los procesos que toman lugar en los planos individual, social y comunitario es decir la apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, se encuentran íntimamente relacionados y permiten analizar una situación de discusión sobre una problemática social.

Del lado izquierdo, se representan los niveles de organización social y formas de participación hacia la problemática social, estos pertenecen a un continuo entre acciones generales y acciones particulares para la transformación, es decir definir una problemática general y asumirla gradualmente hasta formas de transformación particulares y con ello la toma de responsabilidades. Retomando a Freire (1988), el sujeto puede asumir hacia una problemática *responsabilidad compartida* y gradualmente una responsabilidad a *nivel personal*. Ambos procesos -de responsabilidad y formas de participar- se apropian y comparten al ser guiadas, y en el plano personal forman parte del aprendizaje sobre el mundo. Así, la actividad puede vislumbrar la relación sujeto- objeto, como una relación mediada por niveles de organización social para la transformación del objeto, es decir la realidad enfocada desde la problemática y las posibles acciones.

Del lado derecho del esquema se presenta el proceso de posicionamiento del sujeto hacia la problemática, es decir cómo en la extensión de los planos socioculturales nos posicionamos desde los otros como referentes sociales-discursivos y con los otros como sujetos posicionados en el diálogo. Al tratarse de una situación de discusión, se asume que el posicionamiento aunque situacional (Davies & Harré, 2007; Harré, *et al*, 2009) tiene referencia en los planos de la actividad, ya sea desde el plano comunitario asumiendo los aspectos sociales, culturales, económicos, políticos para posicionarse, en el plano interpersonal

donde se toman en cuenta los posicionamientos de los otros y en el plano individual donde se apropia el mundo social para hacer coherentes los posicionamientos en la performatividad de la identidad.

De esta manera, la teoría de la actividad permite dar cuenta del desarrollo de la conciencia dentro de los contextos de acción social práctica, sobre los impactos psicológicos de la actividad organizada y hace explícitos los sistemas sociales que se producen mediante la actividad (Daniels, 2004)

En términos de lo que metodológicamente se hace relevante a esta investigación y sirviéndonos de la metáfora del lente, se puede focalizar en los objetivos sociales del diálogo, por ejemplo las conclusiones y propuestas a las que se llega a través de este, las cuales pueden ser relevantes a la problemática en términos de asumir una postura o dirigir acciones que retroalimenten el sistema y fortalezcan los posicionamientos con los que se ha ido reconstituyendo la identidad a través del diálogo y la interacción. Al enfocar nuevamente, se puede dar cuenta de los sistemas de normas, los códigos culturales y discursos para asumir la responsabilidad hacia la problemática y con ello, definir la división de las responsabilidades y participación, ya sea a nivel político, económico, local, etc. Asimismo se puede hacer foco en el lenguaje en tanto contenido y función, lo cual implica los posicionamientos durante la conversación y sus transformaciones.

Como se ha hecho evidente, estas formas de comprender la situación dan cuerpo a una estrategia metodológica que parte de lo macro para ir ajustando el lente a lo micro y brindar a una amplia comprensión; estos aspectos se logran reflejar en el método como parte de los procedimientos de análisis a implementar (ver Método, cap. 5)

A lo largo de este capítulo, se ha abordado la importancia del diálogo, la reflexión y las formas de participación imprescindibles para definir la transformación de problemáticas sociales; también se habló sobre las implicaciones teóricas de la dialogicidad (TRS y Pedagogía de la liberación) y de sus alcances prácticos en términos de participación y construcción de ciudadanía, lo cual tiene una fuerte implicación en la misma concepción del ambiente y los problemas que se le han ido sumando ,específicamente, el cambio climático.

Por último se presentó una justificación y fundamento teórico al método, en donde de manera sistémica, con base en los planos de la actividad sociocultural (Rogoff, 1995) y teoría de la actividad (Daniels, 2004), se situaron los niveles de análisis a abordar. Para ello, se definió el conjunto de acciones por el cambio climático como *actividad sociocultural*, que define como objetivo un sistema de participación y soluciones, esta estructura se puede visualizar cuando se analizan las discusiones respecto a un objeto social es decir, la problemática ambiental.

A propósito de afrontar los aspectos sociales de este sistema, queda por desarrollar el contexto de la problemática, y ofrecer una integración de lo que estos antecedentes han ido versando en tanto medios de comunicación, discursos imperantes, posicionamiento y una pedagogía reflexiva ambiental.

CAPÍTULO 4.

DEL CAMBIO SOCIAL A LOS DISCURSOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO

Los problemas más generales -como el calentamiento global- son percibidos desde visiones y concepciones muy diferentes, desde quienes ven allí la fatalidad de catástrofes naturales hasta quienes lo entienden como la manifestación de la ley límite de la entropía y el efecto de la racionalidad económica. El ambientalismo es pues un caleidoscopio de teorías, ideologías, estrategias y acciones no unificadas por una conciencia de especie, salvo por el hecho de que el discurso ecológico ha empezado a penetrar todas las lenguas y todos los lenguajes, todos los idearios y todos los imaginarios (Leff, 2010, p.31).

En este capítulo se dará una breve introducción a la problemática que aborda la página Web *Los peligros del cambio climático*, en general el propósito de introducir esta temática es brindar un panorama sobre los discursos del cambio climático, los cuales reflejan posicionamientos permeados de lo político, económico, científico y de modo marginal, lo popular y local de los saberes. Al respecto será importante presentar el papel que los medios de comunicación y su reproducción de discursos han tomado en relación con la definición de la problemática y con ello la enmarcación de sus soluciones. Finalmente se retoma desde la pedagogía social y educación ambiental un repensar del ejercicio de aprendizaje y acción en donde, coherente con la pedagogía de la liberación, se reestructure no solo la forma de

transmitir las acciones dirigidas al cambio climático sino a replantear políticamente nuestra relación con la naturaleza.

Este capítulo, dará la oportunidad de ir atando los cabos despuntados de los capítulos anteriores en el margen de una problemática específica, de esta manera se puede trazar una trayectoria en tanto medios masivos, textos multimodales, lectura y discusión, discurso – posicionamiento y participación que resulten en propuestas pedagógicas críticas, de conciencia y problematizadoras de las realidades de textuales y contextuales.

4.1 ¿Qué y porqué discutir sobre el cambio climático?

El cambio climático (CC) es más que un tema discutible, es decir lo vivimos como problemática ambiental y eso lo posiciona como contenido inevitable de los medios de comunicación, publicidad, de los discursos y estrategias políticas, como motivo organizador del tercer sector, en la educación, inclusive de nuestras charlas cotidianas. Esa es en parte la respuesta, lo vivimos; de no ser así probablemente seríamos miopes de los medios, aislados de nuestro ambiente o resignados de nuestra situación.

Como menciona Arias (2017), tras reconocer nuestra situación ambiental como una crisis, surge la urgencia de actuar sobre sus causas y consecuencias, de tal modo se daría por hecho que la reproducción de estos discursos puede sugerir acciones precisas. Siendo así que al ofrecerse medidas tan precisas pueden opacar otras problemáticas ambientales, inclusive la génesis de estas.

Así, “la manera en que se problematiza el cambio climático en los discursos ambientales define y limita desde un primer momento lo que puede ser dicho y hecho con respecto al problema, y que la superación de la actual crisis depende en gran medida de ir más allá de la economía verde y el reduccionismo de “carbono” en que ha caído la política climática global. [...] Aunque estos discursos ambientales van coexistiendo y a veces constituyéndose mutuamente, también es cierto que compiten entre sí por las formas particulares de producir imaginarios, significados y prácticas sobre el calentamiento global.” (Arias, 2017, p.5, 11)

Con ello y dadas las circunstancias de los medios de comunicación y los discursos, es preciso aclarar que no se trata de la cooptación en la visión clásica de las teorías de masas, sino de una competencia por hacer focos y fondos en las representaciones de la problemática y por ende, sobre sus causas y soluciones, (como se discutió en el Cap. 1). Tal ha sido el caso, que desde que los problemas ambientales toman lugar en la opinión pública se han ido definiendo ciertas escalas y medidas, para darle sentido y estandarizar las formas de actuar ante éste. Así las aportaciones científicas se han ido posicionando como una fuente predominante y de vanguardia pero no definitiva. De este modo los focos han ido modificándose y sirviéndose de los propósitos de su época y con ello los discursos y acciones predominantes.

Por mencionar el desarrollo histórico que han tenido los problemas ambientales, su carácter económico- político y como parte de una agenda urgente de acción, se han dejado de lado los antecedentes pertenecientes a los

conocimientos locales de la naturaleza sustituyéndolos por una perspectiva científica positivista, podemos dar cuenta si hacemos una recapitulación. De acuerdo Arias (2017), dicha recapitulación se ha trazado desde los 70's, su paso por las cumbres sobre el clima, el Panel Intergubernamental de Expertos en Cambio Climático, el protocolo de Kioto, la ola del reduccionismo del carbono y otras definiciones acotadas de lo que se debe atender con respecto a las consecuencias globales.

En este sentido:

“La caracterización de la crisis climática en estos términos radicalmente reduccionistas permite abordarla como un asunto acotado para el cual se postula la posibilidad de soluciones que no solo no cuestionan, sino que reafirman dogmáticamente la actual lógica civilizatoria hegemónica, sus correspondientes patrones de producción y consumo y las modalidades de relación con el resto de las redes de la vida que están en la raíz de la crisis (Lander, 2016, p7)

Como lo desarrolla Arias (2017), el paso de estos discursos preponderantes y de poder sugieren un replanteamiento reflexivo es decir la problematización y discusión al respecto. Resultado de estos procesos es pasar de las propuestas con énfasis en las energías y economías verdes -sustentables a una más profunda reflexión de las relaciones entre la naturaleza y el ser humano en términos de re-politizar los problemas ambientales, es decir basados en la justicia ambiental.

Estos puntos por definirse como discursos, políticas y posicionamientos se desarrollarán más adelante.

Dado lo anterior resulta cuestionable la delimitación de la problemática, es decir hacia el cambio climático como eje central ¿por qué generar una discusión acotada al respecto, habiendo más problemas ambientales? Esta investigación incita a la discusión de un medio de comunicación regular en términos de su contenido, por lo que se diseñó un recurso Web que presenta los puntos generales y algunas controversias con un espectro limitado sobre los retos ambientales, como el cambio climático, el calentamiento global, el efecto invernadero y el uso de energías alternativas, entre otras propuestas de solución.

Se tomó en cuenta la relevancia de hacer particulares algunos puntos a discutir ya que esto permitirá dar entrada a quienes participen en el diálogo ofreciéndoles un repertorio de entrada más familiar para incidir -deseablemente- de forma crítica a la situación, propiciando así desde la información común la desnaturalización de un discurso tan cotidiano.

La puesta en perspectiva de esta problemática (cambio climático) también se sirve a los objetivos metodológicos de la propuesta foucaultiana de *problematización* (1984) de la cual se retoma la noción de discurso y poder. Este concepto se refiere al: “conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)” (Foucault, 1984 p.371). Según

esta perspectiva, dicho objeto de pensamiento es constituido como *problema* en el proceso de problematización: y se refiere a “cómo y por qué ciertas cosas (el comportamiento, un fenómeno, un proceso) se convierte en un problema” (Foucault ,1988, p.17).

Con la verificación de lo verdadero y falso no se refiere, como sus críticas lo señalan, a la problematización como un método para negar o crear realidades sino al cuestionar su legitimidad, nominación y posición tal como el trabajo del pensamiento que es, en este caso para una realidad pintada global como el cambio climático.

En el campo ambiental, quienes se han servido no solo de esta metodología sino de una línea de pensamiento dirigida por la desnaturalización de los aspectos relacionados al ambiente es la ecología política:

“La Ecología Política (EP), [es] un campo de estudios cuyos análisis permiten desnaturalizar el cambio climático y visualizarlo como una forma particular de problematización que está presente en los discursos ambientales contemporáneos con sus propias formas de construcción de conocimiento y sus ejercicios de poder.” (Arias, 2017, p13)

Desde esta perspectiva, entender la forma en que determinadas ideas limitan y establecen lo que se considera cierto y deseable en relación con la naturaleza, y lo que lleva a legitimar ciertas explicaciones mientras se excluyen otras, no es exclusivamente un trabajo académico, sino que puede partir como práctica social, cotidiana y de organización social como en los movimientos

populares. De ahí la importancia de abrir diálogo con las ideas de otros para repensar la problemática, para exponer nuestros propios discursos y generar posibles soluciones que de institucionalizarse pueden generar relevantes impactos sociales.

En el diálogo podrán surgir diversas posturas basadas en ideas sobre el mundo igualmente diversas. Estas ideas resultan de nuestro constante intercambio y exposición a través de posicionamientos discursivos, y como se ha hecho referencia estos enmarcan nuestras propias definiciones del mundo, con ello, la transitividad de la conciencia hacia el entorno, incluyendo nuestra relación con la naturaleza.

4.2 De posicionamientos discursivos ante el cambio climático

Una vez planteada la situación *diversidad de problemáticas - acotación de discursos y problematización*, se presentarán los posicionamientos respecto a la problemática, dado que ante la hegemonía del preponderante tema transitan las siguientes posturas.

Dos posicionamientos iniciales: escépticos y convencidos

Uno de los aspectos involucrados en materia de cambio climático es la real magnitud del fenómeno y de sus impactos, lo que ha sido objeto de debate entre quienes se denominan escépticos y los que aseguran que el clima cambiará de manera alarmante con consecuencias catastróficas (convencidos).

Como menciona Pabón (2013) la disputa entre escépticos y convencidos no se trata sobre la existencia del cambio climático sino de la definición de sus causas, ya que las evidencias del fenómeno se exponen como claras y consistentes. La discusión de su origen incluye la controversia sobre el potencial de calentamiento de los Gases de Efecto Invernadero, la real intensidad y magnitud de los impactos. Es decir, ambas posturas reconocen que un calentamiento atmosférico está ocurriendo y que continuará incrementándose en el largo plazo, pero difieren en cuanto a la magnitud de este y al papel de la actividad humana en el disparo del efecto invernadero y calentamiento global. Por su parte los *escépticos* señalan que algunos científicos con ánimo de protagonismo y otras personas con fines políticos y económicos están exagerando la señal antropogénica y generando alarmismo. Por otro lado, el discurso de los *convencidos* ha logrado una expansión mediática importante, por lo que son quienes han ido definiendo el problema y las justificaciones discursivas para las iniciativas globales, por ejemplo:

Ecologismo:

‘Los problemas ambientales implican soluciones globales y desfronterizados’: Los problemas ambientales se convierten en la base de ‘soluciones globales y procesos de universalización de estrategias de manejo de la naturaleza. Así, todos los seres humanos sin distinción de raza, clase, género o etnia comparten un ‘futuro común’ (Ulloa, 2010). De esta manera, ‘pensar globalmente, actuar localmente’, supone que los problemas pueden definirse y remediarse desde lo

global y que tienen el mismo grado de importancia para todas las comunidades” (Escobar, 1995).

Sin embargo, como plantea Arias (2017), esta reducción del problema limitó lo que podía decirse y hacerse con relación al cambio climático en las políticas globales, nacionales y locales en las que se observó una desarticulación entre los discursos globales sobre la crisis climática y las políticas planteadas por parte de los Estados. Tal reestructuración de la política global estableció la descarbonización como medida global y norma para combatir los problemas ambientales, aspecto que pronto tomó lugar como un indicador en el lenguaje cotidiano.

Una postura que deriva de esta reestructuración de la política ambiental global es la expuesta en los discursos de *economía verde*, factor de relación entre el cambio climático y la economía que ha impulsado y legitimado el calentamiento global como el principal problema mundial.

Ecología superficial y profunda

Hacia la economía verde, los discursos que constituyen la conciencia ambiental pueden diferenciarse en dos de acuerdo con su intensidad de cuestionamiento. Naess (1973) menciona que por un lado la *ecología superficial* pondría su enfoque en la lucha contra la contaminación y el agotamiento de los “recursos naturales”, con el objetivo de mantener la salud y los niveles de consumo de los países más industrializados, centrándose en decisiones técnico-administrativas. Mientras que por otra parte, el movimiento de la *ecología profunda* pone énfasis en puntos

generales como el ecocentrismo, el valor intrínseco de los seres vivos, el bienestar y la libertad como asuntos humanos y no humanos, la simbiosis, la racionalidad, la diversidad y complejidad, la autonomía local y la descentralización. La diferencia fundamental entre estas dos formas de entender el ecologismo radicaría en la intensidad del cuestionamiento de prácticas, normativas y valores que han causado la crisis ecológica.

Ecomodernismo

Este discurso ambiental de modernización ecológica o “ecomodernismo” como señala Martínez (2004), se basa en las ideas de eficiencia, se preocupa por el “buen uso” de los recursos, y difunde el desarrollo sostenible. Sus seguidores rara vez hablan de la naturaleza, sino más bien de los recursos naturales, el capital natural o los servicios ambientales. Dicho discurso urgía de la novedad ante el desgaste ideológico y vaciamiento de sentido que generaron las expansionistas políticas de desarrollo sostenible, dando lugar al siguiente concepto dominante relacionado con el capitalismo.

La economía verde

Con la intención de la reunificación global, el problema del cambio climático se redirigió a presentar soluciones desde el sector privado, que de forma incentivada permitiera el adecuado crecimiento de las economías y disminuyeran las consecuencias del cambio climático. La traducción de una problemática ambiental a términos de ganancias se logró en este discurso. Con ello la idea de un desarrollo bajo en CO₂ y compatible con el clima contribuiría notablemente a la

despolitización de las discusiones sobre calentamiento global desdibujando así las relaciones de poder, los conflictos de intereses, la injusticia y la violencia estructural que está presente en los planteamientos de la economía dominante. Este modelo descarbonizante resultó ineficiente para las demandas de la actual crisis, por lo que el término *Economía Verde* (EV) le dio un giro más positivo que apocalíptico a nuestro futuro. (Arias, 2014)

Ante la OCDE (2011), se planteó la *EV* como “aquella que tiene bajas emisiones de carbono, utiliza los recursos de forma eficiente y es socialmente incluyente [...] cuyo crecimiento del ingreso y el empleo es conducido por inversión pública y privada que reduce las emisiones de carbono y la contaminación, estimula la eficiencia energética y de los recursos y previene la pérdida de biodiversidad y servicios ecosistémicos (PNUMA, 2011, p 4).

La visión del cambio climático dentro del discurso de la *EV*, privilegia una mirada economicista y mercantil que entiende el clima como un ‘servicio ambiental’ que hace parte del ‘capital natural’, y al calentamiento global como la mayor falla histórica del mercado. Visto de esta manera, el problema resulta ser fundamental para los pilares de la *EV*, puesto que introduce en el lenguaje cotidiano el riesgo económico que puede provocar la pérdida de factores de producción tan importantes como el agua, recursos minerales, los suelos y la biodiversidad producto de un cambio acelerado del clima.(Arias, 2014) Dicho modelo ha sido adoptado por diversos países excepto aquellos que cuestionan la capitalización de la naturaleza o la viabilidad de la sostenibilidad ambiental como indicador económico.

La justicia ambiental

Como señalan Schlosberg & Collins (2014), el movimiento de justicia ambiental presentó importantes críticas a la definición de medio ambiente que tenían las organizaciones convencionales, caracterizándolo como una naturaleza separada de la vida cotidiana. En su lugar, este movimiento exigía que el ambiente fuera entendido como el lugar donde la gente “vive, trabaja y juega”, centrándose especialmente en la forma en que los riesgos ambientales amenazaban la vida cotidiana de las poblaciones más pobres. Ello no excluyó que dentro de este discurso ambiental también existieran posiciones muy preocupadas por espacios verdes, parques naturales y especies no humanas, y donde, al mismo tiempo, resultaba central la adopción de las concepciones indígenas sobre la relación de los seres humanos y la naturaleza no humana.

Tales aspectos a los que se reenfoca la justicia ambiental son retomados en el diseño de una pedagogía que difunda no sólo medidas superficiales y económicas, datos o posturas pesimistas a la problemática, sino una práctica de reconocimiento y de reflexión política que reivindique la relación del ser humano y la naturaleza y con ello la reconstrucción de la responsabilidad.

En el marco de la investigación en turismo, Hanna, Scarles, Cohen y Adams (2016) resaltan tres aspectos específicos que identifican la responsabilidad en los discursos cuando se habla del cambio climático. Éstos son el *escepticismo* hacia la evidencia científica que rodea el cambio climático; colocando la

responsabilidad en el "otro distante" a través de un discurso nacionalista; y presentando la generación de CO₂ como un aspecto positivo para el ambiente.

De estas orientaciones discursivas la segunda, que refiere al otro distante como responsable representa una dimensión para comprender cómo la sociedad nos implicamos y responsabilizamos de las acciones por el ambiente, así como el proceso de desplazamiento de dicha responsabilidad, delegándolo a las naciones preponderantes o a las políticas nacionales.

Sobre la responsabilidad, el eco nacionalismo y el otro

Su característica principal es la identidad social, desde la cual se enuncia y posiciona un nosotros, que como nación o grupo se excluye de la responsabilidad en el momento de hablar sobre el cambio climático, es decir se hace explícito la identificación de grupos responsables de los cuales quien enuncia se excluye. Esto, de acuerdo con Hanna et al (2016), representa no solo un traspaso de la responsabilidad sino una manifestación de conflicto grupal y discriminación que fortalece los procesos intragrupal.

De manera general como se ha expuesto en este capítulo, la panorámica de los problemas ambientales y específicamente del cambio climático ha marcado formas de acción y un entendimiento del problema basado en diversos momentos políticos y económicos. Sin embargo, características de estos discursos son vigentes y reproducidos en diversos sectores de la sociedad por ejemplo educación ambiental, economía, inclusive como iniciativa de importantes movimientos sociales y grupos activistas.

Con la finalidad de facilitar la identificación de cada uno de estos momentos y por consecuencia posicionamientos respecto a la crisis ambiental, se condensan las características principales en la siguiente tabla.

Posicionamiento	Características
Escépticos	No se cuestiona los efectos del CAMBIO CLIMÁTICO, sino su magnitud y la intervención del hombre como causa (exageración antropogénica) Cuestionamiento del efecto de los Gases de Efecto Invernadero
Convencidos	Asumen que el Cambio climático, el calentamiento global y los problemas ambientales van en incremento y que su causa principal es la participación del ser humano en su alarmante deterioro.
Ecologismo	Problemas globales, soluciones locales (políticas públicas), desfronterización,
Ecología superficial	Baja intensidad de cuestionamiento se habla de recursos naturales y niveles de consumo
Ecología profunda	Mayor intensidad de cuestionamiento ecocentrismo, basado en el valor intrínseco de los seres vivos y la naturaleza
Ecomodernismo	Eficiencia y buen uso de los recursos Desarrollo Sostenible
Economía verde	Incentivos al sector privado Descarbonización Administración del capital natural y participación del sector privado
Justicia ambiental	Amplia concepción del ambiente La relación política entre el ser humano y el ambiente Reflexión sobre nuestras prácticas
Responsabilidad - ecocionalismo, responsabilidad del otro	Se expresa la identidad social de manera que el nosotros no es tan responsable como los otros, quienes deberían hacerse cargo de sus consecuencias.

Tabla 2. *Características principales de las posturas y momentos históricos de los problemas ambientales. (Síntesis original)*

Respecto del papel que estos momentos y posturas discursivas han tenido en la definición de acciones, se ha podido concluir que el asumir tales discursos puede limitar las representaciones sociales de la problemática. Sin embargo, no se puede hablar de una cooptación total del pensamiento social, sino de la extensión de la opinión pública en términos de medios de comunicación, que son los que ponen a disposición de los usuarios el contenido seleccionado como relevante al momento, es decir las temáticas de la agenda pública (Piñuel, 2013).

Dicho proceso de tematización, llevado a cabo por la comunicación pública, presupone que éste se realice mediante criterios de selección o “reglas de atención” (Luhmann,1998). La existencia de estas reglas, previas a la tematización, permiten entender que a pesar de sus posibles preferencias, tan sólo se puede optar entre las selecciones temáticas previamente establecidas por los medios de comunicación de masas. Tal proceso es efectivo en la medida en que el tema aparezca en diversos medios (acumulación y consonancia) generando un *clima de opinión*.

4.3 El papel de los medios de comunicación: el discurso en la toma de posicionamiento

Siguiendo con el abordaje de los medios de comunicación y de acuerdo con el decálogo sobre la comunicación del cambio climático (Jornadas Internacionales de Medios de Comunicación y Cambio Climático, 2012) se plantea que:

Los medios de comunicación han de informar como servicio público sobre el cambio climático como un fenómeno inequívoco (evitar los falsos debates),

sobre el grado de amenaza que supone y sobre la necesidad urgente de actuar. Deben tener en cuenta la representación social del cambio climático que tiene la sociedad y audiencia para enfocar mejor los mensajes, presentar posibilidades de intervención y solución vinculadas a la vida cotidiana por tanto socializar la acción individual e individualizar la acción social. Asimismo, deben garantizar la equidad de acceso a la información, la cual despierte el interés público y genere procesos de concienciación de primer orden. (Piñuel, 2013)

De acuerdo con el prólogo que introduce Piñuel (2013) en esta acta; previo a este decálogo y como parte de las reflexiones sobre el papel de los medios de comunicación masiva en los procesos de divulgación del cambio climático, se sometió a discusión entre seis grupos de expertos y profesionales sobre su papel en el problema de la comunicación. En éste participaron académicos e investigadores expertos en Ciencias de la Tierra y el clima, ingenieros y empresarios expertos en Energía y medio ambiente, periodistas y comunicadores expertos en opinión pública y cultura de masas en torno al medio ambiente, profesionales y expertos en Educación social y medioambiental, funcionarios y políticos gestores de territorio- sostenibilidad ambiental y activistas, militantes y movimientos sociales defensores del medio ambiente.

Esta situación (método Phillips 66) estuvo dirigida a apelaciones recíprocas, es decir cada grupo dirigía a otros agentes sociales sobre su papel en la comunicación del problema. A lo que apuntan estas apelaciones son a autocríticas y retroalimentaciones para otros agentes participantes en la comunicación del cambio climático. De este modo, el grupo al que más se retroalimentó fue al de

periodistas y comunicadores; estas apelaciones refieren al sensacionalismo y controversia que generan respecto al cambio climático, la discontinuidad de sus mensajes y poca valoración de las aportaciones científicas, asimismo se caracterizó a los medios como no formativos, poco rigurosos y alarmistas , se alude a un exceso de problematización y al poco énfasis que se le da a la problemática como relevante en el marco de la crisis global, se señaló la normalización de la catástrofe como un elemento de saturación, además se hizo énfasis en la consideración de otros medios más influyentes, en tener en cuenta que los medios tradicionales decrecen en rigor y que el uso de los nuevos formatos resulta más eficiente para generar hábitos y conocer lo que la ciudadanía exige (Piñuel, 2013).

Estas apelaciones resultaron retroalimentativas para la formación de quienes participan en la comunicación del cambio climático, transformándose en aspectos clave para la reflexión de las prácticas de información ambiental.

Otro punto crucial respecto al papel de los medios de comunicación y medio ambiente es la transformación de los formatos de información, ya que desde la plataforma, contenido y la concepción del usuario se ha ido transformado a formas más participativas y críticas, es decir menos pasivas y bancarias. Como plantea Meira (2013) una postura pasiva de la sociedad responsabiliza a la ciencia y a los MCM por no tener las estrategias suficientes para hacer la divulgación de los aspectos relevante al cambio climático, sin embargo el proceso de consideración para la toma de postura ante la problemática implica más aspectos que el solo poseer la información.

Trascender la idea de que saber de un problema puede generar conciencia y acciones, significa superar la idea de que los medios son los únicos educadores sociales y que es su responsabilidad la toma de acciones para reducir el problema. Si bien los medios de comunicación son un pilar para la toma de decisiones, como se mencionó en la importancia de la tematización y el papel de los discursos sobre el cambio climático, no son los únicos encargados de la educación ambiental.

En efecto, como menciona Meira (2013) “lo que se haga o deje de hacer con respecto al cambio climático dependerá en gran medida de las representaciones colectivas que las sociedades, sean capaces de construir sobre esta problemática y sobre los riesgos que proyecta en nuestra civilización.” (p.60)

Parte de las consideraciones que implica esta postura es legitimar el papel que las sociedades tienen al representar una problemática de esta índole, siendo así, el llenado de información sobre el cambio climático resulta insuficiente si se piensa en un proceso comunicativo más complejo. Es por ello que en términos de discursos predominantes el de la educación debe superar una concepción bancaria y debe apostar a formar agentes críticos de su realidad, que repiensen los discursos cotidianos y las representaciones sociales naturalizadas que entorpecen los procesos de transformación y cambio social.

4.4 Educación ambiental: la transformación de un discurso para transformar la realidad

La educación se considera un elemento clave cuando se habla de problemáticas sociales y soluciones, tanto más especializado debe ser este proceso como la problemática de la que se hace frente a través de este, ya sea para prevenir, informar y formar, como espacio para compartir nociones del mundo y contrastarlas, y sumados objetivos que se le encomiendan a este proceso pedagógico.

Para ello, se debe partir de la idea de educación que sobrepasa los ámbitos de la educación reglada, formal, escolar, llegando al marco del desarrollo socioeducativo de personas y colectivos en el contexto de la educación no reglada, no formal, es aquí donde de manera acotada se ven implicadas tanto la educación social como la educación ambiental

Específicamente, la educación ambiental ha tenido como objetivo la creación de una ciudadanía ambientalmente instruida que cuente con conocimientos básicos y se preocupe de los problemas ambientales, que sea consciente de las implicaciones de tales problemas y tenga habilidades básicas para afrontarlos e iniciar soluciones elementales así como motivación y participación en las medidas de ordenación ambiental” (PNUMA, 1978)

Asimismo, reconocer valores y aclarar conceptos para crear habilidades y actitudes necesarias que sirvan para comprender y apreciar la relación mutua entre el hombre, su cultura y su medio circundante biofísico. Incluye también la

práctica de tomar decisiones y auto formular un código de comportamiento respecto de cuestiones que conciernen a la calidad ambiental (European Working Conference on Environmental Conservation Education, 1978).

En México, desde las instituciones encargadas, como SEMARNAT se han retomado estas definiciones de la educación ambiental, agregando que esta concierne a toda la sociedad y debe dirigirse a todos los miembros de la colectividad según modalidades que respondan a las necesidades, intereses y móviles de los diferentes grupos de edad y categorías socio profesionales. Como debe ser permanente y estar abierta a todos, conviene establecerla en todos los niveles educativos, tanto escolares como extraescolares. En este sentido, la educación ambiental debe ser interdisciplinaria de manera que contribuya al análisis y comprensión de las relaciones que, a través de su historia, los hombres han establecido con su entorno. Asimismo, debe generar cambios en la calidad de vida, mayor conciencia y responsabilidad de la conducta personal, expresada socialmente como la relación armónica entre los seres humanos y su entorno (SEMARNAT, 2018).

Las definiciones de una educación ambiental no garantizan el desarrollo de la conciencia ambiental y por consecuencia de las acciones de cambio. A pesar de ello, en estas institucionalizaciones del quehacer ambiental hay vastos elementos que coinciden con la propuesta de una pedagogía de la sustentabilidad, de la transformación de un modelo de medios e informativo, a uno reflexivo y de convicción profunda con el problema, inclusive de recuperar la utopía sustentable.

Como menciona Leff (2009), la pedagogía de la sustentabilidad nos invita a cuestionar la enseñanza y el aprendizaje, pues no sólo se trata de informar sobre la crisis ambiental y el calentamiento global, sino de desentrañar sus causas profundas.

“Es una práctica pedagógica, que más que impartir los conocimientos actuales y las normas sociales (y ambientales), va más allá del concepto de la educación como un educere, un dejar brotar el potencial creativo del alumno. No es sólo inducir la interdisciplinariedad y enseñar a pensar de manera compleja. Es preparar el pensamiento y la vida para lo incógnito, para pensar lo impensado, para deconstruir teórica y prácticamente el mundo, para ensayar otros modos de pensar-sentir-actuar, para escuchar lo inefable, para mirar lo otro intraducible a mi yo y al uno mismo; para enlazarse en un diálogo de saberes, donde la fecundidad no brota del juicio de la verdad probada, sino del porvenir probable “(p.14).

En este sentido la práctica de una pedagogía sustentable coincide con las intenciones de una educación ambiental fundada en un concepto ideal, pero que se acciona de los discursos predominantes y superficiales basados en el dictamen de acciones concretas eficaces pero no eficientes. Si se anhela un cambio más profundo se replantarían las formas de comunicación del problema, los discursos predominantes y las estrategias deberían ser vinculadas a repensar nuestra acción política con la naturaleza y asumir posicionamientos de auténtica justicia ambiental.

Para ir dando cierre a esta sección y capítulo, sirvámonos de la reflexión anterior; hacemos, participamos y asumimos nuestras responsabilidades del mundo de acuerdo con lo que vamos construyendo como identidad, lo que asumimos como importante de nuestro entorno, nuestros posicionamientos y posturas hacia la información, los medios por y con el diálogo. Evidentemente, los medios y los discursos predominantes a pesar de ser imperantes no son absolutos en las decisiones que tomamos, no son lo único que traza nuestro pensar y las responsabilidades que asumimos; y de ser así, es importante promover la problematización y desnaturalización de la información, los medios e incluso cuestionar lo que otros nos dicen, reivindicando el intercambio de saberes y las justificaciones de las posturas propias.

Es a través de este ejercicio que se puede legitimar, más que gastar el 'hacer conciencia', que no es la única forma de establecer el orden social y la respuesta a las problemáticas, pero sí la más conveniente como una práctica social que puede generar impactos desde locales hasta globales; por ello es preciso voltear a ver como cotidianas las discusiones que pueden llegar a institucionalizarse en el pensamiento social y promover la acción- transformación

Como es el caso de esta investigación, hay diversos focos con los que a lo largo de esta sección se ha construido una narrativa que terminaría de hilarse en la definición de una problemática (o fragmento de problemática ambiental): el cambio climático.

Específicamente en este capítulo se ha logrado integrar los puntos clave desarrollados en los capítulos anteriores de modo que convergieran en la problemática planteada. Recapitulando, se versó sobre el papel de los posicionamientos y discursos imperantes respecto al cambio climático y el papel de los medios de comunicación en la construcción de las representaciones sociales de los problemas ambientales, con ello la definición de acciones transformadoras locales, situadas y acotadas al contexto de la problemática. La identificación de estos discursos es imprescindible para dar cuenta de los posicionamientos discursivos que se analizarán en el diálogo de los participantes sobre un hipermedio de comunicación (Ver Método Cap. 5)

Además se revisó el proceso de problematización (Foucault, 1984) que resulta congruente con la postura crítico-analítica (Soter, 2008), desnaturalización, pedagogía de la liberación (Freire, 1998) y pedagogía de la sustentabilidad (Leff, 2009) agregan fundamentos a la búsqueda de un diálogo concientizador y catalizador para asumir responsabilidades (orden social moral de la actividad) y formas de participación (Montero, 2004) que contribuyan a la acción-transformación, a la mano una reflexión profunda de nuestra relación política con la naturaleza.

La intención de esta sección fue ir matizando, entre otras, propuestas teóricas sociales y pedagógicas, a la mano de los alcances metodológicos-prácticos en lectura- diálogo, alfabetización informacional, promoción del diálogo de calidad para la construcción de soluciones basados en la problematización, que

en el marco del cambio climático, sugiera un ejercicio que reivindique los objetivos de la educación ambiental.

De esta manera, echando mano de nuestro marco conceptual se puede plantear la situación de discusión y los métodos de análisis, que más orientados a una perspectiva cualitativa coherente con la narrativa de esta sección de antecedentes, se exponen en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5.

MÉTODO

5.1 Planteamiento del problema

El interés de este estudio deviene de la motivación fundamental de visibilizar las potencialidades de estudiantes de educación primaria, en cuanto al diálogo productivo y las capacidades de ser críticos ante una problemática socio-ambiental que de parecer banal se subestima ante otras problemáticas.

Los medios de comunicación masiva y con ello sus instancias reguladoras estructuran los discursos que sustentan los temas de la opinión pública, inclinando a una u otra postura, con propósitos económicos, políticos y sociales. ¿Es posible que estos discursos permeen nuestros posicionamientos no sólo discursivos sino nuestra forma de actuar sobre esa realidad?

En el ámbito de la vida cotidiana se cree ingenua la capacidad de los públicos ante los medios, como sugiere el concepto de manipulación o determinismo tecnológico desarrollado por las teorías críticas de la comunicación (Fuchs, 2010). A pesar de ello, en el caso de la web considerada como hipermedio de comunicación y texto multimodal, existen posturas alternativas que se enfocan en los impactos de autonomía de su información (Castells, 2013) para su producción y consumo. Dicho debate, ha contribuido a puntualizar que en los contextos de alfabetización y ocio, se hace un uso indiscriminado y transferencial de la información que la web ofrece.

Específicamente como se ha puesto énfasis desde el contexto educativo formal, en este marco de la transición hacia la sociedad del conocimiento (Web 2.0) se requiere que las personas nos apropiemos de competencias para usar la información, que como práctica social permita tener una mayor comprensión del mundo y de nuestras posibilidades de participación en él (Vega, 2015).

Sumado a esto, resulta imprescindible comprender cómo los discursos que constituyen la educación ambiental y su masificación a través de los medios establecen un eje para la toma de postura y acciones; puesto que la información es una pieza clave en la constitución del capital cultural que guía nuestra participación y perfila los posicionamientos a desarrollar en el diálogo.

Considerando que el diálogo es uno de los artefactos mediadores de la vida social-cultural y por tanto, un recurso potencial para compartir nuestras comprensiones del mundo, resulta imprescindible analizarlo, con la finalidad de comprender qué papel toma en la organización de acciones transformadoras de nuestra realidad.

En este sentido, las líneas de investigación que han abordado el diálogo en contextos escolares (Alexander, 2008; Howe, 2010; Littleton y Mercer, 2013, Hennesy *et al.* ,2016, Rojas- Drummond *et al.*, 2016, 2014, 2006) resultan de gran apoyo para sostener que los contextos en los que se debe focalizar la importancia de la comunicación no debe prescindir de la comunidad escolar, es decir el diálogo en tanto desarrollo, debe ser considerado en la diversidad de comunidades de práctica (Rogoff, 1995).

Tomando en cuenta estas aportaciones y desde la perspectiva de este estudio, se propone dar cuenta de cómo en el caso de las niñas, por su continua centralización en el mundo social y cultural van formando posicionamientos ante los hechos de su realidad. Entre éstos, la definición de las problemáticas sociales y en consecuencia, las formas de participación que asumen para la transformación y cambio social, considerando este último como una de las demandas sociales de la educación (Bozal, 1989).

De aquí la importancia de aproximarnos al diálogo entre niños y niñas que cursan la educación básica, como una ventana a explorar los discursos, toma de posicionamientos, y forma de aproximarse a un medio que difunde aspectos clave de la problemática ambiental. De manera preliminar, esto permitirá explorar aspectos del desarrollo relacionados con la construcción discursiva de la problemática, incluyendo el rol que tienen en ésta.

La propuesta resulta entonces, en presentar un análisis detallado que dé cuenta de cómo estos procesos: posicionamiento y diálogo hacia la problemática-medio de comunicación, aunado a la propuesta de soluciones, tienen lugar en la vida cotidiana y de qué forma pueden resultar relevantes a la transformación de la realidad.

5.2 Objetivos

5.2.1 Objetivo general

Analizar las interacciones y posicionamientos que a través del diálogo niños y niñas construyen respecto al cambio climático, como resultado de la revisión de una página web, con la finalidad de indagar en las herramientas sociales de crítica- análisis con las que abordan la problemática y proponen soluciones.

5.2.2 Objetivos específicos

OBJ 1. Presentar una panorámica de los discursos respecto a la problemática del cambio climático y contrastarlos con los contenidos de la página web: Las consecuencias del cambio climático. *(Análisis de contenido temático)*

OBJ 2. Analizar de forma transversal y a lo largo de la discusión el contenido de los posicionamientos expresados hacia la problemática del cambio climático.

2.1 Presentar el contenido y trayectoria de los posicionamientos grupales construidos a lo largo de la discusión para cada grado escolar *(Etnografía de la comunicación, análisis de contenido temático)*

2.2 Presentar de manera integrada el contenido de los posicionamientos identificados en la página Web, entrecruzado al contenido del diálogo para cada grado escolar *(Entrecruzamiento de dominios temáticos generales)*

OBJ 3. Analizar la *función* de los actos comunicativos con la finalidad de identificar los tipos de posicionamiento discursivo y de las orientaciones hacia el recurso Web. *(Análisis de función comunicativa)*

5.3 Tipo de estudio.

Desde una perspectiva cualitativa, se exploraron las dimensiones del diálogo enfocándose en los posicionamientos discursivos emergentes en el contexto de lectura de un recurso web referente al cambio climático.

Este trabajo se realizó a través de tres estudios de caso, los cuales -a modo de aclaración- no buscan generalizaciones mayores o ser representativos de la población con características similares (Stake 1998). Sin embargo, sí pretende contribuir con generalizaciones internas que visibilicen patrones de interacción entre los casos. Tomando en cuenta que toda investigación cualitativa debe ser rigurosa, fundamentada y analítica, este estudio tuvo como propósito realizar un análisis detallado, comprensivo e interpretativo que abarque desde diferentes niveles y a profundidad los aspectos culturales, sociales y discursivos que atañen al diálogo y cambio social.

De acuerdo con lo anterior, el tipo de análisis consistió en la categorización cualitativa de dos niveles de análisis del discurso: contenido y función. Ambos niveles, no desvinculados sino constantes e intrínsecamente relacionados para comprender con mayor finura el diálogo y específicamente los posicionamientos. Estos niveles fueron adoptados por su posibilidad de extender o reducir el espectro del fenómeno, en tanto *contenido* más amplio y *función* más acotado a los actos de significado.

Por tratarse de una investigación de tipo transversal, se empleó el entrecruzamiento de categorías y resultados que describen el acercamiento al

proceso de desarrollo en cuanto a posicionamiento y diálogo sobre la problemática social. Lo anterior, en tres momentos no solo académicamente distintos sino cualitativamente diferenciados por la edad de los participantes.

A continuación se desarrollan detalladamente estos puntos, con la finalidad de definir los procedimientos y aterrizar las bases teóricas de las que parte esta investigación.

5.4 Participantes

Los participantes fueron 3 cuartetos mixtos (2 niñas y 2 niños) pertenecientes a 4º, 5º y 6º de primaria (referidos en adelante como Ct4º, Ct5º, Ct6º). Fueron elegidos por sus profesores bajo los criterios de hablantes seguros, lectores fluidos y colaborativos. Por lo que se trata de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Stake,1998)

Como parte del protocolo de investigación, se les hizo llegar a sus tutores un documento que ratificara su consentimiento para ser videograbados durante el desarrollo de la actividad y para hacer uso de sus datos únicamente con fines de investigación. Bajo ese consentimiento se realizaron las grabaciones y se coordinó su participación en los la actividad. Cabe mencionar que los nombres que se presentan en este estudio son seudónimos, esto con el propósito de preservar la identidad de los participantes.

5.5 Escenario

La investigación se llevó a cabo en una escuela privada de la Ciudad de México, la cual tiene un enfoque constructivista basado en el concepto de aprendizaje activo. Este centro educativo particularmente enfatiza la importancia de los procesos reflexivos y la necesidad del intercambio de saberes con los demás.

Respecto de su ubicación y características socioeconómicas, la escuela se encuentra en una zona popular de la Ciudad de México con un nivel medio de marginación (según la SIDESO).

En cuanto al espacio de aplicación y videograbación, se realizó en la sala de usos múltiples de la escuela, en donde la acústica era mayor y los niños podrían enfocarse mejor en la lectura y discusión.

5.6 Instrumentos y materiales

Se hizo uso de la página web prediseñada: *Las consecuencias del cambio climático*. Cabe aclarar, que dado su prediseño en una plataforma libre, puede considerarse parte de la generación Web 2.0 (descrito en capítulo 1); sin embargo, por su privacidad y el propósito del estudio no se abrió la disponibilidad a comentarios o retroalimentación, por lo que mantiene características de la Web 1.0.

Este recurso digital presenta una panorámica general sobre el problema del cambio climático, las causas y las consecuencias del fenómeno y por último una sección que expone las posibles soluciones y una forma de energía alternativa con

sus ventajas y desventajas. En términos multimodales, la página incluye imágenes, videos y texto escrito (para conocer su estructura ver Apéndice A). Es de precisar que a los participantes de 4to grado se les presento una versión resumida de ésta página, dada la extensión y complejidad de los contenidos.

Se facilitaron tarjetas con preguntas clave que fueran sugerencias para orientar la discusión (Apéndice B).

Para presentar la página Web se hizo uso de un ordenador portátil con acceso a internet y un proyector; para la grabación se colocaron, videocámaras, grabadoras de voz y de pantalla.

5.7 Procedimiento de obtención de información

Se videograbaron a los 3 cuartetos en las situaciones de lectura y discusión de la página Web: *Los Peligros del Cambio Climático*. Los datos fueron obtenidos a la mitad del ciclo escolar correspondiente, es decir a finales de febrero e inicios de marzo. Las aplicaciones eran ajustadas a los horarios de los alumnos y en tiempos de clase autorizados por sus profesores, así se programaron para aplicar en dos días. Debido al contexto general de la investigación, como se mencionó en la introducción, respecto a las aplicaciones de los otros recursos multimodales, la página Web fue la última en ser aplicada por lo que para entonces los cuartetos ya conocían los procedimientos y las dinámicas que como equipo podían desempeñar entre ellos y con los aplicadores.

La actividad consistió en lo siguiente: de inicio se les pedía a los participantes que reconocieran el tipo de texto que revisarían, posteriormente se les daba las instrucciones y se hacía la lectura de las tarjetas guía (reportadas en el Apéndice B) las cuales facilitarían la discusión en ausencia directa del implementador y cómo se les comentaba, eran algunas sugerencias para su guiar sus contribuciones. Las tarjetas guía se aplicaron en tres momentos específicos, antes- durante y después de la revisión de la página Web.

Antes de leer, se daban las instrucciones y se recalca que trabajaran de forma colaborativa reiterando que la participación de todos era importante para la discusión. Posteriormente, se hacía lectura de las dos primeras tarjetas, 1) sobre sus expectativas de lo que iba a tratar la página Web, 2) sobre las intenciones del autor y 3) una tarjeta que específicamente les pedía que discutieran sobre los argumentos a favor y en contra de un tipo de energía limpia (correspondiente a una sección de la página web)

La segunda parte de las tarjetas, se presentaron al finalizar la revisión de la página web, estas pedían que comentaran acerca de los sentimientos, opiniones y conclusiones que revisar la página web les generó o sí algo había cambiado en su forma de pensar. Por último, una tarjeta sobre el papel que la multimodalidad tuvo en la comprensión del texto.

Finalmente, el investigador establecía una conversación más enfocada a aspectos específicos del cambio climático tales como su relevancia social, las formas de participación para prevenirlo o disminuirlo, sobre donde más habían

escuchado de esta problemática. Asimismo, se comentaban las acciones que ellos llevaban a cabo y algunas ideas para que más gente tomara conciencia de la situación.

En general este fue el procedimiento para los tres cuartetos, en cada toma de datos, se realizaron videograbaciones de la pantalla, de los participantes, y notas de campo. La duración aproximada de cada aplicación fue de 50 a 60 min

Las discusiones de cada uno de los cuartetos fueron transcritas siguiendo el marco de acotaciones propuesto en el 2000 por Mercer (ver Apéndice C). Las transcripciones fueron acompañadas de una descripción del contexto específico en el que se tomaron los datos (situación comunicativa)

5.8 Procedimiento de análisis de la información recabada

Con la finalidad de responder a los objetivos específicos planteados, se dividió el análisis en 2 fases.

OBJ 1. Presentar una panorámica de los discursos respecto a la problemática del cambio climático y contrastarlos con los contenidos de la página web (*Las consecuencias del cambio climático*) [a. Análisis de contenido temático]

OBJ 2. Analizar de forma transversal y a lo largo de la discusión el contenido de los posicionamientos expresados hacia la problemática del cambio climático.

2.1 Presentar el contenido y trayectoria de los posicionamientos grupales construidos a lo largo de la discusión para cada grado escolar [b. Análisis de contenido temático y c. Etnografía de la comunicación]

2.2 Presentar de manera integrada el contenido de los posicionamientos identificados en la página Web entrecruzado al contenido del diálogo para cada grado escolar [c. Entrecruzamiento de dominios temáticos generales]

OBJ 3. Analizar la función de los actos comunicativos con la finalidad de identificar los tipos de posicionamiento discursivo y de las orientaciones hacia el recurso Web. [d. análisis de función comunicativa con la herramienta SEDA]

FASE 1

a. *Análisis de contenido temático*: a través del análisis de contenido cualitativo y categorización temática basado en Mayring (2014) y Flick (2006) se dio cuenta de los temas y tópicos de los discursos respecto al cambio climático tanto de la página Web *Las consecuencias del cambio climático*, como de la discusión desarrollada por los cuartetos a partir de su revisión.

Para establecer esta estructura se retomó la propuesta de formas paralelas que describe Mayring (2014) como una construcción tanto deductiva como inductiva de categorías. Tanto para el contenido de la PW como de la discusión se procedió 1) de manera deductiva a partir del esquema “Características principales de las posturas y momentos históricos de los problemas ambientales” (resultado de la discusión desarrollada en el capítulo IV , Tabla 1); y 2) de manera inductiva para el contenido de las discusiones se fueron generando nuevas categorías y esquemas, que se reagruparon a consideración nuevamente de los aspectos teóricos de este estudio (Contenido de los posicionamientos, aproximación a la problemática y a la actividad de lectura multimodal, etc.).

c. Entrecruzamiento de dominios temáticos generales: con la finalidad de visibilizar relaciones o entrecruzamiento entre el contenido del recurso y de las discusiones, se establecieron dominios temáticos que permitieran la vinculación de ambas situaciones. Según Flick (2006) este análisis consiste en la interpretación de los datos como un proceso de pasos múltiples. El primer paso consiste en la descripción del estudio de los casos implicados, el segundo refiere a visibilizar las relaciones significativas con el caso o tema, y el tercero consiste en la codificación abierta y selectiva de los datos; por último se realiza un entrecruzamiento de las categorías resultantes, a tal entrecruzamiento se le refiere como *dominios temáticos*.

Este entrecruzamiento se realizó entre el esquema teórico inicial sobre los discursos ambientales, la estructura de la página web y los dominios temáticos resultantes de las discusiones correspondientes a cada grado escolar (C-4to, C-5to, C-6to) con el fin de observar, de acuerdo al desarrollo, los ejes temáticos de sus discusiones.

Estos primeros esquemas dan cuenta de una organización temática y agrupada del contenido. Sin embargo se pierde la trayectoria del contenido en términos temporales, por lo que se llevó a cabo un análisis complementario.

FASE 2

b. Análisis de contenido temático y c. Etnografía de la comunicación

El análisis de contenido temático realizado de manera cruda para cada discusión, es decir por conjunto de turnos de habla, se retomó para este análisis, con la

finalidad de visibilizar el t3pico de los posicionamientos. de acuerdo a c3mo fueron sucediendo a lo largo de la discusi3n. Para dar cuenta de ello el an3lisis tem3tico se integr3 a una forma de an3lisis propuesta en el marco de la etnograf3a de la comunicaci3n (Saville-Troike, 2003),

El t3rmino *Etnograf3a de la comunicaci3n* se refiere a las diferentes caracter3sticas de un enfoque que se toma hacia la compresi3n de la lengua desde una perspectiva antropol3gica y sociolingüista. Saville-Troike (2003) basado en el modelo de Dell Hymes, propone un sistema de an3lisis que consiste en unidades jer3rquicas y anidadas que permiten analizar de manera estructurada, las conversaciones entre los participantes en diversos contextos socioculturales. Su objetivo es dar cuenta de las competencias comunicativas, es decir, sobre qu3 necesita saber un hablante para comunicarse apropiadamente dentro de una comunidad particular

La etnograf3a de la comunicaci3n como sistema de an3lisis consiste en diferenciar tres unidades de an3lisis: *actos comunicativos* (AC) a nivel micro, estos se encuentran integrados en *eventos comunicativos* (EC) a nivel meso; que son a su vez parte de la unidad m3s amplia, es decir la *situaci3n comunicativa* (SC) a nivel macro. Este sistema jer3rquico es m3vil, por lo que AC, EC y SC pueden ajustarse al nivel de an3lisis que requiera la investigaci3n.

Según Saville-Troike (2003) la *situaci3n comunicativa* (SC) es el contexto general en el cual la comunicaci3n ocurre. El evento comunicativo (EC) es la unidad definida por un conjunto unificado de componentes con el mismo

propósito, tema general y participantes. Los *actos comunicativos* AC son la unidad mínima identificada por su función en la interacción, estos obtienen su estatus de acuerdo al contexto social así como por su forma gramática y entonación. Para lo fines de este estudio, se agregó el *episodio* (EP) como unidad intermedia entre AC y EC, esta unidad será fundamental para reflejar aspectos temáticos más específicos que el EC; para definir un EP se tomó en cuenta el cambio de tópico u organización en la discusión, por lo que pudieran ser tan específicos como se requiriera para identificar o no la construcción de posicionamientos grupales. La figura 4, representa las unidades de análisis y su relevancia para abordar los niveles y aspectos relevantes de esta fase del análisis.

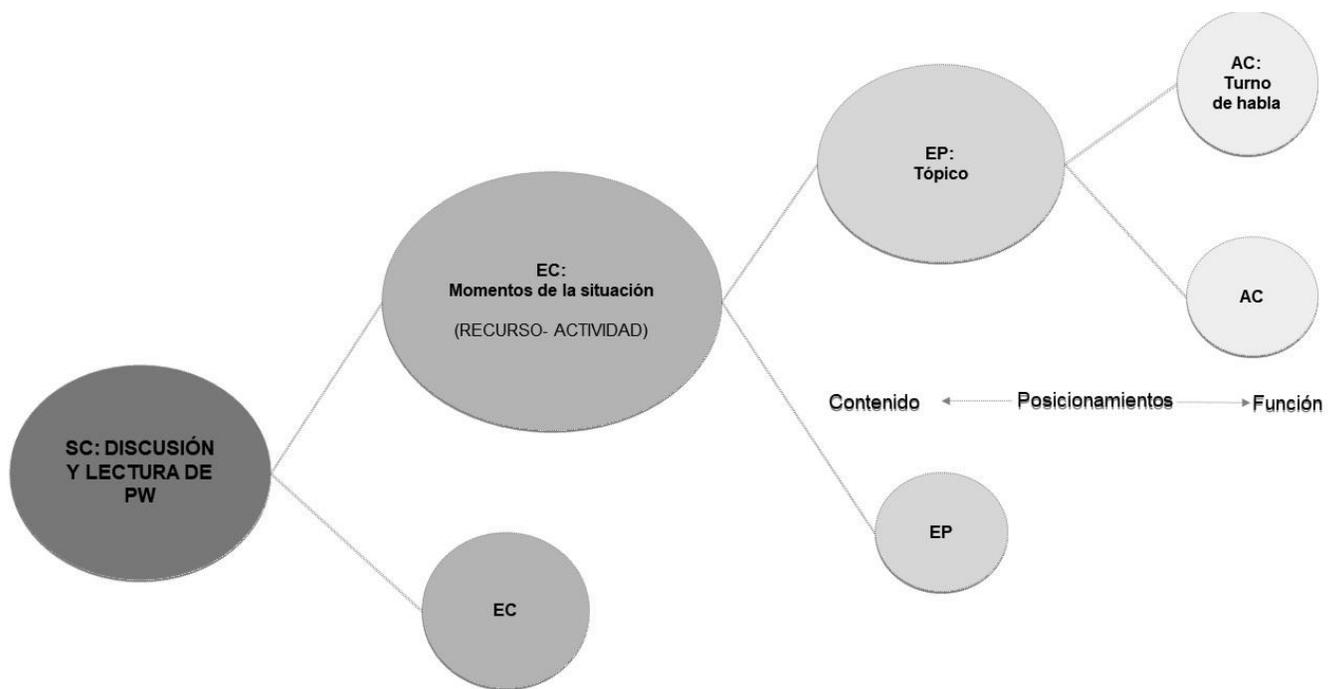


Fig. 4 Niveles de análisis jerárquicos y anidados de la Etnografía de la comunicación. Basado en Hennesy, et al. (2016)

Como resultado de éste análisis se construirán mapas etnográficos, como una herramienta para presentar la trayectoria de la actividad a nivel de EC y sus temáticas a nivel de EP. Respecto al AC, se le analizará de acuerdo a su función comunicativa, para ello se requiere de una cualificación de grano fino.

d. Análisis de función comunicativa con Cam UNAM-SEDA (Scheme for Educational Dialogic Analyses)

De acuerdo a Hennessy et al. (2016) el AC se debe estudiar como una unidad no aislada pero específica, que permita analizar las interacciones por su función y a grano fino cualificar las contribuciones de los participantes en una conversación. Este tipo de análisis lo permite el *Scheme for Educational Dialogue Analysis (CAM UNAM SEDA)*

El procedimiento que han llevado a cabo los investigadores de esta propuesta es:

a) ejecutar un análisis inicial profundo de videos y transcripciones de una lección seleccionada (o secuencia de la lección), b) para cada lección, se describe la SC c) se identifican segmentos que concentran fuertes interacciones dialógicas para poder ser analizados a profundidad con SEDA.

A pesar de que esta herramienta y sus procedimientos se ha desarrollado principalmente para los contextos de interacción educativos no se le debe considerar como un sistema de categorías cerrado; puesto que es posible emplearlo como una guía para acercarse de manera sistemática, desde nuevos marcos de investigación, a diversos contextos de diálogo, por ejemplo políticos, económicos, de opinión pública, científicos o comunitarios.

En efecto, el esquema ha sido adaptado en 2017 a una versión compacta (Apéndice D) que facilita la identificación de invitaciones y entregas. Este se encuentra organizado en 5 categorías y 18 actos comunicativos derivados de un marco teórico extenso sobre dialogicidad.

Para fines de la investigación, se amplió la categoría de *Reflexión* agregando, reflexión sobre *el recurso, la lengua y el tópico*, los cuales permitirán identificar de manera más fina la orientación al recurso y focalizar en la forma de abordar la problemática. Con la finalidad de vincular SEDA con la teoría de posicionamiento discursivo en términos de las funciones que implica; se agregaron como suplemento *Tipos de posicionamiento* los códigos de posicionamiento interactivo (PI), reflexivo (PR), Posicionamiento Moral (PM) y Posicionamiento Personal (PP) (Davies & Harré, 2007)

Esta serie de cualificaciones permitirán visibilizar tres aspectos fundamentales de la investigación, 1) analizar de manera sistemática las funciones comunicativas y las dinámicas de interacción desarrolladas en la lectura y discusión de la PW y 2) dar cuenta de manera más fina los tipos de posicionamiento y 3) generar indicadores que permitan señalar una orientación crítica- analítica de la discusión.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

Como se hizo referencia en el capítulo anterior la presente investigación tomó como ejes de análisis para la interacción dos niveles fundamentales: 1) contenido y 2) función. Con el propósito de dar sentido a los objetivos planteados, los resultados se estructuran acorde a sus respectivos niveles de análisis y procedimientos de manera integrada.

Con la finalidad de dar cuenta de una panorámica de los discursos con respecto a la problemática del cambio climático y contrastarlos con los contenidos de la discusión evocada por la página web (Obj 1) ,en primera instancia (Sección 6.1) se presenta una síntesis de la categorización temática de los discursos que constituyen el recurso a discutir (página web PW), basado en el esquema “*Características principales de las posturas y momentos históricos de los problemas ambientales*” resultado de la discusión desarrollada en el capítulo IV (Tabla 2, Cap. 4), esto con la finalidad de dar cuenta de las temáticas que se retoman para la discusión en el marco de los discursos que legitima el hipermedio.

En un segundo momento (Sección 6.2) para abordar el Obj 2: Analizar de forma transversal y a lo largo de la discusión el contenido de los posicionamientos discursivos hacia la problemática del cambio climático, se presentan los resultados del análisis temático. Por una parte para dar cuenta del desarrollo de la situación comunicativa (trayectoria) y las temáticas, se incluyen los mapas etnográficos correspondientes a cada grado (sección 6.2.1). De la misma manera se presentan los esquemas producto del análisis de contenido (sección 6.2.2), los cuales reflejan las temáticas discutidas por los participantes, de acuerdo con el grado escolar (4to,

5to y 6to) . De manera integral y con el propósito de recuperar el contenido de los posicionamientos presentados en la página Web entrecruzado al contenido del diálogo (OBJ 2.2) se presenta una tabla sintetizadora de los posicionamientos con las categorías generales correspondientes a cada situación. (sección 6.2.3)

Como tercer momento (Sección 6.3) y para dar abo dar la *función* de los actos comunicativos en términos de posicionamiento discursivo y como indicadores de una posible orientación crítica-analítica en las situaciones de discusión (Obj 3) Se presenta en una primera parte datos generales de la codificación que corresponden a toda la situación comunicativa para cada grado (sección 6.3.1); en segunda instancia se incluyen algunos segmentos ilustrativos (sección 6.3.2) que ejemplifican tanto el grano fino para el análisis de función de los actos comunicativos, como los posicionamientos desarrollado a voz de los participantes.

6.1. Categorización temática de los discursos que constituyen la página web y su discusión

La tabla 3 presenta una síntesis* de la estructura de la Página Web (PW) en términos de contenido y su correspondiente categoría de acuerdo con el posicionamiento histórico y discursivo de los problemas ambientales. Ésta servirá de referencia para definir las categorías del diálogo y dar cuenta de la trayectoria en su revisión (Sección 6.2) y su entrecruzamiento con los contenidos del diálogo entre los participantes.

*Para mirar la versión extensa de este análisis, ver apéndice 1

**LOS PELIGROS DEL CAMBIO CLIMÁTICO:
EL CAMBIO CLIMÁTICO PUEDE AMENAZAR NUESTRA EXISTENCIA EN LA TIERRA. INFORMATE Y ACTUA YA.**

TEMÁTICA	CONTENIDO	POSICIONAMIENTO
BIENVENIDA	Presentación del proyecto	
INICIO	Imagen planeta (ideal- apocalíptico)	Responsabilidad
	Introducción	Ecologismo Responsabilidad
¿QUÉ ES EL CALENTAMIENTO GLOBAL?	VIDEO: Cambio climático explicado	2. Convencidos, responsabilidad
	1. Efectos del cambio climático	3.. participación
	2. Causas del cambio climático (Naturales y provocadas por el hombre)	4.1 ecología superficial
	3. Consecuencias (peor escenario)	4.2, 4.3, 4.4 economía verde
	4. ¿Qué podemos hacer? (combustibles- bolsas, consumo de productos locales, energías renovables, consumo de carne, organización social)	4.5 participación
	VIDEO: ¿Qué es el calentamiento global?	1,2 convencidos
	ACCIONA	
	1. Efecto invernadero	3. Responsabilidad
	2. Gases naturales y artificiales	
	3. Aumento de los gases de efecto invernadero (Quema de combustibles, deforestación y destrucción de ecosistemas, aumento de población)	4. Formas de participación
4. Soluciones		
CAUSAS DEL CALENTAMIENTO GLOBAL?	¿Qué es el calentamiento global?	Convencidos
	Aumento de la temperatura	Ecomodernismo- uso de los recursos
	Causas (naturales y actividad humana)	
	Imagen NASA Desacuerdos de los científicos	Convencidos- importancia de la ciencia
	Efecto invernadero (HIP), Cambios en la temperatura, Ejemplo glaciación	Convencidos
	Investigación científica sobre el aumento de temperatura causado por la humanidad	Convencidos- importancia de la ciencia
	Imagen NASA, deshielo	Ecología profunda
	Consecuencias del calentamiento global: Deshielo, cambios de temperatura, naturales y sociales	Problema que afecta a todos- responsabilidad
	Causa principal: aumento en la producción de gases	Convencidos - discurso descarbonizante
	Efecto invernadero	Convencidos

TO GLOBAL	Desajuste de los gases de efecto invernadero	Ecología superficial
	Emisiones de gases e incremento del efecto invernadero	
	Efecto natural- efecto aumentado por el hombre	Responsabilidad
	Ejemplo gases de invernadero: CO2	
	Actividades que aumentan los gases de efecto invernadero -Producción de CO ₂ ; quema de combustibles y deforestación; producción de metano por quema de combustibles; agricultura y ganadería producción de óxido nitroso por uso de fertilizantes, producción de gases fluorados por refrigeración	Ecología superficial
Principales actividades que desestabilizan los gases de efectos invernadero	Responsabilidad, ecología superficial Economía verde- solo algunas actividades aumentan el CO ₂ (industrias)	
EFFECTOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO	Efectos del calentamiento global	Ecología superficial
	Daño más visible: derretimiento del Ártico	Ecología profunda
	Ejemplos de daños 1. Desertificación 2. Derretimiento 3. Aumento nivel del mar 4. Fenómenos naturales intensos	Contenido local. Ejemplo inserto en su contexto sociocultural
¡PARÉ EL CAMBIO CLIMÁTICO!	Energía limpia	
	Mundo renovables - mundo industrializado	
	Introducción a las formas de energía limpia (renovables)	Ecomodernismo, ecología superficial,
	¿Qué opinas?	
	Ejemplo de energía limpia: Energía eólica	
	Ventajas No contamina Renovable bajos costos de mantenimiento Uso del espacio como granja Atracción turística Se pueden construir en el mar	Economía verde Ecología superficial
	Desventajas Construcción costosa No hay energía sin viento Contaminación visual (paisaje) Ruidosas Interferencia de señales digitales Interferencia con la fauna del entorno (aérea y marítima). Ejemplos de granjas	
	¿Y tú qué piensas? Mantente informado (instituciones)	
	Imagen Vida verde Bicicletas)	

Tabla 3. Síntesis de estructura y categorización temática de los discursos de la PW: *Los peligros del cambio climático*

Se puede decir que en general en la PW se retoman puntos clave de los discursos *superficiales* y con *enfoque económico* de la naturaleza; a pesar de ello se realiza - aunque de manera superflua- el cuestionamiento de las prácticas cotidianas con un impacto negativo para el planeta y abre de algún modo espacios de reflexión sobre nuestra relación política con la naturaleza. De esta manera y tomando en cuenta su estructura hay espacios de transición de lo informativo que refiere a datos y aclarar la postura convencida, a una postura más crítica sobre las responsabilidades y acciones que podemos asumir para frenar el deterioro ambiental.

Teniendo esta panorámica de los posicionamientos y temáticas del recurso que se pondrá a discusión se puede presentar el curso en el que se dio su lectura y discusión.

6.2 Temáticas de la discusión (contenido)

6.2.1 Mapas etnográficos de la comunicación: trayectoria de los posicionamientos

Para dar una semblanza general del curso de la actividad y el encadenamiento temático que siguieron los grupos de discusión), se presentan a continuación los mapas etnográficos correspondientes a cada grado: C-4to, C-5to, C-6to (resultado de la etnografía del habla). En estos se desarrolla de acuerdo a Saviile-Troike (2003) una condición de trayectoria temática y temporal, esto para ofrecer un panorama del conjunto de datos, específicamente del surgimiento de los posicionamientos discursivos identificados.

MAPA ETNOGRÁFICO DE LA DISCUSIÓN

PARTICIPANTES:
Sol, Milla, Carlo, Bruce

SITUACIÓN COMUNICATIVA	EVENTO COMUNICATIVO	EPISODIO		
LECTURA Y DISCUSIÓN DE PÁGINA WEB: LOS PELIGROS DEL CAMBIO CLIMÁTICO 4to GRADO	EC1. INSTRUCCIONES Y DISCUSIÓN INICIAL SOBRE LO QUE VA A TRATAR EL TEXTO	EP1	Expectativas de lo que va a tratar el texto	
		EP2	Conocimientos previos sobre cambio climático y reflexión sobre el ser humano y la naturaleza	
		EP3	Conocimientos previos sobre energías alternativas	
	EC 2 REACCIONES A: CAMBIO CLIMÁTICO EXPLICADO Y ¿QUÉ ES EL CALENTAMIENTO GLOBAL?	EP4	Lector como diseñador y navegador: organización de la lectura	
		EP5	Reacción a video: cambio climático explicado	
		EP6	Reacción a video ¿qué es el cambio climático?	
	EC 3. LECTURA Y DISCUSIÓN ENERGÍA LIMPIA	EP7	Posicionamiento ecomodernista-basado en la administración de los recursos naturales	
		EP8	Posicionamiento desacuerdo con el uso de la energía eólica por peligro para aves	
	EC.4 REPETICIÓN DE VIDEO CAMBIO CLIMÁTICO EXPLICADO	EP9	Lector como navegador	
		EP10	Instrucciones	
	EC 5 DISCUSIÓN CON TARJETAS GUÍA	EP11	Tipo de medidas a tomar: disminuir consumo de carne	
		EP12	Tipo de medidas a tomar: disminuir consumo de carne y energía	
	EC 6 DISCUSIÓN SOBRE CONCLUSIONES RESPECTO A LA PROBLEMÁTICA	EP13	Tipo de medidas a tomar: Consecuencia de acabar con las vacas, consumo y producción de leche	
		EP14	Hacer conciencia con los demás: comunicar la toma de medidas en las prácticas cotidianas	
TOTAL: SC 1	EC: 6	EPISODIOS: 14		

Tabla 4. Mapa etnográfico de la discusión y lectura de la PW por el C-4to

MAPA ETNOGRÁFICO DE LA DISCUSIÓN C-5to

PARTICIPANTES:

Benny, Ernesto, Cecilia, Violeta

SITUACIÓN COMUNICATIVA	EVENTO COMUNICATIVO	EPISODIO
LECTURA Y DISCUSIÓN DE PÁGINA WEB: LOS PELIGROS DEL CAMBIO CLIMÁTICO 5to GRADO	EC1. INSTRUCCIONES Y DISCUSIÓN INICIAL SOBRE LO QUE VA A TRATAR EL TEXTO	EP1 Conocimientos previos y otros medios de comunicación
		EP2 Lectura de tarjetas guía
	EC2. EXPLORACIÓN DEL INICIO	EP3 Lector como diseñador y navegador: organización de la lectura
		EP4 Sobre el planeta futuro ¿dónde vivir?
		EP5 Cambio a sección energía limpia, navegación
	EC 3 LECTURA Y DISCUSIÓN SOBRE ENERGÍA LIMPIA	EP6 Administración de recursos naturales (posicionamiento ecomodernista)
		EP7 Lectura de ventajas y desventajas
		EP8 Evaluación de las desventajas y propuesta de soluciones
		EP9 Formas de transporte alternativas: uso de bicicleta (basado en la imagen)
	EC 4 REACCIONES A VIDEO: "CAMBIO CLIMÁTICO EXPLICADO"	EP10 Respuestas afectivas y de identidad al video
		EP11 Acuerdos en los tipos de medidas a tomar
		EP12 Respuestas afectivas y de identidad al video
		EP13 Respuesta afectiva al video ¿qué es el efecto invernadero?
		EP14 Tipo de medidas: no tener hijos
	EC 5 LECTURA Y DISCUSIÓN CAUSAS DEL CALENTAMIENTO GLOBAL	EP15 Tipo de medidas: usar bicicleta
		EP16 Lectura: navegación y diseño de lo que quieren leer
		EP17 Buscar el sentido de los subíndices de referencia
		EP18 Lectura e interpretación de la imagen: actividades con impacto en gases invernadero
	EC 6. LECTURA Y DISCUSIÓN SOBRE EFECTOS DEL CALENTAMIENTO GLOBAL	EP19 Lectura: navegación y diseño de lo que quieren leer
		EP20 Interpretación geográfica de animación: desertificación - migración y futuro
		EP21 Interpretación geográfica de animación: huracán earl - afectados e impacto en su vida cotidiana
		EP22 Reinterpretación de imágenes
		EP23 Diseño y navegación lo leído y lo que quieren leer

EC. 7 RETOMAR TARJETAS GUÍA (TG) PARA LA DISCUSIÓN Y EXPLORACIÓN DE IMÁGENES	EP24	TG idea que el autor trata de convencer: prevenir el final (metáfora responsabilidad)
	EP25	Discusión de la TG sobre energía limpia
	EP26	Contraste imagen expectativa vs realidad
EC 8. DISCUSIÓN FINAL CON TARJETAS GUÍA	EP27	Sentimientos y reflexiones de la situación global
	EP28	Sobre multimodalidad
	EP29	Nuevos aprendizajes
	EP30	Cambio social y responsabilidad (otredad - global)
	EP31	Interpretación geográfica de animación: huracán Earl - origen
EC 9. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES SOBRE LA PROBLEMÁTICA	EP32	Ecología profunda: animales, humanos y civilización
	EP33	Poder y conflicto por los recursos : convivencia
	EP34	Poder de la información y justicia social
	EP35	Educación ambiental y otros MCM
TOTAL: SC 1	EC: 9	EPISODIOS 35

Tabla 5. Mapa etnográfico de la discusión y lectura de la PW por el C-5to

MAPA ETNOGRÁFICO DE LA DISCUSIÓN C-6to

PARTICIPANTES:

Enrique, Francis, Elena y David

SITUACIÓN COMUNICATIVA	EVENTO COMUNICATIVO	EPISODIO
	EC1. INSTRUCCIONES Y DISCUSIÓN INICIAL SOBRE LO QUE VA A TRATAR EL TEXTO	
	EC 2 INICIO DE NAVEGACIÓN PW: REPRODUCCIÓN DE VIDEO CAMBIO CLIMÁTICO EXPLICADO	
	EC 3 DISEÑO Y NAVEGACIÓN DE LA LECTURA: VIDEO ¿QUÉ ES EL CALENTAMIENTO GLOBAL?	
	EC 4. LECTURA Y DISCUSIÓN SOBRE EFECTOS DEL CALENTAMIENTO GLOBAL	EP1 Interpretación del gráfico: desertificación México en el contexto global y futuro del cambio climático
		EP2 interpretación de imágenes: derretimiento y huracán Earl- discurso de otredad
	EC 5. LECTURA: CAUSAS DEL CALENTAMIENTO GLOBAL	
LECTURA Y DISCUSIÓN DE PÁGINA WEB: LOS PELIGROS DEL CAMBIO CLIMÁTICO 6to GRADO	EC 6. LECTURA Y DISCUSIÓN ENERGÍA LIMPIA	EP3 Lectura
		EP4 Posicionamiento a Desacuerdos hacia las desventajas- evaluación
		EP5 Posicionamiento a EO: Acuerdo con desventaja
		EP6 Posicionamiento a EO: Acuerdo, con condiciones"
		EP7 Posicionamiento hacia la PW Lo gastado y nuevo de la información
		EP8 El papel de la política en el cambio climático
		EP9 Posicionamiento: responsabilidad de las soluciones: (cambios colectivos e institucionales
	EC 7. DISCUSIÓN CON TARJETAS GUÍA	EP10 Posicionamiento a problemática: desgastada e importancia de nuevos datos
		EP11 Posicionamiento a PW: importancia de la multimodalidad y las fuentes: para la comprensión y generar expectativas del futuro
		EP12 Responsabilidad del sector privado y clases privilegiadas para adoptar formas de energías alternativas
	EC 8. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES	EP13 Posicionamiento: es una problemática global

FINALES SOBRE LA PROBLEMÁTICA	EP14	Sobre la importancia de los cambios colectivos y la responsabilidad de los sectores privilegiados
	EP15	Sobre ejemplos de cambios individuales (consumo)
	EP16	Discusión sobre alternativas de comunicación
	EP17	Desarrollo y concienciación
	EP18	Posicionar a otros ante el cambio climático: un caso de escepticismo
	EP19	Organización social y participación
TOTAL: SC 1	EC:8	EPIODIOS 19

Tabla 6. Mapa etnográfico de la discusión y lectura de la PW por el C-6to

Como se muestra en los tres mapas etnográficos, el desarrollo de la discusión muestra las diferencias en las trayectorias y focos que realizaron los grupos de discusión, sus formas de aproximar la lectura y con ello dar cuenta de sus funciones como lector. Los episodios representan el conjunto de turnos en los que se construye, interpreta y se posicionan los agentes de la discusión. Dada la finalidad de identificar por episodio la trayectoria de los posicionamientos discursivos, estos quedaron resaltados y se desarrollan a continuación.

El C-4to grado tuvo un total de 5 eventos comunicativos y 14 episodios de los cuales en 7 se identificó algún tipo de posicionamiento hacia la problemática, estos particularmente tienen que ver con las posibles soluciones y reflexiones hacia el cambio climático.

La estructura de discusión para el C-5to constó de 9 eventos comunicativos y 33 episodios, de los cuales 15 refieren a algún posicionamiento hacia la problemática, por

ejemplo qué medidas tomar, asignación de responsabilidades, la importancia de los aspectos culturales y políticos en el cambio climático, aspectos afectivos y sobre el uso de los recursos naturales y energías limpias. Respecto a su orientación hacia la PW su discusión resultó más minuciosa en la interpretación de los elementos multimodales y organización de su lectura en comparación de algunos comentarios críticos hacia la PW, los cuales no fueron lo suficientemente retomados para constituir un posicionamiento grupal o identificarse como episodio.

En el caso del C-6to hay un total de 8 eventos comunicativos y 19 episodios, de los cuales 17 refieren a algún tipo de posicionamiento hacia la problemática. Los tipos de posicionamiento identificados van desde aspectos políticos y reflexivos hacia la participación, responsabilidad y compromiso, formas de organización, cambio social y desarrollo de conciencia. De manera más explícita se orientan sus reflexiones a la PW como medio de información y realizan críticas hacia esta.

Aunado a estos datos que representan los aspectos amplios de las situaciones comunicativas, es necesario hacer foco de manera transversal y entrecruzada en las cualidades de los posicionamientos, por lo que a continuación se presentan los resultados de un análisis más detallado y categórico para los casos de cada grado.

6.2.2 Esquema de dominios temáticos abordadas en las discusiones

De acuerdo a los métodos mixtos para análisis de contenido (Mayring 2004, Flick 2006), se construyó un esquema que a sensibilidad de las categorías resultantes de la discusión y de forma entrecruzada emparejaron categorías entre las situaciones comunicativas correspondientes a cada cuarteto.

AGENDAS DE CODIFICACIÓN: CONTENIDO AGRUPADO
1. POSICIONAMIENTOS HACIA LA PROBLEMÁTICA

4TO GRADO		5TO GRADO		6TO GRADO
1.1 Expectativas del futuro global	1.1	Expectativas del futuro global	1.1	Expectativas del futuro global
1.2 Participación		1.1.1 Apocalíptico vs armonioso	1.2	Responsabilidad
1.3 Es posible resolverlo: soluciones		1.1.2 ¿Dónde vivir?		1.2.1 Decepción hacia la humanidad, ecología profunda, otredad
1.3.1 Tipo de medidas a tomar (reconocer prácticas cotidianas)-vínculos personales afectivos	1.2	Participación		1.2.2 Problemática importante- global negativa
Disminuir consumo: carne - electricidad		1.2.1 No es posible un cambio		1.2.3 Otredad
1.3.2 Posicionamientos respecto a las energías alternativas		1.2.2 Es posible resolverlo: soluciones		1.2.4 El papel de la política en el cambio climático
Desacuerdo por el riesgo para las aves		1.2.2.1 Tipo de medidas a tomar - reconocer prácticas cotidianas		la política de Trump y su posicionamiento hacia el cambio climático
1.3.3 Comunicar a otros tomar medidas y disminuir consumo		-formas de transporte alternativas- bicicleta	1.3	Cambio social y participación
1.4 Responsabilidad y compromiso		-disminuir uso de bolsas		1.3.1 Impacto de los grandes cambios-colectivos (valor de la individualidad)
1.4.1 justicia ambiental y ecología profunda		-no tener hijos		1.3.2 Organización social
1.4.2 responsabilidad e identidad		1.2.2.2 Posicionamientos respecto a las energías alternativas		1.3.3 Tomar acción
1.4.2.1 identidad social-grupo de pertenencia		-desacuerdo por ser peligrosos		1.3.4 Tomar la decisión
1.4.2.2 México en la situación ambiental		-evaluación de soluciones		1.3.5 Toma de conciencia y desarrollo
		-soluciones a las desventajas - granja en el mar vs terrestre	1.4	1.3.6 No cambio
	1.3	Responsabilidad y compromiso		Posibles soluciones
		1.3.1 Justicia ambiental y ecología profunda		1.4.1 Cambios iniciativa privada
		1.3.2 Administración de recursos (ecomodernismo)		1.4.1.1 Posicionamientos respecto a las energías alternativas
		1.3.3 Responsabilidad e identidad social		1.4.1.1.1 Desacuerdos hacia las desventajas
		1.3.3.1 Otredad - grupo de pertenencia		-ruido
	1.4	Contextos y cambio climático		-costos de mantenimiento
		1.4.1 México en la situación ambiental (identidad alimentos)		-vista panorámica"
		1.4.2 Contextos globales		1.4.1.1.2 Acuerdos hacia las desventajas
		1.4.3 El papel de la cultura y civilización		-migración de especies marinas y aéreas
		1.4.4 Poder y conflicto por los recursos		1.4.1.1.3 Condiciones para su uso
		1.4.5 Justicia social, acceso a la información		1.4.2 Alternativas individuales
		La información es necesaria para resolverlo, redes sociales		1.4.3 Construcción de una alternativa de participación y difusión colectiva

Tabla 7. Contenido agrupado por dominio temático: 1) *Posicionamientos hacia la problemática*

AGENDAS DE CODIFICACIÓN: CONTENIDO AGRUPADO
2. EDUCACIÓN AMBIENTAL

4TO GRADO	5TO GRADO	6TO GRADO
2.1 Lo que ya sabían de la problemática	2.1 Lo que ya sabían de la problemática	2.1 Lo que ya sabían de la problemática
2.1.1 Expectativas de la PW	2.1.1 Expectativas de la PW	2.1.1 Lo gastado de la información, ya se conoce (conocían) sobre la problemática
Causas	Causas	2.1.2 Importancia de la información nueva
Efectos	Efectos	2.2 Lo que se aborda desde la comunidad escolar
Soluciones	2.2 Otros medios de comunicación	2.3 Expectativas de la PW
2.2 Otros medios de comunicación		Causas
		Efectos
		2.4 Otros medios de comunicación, formas alternativas de comunicar

Tabla 8. Contenido agrupado por dominio temático: 2) *Educación ambiental*

AGENDAS DE CODIFICACIÓN: CONTENIDO AGRUPADO
3. SOBRE LA ACTIVIDAD

4TO GRADO	5TO GRADO	6TO GRADO
3.1 Lectura multimodal	3.1. Lectura multimodal	3.1. Lectura multimodal
3.1.1 Lector como Navegador	3.1.1 Lo que ya revisaron y que quieren revisar) lector como Navegador,	3.1.1 ¿Cómo leer? (lector como navegador)
3.1.2 Lector como Diseñador	3.1.2 Interpretación de los datos y fenómenos basado en los elementos multimodales (lector como intérprete)	3.1.2 ¿Qué leer? (lector como diseñador)
3.1.3 Lector como Interrogador	3.1.3 Lector como Interrogador	3.1.3 Interpretación de las imágenes (lector como intérprete) (estética y expresiva, basado en su contexto)
3.2 Aspectos técnicos	3.2 Aspectos técnicos	3.1.4 Posicionamientos hacia la PW (lector como interrogador)
		3.1.4.1 Los contenidos (información) lo gastado de la información, ya se conoce (conocían) sobre la problemática
		3.1.4.2 Importancia de la información nueva
		3.1.4.3 Fiabilidad de los contenidos
		3.2 Importancia de la multimodalidad
		3.3 Aspectos técnicos

Tabla 9. Contenido agrupado por dominio temático: 3) *Sobre la actividad*

De manera horizontal, para cada tabla, se puede observar que la categorización de aspectos generales es similar entre grados, esto con la finalidad de visibilizar aspectos comunes de sus discusiones (dominios temáticos), asimismo al desplegarse verticalmente se reflejan diferencias cuantitativas y cualitativas en las subcategorías. La riqueza de estas diferencias cualitativas da una panorámica de los focos que los grupos abordaron y que gradualmente fueron desarrollando en la revisión y discusión.

Las categorías generales que construidas desde los aspectos base de esta investigación y a tacto de los datos, resultan constantes en los tres grados son: (1) Posicionamientos hacia la problemática, (2) Educación ambiental, y (3) Desarrollo de la actividad; a continuación se describe a qué se refiere cada una.

(1) Posicionamientos hacia la problemática

Refiere a hacer explícitas los puntos de referencia, opiniones, ideas y creencias sobre el tópico de discusión, es decir posicionarse discursivamente (Davies & Harré, 2007) lo cual implica dar cuenta de los discursos que constituyen la identidad del sujeto en la situación comunicativa junto a otros. Para esta categoría se tomaron en cuenta las cualidades de los discursos organizados en el esquema: *Características principales de las posturas y momentos históricos de los problemas ambientales*. Las subcategorías resultantes, tienen que ver con dichos discursos, tales como: expectativas del futuro global, *participación y las posibles soluciones* (incluyendo su posicionamiento hacia la energía eólica), sobre el discurso de *responsabilidad y compromiso* donde se hacían explícitas las valoraciones hacia los responsables de los problemas ambientales ,posicionándose y posicionando a otros, dentro de esta se vislumbran posicionamientos

que responsabiliza a otros o que retoman aspectos de ecología superficial . A pesar de lo anterior también hay reflexiones características de discursos de justicia ambiental y ecología profunda.

De manera preliminar en ésta categoría, entre los cuartetos se muestran diferencias cuantitativas en cuanto a la diversidad de posicionamientos identificados, y de manera cualitativa sobre la sofisticación de sus posicionamientos al ser más elaborados y retomados para la puesta en discusión. Los contenidos que conforman esta categoría resultan más complejos hacia el C-6to, por ejemplo, las nociones de participación que van de lo individual a las reflexiones de organización colectiva, o los posicionamientos morales que los participantes realizan respecto a las responsabilidades y obligaciones de los miembros del sistema social en el que se reconocen, lo anterior tomando como referente explícito su contexto sociocultural, político y económico.

(2) Educación ambiental

Esta categoría refiere a aquellos conocimientos que conciernen a educación ambiental: ampliación de conceptos clave, procesos y reflexiones que del contexto escolar, familiar, mediático y comunitario, en general, enmarcan su discusión. Se refleja principalmente en las expectativas que los participantes tienen sobre el tema y en el desarrollo de los temas que la página provee. Incluye las acciones que se promueven desde la comunidad escolar y el reconocimiento de otras fuentes autoritativas de información (medios de comunicación masiva). De igual modo, aborda las reflexiones hacia la información y sus características.

De forma comparativa entre los grupos, las categorías son similares, puesto que hablan de otros MCM en los que han oído hablar del tema y sobre sus expectativas muy similares al contenido que la PW presenta, sin embargo en el C-6to se amplió más el tema, cuando hablaron sobre lo que han visto en su trayectoria escolar y las acciones que han emprendido. Además en los C-5to y 6to se habló tanto de la importancia de la información como de su desgaste y lo conocido que es el tema.

(3) *Sobre la actividad*

La categoría refiere al desarrollo de la actividad, tanto lectura como discusión, la primera se constituye de acuerdo a la concepto de lector multimodal (Serafini, 2012) el cual implica hacer explícitas las funciones que permiten el abordaje del medio-recurso multimodal es decir la página Web, estas funciones son: *lector como navegador, lector como diseñador, lector como intérprete y lector como interrogador*. Además, se incluyen como contenidos de la discusión la resolución de los aspectos técnicos de la lectura, es decir, la manipulación del recurso web. Para ambas sub-categorías se subraya la importancia de hacer visibles los mecanismos que surgieron para llevar a la comprensión y una productiva discusión del recurso.

En lo que concierne a desarrollo, de forma preliminar, se pudieron identificar las cuatro funciones del lector en los tres grados, sin embargo se encontraron aspectos que diferencian su forma de abordar la actividad hacia modos más sofisticados. De acuerdo a su edad, por ejemplo para el C-4to la navegación estuvo más centrada en los aspectos audiovisuales y menos enfocados en el texto escrito. En el C-5to la navegación fue muy enfocada en los aspectos audiovisuales y animaciones, en este caso los participantes fueron exhaustivos en su interpretación, sobre todo de aquellos ejemplos que refieren a

su contexto inmediato. Dicha interpretación supera la descripción y decodificación, ya que hacen evidentes sus conocimientos del mundo para dar sentido a la información y construir sus posicionamientos. Interesantemente el abordaje del grupo de mayor edad (sexto grado) no se enfocó exhaustivamente en las imágenes; a diferencia de los anteriores, primero leyeron el texto escrito, se detuvieron a mirar los diferentes elementos multimodales y comentaron brevemente, es al final que desarrollan sus posicionamientos, realizan críticas hacia la página Web y hacen explícitas sus reflexiones sobre la información. De manera particular, la función del lector como interrogador resulta más compleja hacia el sexto grado en donde se refleja mayor apropiación de una Alfabetización Informacional (ALFIN), consciente y crítica.

6.2.3 Síntesis general de los posicionamientos

Con la finalidad de recuperar el contenido de los posicionamientos presentados en la página Web entrecruzados al contenido del diálogo (OBJ 2.2) e integrar los datos anteriormente descritos; se presenta a continuación una tabla sintetizadora de los posicionamientos discursivos y sus aspectos clave correspondientes a cada situación.

ENTRECRUZAMIENTO POSICIONAMIENTOS

Discursos históricos	Página web	Cuartetos		
		4TO GRADO	5TO GRADO	6TO GRADO
Escépticos	Datos para escépticos			1.2.4 El papel de la política en el cambio climático La política de Trump y su posicionamiento escéptico
Convencidos	Convencidos: Posturas científicas	Todos coinciden en que es una problemática importante, que nos afecta a todos		
Ecología superficial	Ecología superficial, administración de recursos y consumo	2. participación tipo de medidas a tomar (consumo de carne y electricidad)	1.2 participación tipo de medidas a tomar <ul style="list-style-type: none"> • formas de transporte alternativas- bicicleta • disminuir uso de bolsas • no tener hijos 	Soluciones individuales de consumo
Ecomodernismo	Ecomodernismo: uso y administración de los recursos	Comunicar a otros	1.3 responsabilidad y compromiso administración de recursos (ecomodernismo) regulación de consumo	
Ecologismo / eco-nacionalismo	Ecologismo: la responsabilidad de las naciones	3.2 identidad social- grupo de pertenencia	cambio climático problemática global papel de la política y valores culturales 1.3.3 responsabilidad e identidad social- grupo de pertenencia 1.4 contextos y cambio climático 1.4.1 México en la situación ambiental 1.4.2 contextos globales 1.4.3 el papel de la cultura y civilización	1.2.2 problemática importante- global negativa el papel de la política
Economía verde	Responsabilidad de las industrias, incentivos a energías limpias	6. posicionamientos respecto a las energías alternativas 6.1 desacuerdo por el riesgo para las aves	Posicionamientos respecto a las energías alternativas -desacuerdo por ser peligrosa -soluciones a las desventajas - granja en el mar vs terrestre"	Ventajas y desventajas de la energía eólica. <ul style="list-style-type: none"> • el papel de las empresas • el papel de las clases altas
Ecología profunda	Ecología profunda: El papel del humano en la Tierra, invitaciones a reflexionar	3.1 justicia ambiental y ecología profunda	1.3.1 justicia ambiental y ecología profunda 1.4.4 poder y conflicto por los recursos 1.1 expectativas del futuro global	1.2 responsabilidad 1.2.1 decepción hacia la humanidad, ecología profunda expectativas del futuro global

Justicia ambiental		Relación humanos-ambiente (animales)	Relación humanos-humanos/ poder	1.3.5 toma de conciencia y desarrollo colaboración y organización 1.4.3 construcción de una alternativa de participación y difusión colectiva
Responsabilidad y otredad	Responsabilidad global, política e individual	2. Participación 3. Responsabilidad y compromiso	1.3 responsabilidad y compromiso Hay/no hay posibles soluciones	1.2.3 responsabilidad - otredad 1.3 cambio social y participación 1.3.1 impacto de los grandes cambios- colectivos 1.3.2 organización social 1.3.3 tomar acción 1.3.5 toma de conciencia y desarrollo 1.3.6 no cambio
		Comunicar a otros	Poder de la información	2.1.1 se conoce bastante de la problemática 2.1.2 importancia de la información nueva

Tabla 10. Entrecruzamiento Discursos - Página web- Posicionamientos del diálogo

Para concluir en esta síntesis fue necesaria la reorganización de las categorías discursivas, de modo que semánticamente pudiera dar cuenta de los aspectos clave que caracterizan los posicionamientos, eje de esta investigación. Como se ilustra, la coincidencia entre los discursos es consistente aunque particular a cada caso; se retoman aspectos clave de la página web y al igual que sus matices entre lo superficial y profundo, los participantes en cada caso desarrollaron una discusión paulatina entre los aspectos superficiales y concretos de la problemática, así como reflexiones y críticas más profundas y apelativas a la justicia ambiental. Lo anterior muestra la ampliación y co-construcción de un sentido personal y compartido acontecido en el proceso de transacción entre los lectores-usuarios y el recurso Web (Rosenblatt ,1994), en estos términos se apela a la negociación y en la mayoría de los casos a la definición de posicionamientos grupales (Hirvonen,2016; Harré,2000)

6.3 Análisis fino de las interacciones en la discusión (función)

Para dar cuenta del acercamiento a la lectura y discusión es necesario abordar las funciones comunicativas de manera más fina, una vez identificados los *de qué* podemos enfocarnos en los *cómo* se dialogó. Esto permitirá identificar aspectos clave de las orientaciones emergentes de los participantes en relación con el recurso de acuerdo con Soter et al (2008), específicamente la crítico-analítica como foco de análisis.

A continuación se presentan datos descriptivos del análisis de función (codificaciones con SEDA) para las tres situaciones comunicativas desarrolladas por los cuartetos). Por último, se presentan algunos segmentos ilustrativos de cada cuarteto en la categoría (2) *Posicionamientos hacia la problemática*.

6.3.1 Datos descriptivos de la codificación

En la tabla 11 se muestra el total de turnos de habla correspondientes a cada cuarteto (4to, 5to y 6to), así como el total de turnos codificados como dialógicos. Estos datos permiten describir las situaciones comunicativas en términos de su extensión y calidad dialógica. Por una parte, las diferencias en el total de turnos para cada grado son consistentes con los esquemas jerárquicos presentados en la sección 6.2.1.; respecto al porcentaje que de este total de turnos fueron cualificados (con un código o más) como dialógicos se puede observar un patrón progresivo de 4to a 6to grado.

CUARTETO	TOTAL DE TURNOS	% DE TURNOS DIALÓGICOS
4TO	174	79.3 %
5TO	694	80.9%
6TO	339	82.6%

Tabla 11. Total de turnos y porcentaje de turnos dialógicos codificados con SEDA

De manera más específica, las figuras 5, 6 y 7 presentan los porcentajes que del total de turnos codificados corresponden a cada categoría de SEDA, esto para cada cuarteto.

% de códigos C-4to

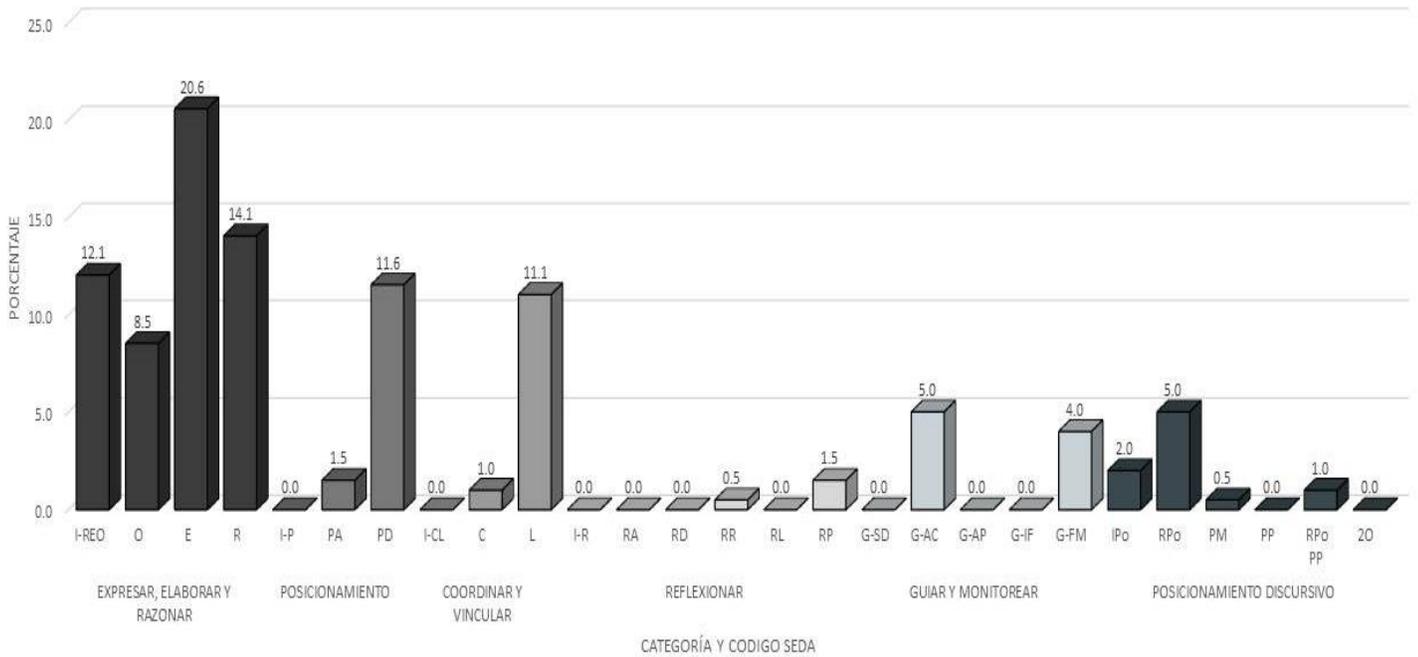


Fig. 5 Porcentajes de códigos dialógicos de acuerdo a SEDA - C-4to

% de códigos C-5to

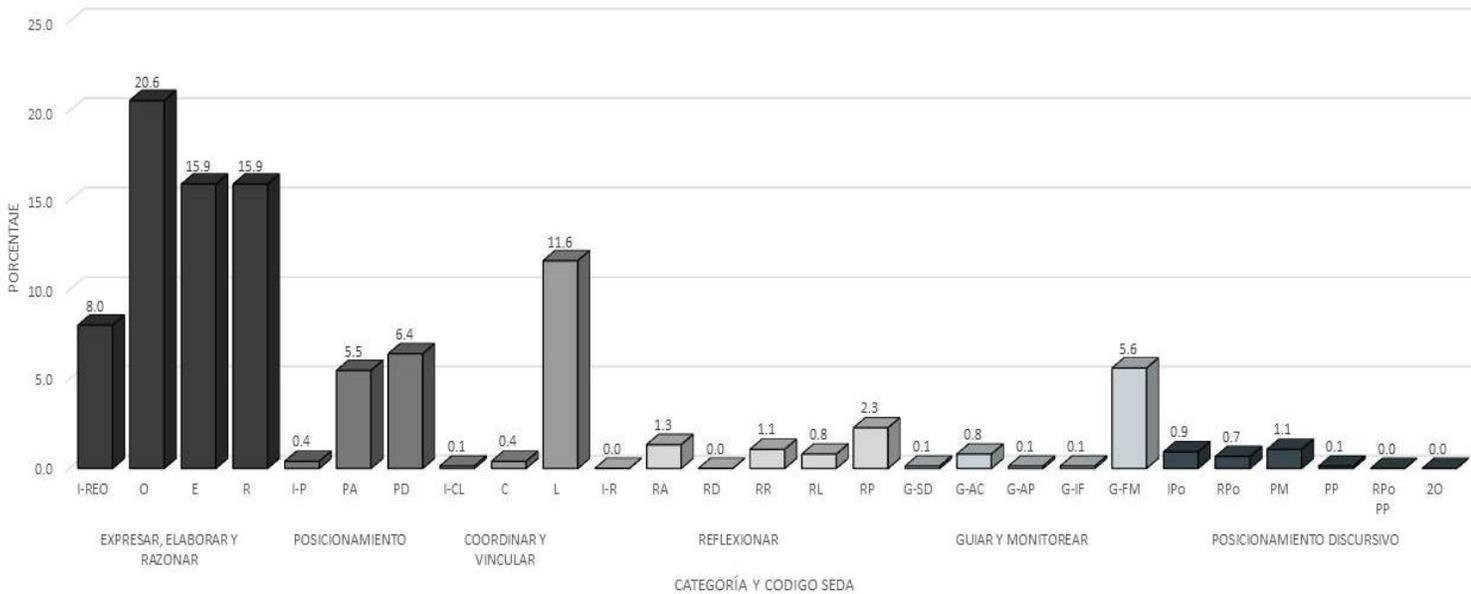


Fig.6 Porcentajes de códigos dialógicos de acuerdo a SEDA - C-5to

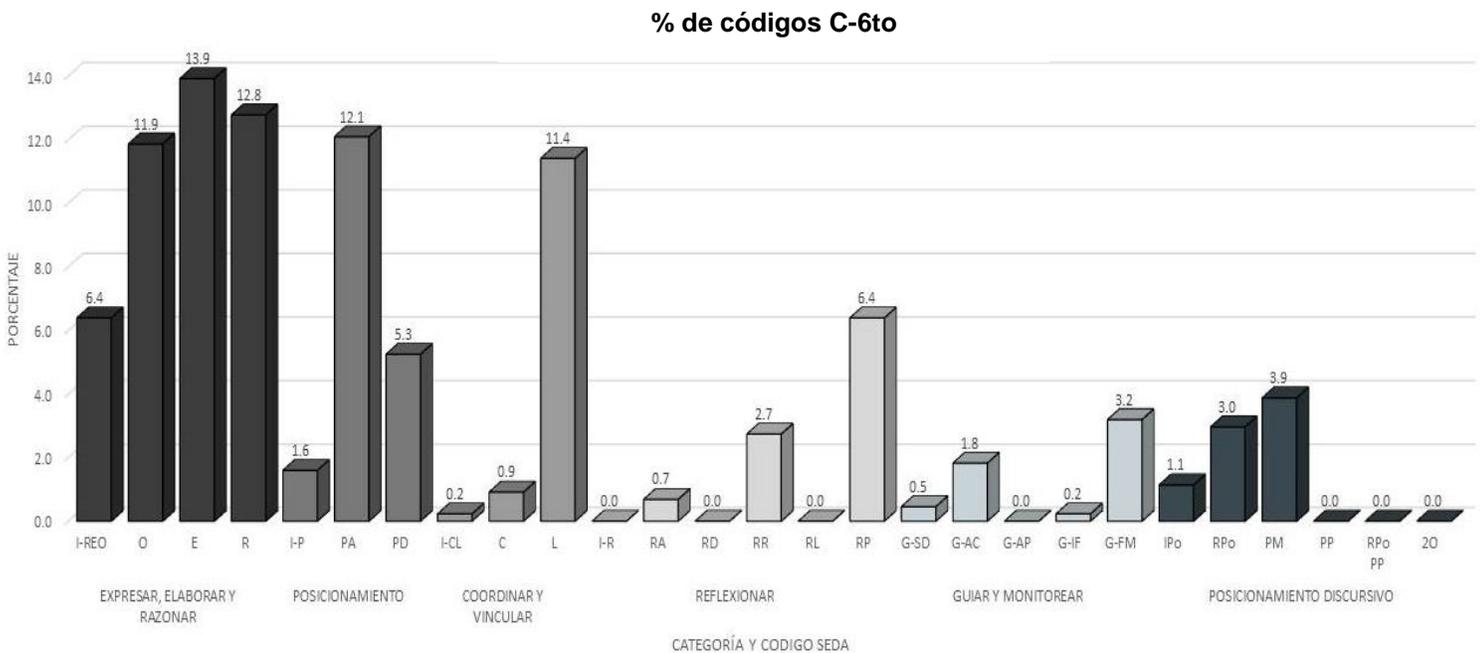


Fig.7 Porcentajes de códigos dialógicos de acuerdo a SEDA - C-6to

A continuación se retoman los datos que de manera agrupada (Categoría en SEDA) y por grado escolar permitirán describir las funciones comunicativas de los turnos de habla correspondientes a cada cuarteto y su relevancia a la actividad de lectura y discusión.

En cuanto a la primer categoría sobre *Expresar, elaborar y razonar* se muestra que, por una parte, en términos de hacer invitaciones a opinar, elaborar o hacer el razonamiento explícito, el C-4to llevó a cabo más iniciativas de este tipo (12.1%). En cuanto a las entregas, que implican expresar opiniones, ideas, creencias y posibilidades (O), elaborar o clarificar (E) y hacer el razonamiento explícito (R); los tres cuartetos durante el diálogo se inclinaron de manera sobresaliente a otras funciones, a dar sus opiniones y razones, construir sobre las ideas propias y las de otros, de manera particular

el C-4to tuvo una mayor tendencia a elaborar sobre los turnos de los demás a diferencia de aportar únicamente opiniones desarticuladas.

Respecto a la categoría de *posicionamiento* se puede ver que hubieron bajos porcentajes (0 - 1.6%) de las invitaciones a posicionarse (I-P); sin embargo, respecto de los acuerdos y desacuerdos se muestra una tendencia (11.6%) en el C-4to a hacer explícitos sus desacuerdos y de manera constante a retar o cuestionar los puntos de vista de otros (PD), en el caso de C-5to hubo casi la misma proporción de acuerdos y desacuerdos, mientras que para 6to hubo un mayor porcentaje de acuerdos aunque no siempre de manera argumentada.

Como tercer grupo corresponden las funciones de *Coordinar y vincular*, en los tres casos no hubieron invitaciones a coordinar ideas o vincularlo con sus experiencias previas (I-CL), sin embargo en cuestión de entregas se realizaron algunas síntesis y conclusiones a partir de las ideas de los demás (C), además de un alto porcentaje, por parte de los tres cuartetos, de vinculaciones con experiencias previas, conocimientos del mundo u otras fuentes autoritativas (11.1- 11.6%) (L); ésta función fue muy común cuando se generaban modelos de la situación para explicar algo, como la reflexión y toma de decisiones respecto a la problemática, posicionarse a sí mismo o al posicionar moralmente a otros; esto último permitió dejar al descubierto la comprensión que los participantes tienen del mundo social y su estructura moral, muy relacionado al suplemento de *posicionamiento* y *tipos de posicionamiento*.

Para el cluster de *Reflexión* las iniciaciones (I-R) fueron nulas, en términos de entregas para el C-4to hubo un menor porcentaje de reflexiones sobre el recurso (RR),

mientras que para el C-6to fue sobresaliente la forma en la que hacen críticas a la página Web y su contenido, este dato resulta congruente con la categoría de contenido que hace alusión a cómo los participantes abordaron de forma crítica la PW (sección 6.2.2), asimismo se refleja la función sobresaliente de hacer reflexiones sobre la problemática o tópico en discusión (RP), siendo más sofisticada y frecuente en las interacciones del C-6to (4to= 1.5%, 5to=2.3% , 6to= 6.4%)

En lo que refiere a la categoría de *Guía y monitoreo* sobresalen las propuestas a redirigir la actividad (G-AC) y focalizar la atención en ciertos elementos (G-FM), estas funciones resultan características de cómo abordar la lectura, específicamente la navegación o cómo proceder en la discusión con las tarjetas clave, aspectos clave para la orientación de la actividad sobresaliente en el C-5to las funciones de monitoreo (G-FM 5.6 %) y en el C-4to las de propuestas sobre la actividad (G-AC 5%).

Por último, para el suplemento de los *Tipos de Posicionamiento*, respecto a la función reflexiva e interactiva se muestra que para el caso de 4to hubo una mayor tendencia (5, 2 %) a posicionarse a sí mismos (RPo) así como a posicionar a otros en el diálogo (IPo), es decir a hacer posicionamientos reflexivos e interactivos; para los otros participantes se mantiene este patrón de hacer más posicionamientos reflexivos que interactivos, aunque de manera más sutil. En cuanto a los posicionamientos que en función abordan más el *orden moral y personal* (PM, PP), para los tres cuartetos se mantuvo un patrón de hacer más posicionamientos morales que personales, en los cuales se delegan las obligaciones y responsabilidades que otros tienen respecto a la problemática (PM), inclusive de su ineficacia como actores sociales para dar soluciones. Esta crítica también la llevan al terreno personal, ya que refieren a que ellos como niñas y

niños incluidos en el “grupo humanidad” que tampoco han asumido la suficiente responsabilidad (PP). De manera particular, el cuarteto de 4to y 6to desarrollaron ocasionalmente en un mismo turno de habla ambas funciones (PM/PP o IPo/PM), estos turnos resultan muy sofisticados tanto en función como en contenido ya que emerge más de un tipo de posicionamiento. Para ello, por lo general, el C-6to daba alguna crítica y delegaba obligaciones a miembros clave de la estructura social (políticos y empresarios) e inmediatamente justificaban por que los individuos no pueden hacer grandes cambios a pesar de que asumen esa obligación. En el caso del C-4to se trataba de una combinación en donde se posicionaban reflexivamente después de autojustificarse (RPo/PP).

En conjunto, estas cualidades del habla resultan indicadores base para describir una aproximación dialógica a la revisión de la PW y su discusión. Aspectos específicos como proveer razones, argumentos y justificar los puntos de vista (R), que todos den su opinión y expresen sus ideas (O), construir sobre las aportaciones de otros (E), dar cuenta de los acuerdos y desacuerdos con las ideas de los demás y llegar a consensos (C), son indicadores de *Habla Exploratoria* (Mercer and Littleton, 2007, Rojas-Drummond, Mazón, Fernández, & Wegerif, 2006; Rojas-Drummond & Zapata, 2004) ,considerada un aspecto clave de una orientación más crítico-analítica (Wade, Thompson, & Watkins, 1994; Soter et al , 2008, Chinn & Anderson, 1998).

Además, otras características del diálogo como generar modelos de la situación o vincular la lectura con experiencia previas, otras fuentes o medios de comunicación (L) (Resnick ,1987; van Dijk & Kintsch, 1983), o hacer cuestionamientos y reflexiones metatextuales sobre la página web (RR) y su contenido (RP) refieren a relaciones tanto intercontextuales como intertextuales (Maybin, 2003). Este resulta un aspecto clave, pues

en el contexto del diálogo estos funcionan como indicadores de comprensión lectora (Soter *et al.*, 2008).

La notable presencia de estos indicadores en el diálogo de los participantes, a reserva de sus variaciones entre los casos, sugiere que su aproximación fue más crítico-analítica de acuerdo con Soter *et al.* (2008). Esto sumado a otras dimensiones del análisis, como el contenido, permite dar cuenta de que ambos niveles se complementan para describir los qué y cómo del diálogo, en términos de la manera en que se aproximaron los participantes a la lectura, sobre su contenido y las opiniones que puede desencadenar, esto incluyendo los posicionamientos tanto por su función como por lo que refieren. La manera en que se llevó a cabo esta cualificación, se ejemplifica en la siguiente sección.

6.3.2 Segmentos ilustrativos

En esta sección se presentan algunos segmentos tomados de la discusión de cada cuarteto, los tres correspondientes a los eventos comunicativos finales cuando el investigador se incluye en el diálogo de los participantes. La intención de estos segmentos es ejemplificar: 1) el contenido del diálogo, principalmente de los posicionamientos, y 2) mostrar en el diálogo las funciones codificadas con SEDA (columnas COD 1,2) incluyendo el tipo de posicionamiento por su función (columna POS).

Segmento 1. C-4to: Sobre las medidas a tomar
EC 6. Discusión sobre conclusiones respecto a la problemática

EPISODIO	AGENTE	TURNO	COD 1	COD 2	POS
EP 12. TIPO DE MEDIDAS A TOMAR: DISMINUIR CONSUMO DE CARNE Y ENERGÍA	Inv	...escuché lo que estuvieron diciendo, tiene que ver con la comida, como lo que ahorita decían. Ahora, quisiera saber qué es lo que piensan en general sobre el cambio climático.	G.-FM	L	
	Bruce	A mí no me gusta el pollo	O		RPo
	Inv	¿No te gusta el pollo? ¿Fue por lo de las vacas?	I-REO		
	Bruce	No, enserio no me gusta el pollo	E		
	Carlo	Pero si se calienta la tierra ¿no podríamos asar el pollo al aire libre? Sacamos nuestra manita y cocinamos nuestro pollo? (<i>ríen</i>)	R	C	
	Sol	A mí, me gustó bastante y creo que voy a tratar de <u>usar menos el coche</u> y la energía eléctrica que yo <u>como le tengo un poquito de miedo a la oscuridad</u> pues siempre ando con todas las luces de la casa prendidas, entonces mejor no	R+L	RP	PP RPo
	Milla	yo ya no, bueno ni siquiera me gustan las hamburguesas, ni siquiera como y se me hace algo muy asqueroso que la vaca echa muchas cosas por la boca	R+L	RP	RPo PP
	Sol	Gas metano	E		
	Milla	Eso es asqueroso, parece que tiene metal	E		
	Sol	Parece que les estás echando la culpa a las vacas por el calentamiento global , porque cuando eructan o se echan uno pues producen muchísimos gases (<i>ríen y comienzan a bromear sobre gases</i>)	PD	R	IPo
EP 13 TIPO DE MEDIDAS A TOMAR: CONSECUENCIA DE ACABAR CON LAS VACAS, CONSUMO Y PRODUCCIÓN DE LECHE	Inv	Y ustedes piensan que es posible resolverlo (<i>refiriéndose al cambio climático</i>)?	G-FM	I-P	
	Milla	Si (gritando) matando a todas las vacas del mundo	O		
	Sol	¿Y dónde piensas conseguir la leche después?	PD	I-REO	
	Milla	Ahh, en las farmacias (<i>todos ríen</i>). Bueno (<i>dramatizando</i>) , primero les saco a todas las vacas la leche , como que me dure para un año y después muahhh , ya llegó a la casa y glu glu glu (<i>simulando beber leche</i>)	R	L	
	Carlo	Sabías que primero tiene que pasar por un proceso de hervirla,	PD	R+L	
	Bruce	Y que para eso necesitas mucha agua	R		
	Milla	Del río	O		
	Sol	De hecho los humanos somos la única especie que bebemos leche de otras especies	R+L	RP	IPo
	Milla	Pero la vaca también bebe leche	PD	R	
	Sol	Si, pero beben leche de la mamá vaca y nosotros bebemos leche de vaca y somos humanos	PD	R	
	Bruce	[Algunos beben leche de cabra	E		
	Sol	Somos la única especie que tomamos leche de otras especies	PD	E	
	Milla	Sí, pero también tomamos leche de nuestras mamas	PD	R	
Sol	Si, y aparte de otras especies (<i>hay un breve silencio y</i>	PD	R		

<i>Milla se sienta)</i>			
Carlo	De la cabra		E
Milla	Del cerdo		E
Carlo	No, el cerdo no da leche		PD
Sol	Si, por que tiene tetitas		PD R

Tabla 12. Segmento ilustrativo del diálogo C-4to

En este segmento de diálogo, Sol, Milla, Bruce y Carlo están discutiendo sobre algunas conclusiones respecto a la problemática presentada en la PW, específicamente de los tipos de medidas que pueden tomar, dos muy destacadas en su interacción, el consumo de carne y el uso de energía eléctrica. En la primera parte, el investigador comienza con una pregunta que retoma la discusión que habían tenido previamente (L) y después la enfoca a dar opiniones generales sobre la problemática (G-FM). Bruce comienza posicionándose diciendo que no le gusta el pollo, se pide que aclare (I-REO) si fue por lo que la página decía de la carne, y aclara que no (E), que solamente no le gusta; Carlo -aunque a modo de broma - tiene un turno creativo, ya que retoma la opinión de Bruce, y hace explícito su razonamiento (R), de modo que integra esta idea con aspectos del calentamiento global (C). Este resulta un ejemplo constante en el devenir de la discusión, pues lanza preguntas tomadas como bromas pero que apelan a explicaciones y planteamientos sofisticados. Posteriormente Sol y Milla dan su opinión sobre la PW, Sol por su parte explica porque le gustó lo que leyeron y hace una reflexión sobre la problemática vinculada a su contexto cotidiano; a pesar de autojustificar por qué no lo había llevado a cabo (PP) habla de una medida individual que tomará; de igual modo Milla lo lleva a su vida cotidiana y retoma algunos datos de la PW sobre los gases metano (L) justificando porque tampoco le gustan las hamburguesas(R) ,lo que corresponde a un posicionamiento personal y reflexivo (PP, RPo). Posteriormente Sol y Milla siguen

construyendo la idea de los gases (E). Para cerrar el episodio 12 Sol lanza un cuestionamiento (PD, R) y posiciona a Milla, pues, en sus palabras parecería que está responsabilizando a las vacas del calentamiento global, sin embargo, no hay alguna aclaración pronta, hasta el siguiente episodio.

En el episodio 13 siguen hablando sobre las medidas que se pueden tomar para reducir el impacto ambiental, para ello retoman el tema de las vacas y la producción de leche, comienza cuando el investigador enfoca (G-FM) a los participantes a posicionarse respecto a alguna solución (IP). Milla confirma el posicionamiento (tácito) asignado por Sol y lanza la posibilidad (O) de que matando a todas las vacas se puede resolver, a lo que Sol le cuestiona sobre una consecuencia de su idea (PD, I-REO) , ella explica (R) - actuando una situación (L)- que la conseguiría en la farmacia o almacenándola, Carlo la cuestiona (PD) explicando que primero debe hervirla (R,L) y Bruce amplía explicándole (R) que eso requiere de mucha agua, a lo que ella lanza la posibilidad de tomar agua del río. Sol introduce un nuevo argumento (R,L), en donde de paso posiciona a la humanidad (IPo) como la única que bebe leche de otras especies, Milla hace una refutación (PD) y justifica que las vacas también toman leche, Sol contraargumenta explicando (R) la cuestión de especies, Bruce amplía el mismo argumento (E) con un ejemplo diferente de la vaca, finalmente Sol insiste con su punto, al igual que Milla, cada una en su postura - incluso con un poco de tensión-, hasta que comienzan a elaborar (E) la idea de los animales que producen leche y sus características.

Este segmento refleja cómo los participantes se comprometen en el diálogo, lanzan posibilidades y justifican sus posicionamientos, partiendo de sus roles morales hacia la problemática. De igual manera refleja cómo se cuestionan y piden justificaciones para la

construcción de las ideas de cómo debería ser o funcionar su realidad, un ejemplo de ello fue la de tomar principalmente medidas individuales, creativas e incluso fantasiosas; que son cuestionadas por los otros por tratarse de ficción comparada con la realidad inmediata. Además, este segmento muestra en términos de contenido el abordaje de un tema polémico que cuestiona las formas de consumo y alimentación, que entre otros aspectos, fundamentan discursos como los del veganismo. A pesar de no llegar a un claro acuerdo, su discusión la llevan más allá del argumento inicial y desarrollan la idea de las especies que producen leche, lo que por una parte hace explícito como contenido su conocimiento del mundo y por otro lado como función, disminuye la tensión generada por puntos de vista y comprensión no compartidos (Habermas, 2002; Gadamer, 1999)

Segmento 2. C-5to Sobre sus posicionamientos políticos, culturales y de justicia

EC 9. Discusión y reflexiones finales sobre la problemática

EPISODIO	AGENTE	TURNO	CODE 1	CODE 2	POS
EP 24 ECOLOGÍA PROFUNDA: ANIMALES, HUMANOS Y CIVILIZACIÓN	Inv	Por último, quiero platicar algo con ustedes, ya escuché que si les impactó un poco esto del calentamiento y así. [Creen ustedes que es una problemática importante?	L	I-P	
	Ernesto	[Si	O		
	Benny	[Por supuesto	O		
	Cecilia	[Si	O		
	Inv	¿Sí? Por qué?	I-REO		
	Ernesto	Pues, porque podemos morir	R		
	Violeta	Por qué se va a acabar el mundo	R		
	Benny	Por qué nos afecta a todos	R		IPo
	Violeta	Y a los animales más, ellos que culpa tienen	E		
	Benny	Nosotros también somos animales	R		IPo
	Violeta	Animales ... no civilizados (<i>mientras Ernesto simula ser un chango</i>)	E		
	Cecilia	Nosotros somos civilizados	PD	E	IPo
	Ernesto	Los incivilizados (alzando el dedo)	PD	E	IPo
	Inv	¿Por qué incivilizados?	I-REO		
	Ernesto	Porque nuestras antiguas culturas si son civilizadas, se bañaban diario y nosotros como puercos no nos bañamos diario... (<i>sigue afirmando con el dedo</i>)	R	L	
	Benny	Y nuestras culturas, se mataban entre sí siempre	PD+R	RP	

	Ernesto	pero tenían sus creencias	PD	E	
	Benny	y por ello seguimos matándonos y los animales se matan por supervivencia	R		PP
EP 25 PODER Y CONFLICTO POR LOS RECURSOS: CONVIVENCIA	Violeta	¿Por qué, bueno quién está atacando a Irak?	I-REO	L	
	Inv	¿Quién está atacando a Irak?	I-REO		
	Violeta	Aja, ¿qué país?	E		
	Cecilia	Es Estados Unidos	O		
	Ernesto	Es porque quiere petróleo	R		
	Violeta	y por qué no, pueden compartirlo y ya pues. es como si Benny me prestara su bola (<i>toma un juguete de Benny</i>)	R	L	
	Benny	No, no te la presto	E		
	Violeta	Veeen así es,	E		
	Benny	Es que se está...acabando el petróleo por que usamos muchos combustibles fósiles y al rato se están peleando y la guerra, todos y se matan (<i>Ernesto simula una escena de guerra con sus manos</i>)	R+L	RP	RPo PM
	Violeta	Esto es muy cruel, pero harían que hubiera menos gente en el mundo [y así hay menos contaminación	R+L	RP	
Ernesto	Entonces nos están ayudando, a que haya menos personas	C			

Tabla 13. Segmento ilustrativo del diálogo C-5to

En este segmento Ernesto, Benny, Cecilia y Violeta junto con el investigador, están hablando sobre la problemática en general. En estos episodios se abordan temas clave como su comprensión de la cultura, política y conflicto por los recursos, como parte de sus reflexiones y posicionamientos hacia a la problemática ambiental. Como en el segmento anterior, el investigador comienza retomando la discusión previa (L) y los invita a dar su opinión (I-REO), a lo que la mayoría opina que el cambio climático es una problemática importante (O) , se pide que desarrollen más su opinión (I-REO) y cada uno expresa una razón (R) que tiene que ver con el fin del mundo y una cuestión de importancia colectiva, donde Benny posiciona a todos como afectados (IPo), Violeta amplía esa idea (E) incluyendo a los animales dentro de las consecuencias, a lo que Bruno posiciona a los humanos como animales (R, IPo) y Valeria agrega que somos civilizados, posteriormente comienzan a discutir lo que es ser civilizado en relación con el desarrollo de las culturas. Interesantemente Benny cuestiona (PD) la idea de las prácticas culturales abordado por

Ernesto, argumentando que los humanos por las creencias seguimos en conflicto (R, PP), distinguiéndolo de los animales que lo hacen por supervivencia, esta resulta una controversial reflexión sobre el tema (RP) que se le da seguimiento en el siguiente episodio.

Retomando la discusión sobre el papel de la cultura y el conflicto, Violeta da inicio a un nuevo episodio (25), planteando una pregunta (I-REO) sobre la situación de conflicto por los recursos con Irak. Cecilia, Ernesto y Benny le explican que es Estados Unidos el responsable, y que se debe a una disputa por el petróleo, Violeta cuestiona el problema y plantea una posible solución relacionada con los valores de colectividad y en el marco de sus prácticas cotidianas (R, L) Benny responde simulando el egoísmo, de modo que representan la situación que están discutiendo. Además, Benny explica que ese conflicto deriva del consumo de combustibles en el que ellos se incluyen, por lo que los posiciona moral y reflexivamente (PM, RPo). Por último, Violeta y Ernesto plantean que las guerras, son una medida cruel e indirecta, para disminuir la población y por tanto el impacto ambiental.

En este segmento, se desarrollan los posicionamientos hacia la problemática no solo como ambiental, sino a la luz de su raíz cultural y política, con ello la implicación de las creencias y los valores en el desarrollo de conflictos relacionados con los recursos y el cambio climático (Leff,2009). Para ello retoman lo que se menciona en la PW sobre las consecuencias del uso de combustibles fósiles, además, amplían partiendo de su conocimiento sobre la estructura social y moral (Davies & Harré, 2007) posicionando a otros y a sí mismos en categorías muy amplias como la humanidad.

Segmento 3. C-6to: Sobre sus posicionamientos político -sociales, reflexiones sobre desarrollo, conciencia y participación.

EC 8. Discusión y reflexiones finales sobre la problemática

EPIODIO	AGENTE	TURNO	COD1	COD2	POS
EP13 POSICIONAMIENTO : ES UNA PROBLEMÁTICA GLOBAL IMPORTANTE	Inv	Ya hemos estado escuchando lo que habían dicho y así. Ahora quisiera saber cuál es su postura ante esta problemática, y si ustedes creen que es una problemática importante	G-FM	I-REO	
	Enrique	creo que es muy importante	O		
	David	[también creo que es muy importante (<i>Elena y Francis asientan</i>)			
	Inv	Por qué chicos? A ver, platíquenme.	I-REO		
	Enrique	Porque afecta a todo el mundo	R	RP	
	David	Independientemente de si unos ayudan o no, pues va a afectar a todos	R	RP	
EP14 SOBRE LA IMPORTANCIA DE LOS CAMBIOS COLECTIVOS Y LA RESPONSABILIDAD DE LOS SECTORES PRIVILEGIADOS	Inv	Ustedes chicas ¿qué opinan? ¿Cuál es su postura?	I-P		
	David	yo digo que si todos hacen algo si se podría arreglar un poco, un poco [más los políticos	E	RP	PM
	Enrique	[o un mucho	E		
	David	los políticos, bueno los que tienen más dinero y así	E		PM
	Enrique	no creo que tanto	PD		
	David	yo vi que Messi tenía en su casa, como de forma de un balón pero como un prisma circular, tenía paneles solares, lo vi en una noticia	E	L	
EP15 SOBRE EJEMPLOS DE CAMBIOS INDIVIDUALES POSIBLES SOLUCIONES	Elena	Pues que como decía David, que pues eso no es solo como que la gran cosa, cuando eso lo tendría que hacer muchísimas personas	E	L + RP	
	Inv	y creen que, por ejemplo, si nos organizamos ¿se puede terminar con esta problemática o resolverlo?	I-P	E	
	David	Terminar, no	PD		
	Francis	Si	PA		
	Enrique	Resolver, aunque sea el 99%	R		
	David	No, no tanto. sí lo resolvemos sería como un 50%	PD	R	
Francis	Si	PA			
David	Pero, si queremos resolverlo así todo, yo digo que va a estar... un mínimo 1000 años	PA	E		

	Inv	¿Y cómo podemos hacerlo?	I-REO		
	David	Pues que los ricos. Los ricos utilizan muchas energías y las fábricas ya usan petróleo dejar de explotar todos los bosques, no pensar en el dinero solamente eso también ayudaría mucho	R	RP+ L	PM
	Enrique	Aja, si no pensar solo en eso (<i>comienzan a hablar de soluciones individuales y otros espacios en donde habían oído hablar del cambio climático</i>)	PA		
	Francis	En clase hicimos carteles de no tirar basura	O	L	
	Inv	Así ustedes les pueden comunicar a otros lo que está sucediendo, ¿no? ¿Y creen que hagan caso a esos carteles?	I-REO		
	Francis	No	O		PM
	Enrique	tal vez	O		PM
	Elena	Tal vez algunas personas	E		PM
	David	Algunas personas que sean conscientes, tal vez si	E	RP	PM
	Francis	Si	PA		
	Enrique	alguien consciente	E		
	David	un niño de primero no le va a hacer caso , a lo mejor un niño de quinto tal vez	R		PM
	Enrique	Oigan, ya ni hablemos de los de secundaria (<i>se ríen</i>)	E		
	Inv	Y cómo podríamos, hacer que a ellos también les importara esta problemática?	G-FM	I-REO	
	David	No lo sé	O		
	Enrique	A lo mejor haciendo actividades sobre eso	O	L	
	David	Hacer que un puberto se mueva es difícil, ahora imagínate que algo le interese. No sé, yo digo que a un adulto, o un niño de quinto sí. Pero en la secundaria prepa, bueno nada más en la secundaria sería difícil	R	RP	PM/I Po
	Enrique	Y más si hablamos de una secundaria de EU, no señor	R	RP+L	PM/I Po
	David	ay no, allá en EU solo les importa el dinero	E		PM/I Po
	Enrique	Más con Donald Trump ... él permitió que hicieran cosas feas en el mundo como plantas de petróleo, y también que no arreglen los autos, y eso provoca mucho mucho	R	L	PM/I Po
	David	[Desperdicio	E		
EP17 DESARROLLO Y CONCIENCIACIÓN					
EP19 POSICIONAR A OTROS ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO: UN CASO DE ESCEPTICISMO					

	Inv	¿Cuál creen que sea la postura de Trump ante el cambio climático?	I-REO		
	Enrique	No le importa	O		IPo
	David	[No le importa	O		IPo
	Enrique	De hecho, él cree que no existe, que si no hay nada que lo compruebe o que lo confirme	R	RP	IPo
	Francis	hay muchas cosas por ver	R		
	David	Ni sabe de política, nada más está ahí porque quiere, pero bueno. Bueno es que tampoco digo que nosotros hagamos, más bien los estadounidense no hacen nada o a lo mejor sí, pero antes cuando estaba ahí para postularse todos decían que era un amor y ¿así no? y ahora ya nadie está de acuerdo con él y está solo	R	RP+L	PM/ PP
	Inv	Pero hay mucha gente que se está organizando, no? Porque no está de acuerdo con él	G-FM	I-REO	
	David	Si	PA		
	Enrique	[si	PA		
EP20 ORGANIZACIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN	Inv	Y a ustedes les gustaría organizarse, pero para hacer cosas, por ejemplo, para algunas problemáticas?	G-FM	I-REO	
	Enrique	Si	PA		RPo
	Elena	Si	PA		RPo
	David	Sí, pero cuando fuera un poco , más grande porque siento que ayudaría más	PA+ R	RP	RPo
	Enrique	[en una marcha , como una marcha	O		
	Francis	No una marcha no	PD		
	David	Yo plantaría muchos árboles y así, Pero sinceramente en mi casa	O	L	
	Elena	Una marcha de plantas	R	C	
	David	lleven sus plantas	E		
	Inv	Es una idea muy creativa, quizás ya los veamos en alguna organización después	G-IF	O	
	David	Yo quiero, pero no ser una de las cabezas de la organización	PD+R	RP	RPo
	Enrique	Yo tampoco [solo participaría	PA		RPo
	David	pero si participaría	E		

Francis	No, yo crearía una	PD	RPo
Enrique	Francis ICO	E	

Tabla 14. Segmento ilustrativo del diálogo C-6to

En este segmento David, Enrique, Francis y Elena están discutiendo sobre a quién corresponde la responsabilidad de las acciones para combatir el cambio climático. Turnos previos David y Enrique habían comentado que, en efecto, es una problemática importante independientemente de quienes hicieran algo para ayudar. En el ejemplo el investigador invita a Elena y Francis a posicionarse (I-P), David comenta que es necesaria una acción conjunta, además, posiciona moralmente a los políticos y el sector privilegiado como principales responsables (R,PM). Junto con Enrique y Elena amplía esta idea (E) ,por una parte, con el ejemplo de una figura pública que usa energía renovable (L) y por otro lado, retomando la idea que anteriormente se había planteado (L) sobre la acción colectiva y el peso de la mayoría para el cambio.

Para el siguiente episodio, el investigador invita a los participantes a posicionarse (I-P) respecto a la solución sugerida de actuar en conjunto para afrontar la problemática (E), a lo que expresan no estar de acuerdo en que se pueda terminar, pero sí resolver en alguna medida, haciendo incluso un cálculo de cuántos años implicaría. Para llegar a una conclusión expresaron sus acuerdos y desacuerdos a sus ideas (PD, PA) algunos dando razones y otros limitándose a negar o aceptar la idea del otro. Posteriormente, el investigador los invita a dar ideas de cómo podría resolverse la problemática ambiental (I-REO), David posiciona moralmente (PM) a los ricos y menciona que deberían dejar de pensar en el dinero, de sobreexplotar los bosques y abusar del uso de energías, reflexión a la que Enrique se muestra de acuerdo.

Después hablan de algunas soluciones individuales, el ejemplo se retoma en el episodio 19, después de discutir sobre otros contextos en donde habían oído hablar de la problemática, incluyendo unos carteles que habían realizado en clase. Se pide su opinión sobre esta medida (I-REO), por lo que construyen la reflexión (RP, O, E) de que quizás no le hagan caso a los carteles y de ser así sólo quienes sean conscientes lo harían, además explican (R) en términos de desarrollo, quienes sí son conscientes de acuerdo a su edad y la importancia que le darían a la problemática (PM). Hacen énfasis en las actitudes de los estudiantes de secundaria, los posicionan (PM, IPo) culturalmente y por el rol que juegan en la sociedad, incluso llevan el ejemplo a EU, lo que da inicio un nuevo episodio (19).

En este (EP 19), elaboran la idea de que EU como nación y específicamente su presidente han tenido fuertes implicaciones en materia de cambio climático (PM, IPo), los participantes tienen claro el posicionamiento escéptico de su actual presidente, plantean sus razones (R) y opinan que sí hay pruebas suficientes. De igual modo realizan una crítica a su proceso político y las formas de participación de los estadounidenses. El investigador enfoca el tema de la protesta y participación (G-FM) y pide su opinión sobre las acciones que podrían realizar, lo que marca un nuevo episodio (20) donde hablan de su posicionamiento (RPo) hacia la organización social e ideas de participación, con las que se muestran de acuerdo y en desacuerdo (PA, PD), estas son: las marchas y edad para contribuir o acciones individuales que aporten a enverdecer los espacios; Elena da una solución tomando en cuenta ambas propuestas (C), idea creativa con la que se muestran de acuerdo los demás. Finalmente, a raíz del planteamiento de participar en alguna organización, David y Enrique se posicionan a favor de participar en alguna

aunque de manera periférica, mientras que Francis plantea que a ella le gustaría crear una, por lo que le terminan asignando un nombre a la organización.

A lo largo de este segmento, los participantes realizaron aportaciones polémicas hacia la problemática, empezando por construir una opinión grupal respecto a la eficiencia de hacer cambios individuales de poco impacto a cambios colectivos y organizados. De igual modo realizaron una crítica a la eficiencia de algunos métodos de educación ambiental y sobre los procesos de concienciación y participación que vamos teniendo a lo largo del desarrollo; interesantemente realizan un análisis de la misma naturaleza que esta investigación, es decir visibilizar algún patrón de posicionamiento hacia el cambio climático. Otro aspecto que tocan en términos de desarrollo es el papel de la niñez en la participación y organización social (PM y RPo) pues reconocen los roles y la complejidad de un movimiento social y el cómo pueden ir formando parte central de ese sistema de actividad sociocultural, es decir transitar de las formas de participación periféricas a centrales legítimas, esto tomando en cuenta el plano comunitario, social e interpersonal (Rogoff, 1995). Además, hacen un uso recurrente de posicionamientos morales, que visibilizan a través del diálogo la interpretación y comprensión que están construyendo del mundo social y su estructura en términos de las responsabilidades y obligaciones correspondientes a cada actor, por ejemplo la clase política y sector privado.

De manera integrada y acorde a los objetivos específicos, estos resultados dan cuenta de los focos y niveles de análisis necesarios para poder estructurar una interpretación más sistemática y profunda del lenguaje, las interacciones y los elementos discursivos. Dicha interpretación apela a una contrastación entre grupos (transversal) que

esclarece características clave en cuatro aspectos que los participantes correspondientes a los diferentes grados (4to, 5to, 6to) evidenciaron:

1) la forma crítica en que los cuartetos se aproximaron al análisis del contenido y perspectivas que un medio multimodal ofrece, cada uno con estrategias propias y otras constantes entre los participantes 2) la emergencia del análisis estructural social, moral y discursivo relacionado al cambio climático, como ejes constitutivos de sus posicionamientos, 3) el compromiso en la negociación de opiniones, perspectivas y significados con sus pares, y 4) la construcción conjunta de conclusiones y posicionamientos que indican las acciones y roles que juegan en la sociedad, específicamente su participación, compromiso y propuestas de cambio hacia la problemática ambiental.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN

A partir del objetivo de analizar las interacciones y posicionamientos que a través del diálogo niños y niñas construyen respecto al cambio climático, como resultado de la lectura y discusión de una página web (PW); fue posible indagar en las herramientas sociales de crítica- análisis con las que distintos grupos abordan la problemática y proponen soluciones. Los resultados que nos permiten concluir de esta manera han sido especificados en la sección correspondiente, por lo que esta discusión se enfocará a ir construyendo algunos puentes entre estos datos de manera general e integrada al marco conceptual expuesto en este estudio.

Tomando en cuenta las formas de aproximarse a la lectura, los datos dieron cuenta de las formas de organización social de la actividad para explorar la multimodalidad (Serafini, 2012), navegar y diseñar su lectura, interpretar la información y tomar una orientación -entre otras- crítica analítica, hacia el recurso y su contenido (Soter *et al*, 2008, Chinn & Anderson, 1998). De igual modo, esto apela a la construcción de una trayectoria conjunta y estratégica de los lectores hacia la ALFIN (Uribe-Tirado, 2010); lo cual enriquece el diálogo que pueden tener al respecto de lo comprendido en la lectura, además de hacer explícito el conocimiento, discursos y voces que traen a colación para posicionarse (Wegerif, 2008).

En términos de desarrollo, los resultados sugieren la complejización de estrategias del *lector como interrogador* en los grupos de mayor edad, esto tomando de manera integrada las categorías en contenido para *desarrollo de la actividad* y los tipos de códigos que cualificaron funciones como las reflexiones sobre el texto, los posicionamientos hacia

este y su contextualización como medio de información. De igual modo, tomando en cuenta aspectos del diálogo como: el desarrollo de los tipos de posicionamientos, e indicadores del *habla exploratoria* (Mercer, 1996) tales como proveer razones, cuestionar y generar acuerdos; sostienen como orientación una sobresaliente aproximación crítica analítica en la discusión (Wade, Thompson, & Watkins, 1994; Soter et al, 2008, Chinn & Anderson, 1998).

Respecto a los otros recursos del lector planteados por Serafini (2014) y las orientaciones expresiva y eferente (Soter, et al., 2008), también se pudieron observar diferencias entre los grupos a nivel de contenido, sin embargo por no ser el foco para esta investigación no se generó una aproximación a nivel de función, por lo que poco se puede concluir al respecto.

Un segundo aspecto relevante para la discusión es sobre cómo los grupos construyen posicionamientos comunes (Davies & Harré, 2007) que van más allá de los discursos dados-predominantes. En este sentido, algunas de las diferencias entre los grupos por edad, en términos de posicionamientos, tienen que ver con hacer explícito la forma de participación, compromiso y organización a aspectos más centrales de la problemática, (Rogoff 1995, Montero, 2004 ,Trilla y Novella, 2011) los cuales visibilizan la comprensión de su estructura social moral, la repartición de las obligaciones y responsabilidades (Van Langenhove, 2017; Hirvonen, 2016); de manera que posicionan a otros y se posicionan a sí mismos para ubicarse en el sistema de actividad que constituye la comunidad organizada por disminuir la problemática ambiental (Daniels, 2004).

Como parte de los contenidos de estos posicionamientos y tomando como eje la pluralidad de discursos escenificados en los espacios de educación ambiental (Arias,2017), en este estudio se pudieron entrecruzar tópicos y dar cuenta de que

efectivamente, forman parte de la opinión respecto de las problemáticas ambientales; sin embargo es de manera emergente, compuesta y más elaborada, ya que las discusiones se orientaron tanto de manera superficial como profunda y de justicia ambiental, apelando a las soluciones tanto individuales como colectivas, llegando inclusive a reflexiones sobre el proceso de conciencia y desnaturalización en el desarrollo (Freire,1971;1998), o la información como artefacto de poder para el cambio social, específicamente en el plano de la crisis ambiental (Meira,2013). De manera preliminar se visibilizó que estas aproximaciones fueron más evidentes y sofisticadas en la discusión del cuarteto de sexto grado.

Se debe tomar en cuenta que por experiencia ,como aprendices (Rogoff, 1995) se van involucrado en más actividades, incluyendo otras discusiones, medios de comunicación y contenidos curriculares , como lo hicieron explícito en sus discusiones; a ello se debe agregar que se han desarrollado en diversos ambientes, en los que este estudio no pretende concluir, pero sí tomar en cuenta que uno en común es la vida escolar que por su modelo de aprendizaje activo “enfatisa la importancia de los procesos reflexivos y la necesidad del intercambio de saberes con los demás”.

El diálogo, en este sentido, tiene el alcance de abrir un espacio de encuentro entre voces que permiten la expansión de la conciencia (Wegerif, 2008) entre los lectores y de los lectores con el texto (Maine, 2015). Este espacio de Interacción entre sus horizontes de comprensión sobre la problemática (Gadamer, 1999) puede llegar a propuestas como resultado de la acción comunicativa (Habermas, 2002), sobre todo cuando ésta es productiva, argumentada y compartida, mostrando así un compromiso con las otras voces.

La trascendencia de la opinión, como se denota en los resultados de este estudio, es que no solo se vierten de manera aislada, sino co-construida (Rojas Drummond, 2006) y contrapunteada (Mercer,1996); en donde se marcan trayectorias para posicionarse y posicionar a otros ,que de hecho no se encuentran físicamente en la discusión (reflexión sobre su realidad), aportando críticas y puntos de vista sin dejar de lado las acciones o propuestas de cómo generar o participar en los procesos de cambio social, es decir, involucrarse en procesos de reflexión- acción como parte de una conciencia transitiva (Freire, 1971;1988 ; Trilla y Novella ,2011).

Por último, es preciso hacer énfasis en que las opiniones vertidas en estos diálogos resaltan no solo su disposición personal sino las reflexiones morales sobre lo que pueden alcanzar, en lo que pueden impactar, y sobre lo que sí les corresponde, que los llevan a posicionarse discursivamente no solo por su edad sino como ciudadanos, habitantes y humanos; diferenciándolo de las responsabilidades del Estado y los sectores privilegiados.

Sería un error querer concluir a qué se deben estas diferencias entre los grupos, ya que por ser casos no intentan generalizarse (Stake, 1988), sin embargo, en su particularidad sí se pueden lanzar algunas sugerencias sobre los patrones de desarrollo, como han sido señalados en la discusión sobre posicionamientos discursivos y desarrollo de la actividad. Para asumir estas interpretaciones se debe tomar en cuenta la rigurosidad metodológica que se ha vertido en su análisis, así como el propósito inicial de vincular a) el papel de la lectura multimodal y diálogo desde los marcos socioculturales, comunitarios y de comunicación, con b) las propuestas de transformación social enfocadas en la problemática ambiental.

Tras lo anteriormente mencionado, la relevancia que este estudio conlleva se puede ordenar en tres tipos de aportaciones: teóricas, metodológicas y sociales:

Respecto de las aportaciones teóricas se debe destacar que las teorías desde las que parte este estudio no deben ser vistas como un conjunto de citas y conceptos para enmarcar un análisis exhaustivo, sino como un esfuerzo de integración que implica reorganizar las concepciones y voces del investigador, e ir argumentando el posicionamiento que tomará para abordar el sujeto de estudio.

Es por ello, que cada investigación debe ser un nuevo discurso reconstruido , en este caso que retoma una perspectiva que se ha fortalecido en el marco de la investigación sociocultural contemporánea, que por una parte acentúa el papel del lenguaje y el diálogo en los procesos de alfabetización que contempla inevitablemente su carácter multimodal (Jewitt, 2005; Maine & Hofmann, 2016; Rojas-Drummond et al., 2017, 2006; Rojas-Drummond, Mazón, Littleton, & Vélez, 2011; Rojas-Drummond, Mazón, & Littleton, 2014; Soter et al., 2008) y que por otro lado contemple el papel del lenguaje en los procesos de desarrollo insertos en contextos socioculturales más amplios (Rogoff, 1995, Daniels, 2004). Asimismo se retomó una aproximación psicosocial y comunitaria que asume una perspectiva crítica al discurso (Andreú, 2002; Van Dijk, 1996) y la comunicación por ejemplo, la teoría de posicionamiento (Davies & Harré, 2007; Harré, Moghaddam Fathali, Cairnie, Rothbart, & Sabat, 2009), las teorías de los medios y el papel del internet, la pedagogía crítica y las concepciones comunitarias de la participación (Trilla y Novella,2011; Montero,2004; Rogoff,1995). Ambos marcos, resultan robustos y relevantes para comprender y abordar las problemáticas que le incumben a la psicología, y de esta manera establecer puentes entre las perspectivas macro y micro.

En términos de las aportaciones metodológicas, este estudio integra dos niveles de análisis fundamentales para el lenguaje: función y contenido, los cuales permitieron procedimientos más sistemáticos e interpretativos que pueden ser replicables para otros contextos de interacción; es decir el análisis de contenido entrecruzado que considera los discursos, el medio y la discusión sobre una problemática particular ,a la par de un análisis de función comunicativa, puede dar cuenta de lo que se habla y cómo se habla de, pensándolo con otras problemáticas sociales o contextos, ya sean locales, comunitarios o institucionales. Respecto de los sistemas de análisis considerados para abordar la *Teoría de posicionamiento* y diálogo, SEDA resultó una herramienta que por su flexibilidad y sistematicidad permitió, tras ajustarse a la investigación: 1) diferenciar los tipos de posicionamiento y señalar algunas cualidades entre grupos, 2) generar indicadores para cualificar el diálogo y aportar en el marco de la alfabetización multimodal y dialogicidad sobre la orientación crítico-analítica y el uso del habla exploratoria cuando se les presenta a los estudiantes un tema de índole socio-ambiental, y 3) visibilizar la necesidad de un sistema que discrimine a la par del contenido las orientaciones eferentes y expresivas (Soter, 2008) no tan desarrolladas en este estudio.

Por último, se debe hacer explícita la relevancia social que implica visibilizar los posicionamientos, propuestas y acercamiento de la niñez hacia las problemáticas globales y de su comunidad, en este caso las ambientales. Esto permite legitimarles como una voz clave de la reflexión, participación y compromiso, como sujetos que reconocen y se identifican en la estructura social y moral en la que se desarrollan, reconocer además que son capaces de aportar a los órganos que diseñan y comunican lo que acontece en la realidad.

La relevancia en términos educativos (formales e informales) es resaltar que el diálogo -en toda su extensión y entendido como productivo- no deja de ser una herramienta por promover, a pesar de lo sobrestimada o subestimada que se encuentre; pues sigue siendo una práctica social elemental que desde el contexto escolar-comunitario se puede fortalecer. Es también un objetivo promover las formas de alfabetización como la informacional, con la finalidad de administrar la sociedad del conocimiento que se encuentra en constante expansión, no solo en medios como la Web sino en la pluralidad mediática a la que nos enfrentamos como usuarios, como lectores, accediendo y desentrañando la multimodalidad.

Por último, será importante señalar que esta situación comunicativa puede no ser representativa si la catalogamos como no casual o cotidiana, sin embargo retomándola y si nos pensamos en los diálogos que tenemos de manera cotidiana; podríamos llegar a aclarar nuestros propios posicionamientos, discursos e identidad, valorar si somos críticos y reasignar la estructura social-moral en la que nos creemos inmersos, naturalizados; esta riqueza de interacción podría estar en el aula, en la opinión pública, en la construcción de nuestras políticas, o en las tensiones de nuestras comunidades.

REFERENCIAS

- Accorssi, A.; Scarparo, H.; Pizzinato, A. (2014). La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación *Revista de Estudios Sociales*, 50, 31-42
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTECH*, 7, 5-9.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed). Cambridge: Dialogos.
- Almansa, M. (2011). Reseña de La realidad de los medios de masas de Niklas Luhmann. *Razón y Palabra*, 16(85).
- Anderson, R. C., Chinn, C., Chang, J., Waggoner, J., & Nguyen, K. (1998). Intellectually stimulating story discussions. In F. Osborn (Ed.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 170–186). New York: The Guilford Press.
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces, 1–34.
- Arias, H. J. (2017). *El cambio climático en los discursos ambientales: entre la economía verde y la justicia en el Oriente antioqueño*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Colombia: Facultad de Minas, Medellín.
- Arrow, H., McGrath, J.E., Berdahl, J.L., (2000). *Small groups as complex systems: formation, coordination, development, and adaptation*. SAGE Publications, Thousand Oaks, CA
- Austin, J., (1955). *How to do Things With Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press
- Bakhtin, M. (1981). *Dialogic Imagination*. Austin: Texas University.
- Becerra, G., Arreyes, V. (2013). Los medios de comunicación de masas y las noticias como objeto de estudio de la sociología en la perspectiva del constructivismo operativo de Niklas Luhmann. *Revista MAD*, (28), 47–60.
- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Aprendizaje. Unidad de Tecnología Educativa (UTE)- *MIDE.*, 1–9.

- Billings, L., & Fitzgerald, J. (2002). Dialogic discussion and the Paideia Seminar. *American Educational Research Journal*, 39(4), 907–941.
- Bloome, D. & Katz, L. (1997). Literacy as social practice and classroom chronotopes. *Reading & Writing Quarterly*, 13:3, 205-225.
- Bozal, A. (1989). La Psicología Social de la Educación como disciplina básica en la formación del profesor, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 6,409–416.
- Bråten I., Braasch J.L.G. (2017) Key Issues in Research on Students' Critical Reading and Learning in the 21st Century Information Society. In: Ng C., Bartlett B. (eds) *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century*. Springer, Singapore
- Burnett, C. (2017) Reading the Future: The Contribution of Literacy Studies to Debates on Reading and Reading Engagement for Primary-Aged Children. *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century* pp 119-140.
- Campión, R., Nalda, F. (2012). La Web 2.0 En Escena. Pixel-Bit. *Revista de Medios Y Educación*, (41), 19–30.
- Carr, N. (2011). Prólogo y Hal y yo. En *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* México: Taurus.
- Castells, M. (2013). El impacto de Internet en la sociedad: una perspectiva global. CAMBIO, *Open Mind*. BBVA.
- Chávez, L., Colombo, R., Giménez, J. (2016) Haciendo escuela desde la gestión social. Una aproximación a las escuelas de gestión social que integran la FECEABA. *Revista IDELCOP*, 220.
- Chang-Wells, G. L. M., & Wells, G. (1993). Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 58–90). New York: Oxford University Press.
- Chen, Y. (2010). Exploring dialogic engagement with readers in multimodal EFL textbooks in China. *Visual Communication*, 9(4), 485–506
- Chinn, C. A., & Anderson, R. C. (1998). The structure of discussions that promote reasoning. *Teachers College Record*, 100(2), 315–368.

- Cook, M. P., & Bissonnette, J. D. (2016). Developing preservice teachers 'positionalities in 140 characters or less: Examining microblogging as dialogic space. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 16(2)
- Crovi, D. (2006). ¿Es Internet un Medio De Comunicación? *Revista Digital Universitaria*, 7(6), 1–9.
- Daniels, H. (2004). *Vygotsky and Pedagogy*. Routledge Falmer: Great Britain. Cap. 3 *Current Approaches to sociocultural and activity theory* pp 69-9.
- Davies, B., Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital*, 259(12), 242–259.
- Dayé, Christian. (2015). *History of Small Group Research*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 100-107.
- Escobar, A. (1995). El desarrollo sostenible: Un diálogo de discursos. En: *Ecología Política*, 9, 7-26.
- Fernández, J. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica Educativa. *Sinéctica Revista electrónica de educación*, 1-21.
- Fine, G. (2012) Group Culture and the Interaction Order: Local Sociology on the Meso-Level. *Annual Review of Sociology* ,38,159-179.
- Fiori, E. (1987). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire. *Pedagogía del oprimido* (pp. 11-28) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Flick, U. (2006). Codificación y categorización. En *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1984). El cuidado de la verdad. En: *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales Vol. 3*, Barcelona: Paidós
- Foucault, M. (1988). On problematization. *The History of the Present*. (4):16-17.
- Franco, M. (2004). El concepto Habermasiano de la acción comunicativa en el modelo lingüístico comunicacional. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 9(27), 33–48
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad., 37ª ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, 11ª ed.).Madrid: Siglo XXI.

- Fuchs, C. (2010). A contribution to theoretical foundations of critical media and communication studies. *Javnost – The Public* (Accepted paper, publication forthcoming).
- Gadamer, H.G. (1999). *Verdad y método II*, 4ª ed.; Tübingen: Mohr, Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme
- González, (2010) Prólogo en el *Filósofo entre pañales*. Gopnik, A. Ed. Temas de hoy.
- Habermas, J. (2002). Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública. 2da Edición, Gustavo Gili
: Barcelona
- Hanna, P., Scarles, C., Cohen, S. & Adams, M. (2016). Everyday climate discourses and sustainable tourism. *Journal of Sustainable Tourism*
- Harré, R. (2000). The social construction of terrorism. In F.M. Moghaddam & A.J. Marsella (Eds.), *Understanding terrorism* (pp. 91–102). Washington, DC:APA Press.
- Harré, R., Moghaddam, F., Cairnie, T., Rothbart, D., Sabat, S. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5–31.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., ... Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16–44.
- Hirvonen, P. (2016). Positioning Theory and Small-Group Interaction: Social and Task Positioning in the Context of Joint Decision-Making. *SAGE Open*, 6(3).
- Howe, C. (2010). Peer dialogue and cognitive development: A two-way relationship? In K. Littleton y C. Howe (Eds.) *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 32–47). London: Routledge
- Jakobson, R. (1987). *Language in literature*. In K. Pomorska & S. Rudy (Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, reading and writing for the 21st century. *Discourse*, 26(3), 315–331. <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Jones D, (2012) The argumentative ape. *New Scientist*. 33-36.

- Lander, E. (2016).: La métrica del carbono: ¿el CO2 como medida de todas las cosas?. Moreno, C., Speich, D., Fuhr, L. Editado por la Fundación Heinrich Boll México, Centroamérica y El Caribe
- Leff, E. (2010). La Esperanza de un Futuro Sustentable: Utopía de la Educación Ambiental. *Revista Sustentabilidades*, (1).
- Lipman (1975). *Philosophy for Children (Technical Report)*. Montclair, NJ: Montclair State College.
- Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios de masas*. Barcelona: ANTROPHOS/Universidad Iberoamericana.
- Maine, F. (2017). Collaborative and dialogic meaning-making: how children engage and immerse in the storyworld of a mobile game. In C. Burnett, G. Merchant, A. Simpson and M. Walsh (Eds.) *The Case of the iPad: Mobile Literacies in Education*. Singapore: Springer
- Maine, F., & Hofmann, R. (2016). Talking for meaning: The dialogic engagement of teachers and children in a small group reading context. *International Journal of Educational Research*.
- Maine F. & Shields R. (2015). Developing reading comprehension with moving image narratives. *Cambridge Journal of Education*, 45 (4), 519-535.
- Maine, F. (2015 a). *Teaching Comprehension through Reading and Responding to Film*. Leicester: UKLA
- Maine, F. (2015 b). *Dialogic Readers: children talking and thinking together about visual texts*. London: Routledge.
- Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: A dialogic perspective on reading comprehension. *Literacy*, 47 (3), 150-156.
- Martínez A.J. (2004). *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria/FLACSO -Ecología.
- Maybin, J. (2003). Voices, intertextuality and induction into schooling. In S. Goodman, S. Lillis, J. Maybin, & N. Mercer (Eds.), *Language, literacy and education: A reader* (pp. 159–170). Staffordshire, UK: Trentham Books
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Gesis: Leibniz Institut Für Sozialwissenschaften.

- McGrath, J.E., Arrow, H., Berdahl, J.L., (2000) The study of groups: past, present, and future. *Personality and Social Psychology Review* 4, 95–105.
- Meira, C. (2013) Representaciones sociales del cambio climático en la sociedad española: una lectura para comunicadores. *En Medios de comunicación y cambio climático. Actas de las Jornadas Internacionales*. Coord. por Rosalba Mancinas Chávez; Rogelio Fernández Reyes (dir.) Sevilla: Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, pp. 59-90.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in classroom. *Learning and Instruction*, 6, 359–377.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. London: Routledge.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(2), 57–74.
- Montealegre, R., Forero, L. (2006) Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana de Psicología*. 9 (1) 25-40
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Social Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós: Buenos Aires
- Muller, N. & Perret-Clermont (2009). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. Nueva York: Springer Science and Business Media
- Naess, A. (1973). Los movimientos de la ecología superficial y la ecología profunda: un resumen. *Revista Ambiente y Desarrollo* 23 (1), 98-101
- Nagle, J. (2018). Twitter, cyber-violence, and the need for a critical social media literacy in teacher education: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 76, 86–94.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Nueva York: Vintage Books
- OCDE (2011). *Hacia el crecimiento verde. Un resumen para los diseñadores de políticas*. Folleto preparado por la Reunión del Consejo en Nivel Ministerial de la OCDE, 26 de mayo de 2011, París

- ONU (2015). *Metas de los objetivos de desarrollo sostenible*. Publicaciones. Disponible en: <http://www.onu.org.mx>
- Pabón, C. (2013). Cambio climático: realidad, discurso, política y prácticas en los países en desarrollo. *Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía*, 22(2), 9-13
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cogn. Instr.*, 1(2), 117–175.
- Pangrazio, L., (2016). Reconceptualising critical digital literacy, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37:2, 163-174.
- Pérez R., A; Oraisón, M. (2013). *Estudios sobre participación: procesos, sujetos y contextos*. Estudios sociológicos EDITORA.
- Piñuel, J. (2013) El discurso hegemónico de los media sobre el Cambio climático (riesgo, incertidumbre y conflicto) y estrategias de intervención. *Acta de las Jornadas Internacionales Medios de comunicación y Cambio climático*. 27-44
- PNUMA (2011). *Hacia una economía verde. Guía para el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza*. Síntesis para los encargados de la formulación de políticas. Comunicado N. 11
- Potter, J.; Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London Newbury Park, California: Sage.
- Prieto, C. (1999), *La comunicación en torno a la niñez*. En Prieto Castillo Comunicación. Recuperado de <http://prietocastillo.com/comunicacion#>
- Prieto, C. (2006), *Niñez y adolescencia en la cultura mediática*. En Prieto Castillo Comunicación. Recuperado de <http://prietocastillo.com/comunicacion#>
- Puig, J., (2001) *Construcción dialógica de la personalidad moral*.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Report. Washington, DC: National Academy Press
- Rogoff, B. (1995). *Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship*. In J. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Rojas-Drummond, S., & Zapata, M. P. (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in Mexican primary school children. *Language and Education*, 18(6), 539–557.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Fernández, M., & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84–94.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K., & Vélez, M. (2011). Developing reading comprehension through collaborative learning: UniSearch. *Journal of Research in Reading*, 37(2), 138–158.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., & Littleton, K. (2014). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of Research in Reading* 37(2), 138–158.
- Rojas-Drummond, S. M., Márquez, A. M., Hofmann, R., Maine, F., Rubio, A. L., Hernández, J., y Guzmán, K. (2016). Oracy and literacy in the making: Collaborative Talk and Writing in Grade 6 Mexican Classrooms. In A. Surian (Ed.), *Open Spaces for Interactions and Learning Diversities*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rojas-Drummond, S., Maine, F., Alarcón, M., Trigo, A. L., Barrera, M. J., Mazón, N., ... Hofmann, R. (2017). Dialogic literacy: Talking, reading and writing among primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 45–62.
- Ronan, B. (2015). Intertextuality and Dialogic Interaction in Students' Online Text Construction. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64(1), 379–397.
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: an introduction* (3rd ed.). Oxford: Blackwell.
- Schlosberg, D., Collins, L. (2014). "From environmental to climate justice: Climate change and the discourse of environmental justice". In: WIREs Clim Change.
- Schneider, S. B., Evans, M. A. (2008). Transforming e-Learning into ee-Learning: The Centrality of Sociocultural Participation. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1).
- Searle, J.R., (1962). *Meaning and Speech Acts*. The Philosophical Review, 71 (4), 423-432.

- SEMARNAT (2018) *Consulta temática: La Educación Ambiental*
http://dgeiawf.semarnat.gob.mx:8080/ibi_apps/WFServlet?IBIF_ex=D1_R_EAMBIEN T01_01&IBIC_user=dgeia_mce&IBIC_pass=dgeia_mce
- Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7, 150–164.
- Sharp, A. M. (1985). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, 197, 45–55
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Thompson, J. B. (2004). El concepto de cultura. *En Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas*. UAM-Xochimilco: México
- Tirado, F., & Galvez, A. (2007). FORUM: Qualitative social research. Positioning Theory and Discourse Analysis: Some Tools for Social Interaction Analysis 1. Introduction: *The Problem of Interaction in Social Thinking*, 8(2).
- Trilla B., J., & Novella C., A. (2011). Participation, Democracy and Citizenship Education. Local Childrens Councils. *Revista de Educación*, (1), 23–43.
- Ulloa, A. (2010). Geopolíticas del cambio climático. *Anthropos* 227, 133-146.
- Uribe-Tirado, A. (2010). *Avances y perspectivas de ALFIN en Iberoamérica. Una mirada desde la publicación académico-científica y la web 1.0 y 2.0*. En Congreso INFO Cuba. Panel Alfabetización y Cultura Informacional
- van Dijk, T. A. (1996) Discourse analyses as ideology analysis. In Wenden, A. y Schaffner, C. (eds) *Language and Peace*.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk, T. A. (2003): El estudio del discurso, en: Van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso*, Gedisa, Barcelona.
- van Langenhove, L. (2017). Varieties of moral orders and the dual structure of society: A perspective from Positioning Theory. *Frontiers in Sociology*, 2, 1–13.

- van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral context of intentional action* (pp. 14-31). Oxford, UK: Blackwell.
- Vega, P. (2015). Competencias para alfabetización informativa en el discurso oficial en México. *Estrategias educativas para la alfabetización informativa*, 41–76.
- Wade, S., Thompson, A., Watkins, W. (1994). The role of belief systems in authors' and readers' constructions of texts. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about texts and instruction with text* (pp. 265–293). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Waggoner, M. A., Chinn, C., Yi, H., & Anderson, R. C. (1995). Collaborative reasoning stories. *Language Arts*, 72, 582–588.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347–361.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic, education and technology: Expanding the space of learning*. New York: Springer.
- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). Using computer-based text analysis to integrate qualitative and quantitative methods in research on collaborative learning. *Language and Education*, 11(4), 271–286.
- Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., & Soter, A. O. (2003). *Group discussions as a mechanism for promoting high-level comprehension of text*. Technical Report 1 (PR/Award No. R305G020075). Columbus, OH: The Ohio State University, Research Foundation
- Wolfe, S., and R. S. Flewitt. (2010). New Technologies, New Multimodal Literacy Practices and Young Children's Metacognitive Development. *Cambridge Journal of Education* 40 (4): 387–399.

APÉNDICES

Apéndice A

ESTRUCTURA GENERAL DE LA PÁGINA WEB

TÍTULO: *Los peligros del cambio climático: el cambio climático puede amenazar nuestra existencia en la tierra. Infórmate y actúa ya.*

Temática	Contenido	Posicionamiento	Descripción
BIENVENIDA	Presentación del proyecto		
	Imagen planeta (ideal-apocalíptico)	D. de responsabilidad	Las condiciones del planeta están en nuestras manos.
INICIO	Introducción	<p>“ocurre todos los días y afecta a personas de todo el mundo”</p> <p><i>Ecologismo</i></p> <p>“...saber lo que puedes hacer para detenerlo.”</p> <p><i>D. Responsabilidad</i></p>	es un problema global, nos afecta a todos sin distinción y se pueden hacer acciones para detenerlo
	VIDEO: <i>Cambio climático explicado</i>	<p>2. “todos los factores (naturales) son minúsculos si se les compara con el más importante: la actividad humana. Pero si los humanos hemos estado en la tierra por miles de años, ¿que hemos hecho diferente en los últimos 150 años? - 2da revolución industrial</p> <p><i>D. convencidos, responsabilidad</i></p>	<p>2.La actividad humana es, entre otras naturales, la principal causa del deterioro del planeta</p> <p>La humanidad en general y el desarrollo de las industrias en particular son responsables del acelerado deterioro</p>
	1.Efectos del cambio climático 2.Causas del CC (Naturales y provocadas por el hombre) 3.Consecuencias (peor escenario) 4. ¿Qué podemos hacer? (combustibles- bolsas, consumo de productos locales, energías renovables, consumo de carne, organización social)	<p>3.. <i>Analogía Edward Muller</i></p> <p><i>“imagina que se acerca un meteorito gigantesco a la tierra, y todos lo vemos venir, pero los gobiernos y las corporaciones siguen ocupados en mejorar sus economías, mientras el resto de nosotros nos quedamos esperando a que alguien más haga algo. ¿No deberíamos encargarnos de evitar esta catástrofe que amenaza con destruir a la humanidad? ¡Pues claro que podemos hacer!</i></p> <p>4.1 Menos combustibles fósiles Ecología superficial</p> <p>4.2 Prefiere productos locales y evitar consumir lo que no necesitas “los dos países del mundo que más contaminan son EU y China, <u>sería muy fácil echarles la culpa</u>, pero ya viste <u>de dónde vienen tus</u> aparatos electrónicos, tus zapatos deportivos y muchas otras <u>cosas</u>? La producción y transporte de</p>	<p>Se enfatiza la importancia de las acciones humanas, subrayando el papel de las industrias, como responsables. Esto refleja la acotación de la responsabilidad que va de general a particulares,</p> <p>3. Se hace uso de un recurso metafórico para describir el proceso de participación y conciencia hacia la problemática.</p> <p>La miopía social como antecedente de la naturalización de las problemáticas. Esto refiere al discurso de otredad de la responsabilidad, sobre quienes deberían ser responsables de la problemática, lo que lleva a la definición de grupos y al posicionamiento sobre los alcances de la participación.</p> <p>4.1 Formas de participación individualizadas sobre el uso responsable de recursos derivados del petróleo y electricidad. Más</p>

estos artículos genera mucho CO2, no cambies tu teléfono cada año y prefiere los productos locales”

4.3 Apoya energías renovables

4.4 Come menos carne

“producir una hamburguesa, requiere de cerca de 2500 L de agua, ahorrarías más agua evitando comerte una que dejando de bañarte por 3 meses y eso sin hablar de todo el metano que produce una vaca en su vida, baja todo lo que puedas tu consumo de carne”

4.5 Organízate y exige

“a los políticos y corporaciones que sean ecológicamente responsables, poco importará quién es el próximo presidente o cual empresa gana más si no queda nadie en el mundo, lo más importante es un cambio de mentalidad”

enfocado en el uso de recursos y niveles de consumo y menor intensidad de cuestionamiento eco-centrista.

4.2 Se destacan entidades clave de la problemática, pero se reflexiona sobre las contribuciones a centralizar su papel, sin embargo, no muestra un argumento más eco centrista, por tanto, se puede describir cómo superficial.

En términos de responsabilidad parte de una visión general, después particular con identidad para finalmente reencausar a quienes se habían excluido de la problemática. Se propone el consumo local que forma parte del discurso eco modernista de desarrollo sostenible y eficiencia.

4.3 Las energías renovables son producto de las políticas locales para incentivar a los sectores implicados para el uso responsable de los recursos naturales, este enfoque refiere a la economía verde inserto en el modelo capitalista global.

4.4 Este argumento incluye elementos del discurso descarbonizante y de la producción de otros gases de efecto invernadero, así como eco modernistas en lo que refiere al ahorro de agua; de esta manera se justifica la disminución del consumo de carne.

Queda hacer una reflexión más profunda sobre el valor de la naturaleza basado en la justicia ambiental y en este argumento específicamente en la justicia por los animales.

4.5 Se enfatiza el papel de la participación y organización como acciones para cesar el cambio climático. De nueva cuenta se explicita la responsabilidad de los gobiernos y el sector privado como otro, sin embargo, le corresponde la responsabilidad de exigir a quienes no pertenecen directamente a esos sectores. En esta medida, se

			<p>transita de responsabilidades políticas fundadas desde el ecologismo y la economía verde a incentivar la reflexión de un mundo independiente de la capitalización de sus recursos y la lucha por el poder político que está siendo perjudicado por estas prácticas, afirmándolo como sujeto con el que estamos en relación.</p> <p>Esta conclusión da por sentadas las bases de la justicia ambiental puesto que se basa en el ambiente como un todo y en la postura política del humano con este, asumiendo de igual modo una reflexión más eco centrista y menos económico centrista.</p>
<p>¿Qué es el calentamiento global?</p>	<p>VIDEO: <i>¿Qué es el calentamiento global?</i> ACCIONA 1. Efecto invernadero 2. Gases naturales y artificiales 3. Aumento de los gases de efecto invernadero (Quema de combustibles, deforestación y destrucción de ecosistemas, aumento de población) 4. Soluciones</p>	<p>Convencidos 3. "al aumentar su concentración por obra del hombre..." D. Responsabilidad</p> <p>"Ahora que ya sabes la causa del problema puedes ayudar a reducir la emisión de gases de efecto invernadero" Y tú, ¿De qué maneras luchas contra el CC? (Se muestra imagen de energía eólica, uso de bicicleta y reforestación)</p> <p>D. <i>Responsabilidad y formas de participación</i></p>	<p>De acuerdo con el discurso general de <i>convencidos</i> se asume al hombre como responsable del calentamiento global.</p> <p>Se concluye que conociendo las causas se puede incitar a la participación, <u>de tal modo que la información facilite la reflexión y acción</u></p> <p>Reconocer formas de participación</p>
	<p>¿Qué es el calentamiento global? Aumento de la temperatura Causas (naturales y actividad humana REVOLUCIÓN INDUSTRIAL</p>	<p>Convencidos Eco modernismo- uso de los recursos</p>	<p>La información abordada sigue las bases del discurso convencido posicionando como responsable al ser humano, de igual modo se reivindica el papel de la entidad científica para justificar tal posicionamiento, en este caso una institución de prestigio como la NASA,</p>
	<p>Imagen NASA Desacuerdos de los científicos</p>	<p>Convencidos- importancia de la ciencia</p>	
	<p>Efecto invernadero (HIP) Cambios en la temperatura Ejemplo glaciación</p>	<p>Convencidos</p>	

	Investigación científica sobre el aumento de temperatura causado por la humanidad	Convencidos- importancia de la ciencia		
	Imagen NASA, deshielo	Ecología profunda		Se apela a la humanidad en relación con la naturaleza, así como el deterioro que ya se puede observar.
	Consecuencias del calentamiento global Deshielo, cambios de temperatura, naturales y sociales	Problema que afecta a todos- responsabilidad		Un problema de todos y a resolver por todos.
	Lista de referencias			
Causas del calentamiento global	Causa principal: aumento en la producción de gases	Convencidos - descarbonizante	discurso	Se centra en el discurso de ecología superficial, haciendo énfasis únicamente en la producción de gases, el papel de las industrias y del ser humano en general.
	Efecto invernadero	Convencidos		Se enfatiza nuevamente el papel que el hombre ha tenido, por lo que se reivindica el posicionamiento convencido.
	Desajuste de los gases de efecto invernadero	Ecología superficial		
	Emisiones de gases e incremento del efecto invernadero			
	Efecto natural- efecto aumentado por el hombre	Responsabilidad		
	Ejemplo gases de invernadero: CO2			
	Actividades que aumentan los gases de efecto invernadero			
	<ul style="list-style-type: none"> • producción de CO2 quema de combustibles y deforestación • producción de metano por quema de combustibles, agricultura y ganadería • producción de óxido nitroso por uso de fertilizantes 			
	Producción de gases fluorados por refrigeración			
	Principales actividades que desestabilizan los gases de efectos invernadero	Responsabilidad, ecología superficial Economía verde- solo algunas actividades aumentan el CO2 (industrias)		Se hacen particulares las acciones que desestabilizan los gases de efecto invernadero, se acotan las acciones a realizar ya que se enfoca en el uso de combustibles y a la industria. En términos de justicia ambiental se aborda de manera genuina las prácticas que deterioran al planeta.
Referencias				

<p>Efectos del calentamiento o global</p>	<p>Efectos del calentamiento global</p> <hr/> <p>Daño más visible: derretimiento del Ártico</p> <hr/> <p>Ejemplos de daños</p> <p>1.Desertificación: Desertificación (2000- 2069) Índice de sequía Proceso de desertificación</p> <p>2. Derretimiento Derretimiento de hielo y nieve Parque Nacional Glaciar (Desaparecido) Ejemplos de derretimiento Cifras de derretimiento</p> <p>3.Aumento nivel del mar</p> <p>4.Fenómenos naturales intensos Huracán Earl Intensificación de las tormentas</p> <hr/> <p>Referencias</p>	<p>Ecología superficial</p> <hr/> <p>“El Calentamiento Global está dañando el clima de la Tierra, así como el entorno físico”</p> <hr/>	<p>Se muestra una compleja definición del ambiente y el entorno.</p> <hr/> <p>Contenido local. Ejemplo inserto en su contexto sociocultural</p>
<p>¡Pare el cambio climático!</p>	<p>Energía limpia</p> <p>Mundo renovables - mundo industrializado</p> <p>Introducción a las formas de energía limpia (renovables)</p> <p>¿Qué opinas?</p> <p>Ejemplo de energía limpia: Energía eólica</p> <hr/> <p>Introducción a argumentos a favor y en contra</p> <hr/> <p>Molinos de viento</p> <p>Ventajas</p> <ul style="list-style-type: none"> • No contamina • <u>Renovable</u> • <u>bajos costos</u> de mantenimiento • Uso del espacio como granja • <u>Atracción turística</u> <p>Se pueden construir en el mar</p> <hr/> <p>Desventajas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción costosa • No hay energía sin viento • Contaminación visual (paisaje) • Ruidosas • Interferencia de señales digitales • Interferencia con la fauna del entorno (aérea y marítima) <hr/> <p>IMÁGENES DE VISTA AÉREA Y EJEMPLOS DE GRANJAS</p> <hr/> <p>¿Y tú que piensas? Mantente informado (instituciones)</p> <hr/> <p>Imagen <i>Vida verde</i> Bicicletas)</p>	<p>Eco modernismo, ecología superficial,</p>	<p>En esta sección se reconocen las energías limpias como una forma de cesar las consecuencias del CC. El desarrollo de energías limpias implica la concepción de economía verde en donde se incentiva al sector privado para distribuir las y ponerlas a disposición de los consumidores.</p> <p>De igual modo implica el desarrollo de alternativas innovadoras, sostenibles y sustentables que sean incentivadas por las políticas públicas locales, que promuevan el adecuado uso de los recursos naturales los cuales son vistos como una administración más. Ecologismo</p> <hr/> <p>Economía verde Ecología superficial</p>

Apéndice B

Tarjetas guía para la discusión

Antes de leer (Con el investigador)

- Miren el título de la página ¿De qué creen que se trate?
-

Durante la lectura

- Hablen acerca de la idea principal que el autor de la página web está intentando transmitir. ¡No olviden revisar las diferentes secciones de la página!
 - Miren la sección “energía limpia” y discutan los puntos de la discusión a favor y en contra de la energía eólica.
 - ¿Qué argumentos encuentran más convincentes? ¿Por qué?
-

Después de leer

- Hablen acerca de cómo se sintieron con respecto a las cuestiones planteadas por la página Web
 - ¿A qué conclusiones pudieron llegar después de leer y discutir sobre la página Web? ¿Aprendieron algunas cosas que antes no sabían?
 - ¿Cambiaron de opinión sobre alguna cosa? ¿Por qué?
 - ¿Cómo las diferentes características en el sitio web (por ejemplo, los vídeos, las imágenes, los hipervínculos, lo escrito) les ayudaron a comprender el tema?
-

TARJETAS EXTENDIDAS (Con el investigador)

¿En general qué opinan sobre la problemática del cambio climático?

¿Es posible resolverlo?

¿Qué acciones hacen o harían para prevenirlo?

¿En dónde más han leído sobre el cambio climático? / ¿Quiénes les hablan sobre el cambio climático?

Apéndice C

Notación de transcripción

Símbolo	Nombre	Uso
(<i>enunciado</i>)	Paréntesis con texto en itálicas	Se utiliza para señalar la actividad no verbal, así como elementos de contexto sobre la tarea.
[<i>enunciado</i>]	Corchetes	Se utiliza cuando se superponen diálogos, habla simultánea.
[<i>enunciado</i> —]	Guión largo con corchetes	Interrupción abrupta del enunciado (en contexto del habla simultánea). No vuelve a ser retomado
“ <i>enunciado</i> ”	Comillas dobles.	Cuando hay lectura en voz alta.
(...)	Inaudible	Indica que una parte del diálogo es incomprensible.
[...]	Omisión de lectura en voz alta.	Cuando hay una omisión de partes de la lectura en voz alta
A : enunciado incompleto... B: enunciado (interrumpido) A: ... enunciado completado	Puntos suspensivos.	Cuando una oración del hablante A se ve interrumpida por B, y es retomada por A.
enunciado...		Oración incompleta por el hablante
(#segundos)	Pausa larga	Indicar el número de segundos
,	coma (pausa corta)	Pausa breve menor a 1s
- - -	guiones alternados	deletreado

Basado en Mercer (2000)

Apéndice D

Versión condensada de SEDA -2018- Versión posicionamientos

(Scheme for Educational Dialogue Analysis)

CATEGORIA	ACTO COMUNICATIVO		
	INICIACIONES		CONTRIBUCIONES
EXPRESAR, ELABORAR Y RAZONAR	I- REO	Invitar a opinar, elaborar, clarificar, y razonar	R Hacer el razonamiento explícito
			E Elaborar o clarificar
			O Expresar opiniones/ ideas/creencias/ posibilidades
POSICIONAMIENTO	I-P	Invitar a posicionarse	A De acuerdo
			D En desacuerdo
COORDINAR Y VINCULAR	I-CL	Invitar a coordinar o vincular	C Coordinar
			L Vincular
REFLEXIONAR	I-R	Invitar a reflexionar	RA Reflexionar sobre la actividad
			RD Reflexionar sobre el diálogo
			RL Reflexionar sobre la lengua
			RR Reflexionar sobre el recurso
			RP Reflexionar sobre el tópico o problemática
CLUSTERS: 4	4		TOTAL, AC: 15

GUIAR Y MONITOREAR	G-SD	Promover el diálogo entre los estudiantes
	G-AC	Proponer cursos de acción
	G-AP	Introducir fuentes autoritativas
	G-IF	Proveer retroalimentación informativa
	G-FM	Focalizar y monitorear
CLUSTERS 5	4	

SUPLEMENTO TIPOS DE POSICIONAMIENTO

RP	Posicionamiento reflexivo
IPO	Posicionamiento interactivo

MP	Posicionamiento Moral (Posicionar a alguien más ausente en la discusión)
PP	Posicionamiento personal (autojustificarse)

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig.1 Palabra generadora, relación acción- reflexión (Freire, 1985, p. 70)	p. 64
Fig.2 Teoría de la actividad 2da generación, en el contexto de la investigación. Basada en Daniels (2004)	p. 73
Fig.3 Planos de la actividad sociocultural y sus procesos para comprender participación y posicionamiento hacia una problemática social. Basada en Rogoff (1995)	p. 76
Fig.4 Niveles de análisis jerárquicos y anidados de la Etnografía de la comunicación. Basado en Hennesy, et al. (2016)	p.117
Fig. 5 Porcentajes de códigos dialógicos de acuerdo a SEDA - C-4to	p.142
Fig.6 Porcentajes de códigos dialógicos de acuerdo a SEDA - C-5to	p.142
Fig.7 Porcentajes de códigos dialógicos de acuerdo a SEDA - C-6to	p.143

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferentes órdenes y formas de posicionamiento. Basada en Hirvonen (2016)	p.48
Tabla 2. Características principales de las posturas y momentos históricos de los problemas ambientales (Síntesis original)	p.93
Tabla 3. Síntesis de estructura y categorización temática de los discursos de la PW: Los peligros del cambio climático	p.122
Tabla 4. Mapa etnográfico de la discusión y lectura de la PW por el C-4TO	p.125
Tabla 5. Mapa etnográfico de la discusión y lectura de la PW por el C-5TO	p.126
Tabla 6. Mapa etnográfico de la discusión y lectura de la PW por el C-6TO	p.128
Tabla 7. Contenido agrupado por dominio temático: 1) Posicionamientos hacia la	p.132

problemática

Tabla 8. Contenido agrupado por dominio temático: 2) Educación ambiental	p.133
Tabla 9. Contenido agrupado por dominio temático: 3) Sobre la actividad	p.133
Tabla 10. Entrecruzamiento Discursos - Página web- Posicionamientos del diálogo	p.138
Tabla 11. Total de turnos y porcentaje de turnos dialógicos codificados con SEDA	p.141
Tabla 12. Segmento ilustrativo del diálogo C-4to	p.148
Tabla 13. Segmento ilustrativo del diálogo C-5to	p.151
Tabla 14. Segmento ilustrativo del diálogo C-6to	p.154