



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EL DIÁLOGO Y LA MULTIMODALIDAD COMO
ARTEFACTOS CULTURALES PARA LA CONSTRUCCIÓN
DEL SIGNIFICADO DE TEXTOS LITERARIOS

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

LUIS RAÚL MONTIEL MONROY

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. SYLVIA ROJAS RAMÍREZ

REVISOR

DR. RAFAEL LUNA SÁNCHEZ



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.

Bueno. Esta es sin duda la parte más difícil y extraña de escribir en mi documento de tesis (sin contar el último capítulo, por supuesto). Ha sido un raro proceso, y al fin está concluyendo. En fin, no puedo mencionar en su totalidad todas las personas, situaciones, acontecimientos y acciones que culminaron en la finalización de este documento; lo único que puedo hacer es dedicarles unas palabras.

A mis profesores:

Sin ellos no me hubiera interesado por la carrera y quizá la hubiera dejado en algún momento. El área de psicología social me abrió las puertas a una manera diferente de conocer el mundo. Gracias a la Sylvia por todo su apoyo, cariño y las excelentes cenas a las que invitaba al LCC. A Rafa por sus excelentes clases, que invitaban a pensar y a discutir sobre la realidad y sobre la sociedad.

A mis Amix:

Primero a los de toda la vida: Amabilia, Xavi, Rodrigo, Homero, Ulises y Pablo por mantener ese círculo tan bonito de risas y escucharme en mis peores momentos. Con ustedes puedo hablar de todo lo que me afecta, me vuelve loco o sobre cualquier cosa y siempre están para mí.

A mis amigas de la fac: Diana (gracias por invitarme a caminar con ustedes esos primeros días de clase), Adrie, Cindy Solachín y Steph (la güera). Son grandes personas que me han aceptado en sus vidas con una facilidad y espontaneidad increíbles; por eso las quiero mucho. Además, agradezco que siempre escuchen hasta mis aventuras más peligrosas y que me cuiden.

A mis amigos de la fac: Ángel (esse), Roberto (el compi), Chucho, Lécter, Emiliano, Javi y Sebas. Los conocí ya hacia el final de la carrera, pero esta amistad se siente como de años. Jamás he tenido conversaciones más intensas, clavadas, chistosas, absurdas, epistemológicas que con ustedes. Gracias.

Al Laboratorio de Cognición y Comunicación: Alan, Karen, Ivonne, Omar, Majo (gracias por el paro con Excel); fueron largas horas de trabajo pero que gran trabajo hicimos (y cuántas risas).

También gracias a todos los que me prestaron más de 15 minutos de su tiempo para conversar en los pasillos de la facultad.

A las instituciones:

Gracias al apoyo del PAPIIT IN303716 “Configuración de patrones de interacciones dialógicas entre expertos y novatos y sus efectos en el aprendizaje de estudiantes de educación básica en distintos dominios del conocimiento” para la realización de este proyecto de investigación.

A mi familia:

A Andrómeda Monroy (mi madre), Por soportarme sobre todo y buscar qué estuviera bien todo el tiempo. Te amo madre.

A Damara Montiel (mi hermana). Sigue inventando cosas.

A Raúl Montiel Campos (mi padre). Te quiero papá. Nunca te lo pude decir.

EL DIÁLOGO Y LA MULTIMODALIDAD COMO ARTEFACTOS CULTURALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE TEXTOS LITERARIOS.

INTRODUCCIÓN	5
1. EL CONCEPTO DE ACTIVIDAD MEDIADA Y LOS ARTEFACTOS CULTURALES.	8
1.1 Orígenes y aspectos de la actividad humana; la propuesta de Leon'tev.....	9
1.2 Los artefactos culturales.....	12
1.3 La acción mediada, una propuesta del análisis sociocultural.	15
1.4 Características de la acción mediada y de las herramientas culturales	20
1.4.1 Relación entre agentes y artefactos	20
1.4.2 Múltiples metas de la acción mediada.....	21
1.4.3 Acción mediada y desarrollo.....	22
1.4.4 Límites y potencialidades de la acción mediada	22
1.4.5 La transformación de la acción mediada.....	23
2. DIALOGICIDAD Y ENUNCIADO EN EL INTERCAMBIO COMUNICATIVO	26
2.1 Diálogo, dialogismo y dialogicidad	26
2.1.1 Contexto y diálogo.	28
2.1.2 Significado y diálogo	29
2.2 El enunciado y los géneros discursivos	31
2.2.1 Las fronteras del enunciado.	33
2.2.2 El enunciado como totalidad de sentido.	35
2.2.3 La expresividad de los enunciados.	36
2.3 Interacciones dialógicas.	38
3. ALFABETIZACIÓN MULTIMODAL	41
3.1 Multimodalidad.	41
3.1.1 El modelo de Serafini.....	43
3.2 La lectura como transacción	46
3.2.1 Las posturas del lector frente a la lectura	47
3.3 Postura expresiva, diálogo y multimodalidad	49
4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
4.1 Etnografía de la comunicación	52
4.2 SEDA	53
4.3 Análisis temático de la multimodalidad.	57

5. MÉTODO.....	59
5.1 Planteamiento del problema	59
5.2 Justificación:.....	59
5.3 Objetivo general:	60
5.3.1 Objetivos específicos:	60
5.4 Tipo de estudio.....	60
5.5 Participantes.....	60
5.6 Escenario.....	61
5.7 Materiales e instrumentos.....	61
5.8 Procedimiento.....	62
5.8.1 Recolección de datos	62
5.8.2 Procedimiento del análisis de datos.....	62
6. REPORTE DE RESULTADOS: FUNCIÓN Y CONTENIDO DEL DISCURSO.	63
6.1 Reporte de mapas etnográficos.....	63
6.2 Reporte de función comunicativa.....	66
6.3 Reporte de las categorías del análisis temático de multimodalidad.	67
6.3.1 La ciudad de las tuberías: contaminación y el futuro	67
6.3.2 Narrando imágenes: La casa de Shawn	79
6.3.3 Exploración del texto: El mundo de las cosas perdidas	87
6.3.4 Interrogando al texto: La no aventura de Shawn.....	94
6. DISCUSIÓN.....	101
ANEXOS.....	106
REFERENCIAS	107

INTRODUCCIÓN

La literatura ha formado parte importante de la sociedad y sobre todo como parte importante en el ámbito cultural de las personas. La literatura en todas sus formas: poesía, cuento, novela, crónica, biografía y demás formas narrativas; influye en nuestra manera de ver el mundo y la manera en que nos identificamos con ciertos aspectos de nuestra cultura. A través de la literatura — sin descartar otras expresiones artísticas— es como accedemos a la esfera social y también modifica la manera en la que nos posicionamos dentro de ella. Todos nosotros hemos tenido experiencias cercanas, íntimas e incluso reveladoras con alguna novela o algunos cuentos; desde pequeños fuimos introducidos al mundo de la moral con las fábulas, tuvimos a nuestras heroínas y héroes de nuestros cuentos favoritos y por lo menos nos hemos sentido fuertemente identificados con la narración, la historia, los personajes y los temas de una novela.

Ovejero (2012) sostiene que sin duda hay una relación entre la psicología social con las expresiones literarias como la novela y el cuento ya que ambas se encuentran diversos elementos psicosociales inmersos en su prosa, desde emociones, pensamientos y formas de actuar en distintas situaciones. La literatura en estricto sentido forma parte del mundo psicosocial del ser humano y es inseparable del actuar en su vida cotidiana; conforma una parte importante de la construcción social de la realidad Suárez Cortina 2006, p. 16 en Ovejero, 2012 p.8) ya que es parte importante de la “psicología popular” (Bruner, 1991) aquella que no se encuentra en los textos académicos, sino está en el acto de conversar o escribir acerca de la sociedad.

La psicología popular es una forma en la que las personas organizan su propia experiencia en el mundo y la manera en que lo hacen es a través de narraciones. Tenemos una concepción social de cómo los eventos de nuestra vida cotidiana se deben ir

desenvolviendo, pero cuando la continuidad se ve irrumpida por un suceso inesperado o extraordinario hay una urgencia por “contarle a alguien” lo que ha sucedido. Damos diversas explicaciones al porqué cierto grupo, cierto individuo hizo tal o cual cosa. Desde actos terroristas hasta la película de amor más trágica, siempre tratamos de organizar y, sobre todo, compartir nuestra experiencia con los demás y es en ese intercambio donde se da una interpretación de la realidad, donde hay una negociación del significado. Siguiendo a Bruner (ibid. p-70-71) podría plantearse la pregunta si el relato puede ser una epistemología ambigua de la psicología popular, por lo que el estudio tanto de la literatura como de aquello que se conversa, se platica y se discute en torno a ella, cabe dentro del interés de la psicología sociocultural. El interés de una psicología sociocultural en dar cuenta de este fenómeno no es a través de la explicación de este, sino de llegar a una comprensión situada de las prácticas sociales del ser humano (en esta investigación en particular, la práctica de la lectura) inmersas en un sistema simbólico cultural. En este sentido ya no se habla de conducta sino de actividad humana.

Sin embargo, hay que mencionar que la idea predominante de la literatura se centra en su fuerte componente lingüístico basado en la producción escrita. A lo largo del siglo XX y con más fuerza en el presente siglo, se ha dado en la literatura una especie de “mestizaje” entre diversos medios de expresión siendo estos la imagen, la lengua escrita e incluso el sonido. Hoy en día podemos disfrutar de los famosos comics, de su hermano más robusto la novela gráfica y de los audiolibros como alternativas a la literatura clásica, lo que a partir de ahora he llamado literatura multimodal. Cabe mencionar que estas formas de literatura tuvieron sus dificultades para ser consideradas como tal e incluso, fueron renegadas como creaciones artísticas señalándolas como un peligro para la lectura (ver en Connors, 2013). Pero los enfoques recientes de la investigación cultural relacionados con la “alfabetización” (en inglés *literacy*) señalan el aspecto importante de dar cuenta de

las prácticas literarias en las que las personas se involucran, tomando en cuenta un contexto sociocultural, dónde el surgimiento de los computadores y el internet ha cambiado de manera drástica la forma en la que nos relacionamos con el mundo (Schwartz y Rubinstein-Ávila en Hammond, 2009).

Esta nueva alfabetización afirma que para “Ser alfabetizado [se necesita] ser participe cotidiano en ‘sociedades’ alfabetizadas, ellas mismas compuestas por un vasto rango de sitios, locaciones y eventos que implican medios impresos, visuales, digitales y análogos. (Freebody y Luke, 2003, p 53 en Serafini, 2012). Esto abre camino para considerar otros elementos que los lectores utilizan para la construcción del significado de un texto, no solo de manera individual sino en conjunto con otros y formando parte de una comunidad dentro de un momento histórico en particular.

De manera que el interés principal de esta investigación radica en comprender el juego que se da entre la interpretación de una obra literaria, el diálogo y la combinación de integración de diversos recursos semióticos o “modos” (Bezemer y Kress, 2008; Jewitt, 2005) de un cuento ilustrado.

Pretendo valerme de la teoría sociocultural, en concreto de los conceptos aportados por la teoría de la actividad, la epistemología dialógica y los modelos de alfabetización multimodal. En el primer capítulo expongo las bases de la teoría de la actividad y el concepto de acción mediada y su relación con los artefactos culturales. En el segundo capítulo ahondo en el paradigma del dialogismo, exponiendo los conceptos de diálogo y enunciado y su aplicación para la construcción del conocimiento conjunto. En el tercer capítulo abordo a la alfabetización multimodal y a la lectura como procesos situados. En el capítulo 4 y 5 desarrollo los fundamentos metodológicos con los que se abordó esta investigación y los procedimientos que se llevaron a cabo. En el capítulo seis se exponen los resultados con pequeñas interpretaciones para después abordarlas a profundidad en el

capítulo 7. Para finalizar en el capítulo 8 expongo los límites y alcances de la investigación y otras futuras líneas de acción.

1. EL CONCEPTO DE ACTIVIDAD MEDIADA Y LOS ARTEFACTOS CULTURALES.

1.1 Orígenes y aspectos de la actividad humana; la propuesta de Leon'ev

Sin duda el contexto sociohistórico de la Unión Soviética propició que la filosofía marxista y el materialismo dialéctico fueran el pilar de la academia durante casi todo el siglo XX. En el campo de la psicología destacan principalmente tres autores: L.S Vygotsky; A.R. Luria y A.N. Leont'ev.

La psicología soviética, tomó un giro muy importante; siendo congruente con los postulados del materialismo histórico, es Vygotsky quien introduce los principios fundamentales de esta concepción de la mente humana. La socio-génesis de las llamadas funciones psíquicas superiores en donde “toda función psíquica aparece en escena dos veces, en dos planos...primero entre las personas como categoría intrapsíquica y luego como categoría intrapsíquica” (Montealegre, 2005, p. 34), el carácter mediado de la mente humana a través de instrumentos psicológicos, la idea de la historicidad de la mente humana, su desarrollo ontogenético y “la idea de la *transformación* de los mecanismos de los procesos mentales durante la investigación socio-histórica” (Leont' ev,2009, p. 252). A partir de estos desarrollos, se introdujo el concepto de actividad como eje rector de su teoría, marcando toda una trayectoria de investigación y siendo fundador de una perspectiva teórica que tiene mucho que ofrecer a la investigación psicológica.

Explicar el concepto de actividad no es tarea fácil, pues está directamente relacionado con la filosofía marxista, sobre todo con el materialismo dialéctico. Desde esta perspectiva, hay una relación dialéctica entre el sujeto y el mundo objetual: el objeto no es dado al sujeto, aislado e independiente de todo lo que le rodea, sino que es mediada en una *interrelación* con él mismo, con otras personas y la sociedad o el contexto cultural en el que se encuentra, forman parte de un «trato» (intercourse), incluso cuando el ser

humano está solo, por ejemplo, ocupado en alguna actividad académica o similar. (Leont'ev, A; Cole, 2009).

La psicología sociocultural, debe partir de los procesos en los que la realidad de los objetos es reflejada o “impresa” como imagen en el sujeto. En su ensayo *Activity and consciousness* Leonty'ev (1977) se pregunta sobre cuáles son estos procesos que funcionan como mediadores del mundo de los objetos y del pensamiento, o dicho de otra manera, qué aspectos están implicados en la objetivación del mundo a nuestro alrededor;

“La respuesta básica a esta pregunta reside en reconocer que estos procesos son los que realizan la vida real de las personas en el mundo de los objetos que los rodea, su ser social en toda la variedad y riqueza de sus formas. En otras palabras, estos procesos son su actividad”. (Leont'ev, 1977)

Podemos ver que el interés teórico de Leont'ev (Leont'ev, 1977) se centra por aquello que denomina la *vida real de las personas*. Por lo que la aproximación a las funciones psicológicas humanas debe estar basado en la actividad que es “en donde las personas experimentan el residuo ideal/material de la actividad de generaciones anteriores” (Cole, 2003, p. 108). La tarea principal de la teoría de la actividad es buscar cómo superar este aparente dualismo entre el mundo conceptual y el mundo propiamente material; este debate tiene implicaciones importantes en la psicología, ya que en la manera en la que afronte y trate de resolver este problema, construirá todo un modelo de lo que es propiamente del humano y con ello buscará alcanzar una mejor comprensión de los fenómenos que estudia.

De este modo la teoría de la actividad va a preguntarse cómo se relaciona el surgimiento de las funciones psicológicas superiores (como el lenguaje, el pensamiento, la consciencia—entendida como la awareness en inglés—, la memoria, la imaginación etc.,) y la acción humana. El sujeto entra en relación con el mundo de los objetos a través de

una acción práctica sobre ellos, hay un manejo directo de los objetos materiales realizado por un mismo sujeto o la acción es observada. La forma genéticamente inicial y *fundamental* de la actividad humana es la actividad externa, actividad práctica. Leont'ev (1959/2009) sostiene que no son solo esas «influencias externas» sino el proceso mediante el cual el sujeto entra en contacto práctico con el mundo objetivo; la forma en la que nos relacionamos con el mundo de los objetos determinará en gran medida las «imágenes mentales» que nos formemos del mundo. Hablando al respecto de la génesis de la actividad en el ser humano, afirma que ésta:

“Se alza, porque, desde el exterior, las relaciones del niño con los objetos que lo rodean son efectuadas por un adulto necesariamente; el adulto alimenta al infante con una cuchara; mueve la sonaja, y así sucesivamente. En otras palabras, las relaciones de un bebé con el mundo de objetos, siempre está mediada por las acciones de los adultos; o de otros”. (Leont'ev, A. 2009, pp.268)

De modo que la psicología debería centrarse en el estudio de la actividad, que necesariamente está implicada con el mundo de los objetos. Leont'ev (Leont'ev, 1977) lo describe de manera clara:

“La característica básica y constitutiva de la actividad es que tiene un objeto. De hecho, el mismo concepto de actividad (hacer, Tätigkeit) implica el concepto de objeto de la actividad. No puede haber una actividad des objetivada, la investigación científica de la actividad requiere que se descubra su objeto.” (p.5)

Pero en muchos casos la actividad no se ejecuta directamente, sino que se utilizan una serie de herramientas que permiten mediar la relación entre el sujeto y el objeto al cual es dirigida la actividad. Sin estas herramientas cualquier forma de actividad es simplemente imposible. El mundo más cercano al ser humano es aquél que es transformado por la

actividad humana, el mundo de los objetos es el reflejo más claro de esta transformación y son lo que conforman los artefactos culturales.

1.2 Los artefactos culturales.

La historia de la evolución de la especie humana puede ser descrita en términos filogenéticos, esto incluye todos los cambios en la constitución biológica del ser humano, incluyendo los cambios en la estructura de su cuerpo siendo los más característicos, los pulgares oponibles, la estructura de nuestro cráneo, el hecho de que seamos bípedos y el más importante, el uso de herramientas. Esto ni siquiera alcanza como síntesis de todo el proceso de la evolución de la especie humana, pero si da a relucir un punto muy importante para la teoría de la actividad y es que el uso de herramientas es un parteaguas que separa el desarrollo filogenético, del llamado desarrollo de la inteligencia (que abarca desde las funciones psicológicas individuales, hasta la vida en sociedad). C.H Judd (1926) destaca la importancia del uso de herramientas

“...son influencias poderosas en la determinación del curso de la vida civilizada. Durante largas épocas el hombre ha inventado las herramientas y ha aprendido a utilizarlas, su modo de reacción individual ha experimentado un cambio...Ha adoptado un modo indirecto de acción”(pp. 3- 4 citado en Cole, 2003, p. 108)

Leont'ev entiende a las herramientas no solo como objetos con una cierta forma externa y algunas propiedades mecánicas; sino como objetos investidos social e históricamente. “Una adecuada relación de los humanos con las herramientas es por lo tanto expresada primariamente en su **apropiación** (de manera práctica o teórica— sólo

en su significancia) de las operaciones fijadas en estas, desarrollando sus propias habilidades humanas.” (Leont’ev, A; 1959/2009).

Michael Cole (2003); considera que el concepto de herramienta denota principalmente sus características físicas, por lo que utiliza el concepto de artefacto, que tiene las mismas propiedades que las herramientas en la medida en que ambos son “aspectos del mundo material que se han modificado durante la historia de su incorporación de la acción humana dirigida a metas... y son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales” (p.114) Tomando esto en cuenta podemos trazar un esquema de la actividad de la siguiente manera:

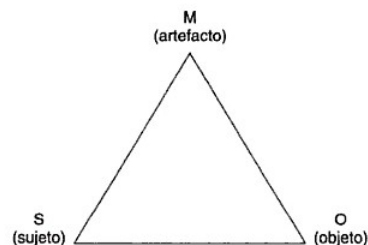


Fig.1.1 Esquema de la actividad (Cole,2003, p.115)

El carácter conceptual o ideal de los artefactos culturales entra en conflicto con su inevitable materialidad, la corriente del materialismo dialéctico coloca a la interacción de los agentes con el mundo mediada por herramientas. Si no existiera esta materialidad, no se podría dar un cambio en los agentes que están en interacción con el artefacto cultural, no habría nada a lo cual reaccionar, nada que modificar.

“La actividad está sujeta a encontrar “objetos que se resisten al hombre” que la desvían, la cambian o la enriquecen. En otras palabras, es la actividad externa que desbloquea el círculo de los procesos mentales internos, que los abre hacia el mundo objetivo.” (Leont’ev, 1977)

Muchas de las actividades que realiza el ser humano se dan en una interacción con los otros; el ser humano busca cambiar su entorno a su favor valiéndose principalmente de

los artefactos que el crea o que aprende a través de su relación con otros. “El uso de objetos materiales como herramientas culturales, resulta en cambios en el agente...tienen implicaciones importantes para entender como los procesos internos operan y llegan a existir.”(Wertsch, 1998, p. 31)

La materialidad es necesaria como punto de partida para dar cuenta de procesos cada vez más complejos, estos procesos llamados «internos» como el pensamiento y el lenguaje. Desde esta perspectiva se puede entender al lenguaje desde sus propiedades materiales, en el sentido en que los sonidos (las ondas que vibran a frecuencias distintas) ejercen un cambio en el agente, en sus acciones.

El esquema anterior no cubre por completo todas las características de la actividad que hemos mencionado anteriormente, carece de su carácter social e histórico, Montealegre, (2005) menciona:

“La actividad humana no puede examinarse aparte del sistema de relaciones sociales, de la actividad de la sociedad. En toda actividad humana se asimila la experiencia socialmente elaborada: los procesos de orientación en el mundo objetual y sus transformaciones; los objetos de la cultura humana (materiales y simbólicos); las diversas esferas del conocimiento, de las ciencias, de la tecnología, etc.” (p.39)

Para superar la dificultad que plantea el dualismo entre un enfoque “interno” y “externo” de la actividad humana; para poder comprender lo que Bernstein (1971, p. 44) denominaba objeto, que “es su actividad en su forma cosificada o petrificada (en Cole,2003, p.120).

Ampliando aún más el concepto de actividad podemos retomar la definición de Engeström donde la actividad es

“Una formación colectiva y sistémica que tienen una compleja estructura mediacional. Un sistema de actividad produce acciones y es realizada por medio de acciones. Sin embargo, la actividad no es reducible a acciones. Las acciones son relativamente de una vida corta y tienen un inicio y un final temporalmente claro. Los sistemas de actividad evolucionan sobre periodos largos de tiempo sociohistórico, tomando frecuentemente la forma de instituciones y organizaciones” (Daniels, 2001, p. 86)

De acuerdo con esta definición, el esquema de la Figura 1 queda incompleto ya que no muestra los componentes sociohistóricos ni su relación con los sujetos y los artefactos. Una vez definido el concepto de actividad, falta ahondar más en el concepto de acción y su relación con los artefactos culturales.

1.3 La acción mediada, una propuesta del análisis sociocultural.

Desde esta perspectiva la psicología debería centrarse en descubrir los objetos a los que está dirigida la acción y todo lo que se desenvuelve alrededor de ésta para poder intentar dar una explicación del comportamiento humano. De otra manera, pareciera que la psicología habla de todo menos de fenómenos psicológicos (Wertsch, 1991). Muchas veces al especializarse tanto en fenómenos fisiológicos o meramente conductuales dejamos de lado una serie de factores que están involucrados en la totalidad de la actividad humana. Al tomar el concepto de acción como eje central del análisis sociocultural se debe tomar en cuenta la diversidad de la actividad humana (mental o práctica) y su carácter situado en un contexto. Retomando las palabras de Wertsch (Wertsch, 1991) “Cuando se le da prioridad a la acción, los seres humanos son vistos en contacto y como creadores de sus alrededores, así como a ellos mismos a través de las acciones en las que ellos se involucran.”

El análisis sociocultural va a dedicarse a descubrir las relaciones que hay entre acción humana y los contextos culturales e históricos. El concepto de **acción mediada** es clave aquí para entender cómo se entrecruzan este conjunto de relaciones, que pueden ser consideradas externas; como el contexto sociohistórico, las características culturales específicas, los antecedentes históricos; y otros sistemas de relaciones más pequeños; como la interacción social, el diálogo, la agencia individual, los escenarios específicos en los que los agentes están inmersos y lo que Wertsch (Wertsch, 1991, 1998) denominó como “medios mediacionales¹”.

En estos conceptos el análisis sociocultural encuentra su base para poder superar las limitaciones de un individualismo metodológico junto con un dualismo entre lo ideal y lo material; que conlleva una serie de reduccionismos al hablar sobre la acción humana, ya sea cargando todo el peso explicativo del lado de la «naturaleza» y las capacidades innatas del individuo; o adjudicando todas las formas que toma la actividad individual a las imposiciones de la sociedad y del contexto.

El análisis sociocultural toma a la acción mediada como la unidad básica de análisis que se debe retomar para poder dar cuenta de los fenómenos observados. Cualquier intento de descomponer la acción en sus partes más elementales, o de operacionalizar conductas nos lleva a caer en un reduccionismo que no es propiamente el campo de la psicología — desde el punto de vista sociocultural—. Pero esta unidad de análisis está involucrada con otros factores inherentes a ella, los cuales se deben tener en cuenta.

La acción mediada se introduce en un sistema de actividad y un sistema de actividad involucra otros elementos además de un sujeto, un objeto y un artefacto mediador:

¹ Este concepto traducido literalmente, es un poco redundante. Lo sustituiré por el de artefacto cultural; Wertsch no hace distinción entre los medios mediacionales y las herramientas culturales; por lo cual utilizaré el concepto de artefacto que es más amplio.

“integra al sujeto, al objeto y a los instrumentos (las herramientas materiales igual que los signos y los símbolos) en un todo unificado...incorpora tanto el aspecto productivo orientado al objeto como el aspecto comunicativo orientado a la persona de la conducta humana, (Cole, 2003)

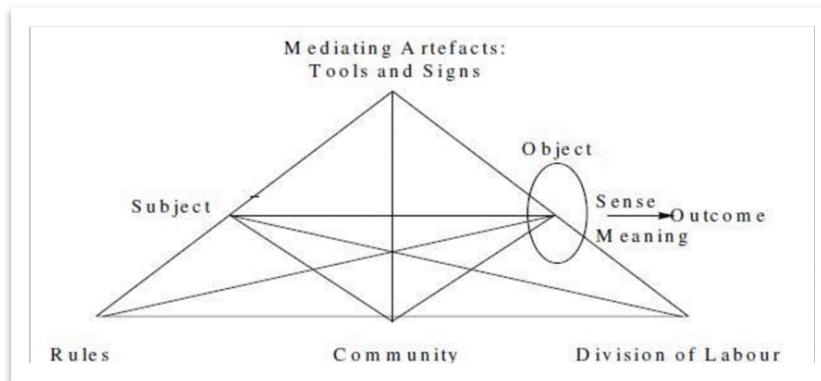


Fig.1.2 Modelo de la teoría de la actividad de la segunda generación (Daniels, 2001)

Este modelo se aleja de un nivel micro, a un nivel más macro del análisis de la actividad, donde se añaden las reglas, la comunidad y la división del trabajo; podemos entender a la comunidad en el sentido en que comparten el mismo objeto en general, las reglas les ponen un límite a las acciones dentro del sistema y, por último, la división del trabajo que orienta a la participación de varios agentes en las acciones mediadas (orientadas hacia el objeto). Ningún componente existe en aislamiento total; “por el contrario se están construyendo, renovando y transformando constantemente como resultado y causa de la vida humana” (Cole, 2003) y como lo señala Leont’ev (Leont’ev, 1977) el trabajo humano y la división de labores permite que las colectividades humanas sobrevivan y es parte estructural de una sociedad. El trabajo busca orientar y satisfacer las necesidades de todos participantes a través de la acción mediada, puesto que no se actúa en solitario, siempre se busca la cooperación del individuo, el resultado de la acción

de un individuo es parcial si tomamos en cuenta todo el sistema de actividad en el que está inserto. Las relaciones sociales son la condición de la acción mediada al mismo tiempo que esas relaciones transforman objetos en artefactos culturales que dan pie a otro tipo de acciones mediadas:

“La actividad humana existe como una acción o una cadena de acciones, pues la actividad humana no es una adición de acciones, éstas no solo existen como algo independiente que deba ser incluido en el concepto de actividad, se funden con ella; pues si fuéramos a sustraer de la actividad, las acciones que la realizan no quedarían nada de la actividad.” (p.7)

Aquí encontramos la irreductibilidad de la acción mediada como unidad de análisis, todo intento por descomponerla en operaciones más pequeñas u operacionales le quitaría su carácter relacional y conectado con todo el sistema de actividad. Entender cualquier fenómeno psicosocial no podría ser posible si lo aislamos conceptualmente del mundo social en el que se desenvuelve.

El problema es que la acción mediada llega a complejizarse a tal grado que dar cuenta de cada aspecto del contexto, de los agentes que están implicados, de sus intenciones, de los artefactos y de la actividad realizada por ellos, presenta obstáculos metodológicos y conceptuales.

Burke (citado en Wertsch,1998, pp. 11–16) propone cinco conceptos que ayudan a abordar el problema: acto, escena, agente, agencia y propósito; estos conceptos no hay que entenderlos como que existan ahí fuera, en una realidad que existe independientemente de la actividad humana, sino que son herramientas de interpretación para el análisis sociocultural.

El acto es definido por Burke a manera del ¿Qué?, aquello que sucedió, que tuvo lugar ya sea en el pensamiento o en el hecho; la escena se preocupa por el ¿Dónde? ya sea el fondo en dónde se realiza el acto, la situación dónde ocurrió; el agente² refiere a ¿quién(es)? tuvieron que ver en la realización del acto, el tipo de personas que participaron (características individuales o del grupo que están involucrados); en cuanto a la agencia se refiere al ¿cómo? es decir, a los medios y los artefactos que utilizan los agentes para realizar la actividad y el propósito es la búsqueda a la respuesta del ¿por qué? de la acción. (Burke, 1969, p.xv citado en Ibid., pp. 13). Este último término siempre es el más problemático en la medida en que diferentes supuestos acerca del propósito surgen para explicar una acción. La discrepancia en los propósitos puede ser tal que hasta se llega a hablar de acciones completamente diferentes, pero, aunque surjan estas discrepancias se debe tomar en cuenta esta dimensión ya que puede arrojar alguna luz sobre todas las demás, revelando las relaciones que puede haber entre las situaciones y los agentes.

Existe, una limitación al momento de querer aplicar metodológicamente estos conceptos, puesto que se puede caer en el uso exclusivo de uno de estos elementos que influyen la acción mediada. Metodológicamente no es posible abarcar todos los aspectos que entran en juego en la actividad humana; lo más a lo que podemos aspirar es a crear un aparato teórico-metodológico que nos permita conceptualizar una realidad en la que se inserta un fenómeno específico del cual queremos hablar. Las implicaciones de todos estos conceptos son claras: la investigación sociocultural se resiste a cualquier intento de carácter determinístico, de formulación de leyes y se opone a la existencia de una naturaleza humana intrínseca, apoya la diferencia de explicaciones de los fenómenos siempre y cuando se enmarquen en un contexto delimitado por el investigador y además

² Es preferible utilizar el término agente frente al de sujeto pues el primer término dota a la persona del poder del acto, mientras que sujeto puede tener connotaciones de pasividad receptiva.

se incluya la relación de dicho fenómeno con el resto de los actores y elementos que entran en juego.

1.4 Características de la acción mediada y de las herramientas culturales

En cuanto a las características de la acción mediada como unidad de análisis para la investigación cultural, debe ser entendida como inserta en diversas relaciones dialécticas con los conceptos descritos anteriormente en especial con los artefactos culturales sin los cuales no se podría hablar propiamente de la acción mediada. Wertsch (1998) hace una serie de afirmaciones sobre las propiedades de la acción mediada y los artefactos culturales. Estas características, aunque son descritas por separado, no deben entenderse así, solo al momento del análisis es útil su abstracción, pero se deben tener siempre en cuenta su interrelación en todo momento.

1.4.1 Relación entre agentes y artefactos

La primer característica hace referencia a lo que propone el materialismo dialéctico en cuanto a la relación entre el sujeto y el objeto; en este caso cuando hablamos de agente o agentes, entendiéndolos como un individuo o grupos que operan con artefactos culturales (Wertsch, Tulviste y Hangstrom, 1993 en Wertsch, 1998, p. 26) Sin la actividad transformadora del agente sobre el objeto este no podría ser transformado en artefacto cultural. Esta actividad es la que moldea a los objetos para un uso particular, pensemos, por ejemplo, en las diferencias entre utensilios para comer en occidente y en oriente. No conocer el uso de un objeto, nos impide verlo como artefacto cultural, solo cuando nos explican su propósito se nos hace claro el porqué de su construcción.

En el caso anterior el artefacto es claro y conciso, podemos manipularlo manualmente y darle un uso concreto. Pero hay otro tipo de artefactos cuyo uso no es claro a simple vista. Wertsch (1998) relata el ejemplo de las operaciones matemáticas, pues de no estar escritas de acuerdo con una sintaxis predeterminada, no distaría mucho de hacerlas mentalmente (sin ayuda de la escritura). Quizá podamos hacer una suma

simple como $2+2$; 2×2 , $8 \div 2$; pero si la operación se complejiza: 234×345 , esta forma de escribirla nos impide realizarla con la misma facilidad que la operación más sencilla.

Todo esto hace que surja la pregunta de quién está realizando la acción ¿el agente o el artefacto?; De acuerdo con Wertsch (1998) Ni el agente nos da el total panorama de la acción ni tampoco los artefactos por si solos. Es acción mediada porque requiere de un agente que le dote de un uso, transformando así el objeto y por consecuencia la actividad.

1.4.2 Múltiples metas de la acción mediada

Otra característica importante de la acción mediada es que esta puede orientarse a múltiples metas, no solo a una necesariamente (Wertsch 1998). Una acción que parece tener una meta clara a simple vista, al ampliar nuestro marco interpretativo, se nos pueden revelar motivos e intenciones que antes no se tenían en cuenta. Al estar inserta en un sistema de actividad, busca llegar a una meta que no siempre se mantiene igual en el curso de toda la acción. El trabajo puede ser visto como una acción para conseguir un pago y así poder consumir bienes y comprar servicios que nos beneficien, pero si ampliamos nuestro marco de análisis vemos que el trabajo cumple con una función social y nos inserta en un lugar en una comunidad. Puede que nosotros tengamos objetivos particulares, pero estos siempre están insertos en contextos sociohistóricos más amplios, por ejemplo, buscar un grado académico puede responder a intereses de realización personal, pero también me coloca como un ciudadano que contribuye a la construcción del conocimiento de su país.

Tampoco el artefacto, determina por sí mismo el propósito de la acción. Aquí se tiene que considerar los motivos del agente al usar un determinado artefacto (un cuchillo de cocina es una herramienta eficiente para cortar verduras, pero también como un arma). Es por eso por lo que la intencionalidad de acción mediada es una de las más complicadas de

distinguir, metodológicamente hablando: un mismo artefacto (material o simbólico) puede tener diferentes aplicaciones en momentos distintos.

1.4.3 Acción mediada y desarrollo

La acción mediada puede estar situada en más de una vía de desarrollo (Wertsch, 1998) y debemos entender varios aspectos de un fenómeno a partir de los cambios que ha sufrido. Esto se relaciona con el análisis genético de Vygotsky (ver Wertsch, 1991, 1998) el cual busca trazar todos los cambios que ha sufrido un fenómeno desde distintos dominios genéticos en especial observar cómo interactúan éstos dominios genéticos (biológicos, sociales y culturales) en el desarrollo. Para el análisis sociocultural tomar los productos de un proceso desvirtúa el carácter mediado de la acción, si sólo nos enfocásemos en el producto, perderíamos el panorama más amplio. El desarrollo es parte importante de considerar a la acción mediada como una unidad de análisis, pues una acción no permanece igual a lo largo del tiempo, en palabras de Wertsch, (1998, pp. 38)

“Un cambio en las herramientas culturales muy probablemente puede ser una fuerza más poderosa del desarrollo que el mejoramiento de las habilidades individuales... cuando se considera como mejorar o cambiar el curso del desarrollo, la clave puede ser que se cambie la herramienta cultural en vez de las habilidades para usar dicha herramienta”

El cambio del artefacto cultural implica nuevas vías para el desarrollo de la acción, con el avance tecnológico se vienen cambios en los sistemas de actividad pues al cambiar el artefacto, la acción puede redirigirse hacia la consecución de otras metas.

1.4.4 Límites y potencialidades de la acción mediada

En este punto, podemos ver cómo todo lo dicho anteriormente se relaciona con la capacidad de los artefactos culturales para facilitar una acción. Al hablar de la agencia y como los seres humanos realizan ciertas acciones, nos damos cuenta de que, sin ciertos artefactos, no sería posible cierto tipo de acciones. Wertsch, (1991) menciona su propio

ejemplo de un artefacto diseñado para limitar la acción humana; la distribución de las letras del teclado que usamos hoy en día llamado QWERTY apuntaba a desacelerar la velocidad de entrada, ya que las primeras máquinas para escribir se atoraban con facilidad. Ahora que hay teclados digitales que no requieren de partes análogas para escribir, se sigue usando la misma distribución clásica, a pesar de existir otras distribuciones que posibilitan que se escriba mucho más rápido.

Por otro lado, los cambios tecnológicos sobre artefactos posibilitan y facilitan la realización de la acción. Las nuevas creaciones de arte, o de la ingeniería moderna se valen de software para «dibujar» las estructuras base de sus diseños, o de tomar imágenes diferentes y combinarlas para crear otras completamente nuevas. Hoy en día es considerablemente más fácil crear panfletos con letras, imágenes y colores atractivos, solo se necesita descargar una paleta de colores y de tipografías llamativas desde internet. “Solo a través [del reconocimiento del rol de los artefactos culturales] somos capaces de preguntar preguntas esenciales acerca de por qué ciertas herramientas culturales y no otras son empleadas, y acerca de quién(es) ha decidido que herramienta cultural usar.”(Wertsch 1998, p.42)

1.4.5 La transformación de la acción mediada

Se puede trazar de manera histórica el cambio de los artefactos culturales y su influencia en la actividad mediada. El análisis sociocultural debe centrarse sobre todo en cómo se transforman tanto artefactos, como agentes y la misma acción. Cualquier cambio en alguna de estas dimensiones puede resultar en que los motivos que impulsan a la acción mediada cobren otro sentido:

“La actividad puede que pierda el motivo que la evocó, en ese caso se vuelve una acción que quizá tenga una relación bastante diferente con el mundo, una actividad diferente; a la inversa, una acción puede adquirir una fuerza motivadora independiente y convertirse en un tipo especial de actividad; y finalmente, la

acción puede ser transformada en medios para lograr una meta capaz de realizar diferentes acciones.” (Leont’ev, 1977)

Las razones por la cual se pierde dicho motivo, o que se cambie el propósito, obedecen a cambios en el contexto sociocultural del ser humano. Distintas situaciones provocan el advenimiento de nuevos artefactos culturales que al entrar en una interrelación con los agentes dentro de una comunidad, crea una suerte de desequilibrio que echa a andar una serie de cambios, modificando a los agentes y a la acción mediada (Wertsch, 1998). Hoy en día es impensable imaginar una sociedad que no genere fuentes de energía. La introducción de la electricidad en formas de corriente directa dio pie a una serie de cambios en la organización e interacciones sociales. El internet, los teléfonos celulares, los medios de comunicación masiva, el transporte en las ciudades, la economía virtual; serían imposibles sin los cambios tecnológicos que dieron pie a su aplicación. El análisis sociocultural defiende a la acción mediada siempre situada en un escenario, nunca como producto de una condición humana o un estado natural de las cosas independiente de la acción del humano.

La acción mediada no solo cambia por la introducción de nuevos artefactos como consecuencia de un avance tecnológico o nuevas aplicaciones de la ciencia en la vida cotidiana. Una misma acción puede parecer que es la misma

“pero la organización sistémica del agente y de las herramientas culturales a menudo terminan siendo diferentes, en efecto son tan diferentes que en algunos casos surge la controversia acerca de si es o no, la misma acción que está siendo ejecutada.”(Wertsch, 1998)

En efecto, podemos tomar una acción mediada y trazar los cambios tanto en sus intenciones como en su significado a través de la historia. El suicidio es un ejemplo de cómo la acción de quitarse la vida transforma su significado en diferentes épocas de la

historia. Las personas solo pueden matarse una sola vez, pero las condiciones en las que lo hacen son diferentes, incluso los instrumentos que utilizan cambian dependiendo del agente y la situación en la que se encuentre.

Tomaré como ejemplo algunas investigaciones en torno al suicidio en Japón para ilustrar este punto. Fusé (1980, citado en Wilson 2011) habla del origen mítico del ritual del *seppuku*; que consiste en destriparse a uno mismo con una daga.

“Apareció en el año 716 a.d.e en la historia de Harima, una joven diosa que se abrió el estómago, después de pelear con su esposo dios ...el seppuku se esparció a la aristocracia militar de los samuráis...como una forma de preservar el honor de uno, de la indignación de ser capturado por el enemigo.” (2011, p. 1)

Las investigaciones etnográficas de Long (2004) dan luz sobre lo que significa tener una *buena muerte* en Japón, y deja de lado la muerte desviada o más específicamente, la muerte por mano propia. El suicidio pierde sus significados alrededor del honor y toma otras significaciones, descritas por Chu, J. P., Goldblum, P., Floyd, R., y Bongar, (2010) en un estudio que busca elaborar un modelo cultural del suicidio.

En este caso la acción parece ser la misma, la privación voluntaria de la vida, pero las significaciones, los propósitos, los agentes, los artefactos y los contextos han cambiado de manera considerable alrededor de los años. Estos matices sólo nos pueden ser revelados a través de la aplicación de la investigación sociocultural y tomando a la acción mediada como unidad de análisis.

La acción mediada es una unidad compleja de análisis, no puede ser separada del uso de artefactos culturales, de las intenciones de los agentes al realizarla ni de su situación sociohistórica. La relación entre la artefactos y agentes es tan estrecha que un cambio en cualquiera de estos afecta de manera drástica a la acción mediada y la manera

en la que se inserta en un sistema de actividad. Todos los elementos tienen un peso importante, pero dar cuenta de todos ellos es una tarea muy difícil de realizar. Al fijar la unidad de análisis en la acción mediada podemos ver la influencia de los distintos elementos de un sistema de actividad específico. En el siguiente capítulo las características de uno de los artefactos culturales más complejos: El lenguaje.

2. DIALOGICIDAD Y ENUNCIADO EN EL INTERCAMBIO COMUNICATIVO

2.1 Diálogo, dialogismo y dialogicidad

El diálogo utiliza al lenguaje como artefacto cultural, y es en sí mismo una acción mediada siempre dirigida “hacia el otro, hacia un oyente, incluso cuando este no existe como persona real (Silvestri, Bakhtin, Blanck, y Blanck, 1993). Muchos aspectos de la actividad humana solo son posibles a través de un intercambio comunicativo que nos permiten realizar diversas prácticas sociales. Mercer (2000) considera al lenguaje como un medio (en este caso artefacto cultural) diseñado para el pensamiento colectivo en vez de un sistema para la transmisión de ideas. Como artefacto el lenguaje nos permite hacer

cambios en la realidad como la percibimos, dicho de otra manera, nos permite utilizar una serie de recursos del lenguaje (inserto en el diálogo) para dar sentido a nuestra experiencia para después compartirla. En este sentido el conocimiento compartido es producto de la interacción que se da en el diálogo.

El diálogo puede ser definido como: “cualquier interacción diádica o poliádica, entre individuos que están mutuamente co-presentes el uno al otro y, quienes interactúan a través del lenguaje (u otros medios simbólicos).” (Linell, 1998, p. 9). Esta definición implica procesos de interacción entre dos o más agentes que comparten un mismo lenguaje. Estos procesos de interacción implican necesariamente la «cooperación» de los agentes para lograr la comprensión mutua.

Para Linell (1998) el diálogo requiere de una coordinación y orientación mutua; esto implica que haya “*organización secuencial, construcción (social-interaccional) en conjunto, e interdependencia entre actos* (unidades locales) y *actividades* (unidades globales y tipos abstractos)” (p.8-9). Aunque estos procesos son centrales al diálogo no son absolutos necesariamente, más bien “condiciones básicas y abstractas” (p.14) para que la comunicación pueda tener lugar. Es claro que en la comunicación hay distintos grados de asimetrías tanto del grado de participación como de conocimiento (Linell y Luckman 1991 en Linell, 1998) pero si no hay por lo menos un grado de coordinación u orientación mutua, ni tampoco de respuesta (*responsiveness*) no es posible entablar un diálogo.

Esta perspectiva se ubica concretamente en una postura epistemológica de la cognición y de la comunicación conocida como dialogismo. “Este paradigma debe ser entendido en contraste con otra cosa, llamada “monologismo”. Este último término alude a la tendencia a identificar al hablante solo, como el origen de un enunciado”. (Linell, 1998, xii-xiii). El dialogismo deja de lado el papel central del individuo en la explicación de los procesos

de comunicación y de cognición para centrarlo en el carácter contextual e interactivo del discurso, la acción y el pensamiento humano. “...miramos al individuo que se entrega a la comunicación y a la cognición como estando «en diálogo» con (varios tipos de) interlocutores y contextos” (ibid. p.35). Se hace énfasis en el carácter contextual de la interacción, es decir, en que es se construye socio históricamente. Esto no quiere decir que reconoce que el diálogo humano está sujeto contingencias subjetivas, temporales y secuenciales, pero no se le quita peso al papel de los agentes en situaciones específicas, ya que ellos son conscientes de la forma en que ciertas consideraciones sociales, políticas, morales etc. afectan la interacción.

Linell (1998) define a la dialogicidad como “un sustantivo usado para referirse a ciertas propiedades que son, al menos de acuerdo con el dialogismo, características en esencia, en primer lugar, del diálogo y, de manera más general, de toda la cognición y comunicación humana.” (p.13). En este paradigma no se le puede prioridad a la estructura del lenguaje sobre la comunicación en praxis, si no que ambos se determinan el uno al otro. Más adelante elaboraré más sobre este aspecto al hablar sobre la relación del contexto y del significado con el diálogo.

2.1.1 Contexto y diálogo.

El paradigma del dialogismo nos exige que demos una definición de contexto que se apegue a sus raíces conceptuales, es decir que no sea visto como un elemento estático e independiente ni de los agentes, ni del diálogo. Mercer (Mercer, 2000) define al contexto como un fenómeno mental, que consiste en “*cualquier información que los oyentes (o lectores) usan para hacer sentido de lo que se dice (o se escribe)*” (p.20 cursivas en el original). Con esta definición se pone al lenguaje en el centro de la construcción del contexto y que los agentes lo utilizan en de distintas formas en situaciones particulares. Por consecuencia, el contexto no puede ser estático, es decir, no se limita a la situación

histórica o espacial en la que se encuentren los agentes, sino que el contexto es creado de nuevo con cada interacción, entre agentes o entre agente y texto.

El dialogo sirve aquí como una forma de crear contexto con la participación de distintos agentes que construyen significados en conjunto; para Mercer (2000) la comunicación que es exitosa depende de que la creación del contexto sea un esfuerzo cooperativo. Y este proceso se da en el diálogo

“Dos personas pueden empezar una conversación con suficiente conocimiento compartido previo y lograr un entendimiento en conjunto previo...pero mientras la conversación progresa, los hablantes deben seguir dando información relevante, a lo mejor de sus juicios de necesidad y relevancia, si nuevo conocimiento compartido va a ser construido” (p.21)

De modo que el contexto no está localizado ni en la mente del hablante ni la del oyente, más bien es negociado y mantenido en un esfuerzo mutuo para lograr el entendimiento mutuo. Desde la perspectiva dialógica el contexto puede verse también como una situación, definida como la “efectiva realización en la vida real de una de las formas, de una de las variedades, del intercambio comunicativo social.” (Silvestri, Bakhtin, Blanck, & Blanck, 1993b). Este paradigma se enfoca en la interacción entre agentes, artefactos culturales y contextos (vistos como procesos de negociación sociocultural). A continuación, describiremos la relación entre la construcción de significados y el diálogo

2.1.2 Significado y diálogo

Bruner (1991), sostiene que el significado es público y compartido, no puede ser enteramente subjetivo, ya que no es propio de un solo individuo, sino que entra en una relación transaccional con el medio social. Por su parte Gergen (1996) sostiene que: “Las palabras (o los textos) en sí mismas no llevan significado, no logran comunicar. Solo parecen generar significado en virtud del lugar que ocupan en el ámbito de la interacción

humana...sustituir la *textualidad* por la *comunidad* (p.320 cursivas en el original). También, Shotter (2001) sostiene que: “En realidad, insistir en que las palabras tienen significados predeterminados es intentar despojar a las personas de su derecho a tomar parte en el desarrollo de un tema conversacional con los otros y a disponer de su manera individual de hacer esa contribución” (p.52).

Todos estos argumentos tienen un punto de convergencia con la perspectiva dialógica y es que mueven el foco de análisis a la interacción humana, en donde es necesario el diálogo para que se den una serie de procesos de negociación y de construcción. Hay una necesidad de orientación hacia el otro (agente o discurso): “Comunicar es por consiguiente el privilegio de significar que otros conceden. Si los otros no tratan las preluiones de uno como comunicación, si no logran coordinarlas alrededor del ofrecimiento, este tipo de preluiones queda reducido al absurdo” (Gergen, 1996). En este sentido una respuesta o acción en el diálogo no surgen del vacío, sino que se realizan en función de la acción precedente. El ejemplo más claro es el intercambio cotidiano del saludo.

En el diálogo hay una relación entre el significado y el orden. En la medida en que respondemos al otro con una acción «adecuada» creamos una base de comprensión mutua para que la conversación siga su curso hasta conseguir su objetivo. La forma en la que nos expresamos o realizamos acciones influye en las respuestas que recibimos y esto puede tanto limitar como potenciar la construcción del entendimiento mutuo.

A pesar de que se necesita de cierta estructura y orden en el diálogo, el lenguaje tiene la característica de adquirir una potencialidad de significados múltiples:

“Cada instrumento cultural para generar significado está sujeto a una recontextualización múltiple. Cada término del lenguaje pasa a ser polisémico,

con una multiplicidad de significados... cada acción es por consiguiente una invitación posible a una multiplicidad de secuencias inteligibles, cada significado es potencialmente algún otro... (Gergen, 1996)

En el diálogo cuando relacionamos una acción o un enunciado a un significado, surgen inmediatamente todas las potencialidades que se le contraponen (ibid.). Esto hace posible que exista el malentendido. Contextos particulares exigen una serie de acciones específicas las cuales van cambiando durante el diálogo en función de las intenciones de los agentes durante el diálogo y también las particularidades socioculturales donde tenga lugar.

Ahora procederemos a adentrarnos en el concepto de enunciado propuesto por Bajtín, y sus implicaciones en el diálogo.

2.2 El enunciado y los géneros discursivos

Para Bajtín (2012/1978³) el enunciado se da como una expresión de los múltiples significados que pueden darse en el intercambio comunicativo, ya sea oral o escrito. Estos significados siempre se realizan en la praxis humana, para Bajtín (1981; 1993;2012/1953) el enunciado es la *unidad real de la comunicación discursiva* y no una unidad de la lengua.

El enunciado comprende una serie de características que lo vinculan y lo refieren a distintas esferas de la vida social en las que se desenvuelven distintos tipos de

³ Trabajo escrito en 1952-193 en Saransk; fragmentos publicados en *Literaturnaia uchioba* (1978, núm1. pp.200-219) en (Bajtín, M. Bocharov, S., Bubnova, t. y Bemshtein, 2012)

intercambios comunicativos. Dentro de cada esfera de la vida social, el lenguaje adquiere una función distinta, pues estas esferas desarrollan un uso particular de la lengua y crean distintos tipos de enunciados relativamente estables. A estos «conjuntos» de enunciados Bajtín (2012/1978) los llama géneros discursivos. Es en la esfera de la praxis humana, en dónde surge la heterogeneidad de los géneros discursivos, donde el enunciado cobra vida, además de que la actividad humana es inagotable (Bajtín, M. Bocharov, S., Bubnova, t. y Bemshtein, 2012/1978, p. 245)

Mercer (2000) que los géneros discursivos funcionan como “plantillas para el Inter pensamiento”(p.170) ya que al estar compuestas de convenciones sociales afectan nuestras acciones. Entre más se conozca un género discursivo, es más fácil saber utilizar el lenguaje una manera eficaz para llevar a cabo una tarea. Bajtín (Bajtín, M. Bocharov, S., Bubnova, t. y Bemshtein, 2012) afirma que los géneros discursivos se conocen por los agentes antes que las reglas gramaticales de la lengua, pues la gran variedad de géneros que existen se determinan por la situación discursiva, la interacción social, las relaciones entre los participantes; son determinados en la actividad humana.

“Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su volumen aproximado... su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio que posteriormente se especifica en el proceso del discurso.” (pp.264)

Al contrario que muchas teorías monológicas, esta perspectiva implica que los géneros discursivos se dominan antes que la gramática ya que en la vida cotidiana no aprendemos el lenguaje estudiando sus reglas sintácticas, sino en su uso. El género discursivo el que va a establecer los tipos de relaciones entre los enunciados “desde el punto de vista de la totalidad del enunciado que se le figura a nuestra imaginación discursiva” (Bajtín, M. Bocharov, S., Bubnova, t. y Bemshtein, 2012)

Las reglas de la lengua también se verán afectadas dependiendo del género discursivo desde que hablemos, y para poder hacer esto tenemos que dominarlos muy bien para poder utilizarlos de manera fluida. A partir del género podemos decidir el uso de ciertas palabras e incluso su entonación adecuada (Bajtín, (1993b)

Al otorgarle un papel central a la situación en que se desarrolla el intercambio comunicativo, encontramos que hay grandes coincidencias con el análisis sociocultural. No se habla de un sujeto, tampoco de un emisor, sino de un agente que es partícipe de esa comunicación y que su discurso cambia, se redirige y se construye en el momento mismo de la interacción entre dos o más agentes (sea esta verbal o escrita). “No comprenderemos nunca la construcción de una enunciación cualquiera, si no tenemos en cuenta el hecho de que ella es sólo un momento, una gota en el río de la comunicación verbal.” (Bajtín,1993, p. 246).

2.2.1 Las fronteras del enunciado.

El enunciado posee tres rasgos característicos (Bajtín 1978/2012), el primero es que el enunciado posee fronteras las cuales permiten que tenga lugar un cambio en los sujetos discursivos. El enunciado termina, o tiene su frontera cuando demanda la respuesta de otro, hay un cambio en los agentes discursivos que *responden* uno frente al otro, que se posicionen frente a su interlocutor.

“Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en el hablante” (Bajtín 2012/1978, p. 254)

El enunciado permite el encuentro, por lo menos, de dos conciencias y de las distintas voces que lo encarnan, las cuales han sido «arrebataadas» de otros enunciados hechos

anteriormente. Jamás se crea de manera aislada, sino está unido a otros, Bajtín sostiene que hay un sistema complejo de encadenación de enunciados:

“Nadie es el primer hablante que rompe el silencio del universo...[nadie] presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de enunciados anteriores, suyos y ajenos con los cuales su enunciado determinado establece una suerte de relaciones (se apoya en ellos, polemiza con ellos, o simplemente los supone conocidos por su oyente)” (Bajtín 1978, p.255)

El enunciado es dialógico porque reconoce la existencia de otros anteriores a éste. Este rasgo es lo que posibilita la «tensión irreductible» entre el agente y el lenguaje. El agente dota de la singularidad situada al enunciado, ya que una enunciación es una respuesta dotada de intencionalidad y de una visión del mundo particular.

El enunciado está plagado de distintas voces que forman parte del lenguaje, las cuales toma para cobrar un sentido particular “*Y siempre una de estas voces, independientemente de nuestra voluntad y de nuestra conciencia, coincide con la visión, con las opiniones y con las valoraciones de la clase a la que pertenecemos.*” (Bajtín 1993b, p. 251 énfasis añadido).⁴ El intercambio comunicativo construido como encadenamientos de enunciados nos permite abarcar grandes posibilidades de sentidos con las mismas palabras, pero siempre acotado a la situación y a la audiencia.

Dotamos a los agentes que enuncian de una relación social (amistosa, íntima, de rivalidad etc.), creamos los escenarios, investimos al enunciado de sentido, les atribuimos propósitos. Todos estos matices que surgen a partir de nuestra interpretación conforman el aspecto *extra verbal* o *situacional* (Bajtín 1979/1993) del enunciado.

⁴ Bajtín usa el término clase, por la influencia del Marxismo en la Unión Soviética. Pero también puede aplicarse a la noción de grupo de pertenencia.

2.2.2 *El enunciado como totalidad de sentido.*

El segundo rasgo del enunciado se refiere a su *conclusividad*, ya que de otra forma no podría haber un cambio en los sujetos discursivos. En la medida en que un enunciado tenga “*la posibilidad de ser contestado*” (Bajtín 2012/1978, p. 262), nos podemos posicionar o realizar una acción; la conclusividad nos permite establecer la totalidad de sentido. Bajtín sostiene que “El sentido siempre contesta ciertas preguntas. Aquello que no contesta nada, se nos representa como algo sin sentido, como sacado del diálogo.” (1970-71/2012, p. 364).

Son tres factores que están relacionados con la totalidad del enunciado, el primero es que el sentido del objeto del enunciado debe estar agotado; el segundo factor son las intenciones o la voluntad de los hablantes y el último es las formas de conclusión del enunciado dependen del género discursivo en el que se enuncian, y que estas formas son típicas, genéricas y parecen estructuradas.

Sin el diálogo ningún enunciado podría existir como tal, su carácter conclusivo es para permitir la respuesta, la acción, o el posicionamiento del otro. Hay una diferencia importante entre lo que se entiende por significado y lo que se entiende por sentido; para Bajtín en el significado “existe una potencialidad del sentido” (1970-71/2012 p.364) por lo que es obviado de manera convencional del diálogo, no hacemos explícito lo que significan todas y cada una de las palabras que utilizamos en los enunciados. En una definición psicológica, Vygotsky retoma la distinción de Paulhan entre el significado y el sentido en dónde el primero es “un fenómeno más variable, móvil y complejo; cambia según las mentes y las situaciones y es casi ilimitado”; y el segundo es

“una zona más estable del sentido, la zona más estable y precisa...El significado se mantiene estable en los cambios del sentido...no es más que una piedra en el

edificio del sentido, tan solo una potencialidad que encuentra en el habla una realización diversificada” (1986/2015, pp.313)

Ambos autores coinciden en que dentro del significado se encuentra una potencialidad del sentido que va a depender del contexto o de la situación en la que se encuentre la palabra y el enunciado. Bajtín pone más atención en el enunciado como la que condensa todo el sentido, Vygotsky lo considera una potencialidad.

Al entender al sentido como posibilidad de respuesta, el enunciado va a formar parte de un eslabón del «río de la comunicación» y dará un curso específico al fluir del diálogo, y este sentido se encontrará (o chocará, se unirá o se repelerá) con el del otro. La totalidad del sentido permite que podamos responder a un enunciado, continuando la cadena, aunque no sea de manera inmediata; incluso podemos romper el encadenamiento al negarnos a continuar hablando, o interrumpiendo y censurando.

La intencionalidad es un aspecto importante para la conclusividad. Los agentes, a partir de sus intenciones, determinan qué recursos lingüísticos utilizar, la entonación que quieren transmitir y pensando en el destinatario también como un agente discursivo (Bajtín 1978/2012). Tomamos en cuenta la situación en la que nos encontramos y nuestra posición frente al otro, también su conocimiento respecto a un tema o de la situación, si sus propias convicciones y su visión del mundo son más o menos afines o completamente diferentes a la de nosotros; tenemos en cuenta también las posibles intenciones y prejuicios que el destinatario tenga (desde nuestro punto de vista).

2.2.3 *La expresividad de los enunciados.*

El tercer rasgo es consecuencia de la intencionalidad del agente que toma una postura (frente a otros agentes o enunciados) y decide la forma en la que va a utilizar el lenguaje. Pero el enunciado no solo consiste en forma (los recursos gramaticales) y contenido (las intenciones y los significados) sino también en *expresión*.

El enunciado expresa “una actitud subjetiva y evaluadora desde el punto de vista emocional del hablante con respecto al contenido semántico de su propio enunciado” (Bajtín, M. Bocharov, S., Bubnova, t. y Bemshtein, 2012). No puede existir un enunciado neutral, es imposible pues está relacionado directamente con la realidad de la que el hablante es partícipe. Los juicios y las expresiones solo pueden ser hechas por un hablante en un enunciado concreto. “Las palabras no son de nadie, y por sí mismas no evalúan nada, pero pueden servir a cualquier hablante y para diferentes e incluso contrarias valoraciones” (ibid.).

El enunciado a diferencia de la oración como unidad de la lengua, posee una entonación expresiva que es constitutiva de este. Las unidades de la lengua carecen de entonación, pues son solo la forma, no están conclusos porque no tienen un sentido concreto. La entonación puede hacer que una palabra se convierta en un enunciado dentro de un género discursivo específico, la poesía es un claro ejemplo.

“Al construir nuestro discurso siempre nos antecede la totalidad de nuestro enunciado, tanto en la forma de esquema genérico determinado, como en la forma de una intención discursiva individual. No vamos ensartando palabras, no seguimos de una palabra a otra, sino que actuamos como si fuéramos rellenando todo con palabras necesarias” (pp.274)

El contacto entre la lengua y la realidad del enunciado es lo que genera la expresividad en el mismo, partimos de una totalidad de lo que queremos decir a partir de otros enunciados que no nos pertenecen. Somos nosotros los que nos apropiamos de esas palabras y les dotamos de nuestra propia voz. El sistema de la lengua nos permite delimitar gramaticalmente y con recursos léxicos para manifestar la expresividad, pero por sí mismas carecen de ésta, la afectividad y la expresividad de los enunciados son propias de nosotros.

Al apropiarnos del discurso ajeno siempre le dotamos de una expresividad doble: la nuestra y la ajena. No podemos hablar de un Adán o de un hablante primero; todo objeto de nuestro discurso ya se encuentra en cierta medida discutido, visto desde puntos diferentes, hay tendencias en la forma de discutirlo y está atravesado por distintas visiones del mundo (Bajtín 1978/2012)

El concepto enunciado es compatible con el concepto de artefacto cultural y las características de estos mencionados por Wertsch (1998). Cabe mencionar que en todo nuestro discurso podemos encontrar siempre pequeñas manifestaciones de otros enunciados en los nuestros, como reflejos que entran en relación en cuanto participan en las mismas esferas de la comunicación discursiva, otra vez se hace presente la idea de encadenación que aporta Bajtín sobre los enunciados.

Una vez explorados los conceptos del diálogo y enunciado bajo la perspectiva del dialogismo, exploraremos como estos conceptos se aterrizan en contextos específicos del intercambio comunicativo, haciendo énfasis entre la interacción entre pares.

2.3 Interacciones dialógicas.

En los contextos de enseñanza el concepto de enseñanza dialógica es clave para entender una manera enseñanza en el aula que busque aprovechar el poder del habla para involucrar y extender el pensamiento de los niños en su aprendizaje y entendimiento (Alexander, 2008). Este tipo de habla busca ser colectiva, recíproca, de apoyo (*supportive*), acumulativa y útil (*purposeful*). En la dimensión colectiva tanto maestros como alumnos se abordan la tarea en conjunto, como grupo o como clase; en cuanto a la reciprocidad, implica que alumnos y maestro se escuchen y compartan distintas ideas; el apoyo se refiere a que los niños puedan expresar sus ideas de manera libre y que trabajen en conjunto para llegar a un entendimiento común. El aspecto acumulativo implica que se construyan sobre las ideas de los alumnos y de los maestros, tanto las propias como las

de otros y se puedan encadenar en líneas coherentes; y por último en lo referente a la utilidad, se apunta a que el maestro tenga un objetivo claro y dirija el diálogo del salón hacia el cumplimiento de ese objetivo.

Aunque estas interacciones se centran en los contextos de enseñanza, se pueden tomar elementos para definir las interacciones dialógicas dentro del marco de la consecución de un entendimiento común. En estas interacciones se “hacen preguntas, explican puntos de vista y comentan sobre ideas que emergen... usando el habla para promover un marco acumulativo, dinámico y contextual que asegure la reciprocidad y promueva el involucramiento continuo de los estudiantes. (Lyle, 2008 en Rojas-Drummond, Littleton, Hernández, & Zúñiga, 2009, p. 128)

Estas perspectivas hacen énfasis en que la comprensión se articula de manera conjunta, donde los miembros son parte activa de la construcción del conocimiento compartido; a través de su involucramiento en eventos y prácticas, que son moldeadas por factores históricos y culturales. Dentro de esas prácticas culturales, el lenguaje juega un papel clave como mediador de la actividad, tanto en el plano social y psicológico. (Hennessy et al., 2016; Rojas-Drummond et al., 2009). En estos contextos de participación conjunta, un concepto nos permite entender la forma en la que se desenvuelven estos procesos, el habla exploratoria:

“Es aquella en dónde los participantes se involucran crítica pero constructivamente con las ideas de cada uno. Información relevante es ofrecida para la consideración conjunta. Propuestas pueden ser desafiadas o contraargumentadas, pero solo si se dan razones y se ofrecen alternativas. Se busca llegar a acuerdos como una base del progreso en conjunto. Se da cuenta del

conocimiento de manera pública y el razonamiento es visible en el habla”. (Mercer, 2000)

El habla exploratoria se utiliza más, en tareas convergentes que implican llegar a una solución conjunta de problemas, en cambio, durante tareas divergentes que no tienen una sola solución correcta se utiliza de manera esporádica. Hay distintos factores que tienen influencia sobre el uso del habla exploratoria, uno de ellos es que al haber muchas maneras de llegar a una solución, “los niños pueden o no expresar diferentes perspectivas y cuando estas surjan pueden o no dirigirse a ellas a través del uso de argumentos explícitos...” (Rojas-Drummond et al., 2009). Por otro lado, puede que el grado con el que los niños adopten perspectivas que involucren diferencias en sus valores personales; o que la misma tarea no lo demande, como pueden ser los procesos de «lluvia de ideas». Esto no implica que no se utilicen otros tipos de interacción dialógica; el concepto de habla co-constructiva sirve para dar cuenta de un tipo de habla en la cual “se toman turnos, se pregunta y se dan opiniones, se generan alternativas, se reformulan y se elabora sobre la información que está siendo considerada, coordinan y negocian perspectivas y buscan argumentos” (Rojas-Drummond, Mazón, Fernández, y Wegerif, 2006, p. 92). Este tipo de interacciones dialógicas se dan en tareas más divergentes que utilizan distintos caminos para llegar a una conclusión. La interpretación en la lectura, o los procesos de escritura colaborativa son ejemplos de tareas divergentes en los que el habla co-constructiva resulta de mayor utilidad para dar cuenta de las interacciones dialógicas.

3. ALFABETIZACIÓN MULTIMODAL

3.1 *Multimodalidad.*

En el siglo anterior y aún con más fuerza actualmente, los modos de expresión de los géneros literarios han incorporado elementos visuales (imágenes, cambios en los diseños de tipografía) e incluso sonoros (los audiolibros y los podcasts incorporan las actuaciones de las voces de distintos personajes y de composiciones musicales) que cumplen con el cometido de narrarnos una historia, solo que ahora nos hemos valido de distintos modos semióticos para relatar una historia.⁵ Actualmente podemos considerar a los cómics y a las novelas gráficas como primos más jóvenes de la literatura; éstos incorporan el uso de ilustraciones que se rigen bajo las reglas de composición y diseño similares en la pintura y el uso de diferentes tipografías cuando tratan el diálogo entre los personajes o del narrador.

Los enfoques recientes de la investigación cultural relacionados con la alfabetización (en inglés *literacy*) señalan el aspecto importante de dar cuenta de las prácticas literarias en

⁵ El cine es uno de los mayores ejemplos, tanto así que ha sido elevado al estatus del arte con sus expresiones propias, además de que su popularidad lo ha colocado como una de las expresiones artísticas más importantes actualmente.

las que las personas se involucran, tomando en cuenta un contexto sociocultural, dónde el surgimiento de las computadoras y el Internet ha cambiado de manera drástica la forma en la que nos relacionamos con el (Hammond, 2009)

En palabras de Serafini (2012): “Los lectores exitosos deben ser descritos en términos de demandas y expectativas civiles, socioculturales y de trabajo que cualquier cultura en particular ponga en sus miembros...” Es decir, centrarnos en las exigencias socioculturales de la lectura (¿qué es lo que se espera del lector?) más que en las estrategias cognitivas de cada individuo para leer. Es necesario expandir el concepto de texto, desde alfabetización clásica, e introducir el concepto de la multimodalidad.

Un texto multimodal se compone de dos o más modos; un modo es un sistema de signos que ha sido creado por diversas culturas para expresar y comunicar significados. La literatura, la pintura y la música son ejemplos de artefactos culturales de un solo modo semiótico para expresar múltiples significados y sentimientos, mientras que los cuentos y revistas ilustradas, las páginas web y los documentales son ejemplos de textos multimodales. Los modos poseen distintos “*recursos modales*” (Bezemer y Kress, 2008) que les permiten construir los significados que se buscan transmitir. Las imágenes en la novela gráfica, por ejemplo, utilizan como recursos el color, la disposición espacial, la perspectiva, la forma de las figuras y demás (Connors, 2013). Los modos también pueden ser considerados como artefactos culturales, ya que pueden limitar o posibilitar la acción, que en el caso de la lectura es la construcción de significado⁶. Pero los modos son solo una parte de todo lo que implica la multimodalidad inserta en las prácticas sociales contemporáneas; entre los otros conceptos implicados se encuentran los creadores de

⁶ *Affordances*, siguiendo a Bezemer y Kress (2008)

signos, el interés (de los creadores de signos y la audiencia), el medio, el sitio de exhibición, los marcos y el género y, por último, el diseño. (Bezemer y Kress, 2008)

Con respecto al significado construido en situación, Bezemer y Kress defienden que no se pueden hacer pretensiones sobre las lecturas y sus efectos de las representaciones sin un estudio del uso, consideran que los textos:

“Son *potenciales* de un tipo bastante específico, que en su especificidad permiten un ilimitado (en número) pero constreñido (en alcance semántico) número de lecturas...el objetivo de nuestra aproximación es llamar la atención a los potenciales y a las limitantes de las ‘cosas’ que están siendo usadas, a la agencia de los creadores de signos y a la significancia de todas las acciones en el proceso de construcción de signos.” (2008, p.171)

Su trabajo se orienta más hacia la práctica de la creación de signos, que desde la psicología sociocultural se podría ver como la creación de los artefactos culturales más que de su uso. Más que orientarse a la acción mediada, la semiótica social de Bezmer y Kress (Bezemer & Kress, 2008) se ocupa de las condiciones de su realización.

3.1.1 *El modelo de Serafini.*

Las prácticas sociales para leer los textos multimodales no están dadas de antemano, sino que son construidas por los lectores de la misma manera que toda actividad mediada está inserta en un proceso histórico, político y económico. Por lo que propone un modelo sobre las prácticas de lectura multimodal; ver al *lector* como (a)navegador, (b)intérprete, (c)diseñador e (d) interrogador (Serafini, 2012). Esto nos permite entender la dinámica no lineal de la lectura multimodal y la importancia tanto de los agentes como de los distintos modos semióticos en la construcción y negociación de significados.

El lector como navegador nos permite entender el carácter no lineal de un texto multimodal, la analogía aquí permite comprender que la manera en la que el lector se involucre con el texto depende del propósito y de los significados que estos lectores construyan dentro de sus propias transacciones. Un lector navegador se «mueve» por el texto de una manera no lineal, esta navegación está influida por las composiciones de las imágenes ya que ciertos elementos de esta atraen más nuestra atención que otros. Esto es importante porque la decodificación “gramática del diseño visual” (p.155) es un precursor para la interpretación exitosa de los textos. Luego nos presenta al lector como un intérprete, los cuales están comprometidos en el “proceso de construir o generar significados viables y respuestas a varios textos o imágenes” (ibid.) Si no se elabora el concepto parece ser que el intérprete cae en la búsqueda del significado detrás del texto, buscando lo que el autor quiso decir, esto sería el fundamento para decir que hay una comprensión, pero Serafini (2012) propone que entendamos el concepto de comprensión como un verbo, un proceso, un ciclo recursivo de construcción de significados que nunca se repite y cambia con cada transacción de los lectores con los textos multimodales en diversos contextos. “La interpretación es una construcción de significado que recurre en el conocimiento previo de uno y experimenta los contextos inmediatos y culturales del acto de leer y del lenguaje e imágenes presentadas para la interpretación” (Scholes, 2001 en ibid. p.156).

Los lectores vistos como diseñadores amplían aún más el recurso de la interpretación ya que el texto no está dado ni constituido de antemano; sino son los mismos lectores los que construyen el texto a ser leído. Serafini (2012) retoma el concepto de comunidades interpretativas de Fish (1980) que postula la inexistencia de un significado inmanente y además no solo deciden lo que un texto puede significar sino qué puede ser considerado

un texto. El texto viene con un “potencial semiótico” que se desenvuelve en la medida en que se diseña el texto que se va a leer.

Por último, en el modelo de Serafini están los lectores como interrogadores. Estos últimos añaden la dimensión política y social de los lectores frente a un texto multimodal: “la lectura es reconceptualizada como una práctica social que involucra la construcción del significado en un contexto mediado socialmente, las relaciones de poder en cualquier situación dada y la identidad de los lectores, así como medios disponibles de participación social” (ibid.). Ninguna de estas prácticas lectoras es superior una de la otra, de modo que en el proceso de la transacción los lectores pueden utilizar uno o todos los recursos, no hay un límite definido entre los recursos, sino que están aglomerados.

Otro elemento de la multimodalidad a tomar en cuenta, son las características no verbales que se dan en el diálogo como producto de la reacción al leer un texto. Los recursos paralingüísticos incluyen “...las características que están relacionadas con el texto, pero que nos son de naturaleza lingüística, como la puntuación y la capitalización” (Kachorsky, Moses, Serafini, y Hoelting, 2017). Estos recursos pueden ser utilizados para representar los estados emocionales de los personajes o propios. El uso de gestos o de expresiones no lingüísticas cae dentro de esta definición; la capitalización se entiende como las onomatopeyas que indican el volumen o un sonido concreto.

Kachovsky et. al. Encontraron que los recursos semióticos más allá del nivel del texto implicaron un apoyo y oportunidad para la construcción del significado y que

“estos sistemas de significado se mueven más allá del lenguaje, permitiendo que los lectores retomaron de sus recursos disponibles para hacer sentido de esto textos y que les permitieran hablar sobre ellos...Aprovechar la atención de los lectores

en estos recursos los ayuda a construir significados de las partes, así como del todo, para que puedan pensar más profundamente sobre los textos (p.144)

3.2 *La lectura como transacción*

Es importante hablar entonces de la relación que tiene la persona que lee y lo que lee, para lo cual nos serviremos de la interesante propuesta de Rosenblatt (1978/1994) quien describe la experiencia de la lectura como un evento temporal y no como una búsqueda por el significado detrás de una obra. Para esta autora, es muy importante distinguir lo que ella llama *texto* y *poema*. El texto, de manera directa, es una “serie de signos interpretables como símbolos lingüísticos” (p.12), todo aquello que involucre letras ordenadas en palabras o los cambios en las vibraciones en el aire, todo lo que constituya un aspecto verbal que apunte a un significado más allá de la palabra. Para resumirlo: en la literatura serían los libros impresos, panfletos o periódicos. Por otro lado, está el *poema*, (sin duda, más bonito) que “presupone a un lector[a], involucrado activamente con un texto y refiere a lo que él [o ella] hace de sus respuestas frente a un conjunto particular de símbolos” (ibid.) Cabe aclarar que Rosenblatt eligió este término, ya que para ella era este tipo de texto que concentraba a todos los demás: cuentos, novelas y obras de teatro.

Lo interesante del concepto de *poema*, y que es la parte activa de la relación de los lectores con la obra literaria es su carácter temporal y situado como evento. El poema solo puede transcurrir como una reunión (*coming-together*), una compenetración; “para el lector, el poema lo atraviesa como vivencia durante su encuentro con el texto (Rosenblatt, 1978/1994). Esto la lleva a entender la lectura como una *transacción* que “designa, entonces, un proceso en marcha continua, en donde los elementos o factores son, uno podría decir, aspectos de la situación total, cada uno condicionando y siendo condicionando por el otro. (p.17).

El poema tanto evento y experiencia, va a ser influido por el tipo de lectura y de lector, cada lectura podría verse a manera de un enunciado, una totalidad de sentido que permite que se le responda al texto, a otro o a uno mismo. Al ser parte de este evento, buscamos traducir nuestra experiencia a través del lenguaje y colocarlo en enunciados para enmarcarla y buscar la comprensión con los otros.

3.2.1 *Las posturas del lector frente a la lectura*

Rosenblatt (Rosenblatt, 1978) también discutió sobre las maneras de posicionarse frente a un texto ya que no siempre leemos con las mismas intenciones. Distingue dos maneras de leer, las cuales nombra posturas (*stances*) y se encuentra la estética y la eferente. Su argumento principal para diferenciarlas es una cuestión de la atención que se presta durante el evento: la primera postura centra la atención del lector en lo que acontece (piensa, siente o imagina) mientras lee; una postura más reflexiva sobre la misma experiencia vivida; por el contrario en la segunda postura, se lee un texto con la finalidad de llevar a cabo alguna acción fuera del texto mismo, por decirlo de otra forma, lo que se lleva a cabo al terminar de leer es el interés principal de una postura eferente. En palabras de la autora quien lee busca:

“Sentir [*sensing and feeling*]⁷ imaginar, pensar, sintetizar estados mentales...no siente otra compulsión más que aprehender lo que sucede durante este proceso, concentrarse en la compleja estructura de la experiencia que él [o ella] está moldeando y que se convierte en el poema...” (Rosenblatt, 1978/1994, p.26);

y para la postura eferente: “...se concentra en lo que los símbolos designan, lo que ellos pueden estar contribuyendo al resultado final que se busca—la información, los conceptos, las guías para la acción, eso quedará con él [o ella] cuando la lectura termine.” (p.27). No

⁷ Otro problema con la traducción, puesto que *sensing* se acerca más a la percepción, mientras que *feeling* se orienta más a los sentimientos; aquí no haremos distinciones.

obstante, ninguna postura es absoluta durante la transacción; se debe ver como un continuo entre una lectura estética y eferente, en función de la atención y predisposición de los lectores al momento de encontrarse con el texto. El contenido de un texto no puede determinar por sí mismo la postura del lector, es indisoluble de la forma en la que es presentado.

Aquí podemos construir una relación entre las propuestas de Rosenblatt con las observaciones de Vygostky, cuando él dice “La destrucción de la forma del arte implica la destrucción de la obra artística”(1971/2006, p. 58) es una manera de decir (en la literatura) que el contenido del texto por sí solo no puede dar cuenta de una esfera expresiva de la cultura.

Las investigaciones posteriores condujeron a realizar críticas a este modelo y, sobre todo, a expandirlo introduciendo distinciones entre una postura estética, expresiva, eferente y crítica analítica (Soter et al., 2008, 2010). Es importante retomar el trabajo conceptual de Soter y sus colaboradores (Soter et al., 2010) en torno a la postura expresiva y estética, los cuales ya no se definen solamente a partir de aquello a lo que se dirige la atención de los lectores, sino que incorpora el *cómo* contestan los lectores al texto.

La respuesta expresiva está orientada hacia el contenido del texto, es decir, las conexiones espontáneas (emocionales, experienciales o personales) que parecen emerger cuando se lee un texto; pero no se es plenamente consciente del papel que juega el texto (personajes, un diálogo, una palabra) para moldear esa experiencia. En cierto sentido la respuesta expresiva es autorreferencial y da cabida a un “todo vale”(Soter et al., 2010) lo cual puede ser de utilidad para el análisis de la apropiación del lector con la obra literaria. Están también las respuestas orientadas a la forma, es decir, las respuestas estéticas entendidas como la propia reflexión de los lectores de su experiencia durante la transacción con el texto; de su propia involucración con el poema:

“La postura estética no debería ser confundida con una asociación libre o una simple ensoñación...el concepto de transacción enfatiza la relación con, y la continua consciencia [*awareness*] del texto...la postura estética realza la consciencia de las palabras como signos con características visuales y auditivas particulares y como símbolos” (Rosenblatt, 1978/1994, p. 29)

A través de la apropiación de convenciones literarias, y lingüísticas, fomentadas por interacciones dialógicas podemos orientar los procesos de transacción individuales para compartirlos y generar en el diálogo una comprensión conjunta que le dé una nueva interpretación al texto que se esté leyendo. Así que, defino a la lectura como la experiencia que se construye en transacción con el texto; esta experiencia puede ser comunicada al otro por medio del lenguaje construyendo una interpretación que puede ser compartida y recontextualizada a partir del diálogo. Leer es entonces “el acto de *estar haciendo* significados... en cualquiera de sus formas, ya sea escrito, visual o multimodal” (Maine, 2013, p. 151)

3.3 Postura expresiva, diálogo y multimodalidad

En este proyecto de investigación se toma un interés especial por la lectura, específicamente de cuentos de ficción ilustrados, y el diálogo como acción mediada para construir significados en torno al texto. De acuerdo con Mercer (2000) la ficción permite acceder a los ámbitos del desarrollo de la vida humana: “no solo podemos experimentar la vida vicariamente, también podemos jugar con nuevas formas de hacer sentido de ella. Podemos, con diversos grados de seriedad, tratar narrativas ficticias como analogías para explicar nuestras vidas. (p.171). La literatura adquiere relevancia en los contextos del desarrollo de la vida humana y nos permite llegar a resignificar algún hecho cotidiano “El arte toma su material de la vida, pero a cambio ofrece algo que su material no contenía” (Vygotski, L., Leontiev, A. y Ivanov, 2006, p. 294). Entender la postura estética de los

lectores nos permite acercarnos a otros aspectos del desarrollo de la vida humana que no se centran en los conocimientos escolares, sino que nos habla de la propia visión del mundo que tienen los lectores y cómo se ubican en la esfera sociocultural.

Knighth (2013) en sus estudios sobre estética sostiene que “parte de lo que está en juego aquí, en la medida en que nos movemos hacia medios de comunicación más visuales e interactivos es el entender como las audiencias crean sentido a través de sus experiencias mediadas” (p.148). Proponemos aquí centrarnos en el diálogo que se sostiene entre lectores como mediador de la postura expresiva que se construye durante la transacción con un texto. El espacio dialógico permite un proceso de negociación de significados, donde las perspectivas de los agentes, así como de su propio contexto sociopolítico y cultural, se construyen o cambian: “...nos abrimos a nosotros mismos a discursos persuasivos, mutuos e internos en donde los sedimentos de enunciados autoritarios de cada participante en el diálogo pueden ser expuestos.” (Crudadas, 2007, p. 486)

La postura expresiva es un puente que puede servir para iniciar procesos de crítica Cai (2008) sostiene que el concepto de transacción es vital para entender las posturas críticas frente a los textos, es más es la semilla para poder empezar a hablar de una lectura o postura crítica (la cual argumenta que no debería separarse de la eferente, ya que un postura eferente no solo implica la búsqueda de información sino también su análisis y discusión). Los lectores al estar en un encuentro con el texto hacen juicios de los personajes, de las situaciones y de otros elementos, estos juicios no vienen de la nada, sino que reflejan de cierta medida los prejuicios propios de su cultura; con respecto a la lectura de textos «multiculturales» Cai señala que:

“...los elementos críticos incrustados en sus respuestas estéticas pueden ser una palanca para la discusión de las suposiciones textuales ideológicas y culturales.

Las ideas falsas, la indiferencia, los sesgos y los prejuicios de los estudiantes

pueden servir también para el propósito de examinar un texto de manera crítica.

Al puentear la respuesta estética y la lectura crítica, podemos promover la reflexión y la transformación del lector.” (2008, p. 218).

El diálogo se vuelve central para no solo para poder comunicar una respuesta expresiva en torno a un cuento, sino que, con la guía adecuada, es posible abrir la puerta a procesos de reflexión y crítica.

Este enfoque es afín a la construcción activa del conocimiento más que a la transmisión pasiva de información, que implicaría una interpretación correcta de un texto multimodal. Entonces es posible mediar la postura expresiva del lector a través del lenguaje, y plantearla en términos de acto comunicativo.

4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Metodológicamente es necesario poner especial atención a la transacción creada durante un intercambio comunicativo enfocándose en los encadenamientos de enunciados, sus funciones dentro del diálogo y el contenido de estos. Para poder abordar el estudio del lenguaje de manera congruente con la propuesta dialógica se deben utilizar metodologías que pongan atención en las maneras en que el lenguaje es utilizado, así como las consecuencias que tiene dicho uso.

4.1 Etnografía de la comunicación

La etnografía de la comunicación se interesa principalmente por estas cuestiones y plantea el estudio de las comunidades discursivas, "...la manera en que la comunicación es organizada y moldeada como sistemas de eventos comunicativos, y los caminos por los cuales estos interactúan con todos los otros sistemas de cultura" (Saville-Troike, 2001, p. 2), además: "la etnografía de la comunicación debe dar cuenta de cómo maneras particulares de hablar son desarrolladas en sociedades particulares en el proceso de interacción social" (ibid.. p.7).

Se utilizaron tres unidades de análisis bajo las cuales se analizaron los datos de la investigación: la situación comunicativa (SC), el evento comunicativo (EC) y el acto comunicativo (AC).

La primera unidad se refiere al contexto en el cual la comunicación ocurre "la situación puede mantenerse igual incluso si hay un cambio de locación...Una misma situación mantiene una consistente y general configuración de actividades...aunque puede que haya una gran diversidad en los tipos de interacción que ocurren."(Saville-Troike, 2001).

En cuanto a la segunda unidad, el evento comunicativo, se define por "un conjunto de componentes en todas partes, empezando con el mismo propósito general de

comunicación, el mismo tópico general e involucrando a los mismos participantes...[manteniendo] las mismas reglas para la interacción, en el mismo entorno” (ibid.). Por último, está el acto comunicativo que es definido por Saville-Troike (2001) como “generalmente como una sola función interaccional, como una declaración referencial, una petición u orden, y puede ser verbal o no verbal” (p.24), el silencio también puede ser considerado como un acto comunicativo, dentro del contexto de un evento comunicativo; e.g cuando hay un regaño de una persona hacia otra y no hay respuesta (pero sí otras señas no verbales). El análisis a nivel de acto comunicativo hace posible que se pueda determinar la frecuencia relativa de diferentes funciones comunicativas, o para observar las formas lingüísticas o gestuales que se utilizan durante los eventos comunicativos.

4.2 SEDA

El esquema para el análisis dialógico educativo o SEDA por sus siglas en inglés es una herramienta para el análisis de las funciones del diálogo que retoma los planteamientos de la psicología cultural y se basa metodológicamente en la etnografía de la comunicación. Presentado por primera vez como producto de una colaboración entre investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad de Cambridge (Hennessy et al., 2016); SEDA es una herramienta para analizar las interacciones dialógicas en contextos educativos, tanto entre profesores y alumnos como entre pares. Éste esquema de codificación se concentra principalmente en los niveles de análisis micro que “nos permite llevar a cabo análisis sistemáticos de grano fino de lo que los participantes, de hecho, hacen y dicen en la práctica durante las interacciones dialógicas.”(Hennessy et al., 2016). Este esquema concibe las unidades de análisis de la etnografía de la comunicación como jerárquicas y anidadas.

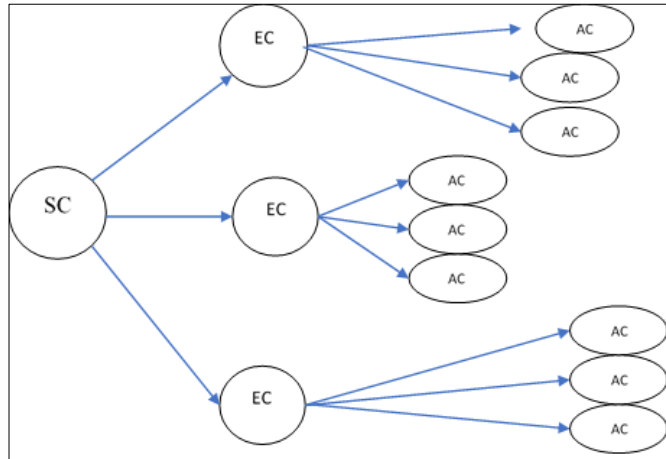


Fig.41 Niveles jerárquicos de la etnografía de la comunicación. ((Hennessy et al., 2016)

Esta jerarquización nos permite establecer un proceso no lineal en cuanto a la delimitación de las unidades de análisis. De manera que se facilita el movimiento entre niveles de análisis, siempre refiriéndose a sus jerarquías predecesoras o posteriores para ubicar cómo los niveles micro se sitúan en contextos más amplios. Esto nos permite observar “que tan equitativa es la participación de diferentes aprendices...[qué] secuencias de interacción son más dialógicas que otras; cuáles cadenas particulares de interacción dialógica se observan más comúnmente... [y] qué tan estable y diversos son estos patrones de interacción...” (ibid.)

Para esta investigación se utilizó una versión adaptada del esquema original reportada por Hennessy et. al. (2016), hecha por el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM. El instrumento se divide en ocho grupos de categorías que abarcan distintos tipos de interacciones dialógicas. Cada grupo tiene sus invitaciones correspondientes y sus respuestas excepto el último que se conforma por tipos de interacción que enfocan el diálogo. A continuación, la definición de las categorías del instrumento:

Tabla 4.1 Esquema de codificación SEDA. Versión adaptada de Henessy et al., (Hennessy et al., 2016)

Grupo	Código	Acto	Definición
Elaboración y razonamiento.	I-REO	Invitar a la elaboración, clarificación, razonamiento u opinión.	Invitar al razonamiento, elaboración o expresión de opiniones/ideas(creencias)
	O	Expresar opiniones/ ideas/creencias/posibilidades	Expresar opiniones/ideas/creencias/ posibilidades o hacer una contribución relevante al diálogo.
	E	Elaborar o clarificar.	Construir sobre o clarificar sobre la contribución propia o de otros.
	R	Hacer el razonamiento explícito.	Explicar, justificar, dar un argumento o un contra argumento, hipotetizar, especular o predecir con una razón.
Posicionamiento	I-P	Invitar al posicionamiento.	Invitar a estar de acuerdo o en desacuerdo o a posicionarse.
	PA	Estar de acuerdo	Manifiestar un total acuerdo con la posición o declaración/idea/creencia/teoría etc. con alguien más. Incluye llegar al consenso después de discutir una tarea o un problema. Si hay elaboraciones o justificaciones codificarlas también con (E o R)
	PD	En desacuerdo	Manifiestar un desacuerdo parcial o total con la posición o declaración/idea/creencia/teoría etc. De alguien más. Incluye dudar, desafiar, poner en duda, rechazar, refutar o contra argumentar una declaración etc. En los casos donde se refute o contra argumente, codificar también R
Coordinación y conexiones con otros contextos	I-CL	Invitar a sintetizar, evaluar, proponer una resolución, o hacer conexiones (<i>linking</i>)	Invitar a sintetizar, evaluar, proponer una resolución, o hacer conexiones; o invitar a remitir sobre lo dicho anteriormente, hacer referencia a contextos más amplios o hacer preguntas más allá de la actividad.
	C	Coordinación de ideas	Sintetizar, evaluar alternativas o proponer una resolución
	L	Conectar	Remitir sobre lo dicho, hacer conexiones a contextos más amplios, incluyendo fuentes autoritativas.

Reflexión	I-R	Invitar a la reflexión	Invitar a la reflexión acerca del proceso/propósito/valor del diálogo o la actividad.
	RA	Reflexionar sobre la actividad	Reflexionar en el proceso de aprendizaje/propósito/valor de la actividad. Incluye hacer la trayectoria del aprendizaje explícita. Incluye reconocer una falta de entendimiento o un cambio en el modo de pensar.
	RD	Reflexionar sobre el diálogo.	Reflexionar sobre el diálogo. Incluye hablar sobre el habla misma y referirse a las reglas base del diálogo.
Guía y monitoreo	G-SD	Fomentar el diálogo entre estudiantes.	Fomentar el diálogo entre estudiantes al darles a los pares/grupos o a la clase la responsabilidad de la dirección y/o los resultados del diálogo o la actividad colectiva
	G-AC	Proponer una acción o consultar una actividad	Proponer metas compartidas, posibles vías de acción para lograrlas, o una actividad de consulta
	G-AP	Introducir una perspectiva autoritativa.	Explícitamente introducir una perspectiva autoritativa o una explicación como parte del flujo de la interacción dialógica, en respuesta al nivel de entendimiento de los participantes. Incluye traer a cuenta términos técnicos.
	G-IF	Proveer una retroalimentación informativa.	Proveer una retroalimentación informativa con la cual otro puede construir.
	G-FM	Enfocar y monitorear.	Enfocar el diálogo o la atención en aspectos clave de la actividad. Monitorear el diálogo o la actividad para asegurarse de que las metas están siendo logradas o que se puedan tomar medidas correctivas, de ser necesarias (procesos de reparación). Incluye tomar ventaja de los “errores” para redirigir el aprendizaje. Incluye revisar el progreso y los resultados de la tarea o la actividad. Al usar este código, incluir también la forma en la que se está haciendo cuando sea apropiado (e.g. desafiar, cuestionar, etc.)

4.3 Análisis temático de la multimodalidad.

Se realizó un análisis temático de la multimodalidad siguiendo los lineamientos que propone Mayring (2014) para la creación de categorías. Se necesitaron delimitar tres unidades para poder realizar el análisis: la unidad de codificación, la unidad de contexto y la unidad de registro. Se tomó al enunciado como la unidad de codificación pues es la mínima unidad de sentido con la cual se puede trabajar. El enunciado al estar ligado intrínsecamente a un contexto o a una situación da una gran flexibilidad a lo que puede ser tomado como enunciado: desde una palabra, hasta varias oraciones dependiendo del marco delimitado. La unidad de contexto determina “la mayor cantidad del componente de un texto, que puede caer dentro de una categoría”(Mayring, 2014), de modo que los encadenamientos de enunciados conformaron esta unidad. Por último, la unidad de registro que nos dice la cantidad del texto que se va a analizar con el sistema de categorías construido; la unidad de registro fueron tres eventos comunicativos de ambos cuartetos que tenían temáticas de discusión similares. Se elaboró una agenda de codificación con las bases conceptuales de multimodalidad.

Tabla 4.2 Agenda de codificación de recursos multimodales

Categoría	Definición
Descripción del texto	Se describen las características del texto asignando cualidades propias a los escenarios, personajes, objetos etc.
Negociando los significados del texto	Se comparten las interpretaciones del texto y se discuten otras posibilidades de interpretación. Se aplica también al juego de palabras
Expansión narrativa de las imágenes	Se hace una ampliación narrativa del texto, recreando situaciones que no se detallan explícitamente en el mismo. Puede responder a la pregunta: ¿Qué es lo que está pasando a partir de la relación palabra escrita-imagen?
El texto inserto en su contexto sociocultural	Se reconocen o se atribuyen características de un contexto sociocultural fuera del texto mismo. Este contexto es propio de los intérpretes o es conocido por ellos.
El papel de la imagen en la interpretación	Se hace explícito el papel que han tenido las imágenes para la interpretación del texto.

Exploración del texto	Los lectores exploran el texto, en busca de algún elemento de interés. La exploración puede ser libre o sistemática. Identifican secciones de este.
Lectura lineal/No lineal	El orden de la lectura sigue una estructura lineal clásica (principio a fin, izquierda-derecha y arriba abajo) o saltan a diferentes secciones del texto.
Encuadre de lo que se lee (<i>framing</i>)	Los lectores organizan y discriminan el contenido del texto a leer. (Imágenes, palabras y secciones). Una vez hecho esto construyen sus propias rutas de lectura que cumpla con sus objetivos de lectura.
El texto como evidencia	Los lectores utilizan el texto (imagen-palabra) como recurso argumentativo.
Reflexión del potencial semiótico del recurso multimodal	Los lectores reconocen/construyen a la imagen como un elemento intencional dirigido a una audiencia e insertos en un contexto social.
Interrogación de los elementos del texto	Los lectores hacen explícito su posicionamiento con el texto. Cuestionando su credibilidad, lógica, intención.
Uso de Onomatopeya.	Los lectores hacen uso de recursos no verbales como sonidos y gestos que representan un estado emocional, una acción o una respuesta.

5. MÉTODO.

5.1 Planteamiento del problema

Las nuevas expresiones artísticas incorporan varios elementos a sus composiciones lo que las dota de toda una nueva serie de posibilidades de interpretación. La integración de distintos modos semióticos en la lectura exige a los lectores valerse de diferentes herramientas para aproximarse a la comprensión del texto.

Por otro lado, no se puede dar cuenta de los procesos de transacción individuales, hasta que estos son enunciados dentro del discurso. De tal modo que es importante considerar al diálogo como una acción mediada, que se vale del lenguaje como artefacto cultural para la expresión y construcción de significados alrededor de un texto.

El interés particular de esta investigación es dar cuenta de los procesos discursivos que se dan dentro del intercambio comunicativo, en el contexto de la lectura entre pares de un texto.

5.2 Justificación:

Leer en el siglo XXI implica que los lectores accedan a modos escritos, visuales y digitales de un texto y hacer uso de un rango de recursos semióticos para comprenderlos.

Sin embargo, la investigación reciente no ha adoptado de manera suficiente, una aproximación multimodal a la alfabetización para resaltar cómo los lectores construyen significados al combinar diversos modos de comunicación (Jewitt,2005; Serafini,2012).

Además, la investigación contemporánea alrededor del diálogo ha resaltado el discurso dialógico como una forma social de pensamiento, que favorece la construcción articulada de conocimiento cultural (Alexander,2008; Mercer,2000).

Este proyecto de investigación se inserta dentro de un marco más amplio, en colaboración con un grupo de investigación de la Universidad de Cambridge, que busca unir ambos enfoques y trasladarlos al ámbito de la alfabetización multimodal. Esto con el objetivo de comparar las diferencias en el desarrollo de los distintos grados escolares. En este

proyecto de tesis, se buscan analizar los procesos de intercambios comunicativos entre pares, y la comprensión de textos multimodales literarios.

5.3 Objetivo general:

Analizar las relaciones dinámicas de las interacciones dialógicas entre pares, la interpretación conjunta de textos multimodales literarios y los procesos de transacción en grupo.

5.3.1 Objetivos específicos:

- Analizar la función del diálogo a partir de los eventos comunicativos entre pares dentro de una situación de lectura y discusión de un cuento ilustrado.
- Analizar la relación del contenido de los eventos comunicativos, con el recurso multimodal.
- Integrar los análisis de función y contenido dando cuenta de:
 - La postura estética-expresiva
 - La relación de estas imágenes con el mundo social de los lectores.
 - El uso del lenguaje figurado para dotar de sentido a la historia.

5.4 Tipo de estudio.

Esta investigación propone la integración de métodos cualitativos y cuantitativos de análisis del diálogo para poder lograr los objetivos planteados anteriormente. La elección de este tipo de aproximación obedece a la necesidad de mostrar un panorama más amplio de la interacción comunicativa, considerando tanto niveles macro, como micro de análisis. El primer nivel de análisis nos permitirá dar estructura al diálogo y con el segundo nivel podremos acercarnos para dar cuenta de los matices del intercambio comunicativo.

5.5 Participantes

El proyecto se llevó a cabo en una escuela privada de la Ciudad de México, la cual se caracteriza por ofrecer un modelo educativo con enfoque constructivista, basándose en el

de aprendizaje activo. Los participantes seleccionados para esta investigación fueron dos cuartetos mixtos que cursaran el 5° de primaria. El criterio de selección se dejó a cargo de los profesores, señalando que los participantes fueran participativos y tuvieran facilidad para trabajar en equipo.

Previo a la selección de los participantes se les hizo una junta con los padres de familia para exponerles el proyecto y que dieran su autorización con la firma de un consentimiento informado.

5.6 Escenario

Una vez seleccionados los cuartetos se programaron las sesiones de lectura y discusión que se llevaron a cabo durante las horas de clase. Las sesiones de lectura y discusión fueron planeadas para enfocarse en la discusión entre pares con ninguna participación de los investigadores, solo al principio de la actividad para recordar las instrucciones y en caso de los participantes tuvieran dudas. El objetivo del facilitador fue principalmente introducir a los participantes a la actividad, también para responder a cualquier duda que tuvieran.

5.7 Materiales e instrumentos.

Dentro de los materiales se utilizaron tres cámaras de videograbación en alta definición y dos grabadoras de audio para tener una mejor calidad del video. También se utilizaron dos copias del cuento ilustrado «*La cosa perdida*» escrita y dibujada por el autor australiano Shaun Tan. Este cuento hace un vasto uso de las imágenes utilizando muy poco texto escrito, de modo que las imágenes adquieren un papel central en la narración de la historia y como pueden propiciar en los participantes una mayor discusión. Lo cual es central para el objetivo de la investigación.

5.8 Procedimiento

Al principio de todas las sesiones se tenían unos minutos de conversación con los participantes para establecer acuerdos durante el diálogo. Se hizo énfasis en escuchar las opiniones de los demás, preguntar por las opiniones de los demás y respetarlas. En total se videograbaron una sesión de lectura por cada cuarteto, la duración de las sesiones fue libre, es decir, la totalidad que les tomó a los participantes leer todo el cuento y discutir sus ideas. Los participantes tomaron la decisión de cómo aproximarse a la lectura, ambos grupos decidieron leer en voz alta y por turnos.

5.8.1 Recolección de datos

Las sesiones fueron videograbadas, con previa autorización de los tutores al inicio del ciclo escolar durante el ciclo escolar de enero a marzo del 2018. Para no interrumpir ni saturar a los participantes en su vida escolar, cada sesión tuvo lugar de manera semanal, los lunes y miércoles. Para propiciar el diálogo de los niños, se les leyeron unas tarjetas que tenían sugerencias con posibles temas de discusión que se dejaron sobre la mesa en caso de que las requirieran.

5.8.2 Procedimiento del análisis de datos.

Una vez terminadas las sesiones, se vaciaron en la computadora los videos y los respaldos de audio para editar los videos de las cámaras en uno solo que tuviera una calidad de audio superior al micrófono de la cámara. Con estos videos editados se realizaron las transcripciones del diálogo (Ver Anexo 1 para los símbolos utilizados en la transcripción) Para el primer nivel análisis se utilizó la etnografía de la comunicación (Saville-Troike, 2001), integrado con el análisis de las funciones de los enunciados, utilizando la herramienta de CAM-UNAM SEDA (Hennessy et al., 2016). Para establecer relaciones entre la función y el contenido se realizó un análisis temático del diálogo y su relación con el recurso multimodal (Mayring, 2014). Se puso especial atención en el uso del lenguaje para hacer descripciones, además de las interpretaciones dadas de las imágenes.

6. REPORTE DE RESULTADOS: FUNCIÓN Y CONTENIDO DEL DISCURSO.

6.1 Reporte de mapas etnográficos

Aquí se presentan los mapas etnográficos de ambos cuartetos de 5to año de manera gráfica para ser identificados fácilmente. Los mapas etnográficos nos permiten abarcar, de manera macro, el desarrollo de todo el discurso. Los nombres de los eventos comunicativos se basan principalmente en los criterios del tópico de discusión y del objetivo de los cuartetos en el diálogo. Por ejemplo, el evento 1 del primer cuarteto se titula “Discusión de lo que va a tratar el texto” ya que el objetivo principal de la comunicación en este evento era que los participantes expusieran sus opiniones sobre el cuento ilustrado que iban a leer en equipo. Se presentan primero los resultados de los mapas etnográficos para que se pueda empezar de un análisis más global de ambos cuartetos y poder comparar a grandes rasgos sus temáticas de discusión. Posteriormente se presentarán los análisis de función comunicativa y de contenido que corresponden a análisis más finos del diálogo.

El mapa del primer cuarteto describe la división de la situación comunicativa en 17 eventos comunicativos. Por otra parte, el mapa del segundo cuarteto muestra la división de la situación comunicativa en 14 eventos comunicativos. Los criterios principales para la división de estos eventos respondían a tres criterios principales: Temática de la discusión, organización de la actividad por parte de los participantes y por último un cambio en la atención dada a por el recurso e.g. en cuanto se daba un cambio de página que progresaba a otro momento de la narración.

Tabla 6.1 Mapa etnográfico del cuarteto 1

EC	Nombre
1	Discusión de lo que va a tratar el texto
2	Lectura de tarjetas guía
3	Exploración del inicio de la portada
4	Lectura del inicio de la historia.
5	El descubrimiento de la cosa perdida
6	Lectura y discusión sobre características de la cosa perdida
7	El encuentro con pete
8	Lectura y discusión sobre llevar la cosa a casa
9	Lectura y discusión de anuncio y visita al departamento de objetos inútiles
10	Discusión sobre humanos y significado de las flechas
11	El lugar de las cosas perdidas y la despedida
12	Lectura y discusión del final de la historia
13	Exploración de contraportada
14	Discusión pregunta: de qué se trata y lo que les gustó o no
15	Discusión pregunta: cómo ayudan las imágenes a comprender
16	Discusión acerca de preguntas sobre la historia
17	Discusión sobre pregunta fue lo que esperaban y lo que les recordó

Tabla 6.2 *Mapa* etnográfico del cuarteto 2

EC	Nombre
1	Discusión de lo que va a tratar el texto
2	Lectura de tarjetas guía
3	Organización e inicio de la lectura del cuento
4	La ciudad y la cosa perdida
5	Lectura y discusión sobre las características de la cosa
6	El barrio de Pete
7	La casa de Shaun
8	Lectura y discusión sobre el anuncio y el departamento de cosas inútiles
9	El significado de las flechas y el mundo de las cosas perdidas
10	Lectura y discusión del final de la historia
11	Discusión sobre las características de los escenarios específicos basado en las imágenes
12	Discusión pregunta sobre lo que esperaban y lo que les gustó/sorprendió
13	Discusión pregunta dudas sobre la historia
14	Discusión sobre pregunta otras historias y como las imágenes les ayudaron a comprender la historia.

De los mapas extraídos podemos observar que ambas situaciones comunicativas tuvieron una estructura similar, en lo que corresponde a los primeros dos eventos comunicativos de cada mapa, se mantuvieron iguales en cuanto a contenido temático pues estos fueron dirigidos por la intervención de los facilitadores. Los mapas también nos muestran ciertas similitudes en el orden en que los eventos se fueron desarrollando, podemos ver que tanto la ciudad como el personaje de «La Cosa perdida» fueron recurrentes en la conversación de ambos cuartetos. Un ejemplo: en el evento 7 del cuarteto 1 (1-7), *El encuentro con Pete* y el evento 6 del segundo cuarteto, *El barrio de Pete* (2-6) comparten un momento concreto de la historia del cuento, pero los elementos que discuten son diferentes en cada grupo⁸.

Podemos encontrar otras similitudes temáticas en los eventos 1-5, 1-6, 2-4 y 2-5, que se centran alrededor de describir al personaje de la cosa perdida y sus características particulares, también algunos elementos del mundo ficticio que muestran las imágenes; los eventos 1-7, 1-8, 2-6 y 2-7 se discutió acerca de la interacción del personaje principal y de La Cosa perdida con su mejor amigo y sus padres; los eventos 1-11 y 2-9 giran todos alrededor de una sola imagen del cuento, en dónde el personaje principal deja a La Cosa perdida en un lugar con otros seres que no encajan en el mundo cotidiano de Shaun.

Ambas situaciones comunicativas mantuvieron correspondencias debido a como estuvieron estructuradas, tanto por los facilitadores como por los mismos participantes, que siguieron una aproximación similar a la lectura del cuento al tomar turnos para leer cada panel y luego conversar sobre las imágenes o sus ideas acerca de la historia. Una vez terminada la lectura ambos cuartetos volvieron sobre el cuento para seguir explorando

⁸ Más adelante se detallarán las diferencias y similitudes a través de un análisis más fino.

y discutir más sobre las imágenes, sus ideas sobre el texto y su opinión con respecto a ciertos temas, esto apoyándose con el uso de las tarjetas guía.

6.2 Reporte de función comunicativa.

La transcripción del cuarteto 1 se dividió en un total de 1048 turnos de los cuales fueron codificados con SEDA e 580 turnos (55.3%).

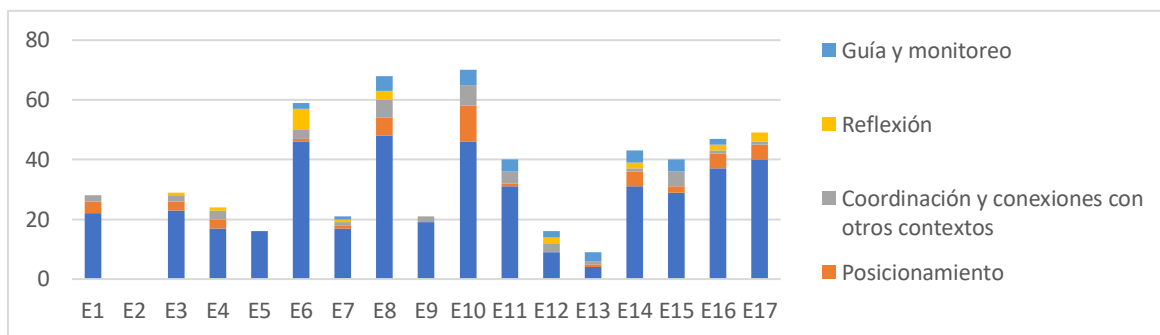


Figura.6.1 Distribución de categorías dialógicas por EC. Cuarteto 1

El grupo de códigos ubicados dentro de la categoría “Elaboración y razonamiento” fue el que más frecuencia tuvo en todos los eventos comunicativos con un total de 435 turnos (75% de los turnos codificados) codificados bajo esta categoría. El segundo grupo con mayor frecuencia es el de “Posicionamiento” con un total de 49 turnos (8.4%). Muy cerca, se encuentra el grupo “Coordinación y hacer conexiones” con un total de 42 turnos (7,2%). El grupo “Guía y monitoreo” obtuvo un total de 32 turnos (5.5%) y por último “Reflexión” tuvo un total de 22 turnos (3.8%)

La transcripción del cuarteto 2 se dividió en un total de 1144 turnos, de los cuales se codificaron con SEDA 742 turnos (65%).

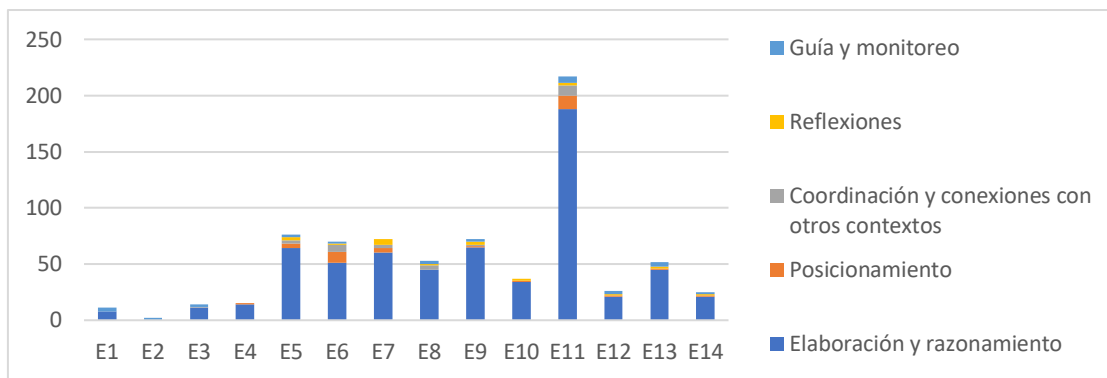


Figura 6.2 Distribución de categorías dialógicas por EC. Cuarteto 2.

El grupo con mayor porcentaje de turnos codificados es “Elaboración y Razonamiento” con un total de 627 turnos (85%). Bajo el grupo de “Posicionamiento” fueron codificados 36 turnos (4.9%), “Guía y monitoreo” 31 turnos (4.2%), Coordinación y hacer conexiones 27 turnos (3.6%) y Reflexión con solo 21 turnos (2.8%).

6.3 Reporte de las categorías del análisis temático de multimodalidad.

A partir de la guía de codificación se construyeron categorías narrativas a partir del discurso transcrito. Esto con el propósito de dar a detalle sobre el contenido de su discurso y sus intenciones. Se incluyen fragmentos transcritos del discurso con su código para poder así relacionarlo con su función comunicativa.

6.3.1 La ciudad de las tuberías: contaminación y el futuro

En estos segmentos del diálogo, la interacción con el cuento tuvo muchas características de interpretación de las imágenes. En estos intercambios los participantes dieron sus opiniones acerca del cuento. Uno de los temas más recurrentes dentro de la discusión de ambos cuartetos fue el tema de la ciudad y sobre su futuro en caso de que la contaminación siguiera aumentando. Empezaremos con la discusión sobre la portada que tuvieron los integrantes del primer cuarteto, Leo, Sandra, Marta y Axel

Tabla 6.3 evento comunicativo 1, cuarteto 1⁹

Turno	Agente	Discurso	CÓD 1	CÓD 2
1	X	A ver, vamos a pensar en qué, de qué puede tratarse este libro con la cosa perdida. (<i>Luis levanta la mano</i>). A ver, este Luis.	I- REO	
2	L	Pues que un hombre está buscando cualquier cosa que está perdida en la ciudad.	O	
3	X	Ok	U	
4	L	En una ciudad bastante rara	E	
5	X	Ok (<i>Mafer levanta la mano</i>)	U	
6	S	Que se llama Shaun Tan no	E	
7	X	¿Que se llama qué?	I- REO	
8	S	Shaun Tan	U	
9	X	Eso Shaun Tan es el escritor. Ah, ok. Pero a ver este, nos dice Luis que un hombre está perdido (...) un hombre este buscando una cosa perdida en una ciudad rara verdad. A ver Sophia	G-IF	CS
10	S	Pues aquí también dice "No pare "y a veces ahí dice que en las calles dice que dejemos pasar y aquí dice que no pare. Me imagino que un coche extraño no va a dejar pasar a la gente o, así como que es todo al revés.	R	
11	X	Ah, por ahí pudiera ser verdad	U	
12	L	O que diga, no paren y paran	E	
13	X	jejeje Pudiera ser. A ver este, Mafer	U	
14	M	Ah bueno, igual que es el mundo al revés porque ahí como dice de no pare, y si pasa el humanito pues no paras, pues ahí ya se amoló	E	
15	X	jajaja eso podría ser verdad. Ok	U	
16	M	Y ahí como. Bueno aquí como que el cielo no se hacía azul. [Es como]-	E	
17	A	[Ajá, es como]	U	
18	M	-Verde asqueo	U	
19	A	[Verdeasco]	U	
20	L	[No, es como si...] Es como si estuviéramos en un mundo futuro y el humano ya esté acabando con la tierra.	PD	O
21	M	Oh, sí. Podría ser	PA	
22	S	Ah, si	PA	
23	X	Podría ser verdad.	U	
24	M	Y aquí son así porque es como la modernidad que obviamente es lo que ya hizo la contaminación, tanta contaminación	R	
25	L	El humano. Exacto lo que hicieron las empresas y esta cosa de aquí	E	
26	X	Oh, guau. A ver Sophia.	I- REO	
31	X	¿Alguna otra cosa que se les ocurrió de lo que va a tratar?	I- REO	

⁹ Algunos turnos fueron suprimidos de todas las tablas, en orden de conseguir claridad en la exposición de los segmentos.

32	L	Pues no sé, yo opino que hay pocas nubes, hay lluvia	O	
33	X	Ok, ya lo dijeron Alex, creo que tú no nos has comentado sobre qué crees que va a tratar la historia.	I-REO	
36	A	Y hay como un puentecito ahí para abajo, entonces mhhh tal vez puede ser que aquí hay como algunos edificios. O sea, igual con lo que entienden de que es el mundo al revés	L	PA
37	X	Ajam	U	
38	A	Como que aquí en los edificios de acá de las fábricas que van bajando por el puentecito y pues van pasando por acá porque pues pasan los carros como en lo de [no pare] y pas.	E	
40	A	Ajá y pues ya como que se, o sea como que todas las personas pasan así con los carros y las personas pasan corriendo a ver si sobreviven.	E	
41	X	Bueno	U	
42	L	Yo opino que aquí en las nubes se re... no sé cómo que si las especies se hicieron daño. Ya no son tan grandes y ya no cabe la lluvia, todo está seco, hay papeles tirados. Básicamente es lo que el humano hizo en el futuro.	R	
43	X	Bueno, vamos a, a ver si Sophia alguna otra idea.	I-REO	
44	S	Ehh, ajá, tal vez pudo haber sido una guerra o algo así. (<i>Mafer levanta la mano</i>)	O	
45	X	Puede ser.	U	

Los participantes mencionan de inmediato sus opiniones cuando el facilitador se las pidió, se centraron en la ciudad y sus características (2 y4) y en el personaje principal a quien identificaron como Shaun Tan, el autor (6). La descripción de una escena a partir de la lectura de un letrero (10) y da una hipótesis sobre lo que sucede, diciendo que normalmente en las calles, los letreros dicen a los conductores que cedan el paso; pero en ese mundo ocurre lo contrario: “...como que es al revés”. Leo le respondió con una broma, en donde los conductores desobedecen al letrero al detenerse (12). Las reglas de la sociedad en la que vivimos parecen ser subvertidas, ya que aquí se le da preferencia al automóvil motivándolo a que no se detenga ni siquiera si está en peligro un individuo, Marta construyó sobre esta idea con la idea del mundo al revés (14)

Luego se añadió la idea de la contaminación a través de Marta con su concepto del cielo Verdeasqueo (18). Leo le añadió un marco temporal (20) del mundo futuro, en donde la contaminación es culpa de la modernidad (24), del ser humano y las empresas (25). Por

su parte Axel trató de dar una explicación de lo que vio en la portada y del ritmo de vida de la ciudad, pero no se dio a entender muy bien (36-40), buscó dar a entender sus ideas con gestos, indicando rutas y alturas.

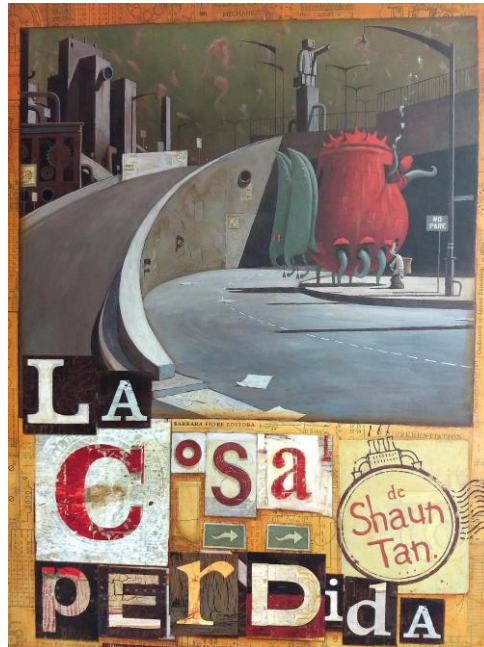


Figura 6.3 Portada del cuento la cosa perdida.

Leo también dio explicaciones sobre los efectos de la acción humana en ese mundo, explica que es un lugar seco porque las nubes son pequeñas y no les cabe tanta agua, además de que hay basura tirada (42). Lo enunció en pasado, la contaminación y la naturaleza ya hicieron sus estragos, pero se sigue tratando de un futuro, que es responsabilidad del ser humano. Incluso Sandra compartió su propia opinión, donde una posible causa pudiera haber sido la guerra (44).

Más adelante, después de leer todo el texto completo, regresaron sobre algunas imágenes y retomaron su discusión sobre la ciudad del cuento.

Tabla 6.4 Segmento del evento comunicativo 15, cuarteto 1

Turno	Agente	Discurso	CÓD	
			1	2
817	M	Si se dan cuenta casi todas las ciudades futuras parecen oxidadas con puras estas empresas y...	L	
818	L	Es que la verdad si, o sea si seguimos así los humanos, vamos a terminar siendo así. Muchas empresas todo va a estar contaminado	R	
819	M	Bueno	U	
820	A	Y ya no podríamos salir a no vamos a poder [salir de nuestras casas]	R	
821	M	[Pero cuando nosotros...]	U	
822	A	Porque cuando salgamos va a estar lloviendo porque, [ya va a haber lluvia ácida y todo se va a destruir	R	L
823	M	¿Conocen la película de la familia del futuro?	L	
824	L	Sí	U	
825	S	No	U	
828	S	Si ya deja que hable (<i>toma a Alex por los hombros</i>)	G-FM	
831	M	Pero yo creo que tampoco todas las ciudades serían así porque uno dice, bueno realmente lo que quieren con los autos eléctricos y toda esa cosa es para que ya no contaminen, en vez de que sea más contaminante...	R	
832	S	Ah, como volver al futuro	L	E
833	L	Esperen	U	
834	A	También estaría un poquito raro [que hubiera autos] voladores [porque imagínate]	O	
835	M	[Si ya sé] (2s), pero, pero lo que se trata...	U	
836	A	Hubo un accidente, un auto choco contra la azotea de alguien	E	
838	A	O imagínense que pasaran ahí los coches por el cielo y pshh [y chocan y ahí se quedan ahí] y es más chocan y [caen y se descomponen algo y pshh]	E	
839	L	[Contra los aviones]	E	
840	S	[Tal vez los aviones estén abajo]	E	
841	L	Oigan, pero Axel más bien tu Marta, dices que no necesariamente puede estar así, no hemos ni llegado a veinte años y Rusia tiene muy poquita población justamente por ese problema, porque toda esta contaminado	R	L
842	M	Pero todavía nosotros no somos	O	
843	L	Eh (<i>gira la palma de su mano de arriba a abajo</i>)	U	
844	M	Más o menos, pero todavía no somos	U	
845	S	Aunque sí tiene la razón, podría haber autos voladores	PA	
846	L	No o sea pero que dices de Rusia esta como de (<i>mira fijamente a Sophia y aprieta los labios</i>)	U	
847	M	Además, ya van a sacar autos híbridos híbridos que...	E	
848	S	¿Qué es eso?	I-REO	
849	M	Que son ele... que pueden ser de dos gasolinas y...	E	
850	L	O sea, por ejemplo, Rusia es esto no (<i>extiende sus manos a los lados</i>) y tiene quince, o sea, 3 mil millones	E	

Marta enfocó la atención de la discusión en las características de la ciudad al señalar una regularidad que ella le parece adecuada a todas las ciudades contaminadas del futuro (817). Hizo una conexión con otros contextos en donde las ciudades del futuro prevalecen las grandes corporaciones, además es acorde a la idea que tuvieron al principio de la lectura en donde hablaron sobre el mundo al revés y las consecuencias de la actividad humana en el futuro. Leo hizo una predicción del futuro del ser humano si se siguen expandiendo las empresas (818). Axel amplió esta idea con las consecuencias, como el no poder salir cuando llueva por causa de la lluvia ácida (822). Retomó los conocimientos que ya tenía y los trajo a la discusión para darle fuerza a su argumento. Marta se posicionó en contra de que ese fuera el futuro de los seres humanos utilizando una analogía con la película de La familia del futuro (823) en donde ya existen los autos voladores y eléctricos (831). Esto causó que Axel la cuestionara, ya que señaló las consecuencias de que existieran los autos voladores, inventando una situación posible como que dos autos chocaran y terminaran por causar estragos (834, 836, 838).

Leo hizo un señalamiento importante al comentario de Marta; explicó que lo que ella quería decir es que era una posibilidad (841) y a continuación dio un ejemplo tomado de la «realidad» rusa (841). Desde su perspectiva el argumento de Marta se queda en la posibilidad porque, de acuerdo con él, ya hay un país que tiene problemas por la contaminación, la cual ha causado estragos en muy poco tiempo.

Aunque su información no es correcta, usó ejemplos que el probablemente ha oído o visto en algún lugar, para demostrar su punto de vista. Marta le contestó que, aunque fuera verdad Rusia no era lo mismo que México (842,844) refiriéndose a México como

nosotros. Marta añadió a su argumento el surgimiento de autos híbridos (847, 849). Ante la insistencia de Leo con el ejemplo de Rusia, Marta decidió terminar la discusión (851).

Los participantes del segundo cuarteto tuvieron su propia idea de la ciudad, Bernie, Caro, Eric y Vero se enfocaron en distintos elementos, a continuación, mostraré un segmento donde se detuvieron a discutir un par de escenas que se mostraban en el cuento.

Tabla 6.5 Segmento del evento comunicativo 5, cuarteto 2

Turno	Agente	Discurso	CÓD	CÓD
			1	2
96	B	Sí es una ciudad medio contaminada [como ...]	O	
		[Medio		
97	E	solamente medio (<i>y ríe</i>)]	E	
98	B	Sí, medio	U	
99	Vero	Pero no entiendo por qué está ahí sentado como viendo la...	RA	
100	Caro	Es como las estos que [se suben...]	O	
101	V	[Ah salvavidas]	E	
102	C	[...los salvavidas]	U	
103	B	[Sí]	U	
104	C	¿Pero está muy [alto no?]	O	
105	E	[Sí, pero como que está muy lejos [¿no?]]	O	
108	V	Y ¿por qué aquí (<i>Señala paneles 23-29</i>) hay como imágenes gotitas o lluvia? ¿Quién sabe qué es?	I-REO	
109	B	Esas son las nubes	O	
110	V	[Ahh. se ven muy raras]	O	
111	E	[Pero por qué así]	I-REO	
112	C	Sí están chiquitas	O	
113	V	Parece como si se estuvieran separando. [Se van separando pup pup pup]	R	
115	E	Ahh sí cierto	U	
117	C	Parece la cosa	O	
118	E	¿La cosa?	I-REO	
120	V	[Ahh si cierto]	U	
121	B	[También parece]Mos Eisley (<i>ríe</i>) Sí. Parece	O	L
124	V	¿Qué?	U	
125	E	Mos Eisley (<i>ríe</i>)	U	
126	V	¿Quién es Mos Eisley?	I-REO	
127	B	Es de Star Wars.	E	
128	V	Ah	U	
129	C	Nunca vi esa película.	O	
130	V	Yo tampoco.	O	
131	C	Yo no vi esa parte	E	
132	B	Sí porque en Mos Eisley ...	U	
133	E	Jaja Mos Eisley	U	

134	B	[...tiene muchas tuberías de vapor]	R	
135	V	((<i>aparte</i>)) [tiene como mantenimientos de gas]	E	
136	E	Ah sí cierto	U	
137	B	Y entonces aquí parece... (<i>Vale los interrumpe, pero Emilio y Bruno asienten mirándose el uno al otro</i>)	U	
138	V	Oigan, encontré algo. "Metros de gas meta humano"	G- FM	I- REO
139	E	¿Meta humano? Oh	O	
140	B	Ohhhhhhh	U	
142	C	(<i>Hacia Bruno</i>) Tiene doble lente	O	
143	E	(<i>Riendo un poco</i>) Tiene Doble lente	U	
144	B	Sí cierto, son como alienígenas aquí, aquí	O	
145	C	Ay que raro.	O	
146	E	[Ahhh...]	U	
147	V	Esos señores siempre son raros.	O	
148	B	O sea, son metahumanos.	R	
149	Eric	...Ah como en los de Star Wars que son como de, los que están tocando	L	
150	Bernie	Ahhh (<i>asiente</i>)	U	

La contaminación en la ciudad surgió como propuesta de Bernie (96) pero no pudo terminar porque Eric repitió su comentario con tono sarcástico. Mientras tanto, Vero y Caro hacían preguntas sobre el personaje que está montado en una escalera gigante (99-105) y aunque enunció que no entendió qué estaba mirando el personaje, el turno no se retomó por otro participante, solo se describió la altura de la escalera. Vero centró la atención en el diseño de las nubes, y aportó su propia explicación unos turnos más tarde (113).

Bernie introdujo una opinión que cambió el rumbo de la discusión: que la ciudad parecía Mos Eisley (121). Eric fue el único del equipo que entendió la referencia y se rio. Ante la interrogante de Vero sobre quién era Mos Eisley (126), Bruno le respondió que pertenecía a las películas de la guerra de las galaxias (127). Caro y Vero comentaron que nunca había visto esa película (129-130).



Figura 6.4 La ciudad de tuberías.

Bernie explicó que en Mos Eisley hay muchas tuberías de vapor (132,134); Eric se reía porque comprendía de lo que hablaba y aunque Bernie no terminó su explicación, ambos se miraron asintiendo. Vero y Caro quedaron fuera de ese intercambio porque no conocían la película. Hasta que Vero llamó la atención sobre un letrero que decía “*Precios de gas meta humano*”. Eric exclamó ante la palabra desconocida y Bernie se llevó las manos a la boca.

Esta contribución de Vero hacia el grupo permitió que tanto ella y Caro se pudieran integrar a la conversación casi de inmediato, una forma de enfocar el diálogo en un tema en el cual ellas pudieran opinar. En las siguientes intervenciones Caro señaló que había

una persona con doble lente (142) que eran dos pares de lentes unos por encima de los otros, Vero señaló que los señores que conversaban en la parte bajan del panel 32, y Bernie mencionó que eran alienígenas (144) por ende, metahumanos (148). Bernie concluyó esto a partir de hacer una conexión de un aspecto del cuento una película muy conocida.

Uno de los aspectos más llamativos de la película es la presencia de varias especies de alienígenas con rasgos antropomorfos. La contribución de Vero le permitió a Bernie establecer una conexión entre alienígenas y los metahumanos del cuento. Eric también hizo la misma conexión citando otro momento de la película (149) en donde un cuarteto de alienígenas toca el clarinete.

Aquí la ciudad con las tuberías y el vapor evocaron otras historias conocidas y se creó la relación. Retomaron el Siguieron el mismo hilo de la conversación en el siguiente evento, cuando discutieron sobre el barrio de Pete

Tabla 6.6 Segmento del evento comunicativo 6, cuarteto 2

Turno	Agente	Discurso	CÓD	CÓD
			1	2
166	Vale	Ay qué [feo está Pete]	O	
167	Emilio	["Mola, dijo."]	U	
168	Claudia	Mola, dijo. (<i>Emilio continúa leyendo "Estoy intentando..."</i>)	U	
170	Bruno	Sí mira hasta las casas se parecen (<i>Señala panel 37</i>) (...) (<i>Todos hablan al mismo tiempo, inaudible</i>)	O	
172	Vale	[Esto es como una comunidad, pero...]	O	
173	Emilio	[Parecen clones]	O	
174	Vale	... demasiado ¿qué tal que todo mundo es así?	E	
175	Emilio	Son clones [<i>Entona la marcha imperial de Star Wars</i>]	O	L
177	Claudia	Y luego es extraño porque luego te confundes de casa	O	
178	Vale	¿Cómo es el señor que lo capturó?	I- REO	
179	Emilio	Ah este...	O	
180	Bruno	Es un tipo	O	
181	Vale	Ya no me acuerdo como era. Es éste (<i>Señala panel 7</i>) O sea él es su (<i>señala a Pete</i>) ...	O	L
182	Emilio	Es como [su hermano]	O	
183	Vale	[Es su tío]	O	
184	Claudia	[No es que así se dice...]	RD	PD

185	Bruno	[No es su sobrino]	O	PD
186	Vale	Es su sobrino (<i>asiente</i>)	O	PD
187	Claudia	No o ¿sí no?	I- REO	PD
188	Vale	[Ahh No, así se dice porque en España]	E	PD
189	Emilio	[No. Es su sobrino, ah ese es su sobrino.]	O	PA
190	Claudia	[Es que así se dice] No, así se dice en España	PD	
192	Bruno	[Ahhh] sí	U	
198	Vale	Qué feo [y no tiene nada]	O	
199	Emilio	[ahh y el coche es cuadrado]	O	
200	Vale	Oigan es como el Lórax	O	L
201	Bruno	¿Qué es eso?	I- REO	
202	Vale	Es cómo el Lórax porque no hay plantas	R	
204	Bruno	¿Pero por qué todo tiene tuberías? y tubos	I- REO	
206	Vale	Es el mundo de tuberías	E	
208	Vale	Ah Mira, aquí tiene una taza para hacer del baño y sale por ahí]	R	
211	Claudia	¿Qué?	I- REO	
212	Bruno	[Oigan.]	U	
213	Vale	[Aquí tiene] una tubería y por aquí hay una taza de baño y por ahí sale la popó	E	
214	Emilio	[Aquí tiene una taza de...]	U	
215	Bruno	Y miren el buzón	G- FM	
216	Claudia	¿Cuál buzón?	I- REO	
217	Emilio	[Qué buzón]	U	
219	Claudia	Parece que tiene boca	O	
220	Bruno	El buzón está aquí.	E	
221	Vale	Ay que raro.	O	
222	Emilio	Woohoho qué raro	U	
223	Bruno	[Y el coche también, y el coche también tiene tuberías]	O	
224	Vale	[Parece que en, en cualquier momento va a caminar]	E	
225	Emilio	O [ye si es cierto tiene tuberías.]	O	
226	Vale	[Parecen robots más bien] Es un mundo de tubería	E	
227	Claudia	Sí	U	
228	Bruno	Ciudad (<i>Alzando el dedo</i>)	E	
229	Emilio	En definitiva	PA	
230	Claudia	Todos son del mismo color, qué aburrido.	R	
231	Emilio	Ajá	U	
232	Bruno	Es la ciudad más aburrida de todas	E	PA
233	Emilio	[No entiendo cómo pueden vivir ahí]	E	
234	Bruno	[Sí Miren] Cuánta contaminación hay, [está bien feo]	E	
235	Vale	[Es el mundo futuro]	E	
236	Claudia	[Ahh mira aquí hay una tubería] (<i>Hacia Bruno</i>)	U	
237	Bruno	[No. Es México.] (<i>Todos ríen con el comentario</i>)	E	L
239	Vale	Ay qué triste.	O	
240	Claudia	Es México en un año.	E	
241	Vale	Sí porque todavía hay plantitas.	E	

La misma temática con la guerra de las galaxias apareció a partir del comentario de Bernie (170) el cual fue elaborado por Eric cuando dijo que parecían clones (171). Vero extendió esa interpretación hacia todo el mundo del cuento (174), por su parte Caro construyó sobre esta idea al opinar que el barrio era extraño, ya que todas las casas se confundían (177).



Figura 6.5 El barrio de Pete.

La conversación se desvió unos instantes cuando el cuarteto trató de decidir quién era Pete y su relación con el personaje principal (178-199). Empezó por una invitación a clarificar cómo Shaun había capturado a la Cosa. Eric y Vero señalaron a Pete (179,181); Eric lo identificó después como el hermano del personaje principal. Vero no estuvo de acuerdo y dijo que era su tío (183), Caro rechazó esa conclusión (184). Concluyeron que era una cuestión de una diferencia del uso del lenguaje en España.

A Vero le pareció un lugar feo, sin chiste y lo comparó con otra película, el *Lórax* (200), una película animada basada en un cuento del Dr. Seuss, que habla sobre la explotación de los recursos naturales por parte del ser humano. Bernie lanzó la pregunta al aire de por qué todo tenía tuberías (204) a lo que Vero respondió que era el mundo de tuberías (206). La discusión cambió su curso para en señalar diferentes objetos con tuberías y les dotaron de una función (208-226). Vero repitió la idea del mundo de tuberías, pero Bernie la cambió a ciudad (229).

Como comentarios finales, mencionaron sus propias explicaciones e interpretaciones sobre la ciudad: que era aburrida por no tener variedad en sus colores (230,232), que estaba contaminada y no podían entender cómo alguien la podía habitar (233,234) y, por último, que era México en el futuro (235-241). Otra vez apareció la figura del futuro cercano que nos puede afectar a nosotros como país.

La ciudad del cuento se construyó como una entidad contaminada, tóxica y como el futuro que nos espera a causa de las empresas que lo sobreexplotan. Los lectores utilizaron las imágenes como punto de partida para dar su punto de vista sobre lo que pensaban. Se plantearon posibilidades de cómo podría ser el mundo y dieron explicaciones a los objetos extraños que vieron. También evocaron elementos de sus propias vivencias y conocimientos previos.

Las conclusiones a las que llegaron eran consecuencias del encadenamiento de unas con otras; iniciaban con la intervención de una persona, luego se ampliaban, se argumentaban o se daban contraargumentos. Otra característica de sus opiniones es que, a pesar de surgir del cuento, los participantes las extendieron hacia los problemas del mundo actual.

6.3.2 Narrando imágenes: La casa de Shawn

Las imágenes fueron parte importante en la discusión de los cuartetos para hablar opinar sobre el mundo del cuento leyeron. En estos segmentos la interacción con el recurso multimodal se

dió a través de dar una voz a las imágenes interpretando a los personajes y a veces atribuyéndoles algunos pensamientos. Uno de los momentos en la historia en donde hubo conversaciones interesantes sobre las imágenes, es cuando Shawn lleva a la Cosa a su casa. En este conjunto de imágenes se nos muestra, primero la sala de Shawn, donde se encuentra su padre viendo la televisión y su madre leyendo el periódico. En las páginas siguientes podemos ver a Shawn alimentando a su compañera y el cobertizo donde la resguardó en lo que pensaba qué hacer con ella.

Primero, veremos las opiniones del cuarteto de Vero, Caro, Bernie y Eric.

Tabla 6.6 Segmento del evento comunicativo 7, cuarteto 2

Turno	Agente	Discurso	CÓD	CÓD
			1	2
262	Bruno	Ah, es un niño	O	
263	Claudia	No, es un chavo.	O	PD
264	Emilio	Es un... ajá.	U	
265	Vale	Ya es grande, pero vive con sus papás.	O	
266	Emilio	Ajá como mis tíos.	C	O
267	Bruno	<i>"Supongo que estarían ocupados discutiendo temas de actualidad"</i>	U	
268	Claudia	Sus pies están muy raros.	O	
269	Emilio	Ay sí parece que es un [son un...]	U	
270	Bruno	[la cosa ...]	U	
271	Emilio	[Son la cosa]	U	
272	Claudia	[Y no es un asiento normal]	O	
273	Bruno	Es un asiento de, es un asiento de un saco de papas.	E	
274	Emilio	(ríe) un saco de papas.	U	
275	Bruno	Pero eso parece	O	
276	Claudia	Aquí, aquí dice papas no sé qué	E	
277	Bruno	[Papas fritas]	E	
278	Claudia	[Papas fritas]	E	
279	Emilio	Abajo sí.	O	
280	Vale	No, dónde [está comiendo sí, pero el asiento...]	O	PD
281	Bruno	[Y miren el televisor...]	O	
282	Emilio	Pero el asiento ¿qué dice?	I- REO	
283	Bruno	Hasta el televisor tiene tuberías	E	
285	Claudia	Y las flores son artificiales	O	
288	Claudia	Oigan y las flores, las flores no son...	U	
289	Bruno	Artificiales	U	
290	Emilio	¿Dónde es?	I- REO	
291	Claudia	Aquí	E	

292	Bruno	Y hasta tiene tuberías Miren aquí tiene [una tubería, miren el televisor]	O
293	Claudia	[Todo tiene una tubería]	C
294	Emilio	Qué onda con eso.	O
295	Vale	Ah, miren, este asiento tiene como una tubería para poner su cepillito	O
296	Emilio	Es México dentro de 5 años.	L
297	Bruno	Sí cierto.	PA
298	Vale	Ah, espera, acá falta leer algo	RA
299	Emilio	Vas tú (<i>refiriéndose a Claudia</i>)	U
303	Claudia	Bueno (<i>Comienza a leer</i>) Mmm tiene un gato.	O
304	Bruno	Sí	U
305	Emilio	Sí	U
306	Vale	Y el gato con cara de qué es esto... ah (<i>se sorprende al voltear la página</i>)	E
308	Vale	Ay qué asco su cerebro.	O
309	Emilio	" <i>Escondí la cosa en el cobertizo...</i> "	U
310	Vale	Tiene estrellitas.	O
311	Bruno	Oh, qué es eso.	I-REO
312	Vale	Le está dando de comer	E
313	Claudia	Adornos de navidad, ¿quién no va a tener?	E
314	Emilio	¿Qué onda con eso?	O
315	Claudia	Su cerebro está muy extraño. Tiene un reloj ahí	E
316	Emilio	Tiene...tiene varios.	E
317	Vale	[Tiene lengua]	E
318	Bruno	[Yo creo que...]	U
319	Emilio	[Ewww]	U
320	Vale	[Lenguas]	U
321	Claudia	Lenguas...	U
322	Vale	Ay mira, él está agarrando el foquito.	O
323	Emilio	Ajá para ayudarlo	E
324	Vale	Ay; bueno " <i>tarde o temprano mamá o papá irían...</i> ¿a por un martillo"	U
325	Claudia	A por un martillo [es este...]	I-REO
326	Emilio	[Ajá así hablan.]	RD
327	Claudia	...Es por un martillo.	RD PD
328	Vale	O sea, en esta mini, mini ¿es el cobertizo? y luego está aquí la casa	R
330	Claudia	Se sale, se sale la patita.	E
331	Vale	(<i>Hacia Emilio</i>) No aquí está la cosa y aquí está su casa de él.	E
332	Emilio	Pero ¿cómo entró la cosa por la puerta?	I-REO
333	Vale	[Quién sabe]	O
334	Bruno	[Quién sabe]	O
335	Emilio	Ya viste, el tentáculo mira.	O
336	Vale	[y aquí está su otra cosa]	E
337	Claudia	[y está también tiene coladera] (<i>Hablando con Bruno</i>)	E
338	Bruno	O sea, todo tiene tuberías en la ciudad.	U
339	Claudia	Y cola de... y por ahí sale una coladera	E

340	Emilio	Con razón se parece a México	U
341	Claudia	[(Ríe)]	U

La edad de Shawn es confusa para los participantes, Bernie afirmó que es un niño (262), pero Caro lo colocó en la categoría de chavo (263). No se identifican con él pues para ellos es más grande pero todavía vive con sus padres (265). Eric complementó esta idea al traer a su tío, como un ejemplo de su propio contexto (266). La categoría de adolescente no está presente más que en Caro, cuando dijo que era un chavo. Aunque cabe la posibilidad de que el tío de Eric sea en realidad un adulto y vive con sus padres, el utilizó el ejemplo para colocarle una edad a Shawn.

Después describieron diferentes elementos de la sala: los pies del padre, el asiento donde estaba sentado Shawn, el televisor con tuberías e incluso las flores que parecen ser artificiales. Estaban sorprendidos por los objetos extraños en la sala, pusieron atención en que Shawn no estaba en un asiento normal (272) sino en un saco de papas (274). Caro concluyó que todo tenía tuberías (293), Vero le otorgó una función a la tubería que hay en el sillón de la madre (295).

No hubo mucha argumentación sobre lo que vieron sino solo describieron acciones o pensamientos de los personajes. Por ejemplo, cuando Vero (306) afirma que el gato tiene cara de «qué es esto» luego a ella misma le dio asco ver el cerebro de la cosa (308) al momento en que dio vuelta a la página

Hicieron otras observaciones, añadiendo una sobre otra: Vero dijo que eran lenguas (317), a esto Eric respondió con asco (319). Vero llamó la atención sobre el hecho de que la Cosa estaba sosteniendo un foquito con una de sus lenguas (322) A lo que Eric le respondió que era para ayudarla a comer (323). Vero desvió la conversación para llamar la atención sobre la extraña redacción de la oración “ir a por un martillo” (324), Eric dejó

cerrado el asunto diciendo que así hablan, refiriéndose a España (326). Mientras Caro y Bruno hicieron comentarios sobre las coladeras y las tuberías Eric sostuvo que por eso (ese mundo) se parecía a México.

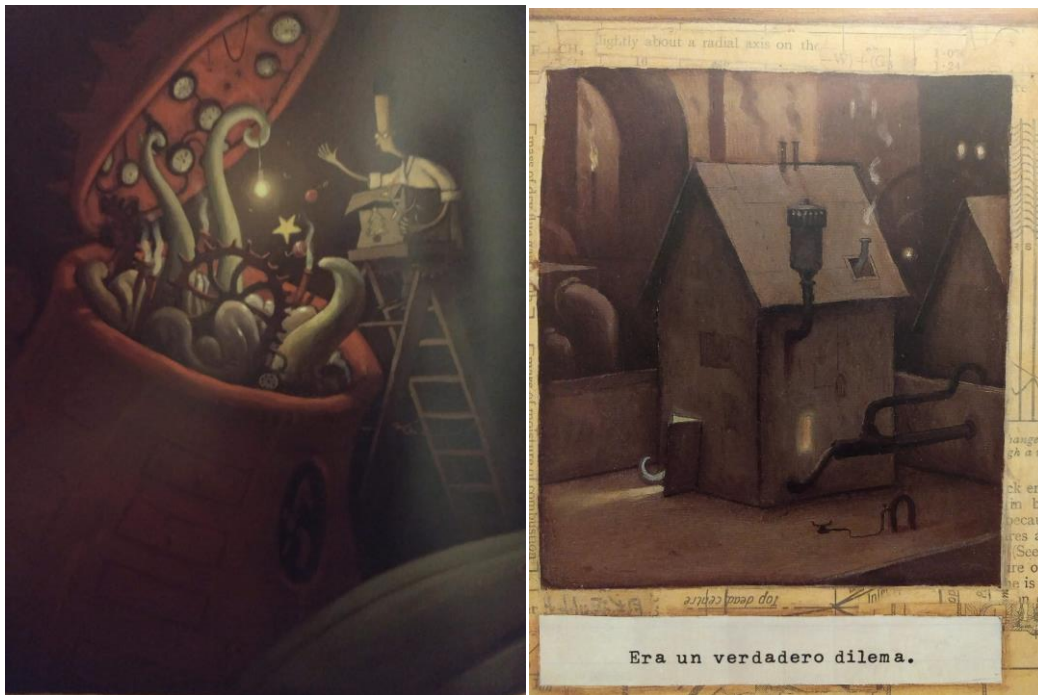


Figura 6.6 Shawn alimenta a la Cosa y el cobertizo de su casa.

Vero hizo muchas intervenciones en las cuales señalaba un aspecto del cuento planteando una pregunta, pero ella seguía sus propias reflexiones en voz alta sin tomar en cuenta muchas veces las opiniones de los demás; respondía sus propias preguntas o señalamientos. Los otros miembros del cuarteto formulaban las mismas preguntas o las respondían, pero sin ser tomadas en cuenta.

A continuación, la conversación del cuarteto de Marta, Leo, Sandra y Axel donde discutieron sobre temas similares, pero profundizaron más en otros.

Tabla 6.7 Segmento del evento comunicativo 8, cuarteto 1

Turno	Agente	Discurso	CÓD	
			1	2
312	Mafer	"No tuve más remedio que llevármela a casa conmigo... Ay, pues quien la haya dejado ahí no le dio pena.	O	
313	Luis	(Ríe) Este, y el papá sólo viendo el fútbol y no le importa, y la mamá, bueno y este tipo, así como de mnhe una cosa grande [mnhe mnhe]	E	
314	Alex	[qué fea mamá]	O	
315	Mafer	Ah sí	PA	
316	Sophia	Papas, aquí dice papas fritas, je)	O	
317	Luis	O sea, el papá, así como de, no, dale, no, hacia el otro lado, no, pero esa es tu portería y gol.	E	
318	Sophia	(ríe)	U	
319	Alex	[Y la mamá viendo el periódico]	E	
320	Luis	[Y luego está, así como de], y la mamá, así como de [un monstruo gigante, mnhe]	E	
321	Alex	No, pero este, este es el señor] que la encontró. (Señala a Shawn)	E	
322	Sophia	Ajá, por eso, el papá es este	E	
323	Luis	O sea, sí, pero este, primero le hace como: un monstruo gigante mnhe, mnhe mi importa, mnhe, no me importa nada	U	
324	Sophia	Ah también hay un perro.	O	
325	Alex	¡Es un gato!	E	
327	Luis	¿Es un gato o un perro?	I-P	
328	Sophia	Parece un perro	PD	
329	Alex	No, parece más un gato que un perro aparte-	PD	
330	Luis	No sé, yo le veo cara de gato	PA	
331	Alex	Ajá, porque tiene más pose de gato porque aparte está cómo mraau (actúa como gato, Sophia ríe y le da una ligera palmada)	PA	R
332	Mafer	Y un perro tiene las orejas más [grandes]	PA	R
333	Luis	[No.] hay perros que si tienen las orejas así	R	
335	Alex	[Aparte, pero la parte, la cortan]	R	
336	Mafer	[No, porque se las cortan como los Doberman]	R	
337	Sophia	Ay no, [no tienen] que cortárselas	O	
338	Alex	[tampoco la]	U	
339	Mafer	Sí, [ya sé por eso]	U	
340	Alex	[Tampoco la] cola la siguen como moviendo, no la tienen tanto como hiu (hace una expresión y movimiento con su mano)	E	
341	Mafer	[Bueno ya, entonces sigamos]	G-FM	
342	Luis	[Si los gatos, yo tengo un gato] y generalmente mi gato que siempre mueve la cola, o sea, siempre, no le gusta su posición se sienta así, y siempre mueve la cola	E	L

343	Sophia	Vamos a seguir	G- FM
344	Mafer	[¿qué onda? aquí dice afuera]	O
345	Luis	[Siempre que camina] me colea. Así, agarra su cola y pum	E
346	Sophia	Bueno, ¿quién va a seguirle?	G- FM

Leo recalcó con gestos y sonidos la actitud de los padres del protagonista (313, 317,320); señaló a los padres como personas despreocupadas a las que no les interesa las actividades de sus hijos e incluso los imitó cuando su hijo introdujo la Cosa perdida en su casa. Sin hacer uso del texto escrito, Leo dotó de sentido a la imagen con una pequeña narración de una escena. Construyó a los padres del personaje principal con una actitud de indiferencia hacia las actividades de su hijo, otro elemento que introdujo a la imagen fue el programa que el padre estaba viendo: fútbol específicamente algo muy particular del contexto mexicano. Aunque es cierto que la imagen del padre desinteresado, que prefiere ver los deportes en la televisión que poner atención a sus hijos existe en otros países es importante que para la propia experiencia de Leo al ver la imagen. Utilizó una escena conocida de su propio contexto y así puede comunicar mejor su sentimiento sobre la imagen. Y lo hizo bien, pues consiguió que Sandra se ría de su actuación.

Sandra desvió la atención del resto del cuarteto en una figura extraña de la imagen: se inició una discusión para ver si se trataba de un gato o de un perro. Sandra era de la opinión de que se trataba de un perro (324-340), pero Axel y Marta no estuvieron de acuerdo. Leo inició la discusión preguntando si el dibujo era un gato o un perro (327) invitando a los demás a posicionarse al respecto. Comenzaron a dar distintos argumentos, posicionándose al respecto; Alex se basó en la pose de la figura (331) y le provocó risa a Sandra al imitar los movimientos y los sonidos que para él hacía un gato. Marta explicó que un perro tenía las orejas más grandes que en el dibujo (332). Leo, aunque era de la idea de que el dibujo se parecía a un gato, estuvo en desacuerdo con esa idea (333), pero contraargumentó que hay perros que sí tienen las orejas como en el dibujo (puntiagudas). Muchas veces Leo tendía a dar opiniones

contrarias o a cuestionar las opiniones de sus otros compañeros, pero se mostraba necio cuando se le cuestionaba a él sobre sus ideas. Axel trató de responder, pero se vio interrumpido por la explicación de Marta (336) sobre el corte de orejas a los perros, esto provocó que Sandra reclamara (337).

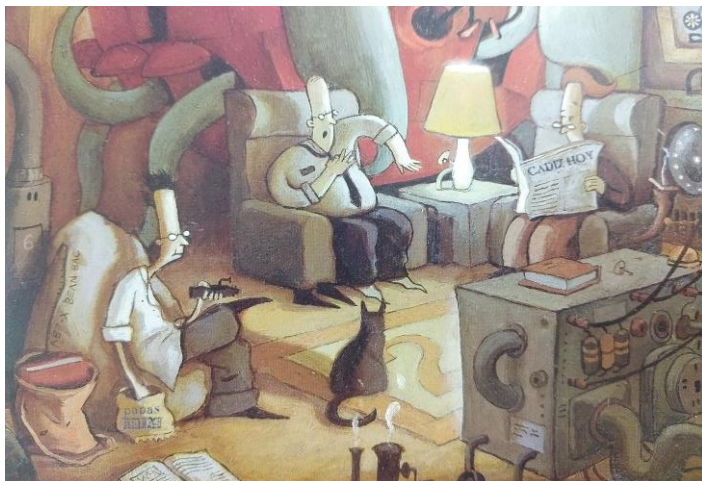


Figura 6.7 Detalle de la Sala de Shawn.

Aunque estaban conversando sobre si el dibujo era un gato o un perro, los argumentos de Marta hicieron que brotara de Sandra una indignación por prácticas de maltrato hacia los animales; no se estaba hablando de un gato real, ni siquiera de un gato que alguno de los miembros del cuarteto poseyera, pero aun así los sentimientos en contra de la tortura animal se dejaron ver en la respuesta de Sandra por su tono de voz, Marta respondió dejando en claro que tampoco estaba de acuerdo (339). Axel dio otro argumento basándose en el dibujo (340), aunque su discurso no fue claro parecía que se centraba en el movimiento rígido de los perros a diferencia de los movimientos ondulados y con más delicadeza de los gatos.

La figura de supuesto gato tiene la cola ondulada y en posición de descanso, a diferencia de los perros que normalmente siguen moviendo la cola rápidamente y de una manera más tiesa, porque “...no la tienen tanto como hiu”. Axel utilizó un sonido y un gesto de la mano para imitar el movimiento de la cola del gato. Por último, Leo elaboró el argumento de Alex

añadiendo la experiencia de su propio gato, pero generalizándola: “*Sí. los gatos, yo tengo un gato, y generalmente mi gato que siempre mueve la cola, o sea, siempre: no le gusta su posición se sienta así y siempre mueve la cola*”. Su argumento se centró en que, como su gato realiza esas acciones, por lo tanto, todos los gatos debían de hacer lo mismo, pues son iguales. La discusión terminó cuando Sandra y Marta propusieron que continuaran con la lectura.

Ambos eventos se centraron en hablar sobre las características de los personajes del relato a partir de las imágenes. En gran medida el hilo de la historia solo sentó las bases para la dirección del relato, pero los muchachos fueron los que les dieron sentido a las imágenes al dar sus propias explicaciones sobre el porqué de las cosas que leían. Se expresaron en el diálogo las motivaciones y las explicaciones de algunos de los personajes. Incluso en un cuarteto se hicieron algunos gestos actuados con ayuda de las manos y de sonidos para explicar movimientos o actitudes. A partir de las opiniones de los demás se fueron encadenando ideas que iban cambiando el tópico del diálogo sin haber un interés principal. Las imágenes fueron el punto de partida para terminar dando opiniones sobre diversos temas.

6.3.3 Exploración del texto: El mundo de las cosas perdidas

En estos segmentos se caracterizaron por una interacción con el recurso centrada más hacia la exploración de este. Los participantes se dieron a la tarea de buscar activamente objetos ocultos o de llamar la atención sobre las figuras que veían. El diálogo se orientó en señalar los distintos descubrimientos que hacían.

Ambos segmentos se encuentran en un momento similar de la historia, cuando un personaje misterioso le dio al protagonista una tarjeta, con una flecha muy particular impresa en ella. Ambos personajes, Shawn y la Cosa, decidieron seguir el rastro de aquel símbolo que se encontraba por toda la ciudad. El rastro culminó en lugar repleto de otras Cosas perdidas.

Tabla 6.8 Segmento del evento 11, cuarteto1

Turno	Agente	Discurso	CÓD	CÓD
			1	2
579	Sophia	¡Oh por Dios!	U	
580	Luis	Aquí hay un montón de flechas que yo vi así a primera vista	O	
581	Sophia	Hay un montón de...	O	
582	Luis	De todo	E	
	Mafer	De todas [cosas inusuales]	E	
584	Sophia	... [De robotitos]	E	
585	Luis	De cosas raras por ejemplo mira aquí hay una flecha	E	
586	Sophia	Mira este reloj con patas	O	
587	Alex	Ay aquí también son como la cosa perdida	R	
588	Luis	Aquí hay otra flecha	U	
589	Sophia	¿Oigan no serían [alienígenas]?	O	
590	Luis	[Ya encontré] dos tres flechas de hecho	U	
591	Alex	Oigan también podrían ser como no sé alienígenas, [porque miren]	U	
592	Sophia	[Yo lo dije]	U	
593	Alex	Bueno, lo que dijo Sandra	L	
594	Luis	[Tres flechas]	U	
595	Alex	[Y miren esto] parece un ojo.	O	
596	Sophia	Este se parece como al de [Remedios Varo] pero al revés	O	L
597	Luis	[Ya encontré tres] flechas más	U	
598	Sophia	Es que Remedios Varo es una pintora, pero en vez de piernas las mujeres tienen una ruedita, pero estas [tienen la cabeza]	R	L
599	Mafer	[Tres flechas más]	U	
600	Luis	Mira una flecha aquí	U	
601	Mafer	Ajam	U	
602	Luis	Otra flecha aquí chiquita otra flecha aquí	U	
603	Sophia	O sea, este esta [como raro]	O	
604	Luis	[Y son tres]	U	
605	Alex	¿Qué?	U	
606	Luis	Estas flechas [llevan a todos los lados]	O	
607	Sophia	[esta no sé si] está grabando este es un foco corriendo estos son alienígenas	E	
608	Alex	Y miren estos también tienen como tentaculitos los que tiene [los que tienen la cosa y aquí hay otro con tentaculitos]	E	
609	Mafer	[Yo también ando buscando los]	U	
610	Luis	[A mira aquí hay otra flecha]	U	
611	Alex	[y Aquí hay otro con tentaculitos], y aquí hay otro con tentaculitos, este de acá también tiene tentáculos	U	
612	Luis	Tengo cuatro flechas [encontradas en] una página	O	
613	Alex	[Y aquí también] y aquí	E	
614	Mafer	A y aquí ¿no?	E	
615	Sophia	Ah aquí también hay otra	E	
616	Luis	Hay cinco flechas seis flechas	O	
617	Sophia	Aquí	U	

618	Luis	Si ya la habíamos encontrado	U
619	Sophia	Ayyy	U
622	Luis	Seis flechas o más	U
623	Sophia	Seis flechas, si porque aún no [sabemos si haya más]	R
624	Mafer	[Aquí hay otra] ¿no?	U
625	Luis	Eso no sé qué sea	U
626	Alex	A pues si podría ser esta ¿no? A ver esto	O
627	Luis	O sea, si podría [es como]	U
628	Sophia	[Bueno si podría ser]	O
629	Luis	Hay siete flechas entonces	O
630	Alex	¿Y aquí ya vieron?	U
631	Sophia	Ok esto [espera]	U
632	Luis	[Espera espera] les voy les voy a contar las flechas, una dos tres cuatro cinco ¿dónde está la del otro tipo?	G-FM

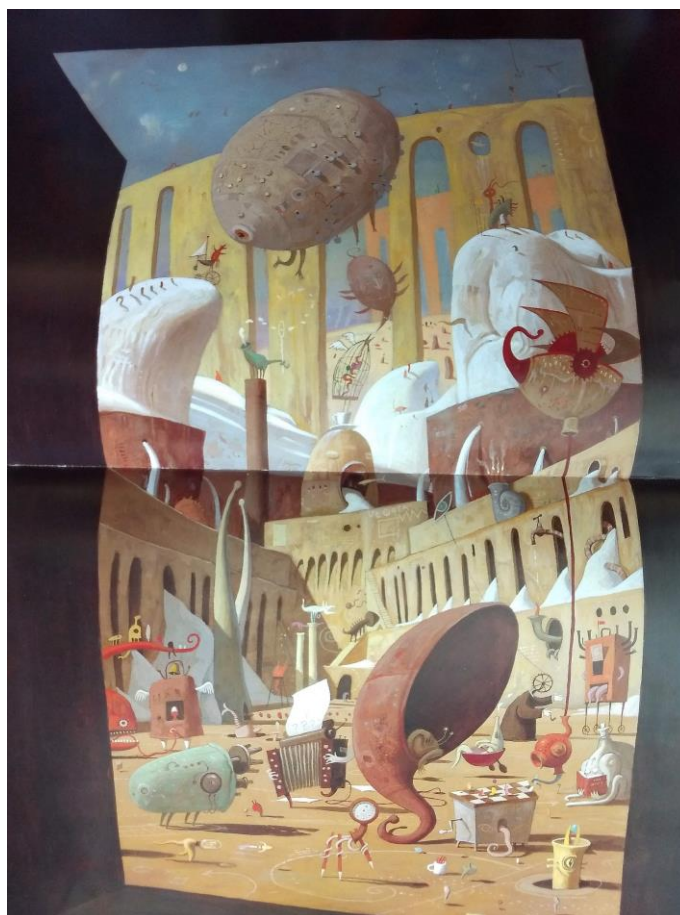


Figura 6.8 El lugar de las cosas perdidas

El evento inició con una exclamación de sorpresa por parte de Sandra al voltear la página del cuento. Sandra no pudo dar con una palabra para describir la diversidad de objetos que se le presentaron, Leo simplemente dijo que había de todo (582), Marta comentó que se trataban

de cosas inusuales; robotitos, cosas raras que se parecían a la Cosa perdida por lo inusuales que eran. Sandra sugirió que se podía tratar de alienígenas (589). Mientras tanto Leo estaba ocupado en otra actividad explorando el texto por su cuenta, buscando activamente las flechas que habían conducido a los personajes hasta ahí.

Axel y Sandra se encontraban describiendo las partes de los diversos personajes de la imagen, agregando sobre las contribuciones del otro. Sandra le reclamó a Axel que él dijo algo que ella dijo anteriormente (591), pero él le dio el crédito y siguieron dialogando. Sandra llamó la atención sobre una figura que le recordó a una pintura de remedios varo (596,598) y le explicó a Axel quién era. En este segmento hubo mucha habla, por lo que no hubo un intercambio entre los cuatro; en ese sentido, se cerraron un poco al intercambio de ideas. Por una parte, Sandra y Axel, describieron y señalaron los distintos personajes que veían y, por otro lado, Leo y Marta tenían el objetivo de encontrar todas las flechas en esa imagen. Terminó por dominar la atención del cuarteto la búsqueda de flechas. Los turnos del 612 al 632 se centraron en contar en voz alta el número de flechas que se encontraban.

Aunque hubo varias oportunidades para que se iniciara la discusión el cuarteto se centró más en la búsqueda de símbolos y en la descripción de los personajes extraños que se encontraron. Le dieron un gran peso a la búsqueda de los símbolos como las flechas que a otros aspectos de la historia o de las imágenes. La insistencia de Leo de obtener el número exacto de flechas terminó por opacar cualquier otra opinión que se centrara en otra cosa.

El cuarteto de Vero, Bernie, Eric y Caro tuvo más interés por señalar a todas las criaturas extrañas que observaron, a diferencia de entregarse a la búsqueda sistemática de flechas

Tabla 6.9 Segmento del episodio 11, cuarteto 2

Turno	Agente	Discurso	CÓD	CÓD
			1	2

793	Emilio	Un dragón. De dos patas, de tres	O	
794	Vale	De, no, sí son 4 y un gato.	E	
795	Emilio	¿Un gato?	I- REO	
796	Claudia	Un gato	E	
797	Emilio	Parece más un tiburón por sus estas cosas aquí	PD	R
798	Bruno	¿Ya vieron que el globo tiene un ojo?	I- REO	G- FM
799	Emilio	Ajá acá	U	
800	Vale	[Ough]	U	
801	Claudia	[Y] varios focos	E	
802	Vale	Parece como [un perro gigante]	O	
803	Claudia	[Ahh es una bici-barco]	E	
804	Bruno	bici-barco	U	
805	Emilio	Ammm una bici-barco (<i>asiente</i>)	O	PA
806	Vale	Y una ballena o algo así	O	
807	Emilio	[No, no ballena...]	U	
808	Bruno	[Oigan ¿ya vieron a] este perro que saca humo? y se evapora	G- FM	
809	Vale	Sí y arriba hay un gato; ah no ese es el gato. Y éste es el perro	E	
810	Claudia	¿Cuál es el perro?	I- REO	
811	Vale	El gato, el perro y un pez muerto.	E	
812	Claudia	(<i>ríe</i>) Ahh un pez muerto.	U	
813	Vale	Un pez muerto con cuatro patas	E	
814	Claudia	No aquí está también el pez muerto.	E	
815	Bruno	[Ahh sí cierto]	U	
816	Claudia	[una cosita con alas]	E	
817	Vale	[Oh miren se, está alimentándose.]	E	
818	Claudia	[Hay un huevo dentro de la cosa]	O	
819	Bruno	[Un huevo duro]	E	
820	Emilio	[Está tomando agua.]	E	
821	Claudia	Un huevo crudo.	O	PD
822	Bruno	Duro.	O	PD
836	Vale	Y un caracol. Y un caracol, eso es un caracol ¿No?	I- REO	
837	Bruno	Ahhhhh y un medio reloj, tubería tentáculos	O	
838	Claudia	¿Lápiz?	I- REO	
839	Bruno	Lápices gigantes de...	E	
841	Emilio	¡Un ajedrez!	O	
842	Bruno	¡Oh un mini cohete! <i>aquí</i>	O	
843	Emilio	No pshhhh	U	
844	Vale	Y esto parece como un monstruito con piernas y con un foco	O	
845	Claudia	Esto es un extraño [ajedrez y una extraña...]	E	
846	Emilio	[Oh y esto era un renacuajo.]	E	
847	Vale	[Sí, hay un renacuajo]	O	
848	Bruno	[Un ojo aquí] pintado	O	
849	Claudia	Ahh esta es una persona, tiene ojos y una...	E	
850	Vale	Aquí hay muchos maquis...	U	
851	Bruno	Oh sí cierto. ¿Ya vieron el ajedrez?	I-	

			REO
852	Vale	Esto es cómo de los compuestos ...	E
853	Bruno	No. ¿Ya vieron el ajedrez? (<i>Alzando la voz</i>)	U
854	Claudia	Es una persona con lengua	E
855	Vale	[¿Una persona?]	I- REO
856	Emilio	[No ma]	U
857	Claudia	No, es una cosa, aquí están sus ojos y más o menos ésta es su lengua.	E
858	Bruno	¿Ya vieron a la cosa que está aquí? saliendo de...	I- REO
859	Claudia	Es una... [Parece un...]	U
860	Emilio	[Es como, es como.]	U
861	Vale	[Como] el caparazón de un caracol, pero gigante.	E
863	Vale	Su caparazón está gigante y el, así como de ay estoy muy chiquito para esto	E
864	Claudia	Este también es un gato, tiene bigotes	O
865	Vale	Ahhh esto es un gato	O
866	Claudia	¿Apenas te das cuenta?	U
867	Vale	Un acordeón gato	E
868	Claudia	Es un arco-gato	E
869	Emilio	(<i>ríe</i>)	U
870	Vale	Arco gato.	U
871	Claudia	Hay otro pez muerto de una vez te digo.	O
872	Vale	¿Dónde?	I- REO
873	Claudia	Aquí	E
874	Vale	Ahhh, qué feo. A ver a la siguiente.	O

En cuanto abrieron la página donde estaba el cuadro, todos comenzaron a señalar a los objetos misteriosos de la imagen, a veces complementaban lo que decían, pero muchas veces solo decían en voz alta lo que observaron. Hubo intervenciones seguidas por reacciones inmediatas, cuando Bernie señala que el globo tiene un ojo (798), Vero y Eric confirmaron o reaccionaron, Caro por su parte añadió otra característica (801). De ahí se siguieron una serie de encadenamientos donde contribuyeron más sobre las características de los personajes o ponían en el centro de atención otros nuevos.

Pasaron del globo con focos, a una bici-barco gigante (803-805), Luego Bernie llamó la atención sobre un perro que saca humo (808) y Vero añadió que la criatura junto a él era un gato, pero se corrige a sí misma (809). Esto desató la invitación de Caro a que le

explicaran cuál era cuál (810) y Vero le respondió añadiendo que también había un pez muerto (811). Vero y Caro siguieron describiendo al pez muerto y se lo mencionaron a los demás (813-817). Luego la discusión volvió a cambiar de dirección hacia otra figura que parece tener un huevo duro dentro (818-819) y que está tomando agua (820).

Otro ejemplo en dónde parece haber una lluvia de ideas sobre lo que están viendo y se construyen el uno sobre otro: Caro se dirigió a Bernie, hablándole del extraño ajedrez, pero no pudo terminar porque Eric la volvió a interrumpir (845) con la idea de que una criatura cercana era un renacuajo. Bernie señaló un ojo que estaba pintado en el mueble donde estaba el tablero de ajedrez (848), Caro dio su opinión: los ojos pintados en el mueble se le asemejaron a una persona, pero no terminó de explicarla. Mientras tanto Vero quiso decir algo relacionado con otra página del cuento (850) pero no terminó pues Bernie la interrumpió, dándose cuenta de lo que Caro quiso decir apenas unos instantes atrás, que el tablero de ajedrez con los ojos pintados a los lados era un rostro (854).



Figura 6.9 Detalle del lugar de las cosas perdidas.

En los segmentos podemos ver que en vez de platicar o discutir sobre la historia o las

criaturas, los lectores se centraron en tareas específicas. En el primer cuarteto se centraron en la búsqueda activa de un solo elemento, dejando detrás los otros elementos de la imagen. Aunque al principio estaban divididos los objetivos después el equipo terminó por dedicarse a contar las flechas. Por otro lado, el segundo cuarteto se centró en explorar a todas las criaturas y en cuanto alguien señalaba una que llamaba la atención los otros dieron su opinión, añadiéndole algo a la descripción anterior, incluso hubo varias interrupciones entre ellos.

6.3.4 Interrogando al texto: La no aventura de Shawn

Para finalizar el reporte de los resultados, se mostrarán algunos segmentos en donde ya no se estaba trabajando con el recurso directamente sino con las tarjetas guía. Por lo que hay más discusión e intercambio de opiniones que en segmentos anteriores. Los participantes pudieron hablar más sobre si sus expectativas se confirmaron, si les gustó el relato o no, y sus algunas de sus reflexiones.

Tabla 6.10 Segmento del evento 14, cuarteto 1

Turno	Agente	Discurso	CÓD	
			1	2
766	Luis	La siguiente] pregunta, comentemos lo que les gustos del libro y lo que nos les gustos y como les hizo sentir	G-FM	
767	Sophia	A mí me hizo sentir un poco [confundida]	O	
768	Luis	[Yo]	U	
769	Mafer	Confundida y defrauda yo [porque]	O	
770	Sophia	[Y triste]	E	
771	Mafer	Si	PA	
772	Sophia	Por la cosa	E	
773	Mafer	Pero a veces a mí me desespera cuando no le entiendo a un libro	RA	O
775	Sophia	Y lo que no me gustó del libro fue, que estuvo extraño, no [lo que no me gusto]	O	
776	Luis	[A mí, o sea,] a mí sí me gusto que estuviera extraño	O	
777	Sophia	Aja, pero a mí no me gusto	PD	
778	Mafer	No a mí tampoco	PA	
779	Sophia	Es que no me gustó nada	E	
780	Luis	[A mí no me gusto]	U	
781	Mafer	[Nooo] es que no tuvo interés	E	
782	Sophia	Me gusto todo y no ...	U	

783	Luis	A mí lo que no me gusto es que el tipo que cuenta la historia estaba, así como de: les voy a contar una historia niños que; a bueno no importa ya	O
784	Alex	No es que es una [historia ah]	PD
785	Mafer	[Creo que la historia...]	U
786	Alex	No me importa que, si dice, se las [voy a contar]	O
787	Mafer	[La cosa] la historia que quiso hacer, porque todas las historias deben de tener un primero...	R
788	Alex	¿Lógica?	E
789	Mafer	...Aja. Pero aquí como que no es una historia, así como la vida cotidiana, no así común les voy a contar, es un ejemplo no, no es tan interesante	E
790	Alex	No todos los días	E
791	Mafer	No es tan interesante, hoy fui al mercado, compré tal fruta y así, y una historia donde hoy fui al mercado y pues de repente	O
792	Sophia	Encontré un ratón mordiendo mi pie y con una cola de víbora	E
793	Luis	Yo fui a un mercado, encontré un dragón sacaba fuego, entonces el fuego exploto, el mercado también exploto yo sobreviví, pero se fueron así eiiii	E
794	Mafer	Y ahí no hay ningún diálogo	O
795	Luis	En el piso con el desmayado sucio y después	E
796	Sophia	No sí, aquí si (<i>señala la parte baja de la portada</i>) hubo diálogo	PD
797	Mafer	Pero solo con Pete y su mamá, pero muy poco	R
798	Luis	Luego lo que paso fue...	U
799	Sophia	Bueno, pero si hubo	U
800	Luis	Luego lo que paso fue que quede en coma nueve meses, termine en Estados Unidos...	E

En este fragmento Leo tomó el papel de moderador de la conversación, ya que se quedó las tarjetas guía para él mismo mientras se las leía a sus compañeros. La tarjeta pedía comentar qué les había gustado, y qué no, de la historia. Sandra respondió que la historia la hizo sentir un poco confundida (767) y triste por la Cosa (770), Marta añadió que estaba defraudada (769).

En estos turnos expresaron sus sentimientos hacia la historia, complementando las ideas de la otra. Marta declaró que le desesperaba cuando no le entendía a un relato (773) por su parte, a Sandra no le gustó que el libro fuera «extraño» (775), en cambio, a Leo sí (776), aunque no necesariamente le hubiera gustado la historia (780). Se quejó de la

actitud de indiferencia del narrador, incluso lo llegó a imitar (783), Axel lo siguió en la imitación mientras Marta trató de dar una explicación más elaborada; expuso que la historia no era tan interesante porque era de la vida cotidiana, muy común (789), en palabras de Axel carecía de “lógica” (788), pues una «historia» no es algo de todos los días (790)

Marta elaboró su ejemplo tratando de narrar una historia (791), y se le unieron Sandra y Leo agregando detalles más fantásticos y exagerados (791-793). La historia no tuvo suficientes eventos fantásticos o maravillosos para que les gustara.

Se dio una co-construcción de lo que es una historia a través del diálogo, lo que empezó con el disgusto hacia la historia cotidiana del cuento, le hicieron una crítica, con ejemplos, de cómo debería ser una historia. En esta pequeña crítica, la discusión giró principalmente entre Marta y Sandra, con intentos de Leo para desviar la atención y Axel solo proporcionando algunos comentarios breves que complementaban las opiniones de Marta. La historia tiene que ocurrir fuera de la cotidianidad de la vida de los personajes. No bastó con que el mundo les pareciera extraño y diferente al suyo, se tenía que dar un acontecimiento extraordinario, que rompiera el orden para vivir una aventura.

Incluso el narrador solo recuerda el acontecimiento como una anécdota más, de las muchas historias que conocía. En el final acabó dejando a la Cosa en su «lugar» para luego olvidarse del asunto y continuar con su vida. En sus palabras: “*Bueno, ya está. Ésa es la historia. No es especialmente profunda, lo sé, pero nunca dije que lo fuera. Y no me preguntéis cuál es la moraleja*”. Marta no pudo estar de acuerdo con eso, por eso no termina por convencerle la historia. No cumplió con sus expectativas. No hubo ningún reto a superar por parte del protagonista y el conflicto era una simple inconveniencia que superar. Comúnmente en las historias se aprende algo, pero Shawn no aprendió nada. No

cambió su vida, no hizo nada diferente; él mismo nos lo dice “y no me pregunten cuál es la moraleja, porque no lo sé”

Tabla 6.11 Segmento del evento 13, cuarteto 2

Turno	Agente	Discurso	CÓD 1	CÓD 2
1020	Bruno	Ahorita hay que discutir acerca de lo que se trata el libro]	G- AC	
1022	Emilio	Ya es lo que estábamos haciendo.	RA	
1023	Vale	De un cómo, de un señor que su vida es todo normal y de repente encuentra la cosa perdida...	E	
1024	Emilio	Bueno normal (<i>Hace un gesto como de incredulidad</i>)	U	
1025	Vale	Bueno no normal, pero común lo de siempre...	O	
1028	Bruno	Para nosotros no es normal para...	O	
1029	Emilio	No en definitiva	O	
1030	Vale	[Para él sí]	O	
1031	Bruno	[Para ellos] es normal.	O	
1032	Vale	[Y luego...]	U	
1033	Bruno	[la contaminación]	U	
1034	Claudia	¿Por qué siento que éste no debería tener un traje así para un salvavidas? (<i>señalando al hombre en la torre</i>)	O	
1035	Vale	Ah porque es como un...	U	
1036	Bruno	Pero es que él solo se encarga de avisar cosas, creo.	E	
1038	Emilio	Comenten lo que les gustó.	G- FM	
1039	Vale	Y no les gustó.	E	
1040	Emilio	¿Qué les gustó?	I- REO	
1041	Vale	A mí, la cosa.	O	
1042	Claudia	La cosa. [La cosa es muy...]	U	
1043	Vale	[Es muy tiernita.]	O	
1044	Emilio	A mí esto. Que hay metahumanos.	O	
1045	Claudia	(<i>inaudible</i>)	U	
1046	Bruno	[y a mí la cosa]	O	
1047	Vale	[y a mí lo de] que las esas vías son de oro.	O	
1054	Vale	Y ahora, eh. "discutan preguntas que tengan sobre la historia"	G- FM	
1055	Emilio	[Ninguna]	O	
1056	Claudia	[Ya la hicimos]	RA	
1059	Vale	No sí ¿qué le habrá pasado a la cosa después de que lo dejen?	I- REO	
1060	Bruno	[Por eso yo dije] que, creo que tu preguntaste eso y yo dije que tal vez le pasa como al limpiador.	E	
1061	Vale	[¿Será feliz?]	O	
1062	Emilio	Uhh, Chanchan-chan. No cosa, no te mueras.	U	
1063	Bruno	Que los convierten en...	U	
1064	Claudia	En limpiadores de piso.	E	

1065	Bruno	[No o en policías...]	E
1066	Emilio	[O son estafadores] o son estafadores los de ahí.	E
1067	Vale	O los dejan ahí para siempre y los cuidan.	E
1068	Bruno	O los convierten...	U
1069	Vale	En humanos. Ahh por eso son de(<i>inaudible</i>)	E
1070	Bruno	Eso me acordó, no me acuerdo a qué película donde...	U
1071	Vale	¿Recordó o acordó?	RD
1072	Bruno	Me recordó. A una película o una serie, no me acuerdo, en la que a los, este, a los alienígenas o algo así, los convierten, los esclavizan.	O
1073	Emilio	Ahhhh sí ya sé cuál es.	U
1074	Bruno	¿A cuál?	I-REO
1075	Emilio	Sí no me acuerdo, pero sí, sí.	U
1076	Vale	Y luego, ¿Fue lo que ustedes esperaban? Más o menos	I-REO
1077	Emilio	[Sí más o menos]	O
1078	Claudia	[Yoo un poquito.]	O
1079	Bruno	Más o menos.	O
1080	Vale	Menos lo de que, tenían que pasar una aventura para encontrarlo, eso fue al revés.	E
1081	Emilio	[Ajá para devolverlo]	E
1082	Vale	[Para dejarlo] y [¿algo les sorprendió]	G-FM
1083	Claudia	[y además tuvieron] que ir a varios lugares	E
1084	Vale	[Que fueran metahumanos]	O
1085	Claudia	[Sí jaja]	U

Cuando Vero afirmó que la vida del personaje principal (quien vuelve a llamar señor) es normal (1023) Eric se lo cuestionó y ella señaló que hablaba de lo común de siempre. El tema de la cotidianidad de la historia. Bernie contribuyó diciendo que para ellos no era normal, en cambio para los personajes sí (1028,1031). Hay una diferencia entre el mundo cotidiano de la narración y el mundo real. Aunque la ciudad de las tuberías tenga un aspecto distinto al nuestro ellos establecieron conexiones de ese mundo con el nuestro, en donde se implicó el futuro de la humanidad y las consecuencias de la contaminación.

Volvieron otra vez sobre lo que les gustó y lo que no les gustó del cuento. Eric preguntó qué les había gustado (1040) Vero respondió que a ella la Cosa, porque era muy tiernita (1043). A Eric que hubiera metahumanos; anteriormente ya había mencionado la serie televisiva de Flash para hacer esta referencia. Los elementos llamativos, diferentes y extraños fueron los que más gustaron a este cuarteto. La peculiaridad de cómo estaba

constituida la Cosa les llamó mucho la atención, pues en muchas ocasiones se detuvieron a describirla y a tratar de entender como era.

Pasaron a discutir preguntas que tuvieran sobre la historia. Vero preguntó sobre que le habría pasado a la cosa después de que la dejaran (1059). Bernie dijo que tal vez le deparaba un destino semejante al del limpiador que le entregó la tarjeta con la flecha (1060). Vero siguió con el mismo hilo preguntado si sería feliz (1061). Bernie continuó elaborando su idea, pero Caro lo interrumpió diciendo que convertían a las Cosas en limpiadores de piso, Bernie no estuvo de acuerdo y dijo que en policías (1065) y Eric propuso que podrían ser estafadores (1066).

Vero propuso que una posibilidad era que en donde dejaban las cosas los cuidaban. O que eran convertidos en humanos (1068-1069). Bernie la interrumpió mencionando que esa idea le recordaba a otra película (1070) en donde a los alienígenas los convierten y los esclavizan (1072). Parecía que Eric sabía de qué película está hablando, pero no se acordaba del nombre (1075).

Terminaron por comentar que la historia fue más o menos lo que esperaron (1079). Vero dijo que el hecho de que no fuera una aventura para encontrar una cosa perdida, sino para devolverla era lo único que difería de sus expectativas (1080). Vero preguntó si algo les había sorprendido, enfocando la discusión (1082) Caro mencionó que le sorprendió el hecho de que tuvieron que ir a varios lugares (1083) y Vero agregó el hecho de que los personajes fueran metahumanos (1084).

En ambos segmentos los participantes pusieron en el centro de la discusión al cuento, le hicieron cuestionamientos o se quejaron de la manera en que fue narrada la historia. Por un lado, en el cuarteto de Sandra, Leo, Marta y Axel hubo quejas hacia la historia, pues le faltó el elemento de aventura, por lo que resultó extraño. Por el contrario, el segundo

cuarteto sí se mencionó cosas que les gustaron, además de mencionar algunas posibilidades de los acontecimientos posteriores a que se acabara el cuento.

6. DISCUSIÓN.

A partir del análisis de los datos presentados, podemos dar cuenta de las relaciones entre las interacciones dialógicas entre pares en la construcción de significados y los textos multimodales. Bajo el paradigma dialógico se sostiene que el significado surge solamente en el contexto de la diferencia (Wegerif, 2008). El formato de discusión del cuento ilustrado permitió que los participantes formaran una parte activa de la discusión del texto, además de que al dejar que ellos llevaran las riendas de la discusión sin la guía de un adulto, dio pie a que el diálogo fluyera libremente y todos pudieran participar en el diálogo.

En cuanto a los procesos de transacción, Rosenblatt (1978) se queda en el ámbito de la teoría literaria. Al describir la lectura como un evento situado históricamente, en donde se da un encuentro con el lector y el autor y que es irreplicable, abre la puerta a una pluralidad de interpretaciones, pero al mismo tiempo se mantiene en el plano individual. El evento que se tuvo al lugar como lectura se queda con el individuo mismo y esa experiencia solo se puede compartir a través del diálogo. El hecho de proponer una lectura en conjunta del texto es motivo para poder plantear un proceso de transacción con la lectura pero que pueda ser compartido entre más individuos que comparten una serie de relaciones entre ellos, pues son compañeros de la escuela. A través del diálogo no solo es posible dar cuenta del proceso de transacción tanto individual (cuando los participantes dieron su opinión y contribuyeron con respecto a lo que veían en una imagen), sino que también genera otro proceso colectivo de transacción el cuál sienta sus bases en el diálogo. El aspecto acumulativo y colectivo de las interacciones dialógicas (Alexander, 2008) se puede observar en el momento en que los participantes contribuyeron con sus opiniones, expandieron las de sus compañeros al agregar otras ideas e incluso dieron explicaciones o hipótesis sobre lo que podría estar pasando. La construcción colectiva que se dio en

torno al mundo del cuento, la ciudad contaminada, es un ejemplo de cómo el diálogo influye en el proceso de transacción colectiva, en el proceso de hacer sentido de las imágenes que vieron. La imagen funcionó como punto de partida, pero las opiniones de los niños permitieron que la discusión se dirigiera a un punto determinado.

La naturaleza interpretativa de la lectura de un cuento ilustrado se puede conceptualizar como una tarea de tipo divergente, que permite tomar varios caminos para lograr llegar a una conclusión y no puede haber una sola respuesta correcta. Al realizar un conteo de los turnos codificados con SEDA podemos ver que en todos los eventos el grupo de categorías agrupado bajo el nombre de “Elaboración y razonamiento” fue el que obtuvo más frecuencia de codificación con respecto de los demás grupos de categorías. Esto apunta a que el diálogo se centró en la contribución de opiniones, ideas, creencias, pero también de justificaciones, explicaciones y razonamientos. Esto nos permite hablar del habla co-constructiva (Rojas-Drummond et al., 2006) como una parte importante para que los participantes construyeran sus ideas alrededor del cuento, por ejemplo, al describir los elementos de la ciudad (tablas 6.4 y 6.4); discutir sobre sus propias experiencias con el propio cuento y de cómo les pareció (tablas 6.10 y 6.11), también sobre lo que estaban haciendo y pensando los mismos personajes (tabla 6.7).

El mundo del cuento está dialógicamente: co-construido e históricamente enmarcado a través del lenguaje (Maybin y Swann, 2007) ya que todos los participantes contribuyeron en conjunto para hacer sentido de la imagen y de la historia de un cuento ilustrado, incluso se refieren a los eventos de otros textos multimodales —utilizando el concepto de texto de Serafini (2012) — como referencia para dar a entender su interpretación (tablas 6.6 y 6.5). El segundo y tercer grupo de categorías con más frecuencia de aparición fueron el “Posicionamiento” y las “coordinaciones y hacer conexiones”, esto implica que además de las opiniones vertidas, hubo posicionamientos y referencias a otros contextos o lo

dicho anteriormente para sustentar los argumentos de las opiniones. Hacer conexiones implica “Remitir sobre lo dicho, hacer conexiones a contextos más amplios, incluyendo fuentes autoritativas” y posicionarse se define como “Manifestar un acuerdo/desacuerdo parcial o total con la posición o declaración/idea/creencia/teoría etc. de alguien más” (Hennessy et al., 2016)

En cuanto a las posturas del lector entendidas como un continuo entre lo estético y lo eferente (Rosenblatt, 1978) se puede cristalizar en el diálogo, la postura que los lectores toman al leer y discutir el cuento. De lo contrario la experiencia se quedaría de manera personal y al no ser compartidas no habría lugar a un encadenamiento de enunciados en forma de cambio de sujetos discursivos (Bajtín 1978/2012).

Durante las discusiones de varios elementos de las imágenes, dar cuenta de solamente el diálogo limitó la forma de poder dar cuenta de la respuesta expresiva. Aunque muchas veces retomaron ejemplos personales, la transcripción por sí misma no capta la totalidad de todas las expresiones. El uso de las onomatopeyas fue constante en todos los segmentos analizados, sin importar si estaban acompañados de una opinión, una explicación o argumento o por sí solas. Especialmente en los segmentos 6.6 y 6.7 cuando los participantes describieron la actitud de los padres valiéndose de sonidos y gestos; o cuando se argumenta sobre si una figura es un gato o un perro. Estos recursos paralingüísticos (Kachorsky et al., 2017) contribuyeron a darle una dimensión más profunda a las intervenciones de los participantes, pues dotaban a los enunciados de la expresividad que los caracteriza (Bajtín 1978/2012). Esta expresividad implica una orientación del enunciado y va ligado estrechamente con su función comunicativa, pero también puede existir independientemente, por ejemplo, cuando los participantes solo mostraron reacciones hacia los comentarios de otros.

La dimensión expresiva del diálogo es parte importante para la construcción de significados compartidos. Si la definición de contexto de Mercer (2000) implica valerse de cualquier elemento al alcance de los lectores para dar sentido a lo que se escribe o se lee; la dimensión expresiva es parte inseparable del diálogo y de la construcción de conocimiento compartido. En la tabla 6. 10 el disgusto de Marta por la historia centra la atención de la discusión hacia la forma en la que el cuento no se ajusta a lo que ellos tienen entendido como una historia común. Por otro lado, la reacción de sorpresa de Bernie cuando Vero centra la atención en el letrero de “Gas Meta humano” (tabla 6.5) provoca que se hable de los alienígenas y se relaciones a los habitantes del cuento como seres no-humanos. También la misma invitación de Vero a que los demás aporten posibilidades sobre el destino de la cosa (tabla 6.11) provocó la emoción por parte de Eric, lo que provocó a que diera su opinión inmediatamente.

La fluidez entre la postura expresiva hacia la eferente está relacionada con el objetivo de la lectura; cuando los participantes cambiaron de la discusión hacia la búsqueda de elementos concretos en el cuento. En el segmento 6.8 el cuarteto 1 se dedicó a una búsqueda intensiva de flechas dentro de las imágenes, en este caso fue Leo quien tomó el liderazgo de la tarea y los demás se le unieron. La postura es eferente pues el cuarteto se dedicó a la búsqueda activa de elementos dentro del texto para obtener una cuenta exacta del número de flechas. El cuarteto 2 (tabla 6.9) se enganchó en un proceso de exploración más expresivo, donde la búsqueda se centró en encontrar criaturas curiosas y llamar la atención sobre ellas. Aquí la postura fluctúa entre eferente (la búsqueda de criaturas) y expresiva en cuanto la describen y reaccionan frente a ellas. Incluso llegan a introducir una fusión de conceptos para darle un nombre a las criaturas.

Los recursos del lector multimodal propuestos por Serafini (2012) tuvieron una estrecha relación con la postura y respuesta expresiva (Soter et al., 2008, 2010) de los participantes.

Cuando los lectores se centran más en la interpretación y descripción de imágenes, se da un intercambio de opiniones, ideas, argumentos, especulaciones y razonamientos; también se muestran posicionamientos con respecto a esas opiniones, y se utilizan conocimientos previos que los participantes tienen para dar sus explicaciones. Esta opinión o posicionamiento puede ser una puerta para la crítica o la misma está implícita en el enunciado. En las tablas 6.3, 6.4 y 6.6 se hace referencia a un futuro contaminado que es cercano pues es del país, y que es responsabilidad del ser humano. El situar un texto en relación con un problema del propio contexto sociocultural, a partir de la impresión de una imagen indica que hay un recurso de interrogación al texto, o sirve como punto de partida para elaborar posteriormente sobre esa línea de pensamiento.

En las tablas 6.10 y 6.11 al dar su opinión sobre el cuento ilustrado. Los integrantes del cuarteto expresaron su disgusto hacia la historia puesto que no había detalles fantásticos y era muy ordinaria. Podría retomarse la propuesta de Cai (2008) en cuestionar esas opiniones, en este caso haciendo énfasis en la decisión del autor para contar la historia de ese modo y las consecuencias de que el personaje, con el tiempo, vea menos cosas perdidas. También indagar en qué elementos hacen una buena historia, si los detalles extraordinarios o lo que nos hablan sobre nuestra realidad. El segundo cuarteto al principio de la tabla 6.11 se habló de lo que es normal para los habitantes de la ciudad de tuberías, pero ese aspecto no se elaboró más y su discusión se centró sobre posibilidades de dirección de la trama. Entonces la postura expresiva sirve como puerta para indagar sobre el pensamiento de los niños acerca de la sociedad.

Como consideraciones finales: establecer puentes entre distintos modos semióticos y la forma en la que los niños lo utilizan para construir significados durante el diálogo con sus

pares, permite explorar distintos puntos de vista, razonamientos y reflexiones interesantes que ellos hacen sobre su contexto inmediato. Lo que se habla de una obra de ficción abren la puerta para conocer la visión del mundo de quien enuncia y es posible utilizar estos enunciados para catalizar procesos críticos de pensamiento.

Este proyecto se limitó al intercambio comunicativo en un momento conciso y entre pares. Los resultados permiten rescatar reflexiones importantes que surgen dentro de la discusión y no son retomadas posteriormente. El psicólogo puede aprovechar estos recursos de distinta forma, ya sea para fomentar interacciones dialógicas que permitan comunicar mejor las ideas, generar argumentos sostenidos por razonamientos sólidos y lograr la consecución de objetivos conjuntos; pero también para catalizar procesos críticos de pensamiento sobre la sociedad en la que se desenvuelven los lectores. Explorar la relación lector-diálogo-texto para resignificar el mundo social que habitamos y dirigirlo como propuesta pedagógica es la tarea de futuras líneas de investigación.

ANEXOS

Simbología de codificación (Mercer, 2000)

Símbolo	Descripción	Uso
<i>(declaración)</i>	Itálicas entre paréntesis	Anotación de una actividad no verbal o del contexto.
[enunciado]	Corchetes	Indica el punto de inicio y el final del discurso superpuesto
[enunciado—]	Corchetes con un guion largo	En el contexto del discurso superpuesto indica la interrupción del enunciado. No se retoma después-
“enunciado”	Comillas	Cuando se está leyendo en voz alta algún texto.
(...)	Inaudible	Indica que hay partes del diálogo que son incomprensibles
[...]	Omisión de una parte del texto cuando se lee en voz alta.	Indica que una parte del texto que se leyó en voz alta se omitió en la transcripción
Enunciado...	Elipsis	Indica un enunciado incompleto (que puede o no puede ser retomada otra vez)

A: enunciado incompleto	Enunciado interrumpido	Indica que un enunciado del hablante A es interrumpido por el hablante B, y después es retomado otra vez por el hablante A
B: enunciado (interrupción)		
A: enunciado retomado	...	

REFERENCIAS

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos UK.
- Bajtín, M. Bocharov, S., Bubnova, t. y Bemshtein, G. (2012). *Estética de la creación verbal*. (Siglo XXI Editores, Ed.). México, D.F.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination. Discourse*. <https://doi.org/10.2307/2068977>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166–195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cai, M. (2008). Transactional theory and the study of multicultural literature. *Language Arts*, 85(3), 212–220.
- Chu, J. P., Goldblum, P., Floyd, R., & Bongar, B. (2010). The cultural theory and model of suicide. *Applied and Preventive Psychology*, 14(1), 25–40.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural* (Ediciones). Madrid.
- Connors, S. P. (2013). Weaving multimodal meaning in a graphic novel reading group. *Visual Communication*, 12(1), 27–53. <https://doi.org/10.1177/1470357212462812>
- Cruddas, L. (2007). Engaged voices-dialogic interaction and the construction of shared social meanings. *Educational Action Research*, 15(3), 479–488. <https://doi.org/10.1080/09650790701514937>
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y Relaciones*.
- Hammond, H. K. (2009). *Graphic Novels and Multimodal Literacy: A Reader Response Study*.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, “reading” and “writing” for the 21st century.

- Discourse*, 26(3), 315–331. <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Kachorsky, D., Moses, L., Serafini, F., & Hoelting, M. (2017). Meaning Making With Picturebooks: Young Children’s Use of Semiotic Resources. *Literacy Research and Instruction*, 56(3), 231–249. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1304595>
- Knight, A. (2013). Reclaiming Experience: The Aesthetic and Multimodal Composition. *Computers and Composition*, 30(2), 146–155. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2013.04.004>
- Leont’ev, A; Cole, M. (2009). *The development of mind: selected works*. (Marxists Internet Archive, Ed.). Pacifica, California.
- Leontyev, A. N. (1977). Activity and Consciousness. In Progress Publishers (Ed.), *Philosophy in the USSR, Problems of Dialectal Materialism*.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing.
- Long, S. O. (2004). Cultural scripts for a good death in Japan and the United States: similarities and differences. *Social Science & Medicine*, 58(5), 913–928.
- Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: A dialogic perspective on reading comprehension strategies. *Literacy*, 47(3), 150–156. <https://doi.org/10.1111/lit.12010>
- Maybin, J., & Swann, J. (2007). Everyday creativity in language: Textuality, contextuality, and critique. *Applied Linguistics*, 28(4), 497–517. <https://doi.org/10.1093/applin/amm036>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. *143*, (JANUARY 2014), 143. [https://doi.org/10.1016/S1479-3709\(07\)11003-7](https://doi.org/10.1016/S1479-3709(07)11003-7)
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Montealegre, R. (2005). LA ACTIVIDAD HUMANA EN LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL, 23, 33–42. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902304>
- Ovejero, A. (2012). Contributions of literature to social psychology [Lo que la literatura puede aportar a la psicología social]. *Ocnos*, (8), 7–20. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84869425199&partnerID=40&md5=8f35bf0d0602d56f6c6cb70b88a852f0>
- Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernández, F., & Zúñiga, M. (2009). Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*, 128–148. <https://doi.org/10.4324/9780203863510>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.06.001>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the*

literary work. SIU Press.

- Saville-Troike, M. (2001). *The ethnography of communication. Handbook of ethnography* (Vol. 2). <https://doi.org/10.1002/9780470758373>
- Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: Reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies*, 7(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2012.656347>
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Silvestri, A., Bakhtin, M. M., Blanck, G., & Blanck, J. G. (1993a). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos, Editorial del Hombre. Retrieved from <https://books.google.com.mx/books?id=9XSp1udfL9sC>
- Silvestri, A., Bakhtin, M. M., Blanck, G., & Blanck, J. G. (1993b). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos, Editorial del Hombre.
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A. G., Connors, S. P., Murphy, P. K., Soter, A., Wilkinson, I. A. G., ... Shen, V. F. (2010). Deconstructing " Aesthetic Response " in Small-Group Discussions about Literature : A Possible Solution to the " Aesthetic Response " Dilemma Vincent Fu-Yuan Shen Published by : National Council of Teachers of English Stable URL : <http://www.jstor.org/sta>, 42(2), 204–225.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001>
- Tan, S. (2007). *La cosa perdida*. Jerez de la Fronters (Cádiz: Bárbara Fiore.)
- Vygotski, L., Leontiev, A. & Ivanov, V. (2006). *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347–361. <https://doi.org/10.1080/01411920701532228>
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action* (Paperback). Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind As Action*. New York.
- Wilson, M. M. (2011). Suicide: A Unique Epidemic in Japan. *Vanderbilt Undergraduate Research Journal*, 7.

