

Percepciones de los estudiantes del grado 5° de primaria de una Institución Educativa Pública
en la ciudad de Cali sobre las habilidades comunicativas a partir de la participación en las
Tertulias Literarias Dialógicas.

Estefanía Jiménez Mora

Luis González Tabares

Universidad del Valle

Facultad de Salud

Programa académico de Fonoaudiología

Cali, Valle del Cauca

2018

Trabajo de Grado

Percepciones de los estudiantes del grado 5° de primaria de una Institución Educativa Pública
en la ciudad de Cali sobre las habilidades comunicativas a partir de la participación en las
Tertulias Literarias Dialógicas.

Realizado por:

Estefanía Jiménez Mora

Luis González Tabares

Tutora:

Nora Aneth Pava Ripoll

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Magister en Educación y Desarrollo Humano

Especialista en Estudios socio humanísticos énfasis gestión proyectos

Fonoaudióloga

Universidad del Valle

Facultad de Salud

Programa académico de Fonoaudiología

Cali, Valle del Cauca

2018

Tabla de contenido

1. Resumen	4
2. Planteamiento del Problema	6
3. Referente teórico	11
3.1 Comunidades de Aprendizaje y Lectura Dialógica	12
3.2 Aprendizaje Dialógico	15
3.2.1 Diálogo igualitario.	19
3.2.2 Inteligencia cultural:	19
3.2.3 Transformación:	20
3.2.4 Dimensión instrumental:	21
3.2.5 Creación de sentido:	21
3.2.6 Solidaridad:	22
3.2.7 Igualdad de diferencias:	22
3.3 Habilidades Comunicativas	23
3.3.1 Escuchar	24
3.3.2 Expresión Oral	25
3.3.3 Lectura	27
3.3.4 Escritura	29
3.4 Percepción	31
4. Objetivo	32
4.1 Objetivo General	32
4.2 Objetivos Específicos	32
5. Metodología	32
5.1 Tipo de investigación	33
5.2 Consideraciones éticas	34
5.3 Unidad de análisis	34
5.4 Procedimiento	37
5.4.1 Fase I. conversaciones narrativas.	37
5.4.2 Fase II. Análisis de la información	41
6. Resultados y Discusión	42
6.1 Dialogicidad: una construcción desde la interacción comunicativa	44
6.1.1 Tolerancia y respeto en las interacciones comunicativas	45
6.1.2 La emocionalidad en la comunicación	47
6.1.3 Participación en la comunicación	50

6.1.4 Aceptación de diferencias a través del diálogo	51
6.2 Comunicar, una forma de construir sentido	54
6.2.1 Creación de sentido	55
6.2.2 Acuerdos, determinantes en la interacción:	56
6.3 Lectura dialógica: un acercamiento diferente a la lectura.	59
7. Conclusiones	62
8. Bibliografía	65
9. Anexos	68
9.1 Anexo 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO - ACUDIENTES	68
9.2 Anexo 2.	70

1. Resumen

Las dificultades pedagógicas a las que se ha enfrentado la lectura en las aulas escolares han sido abordadas desde diversas disciplinas; a pesar de esto, las metodologías se han quedado ancladas en las maneras tradicionales. La complejidad del tema radica en los múltiples factores que influyen en el momento que el estudiante tiene contacto con la lectura, desde el contenido de los libros hasta la forma como se llega a él. Desde el año 2014 llegó a Colombia Comunidades de Aprendizaje, un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito entre ellas la estrategia “Tertulias Literarias Dialógicas” (TLD), en la cual se desarrolla un método alternativo de relacionar la lectura en el aula a partir de una serie de normas orientadas a fomentar un aprendizaje que tiene como base las interacciones comunicativas igualitarias.

Desde una perspectiva interaccionista de la lectura (Solé, 1994), en la que se reconoce el rol activo que tiene el lector en el momento que accede a un texto, y teniendo en cuenta el objetivo principal de estudio de la fonoaudiología que es la comunicación humana, esta investigación indaga en la percepción de los estudiantes de grado 5to de primaria de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Cali sobre las habilidades comunicativas relacionadas con la lectura para conocer desde sus experiencias y puntos de vista, cómo se ven influenciadas estas habilidades con la implementación de las TLD.

Desde los planteamientos teóricos de autores como Marta Soler, Ramón Flecha y Paulo Freire se aporta información acerca del aprendizaje dialógico y la dialogicidad, miradas que confluyen con los acercamientos de Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz, cuyas posturas teóricas aportan para la comprensión del evento comunicativo y los elementos de la pragmática y las habilidades comunicativas.

Para efectos de esta investigación, las habilidades comunicativas se conciben como las destrezas que tienen los interlocutores para lograr expresar y comprender sus ideas, sueños, necesidades y deseos por medio de las macrohabilidades hablar, escuchar, leer y escribir y las microhabilidades que son los procesos que las componen (Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. 2003).

Por otro lado, la percepción se asume como un modo de aprehender la realidad y la experiencia a través de los sentidos, siendo esta mediada por la interconexión de la mente y el cuerpo, en la que el individuo relaciona la experiencia y la interpretación en el mundo de manera individual pero también colectiva (Given, L. M. Ed. 2008).

Se desarrolló a través de una metodología cualitativa con enfoque narrativo, para poder dar cuenta de las percepciones de las personas, ya que en esto requiere de metodologías dialógicas que permitan comprender lo que las personas experimentan a partir de una situación. Para estos fines se implementó la técnica de grupos focales y se organizó la información en matrices según las categorías de análisis para plantear los resultados de la investigación.

El análisis de la información se realizó a través de la triangulación de los datos, donde se relacionó la parte teórica que da el sustento científico con los datos recogidos que dieron cuenta de la percepción de los estudiantes, buscando una interpretación global del objeto a investigar. Para ello se categorizó la información en la que se describieron los datos relacionados con las habilidades comunicativas, ya que si bien todas las habilidades se desarrollan por medio de la socialización y la interacción comunicativa, se profundizó sobre las categorías que surgieron en la investigación.

Con los resultados se pudo dar cuenta de la influencia que tuvo la estrategia de las TLD en las habilidades comunicativas de los estudiantes que participaron de la investigación, a partir de las percepciones que ellos expusieron, donde mencionan que sus relaciones interpersonales han aumentado, reconocen a sus compañeros como interlocutores válidos en el proceso de aprendizaje, refieren que por medio del diálogo ha mejorado la comprensión de lectura, la fluidez en la lectura, también es importante mencionar que ellos reconocen el espacio de las TLD el cual aporta a la construcción de sentido, sienten más confianza para participar en las tertulias y en otros espacios como en sus hogares, sus barrios y los lugares nuevos que visitan.

2. Planteamiento del Problema

La educación en Colombia está reglamentada por la ley 115 de 1994, en la cual se reconoce como un proceso de formación integral, permanente, personal, cultural y social que está basado en el derecho constitucional a la educación. En esta Ley se establece el desarrollo y organización de la educación en sus niveles: preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal y formal. Por medio de la ley y sus reformas se ha buscado cualificar el sistema educativo para responder a las necesidades actuales de la población, sin embargo la realidad muestra que en la ejecución se presentan dificultades para lograr dichos objetivos.

Esto se refleja en el bajo rendimiento académico sobre todo en las áreas de matemáticas y lenguaje, como se evidencia en las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) del 2015 según el reporte de los Resultados Clave de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2016), Colombia mejoró sus resultados en las pruebas Pisa pero sigue estando por debajo de la media establecida. El país logró mejorar su rendimiento respecto a las pruebas del 2012. Específicamente en los resultados de las pruebas del 2015 en lectura, tuvo una media de 425 puntos, superior a países latinoamericanos como Brasil, Perú y México; no obstante, ningún país latino logró superar la media de la OCDE que es 493.

A nivel nacional Colombia cuenta con las pruebas SABER, las cuales son realizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a los grados 3º, 5º y 9º. Según sus informes de resultados, los estudiantes han mejorado su rendimiento en el 2016 en comparación al 2015; en el municipio de Cali, específicamente en el área de lenguaje, el promedio fue de 324 en comparación a 311 del año anterior (ICFES, 2016), un avance poco significativo.

La preocupación del Gobierno Nacional por mejorar en los aspectos relacionados con la lectura ha llevado a que tanto el Ministerio de Cultura (MinCultura) como el de Educación (MinEducación), diseñaran la estrategia “Plan nacional de lectura y escritura Leer es mi cuento”, la cual funciona desde el año 2010 con el propósito de que la lectura se convirtiera en un ejercicio cotidiano que fomente espacios de disfrute para los colombianos, así como una herramienta efectiva para lograr mejores oportunidades laborales, económicas y sociales. MinEducación se ocupa de atender a las bibliotecas escolares y MinCultura enfoca sus esfuerzos a la primera infancia y a las bibliotecas públicas del país.

Pese a los esfuerzos del gobierno Nacional, más que encontrar una estrategia de enseñanza de la lectura, esta se enfocó en facilitar el acceso a materiales de lectura, construyendo bibliotecas, actualizando y manteniendo las dotaciones de las bibliotecas públicas..

Según Álvarez (2006), el desafío del docente del área de lenguaje del siglo XXI, es aprender a leer y enseñar a leer desde esta época, conociendo los saberes que dominan los jóvenes y proponiendo acercamientos a la lectura que sean creativos, plurales y críticos, y que además provoquen placer y les permita a los lectores ampliar sus capacidades, tanto lúdicas como críticas y analíticas. El autor insiste en que en las aulas se sigue teniendo un acercamiento a la lectura desde unas prácticas pedagógicas tradicionales en las que se cohiben didácticas que faciliten un encuentro significativo con la lectura desde la escuela; por ello el problema radica en el cómo se acercan los estudiantes a la lectura. Esta situación termina repercutiendo en una sociedad que no tiene hábitos lectores, como se evidencia en las estadísticas del DANE (2014) las cuales muestran que el promedio de lectura de libros es de 4,2 libros al año, teniendo como base a 13.491 colombianos lectores de doce años o más y sin tener en cuenta a los analfabetas (DANE 2014).

Una de las problemáticas actuales frente a la educación es que las metodologías de enseñanza se han quedado ancladas a las formas tradicionales (Rivera, 2014) y no se tienen en cuenta los cambios que la sociedad ha tenido, los ritmos, los intereses, la tecnología, como factores que diversifican las motivaciones y la manera de aprender de los escolares. Un eje transversal en el aprendizaje de los escolares es la lectura, siendo esta un acto más allá de la decodificación del lenguaje escrito; la esencia de la lectura se encuentra en comprender e interpretar un texto convirtiéndose en una de las formas de estar en el mundo, entenderlo y transformarlo. ¿Pero qué es lo que se ha encontrado en las aulas actualmente? Ostria (citado por Álvarez, I. G. 2006), plantea que existe una crisis de la lectura, la falta de acercamiento de los escolares a los libros, especialmente a textos literarios, se convierte en un problema para los docentes, los alumnos y hasta para las familias, pues el problema no es saber leer; se trata de las formas tradicionales de entender y fomentar la lectura.

Esta problemática no sólo se ve reflejada en el acercamiento a la lectura sino también a las formas de ponderar el desempeño comunicativo en el contexto escolar, esto para hacer referencia a que la pedagogía tradicional mantiene un estilo comunicativo unidireccional en el que la participación del estudiante es mínima y por tanto las habilidades comunicativas se reducen a los elementos receptivos y su desempeño comunicativo deja de ser relevante dentro de su formación; no se conoce la percepción del estudiante frente a su proceso de aprendizaje y desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Si bien la fonoaudiología es considerada una profesión del ámbito de la salud, su quehacer va mucho más allá de los ámbitos hospitalarios, donde la salud es un eje transversal en los procesos comunitarios, educativos y laborales, y es nuestra responsabilidad como profesionales en fonoaudiología favorecer el bienestar comunicativo. La temática desarrollada es de interés investigativo porque se reconoce la importancia de los procesos

comunicativos y la voz de los estudiantes como actores principales del contexto educativo. Por medio de las percepciones de sus habilidades comunicativas, se hace explícito el cómo los estudiantes desde sus experiencias conciben su proceso educativo y la influencia que tiene en este su desempeño comunicativo tanto dentro y fuera del ámbito escolar. Esto se debe tener en cuenta para nutrir las propuestas metodológicas que busquen garantizar una mejor formación estudiantil.

En el año, 2014 se empezó a implementar en Colombia la propuesta de “*Comunidades de Aprendizaje*”. Este es un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito, dirigidas a la transformación social y educativa de la comunidad. Una de las principales razones de por qué las escuelas hoy en día no están respondiendo a las necesidades reales de los estudiantes y los retos de la sociedad de la información, es precisamente el hecho de que muchas de las prácticas y estrategias utilizadas no están construidas desde las teorías y acciones científicamente reconocidas como eficaces y equitativas. Según Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008) Comunidades de Aprendizaje cuenta con una amplia base científica desarrollada a lo largo de más de 30 años de investigación y que involucra hoy en día a un equipo de más de 70 especialistas de diferentes países y diversos campos del conocimiento.

Entre las Actuaciones Educativas de Éxito, se encuentran las Tertulias Literarias Dialógicas, que consisten en la construcción colectiva de sentido y conocimiento a través del diálogo a partir de la lectura de textos de literatura universal.

Esta estrategia se basa en escoger textos clásicos de la literatura universal y generar diálogos sobre aspectos que cada participante resalte de la lectura. Así, el diálogo está cargado de experiencias, conocimientos previos, críticas y opiniones frente al texto, lo cual permite

construir conocimientos a través de las interacciones dialógicas que relacionan lo leído con el contexto cotidiano. Como ventaja de esta actuación educativa, se reconoce el aumento de la motivación y el interés por la lectura y aquello que se desea aprender (Valls, Soler, y Flecha, 2008). Lo que se busca con la participación de los escolares en las Tertulias Literarias Dialógicas es que logren relacionar el conocimiento previo con las diversas situaciones a las que se enfrentan en los diferentes contextos. La estrategia facilita que los escolares aumenten su vocabulario, mejoren su expresión oral y su comprensión lectora. Al mismo tiempo, es un ejercicio de respeto, de escucha igualitaria, que transforma el contexto de las personas y construye un sentido compartido.

La concepción de aprendizaje dialógico¹ en las actuaciones educativas de éxito que se implementan en Comunidades de Aprendizaje, han conseguido mejorar y acelerar el aprendizaje de la lectura y la escritura de todos los educandos, con más espacios y más personas que la escuela tradicional heredada de la sociedad industrial. Asimismo, se constata cómo esta estrategia promueve la lectura de los familiares en casa y también en el espacio escolar a través de las tertulias literarias dialógicas.

Algunas de las investigaciones que se han desarrollado sobre las TLD en contextos educativos (Valls, Soler, y Flecha, 2008) dan a conocer la influencia de esta estrategia en las dinámicas educativas desde el aprendizaje dialógico impactando las formas de interacción entre estudiantes y de ellos con los docentes.

Pulido, y Zepa (2010) plantean reflexiones acerca de los análisis estructuralistas como el de Bourdieu, en el que la interpretación del texto está determinado por el *habitus* de la persona, aludiendo que solo la élite podía tener acceso a la literatura universal, y lo contrasta con la

¹ Se refiere al aprendizaje que resulta del diálogo. Este concepto se desarrollará con más profundidad en el apartado de referente teórico de aprendizaje dialógico.

perspectiva de Bakhtin en la que se defiende la interpretación dialógica del texto, donde otras personas sin distinción de clase social o académica pueden disfrutar y comprender textos de literatura universal, aspecto que tiene lugar en las TLD pues les permite construir a partir del lenguaje la interpretación interactiva del texto y en esta práctica se constituyen los actos comunicativos dialógicos que permiten una postura crítica del texto pero también generar un interés por la lectura.

Gavioli y Mello (2010) indagaron cómo contribuye la teoría del aprendizaje dialógico y las TLD en la formación educativa en las salas de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), las cuales tienen una concepción edista de la educación². No obstante, la implementación de las TLD permitió superar este modelo y contribuyó a la construcción de uno nuevo en el que los participantes podían participar por medio del diálogo igualitario.

Serrano, Mirceva, y Larena (2010), resaltan los beneficios en cuanto al fortalecimiento del aprendizaje instrumental y el sentido de la lectura a través de las reuniones en donde se desarrollan las TLD, pues en esos espacios se da la oportunidad de compartir conocimientos y aprender otros relacionados no solo con el contenido del texto sino con la relación existente con su contexto histórico. Por lo tanto, el poder construir y reflexionar con el otro permite intensificar el conocimiento instrumental, tomando herramientas para desenvolverse y enfrentar las situaciones de la sociedad actual.

La base indispensable para las interacciones es el lenguaje, ya que por este medio se facilitan los aprendizajes de todas las áreas académicas y se intercambian ideas y conocimientos. Por esto la importancia de la profesión de Fonoaudiología en las instituciones educativas, ya que apoya el desarrollo efectivo de las habilidades comunicativas como escuchar, hablar, leer y

² Esta concepción hace referencia a una relación estricta entre capacidad de aprendizaje y edad, en la que se afirma que a más edad, menos posibilidad tiene la persona para aprender.

escribir, velando para que el proceso educativo y social que tiene lugar en este contexto se desarrolle adecuadamente y promueva el bienestar comunicativo de todos los escolares, ya que el rol del fonoaudiólogo no solo se sitúa desde una mirada de educación especial para personas con discapacidad sino considerando la comunicación como un determinante de calidad de vida de las personas (Flórez, 2004).

A partir de estas realidades, nuestro interés con la investigación se centra en responder a la pregunta, ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes del grado 5° de primaria de una Institución Educativa Pública en la ciudad de Cali sobre las habilidades comunicativas a partir de la participación en las Tertulias Literarias Dialógicas?

3. Referente teórico

Abordar las habilidades comunicativas dentro de una estrategia como lo es las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), implica contar con un amplio abanico de referentes de diversas disciplinas como lingüística, sociología, filosofía del lenguaje, psicología cognitiva, entre otras, con el fin de tener cimientos sólidos respecto a los conceptos de habilidades comunicativas, lectura, sociedad de la información, aprendizaje instrumental, aprendizaje dialógico y otros más necesarios para comprender a cabalidad los elementos de la investigación.

Una de las problemáticas actuales frente a la educación es que las metodologías de enseñanza se han quedado ancladas a las maneras tradicionales y no se tiene en cuenta los cambios que la sociedad ha tenido, ritmos de aprendizaje, intereses, la tecnología, son factores que diversifican las motivaciones y la manera de aprender de los escolares (Rivera, 2014); un eje transversal en el aprendizaje de los escolares es la lectura, siendo esta un acto que no se reduce a la decodificación del lenguaje escrito; la esencia de la lectura se encuentra en

comprender e interpretar un texto convirtiéndose en una de las formas de estar en el mundo, entenderlo y transformarlo.

3.1 Comunidades de Aprendizaje y Lectura Dialógica

Para comprender la propuesta de Comunidades de Aprendizaje (CdeA) es necesario tener un contexto histórico de los acontecimientos científicos y sociales que desembocaron en la creación de este proyecto. Para ello, en este apartado se muestran los conceptos más próximos como son: la sociedad de la información, igualdad y desigualdad en dicha sociedad, teorías dialógicas, lectura dialógica, aprendizaje dialógico y sus principios., a partir del trabajo realizado por algunos integrantes del CREA (Community of Research on Excellence for All): Elboj Saso, Puigdemívol, Soler, Valls (2006).

En la década de los años setenta, el modelo industrial estaba en sus últimos momentos, por lo que era un periodo de gran revolución e innovación, tanto tecnológica como social. Desde las ciencias sociales, algunos autores nombraron a esta sociedad emergente como postindustrial en la que predominó el desarrollo tecnológico. Estas evoluciones tecnológicas permitieron que la sociedad se adentrará en una etapa en la que circulaba fácilmente la información, lo cual deriva en transformar la sociedad en una *sociedad de la información*.

Si en la sociedad industrial, la principal fuente económica eran los recursos materiales y su tratamiento, en la sociedad de la información la materia prima estaría constituida por los recursos humanos. Con este cambio, los trabajadores debieron adaptarse rápidamente a la implementación de las TIC en sus labores y aquellos que tenían dificultades para acceder a ellas, se veían inmersos en una brecha digital, la cual comenzó a ser un factor más para determinar la desigualdad e inequidad social causada por los problemas de acceso, selección de información y su procesamiento.

En la sociedad de la información las dinámicas educativas cambiaron, identificando dos fases. La primera comienza a inicios de los 70 y termina a mediados de la década del 90, en la cual se promovieron movimientos educativos en los que se buscaba una adaptación de la diversidad a un régimen impuesto, una homogeneización, lo cual fomentó la exclusión social de grupos vulnerables y aumentó la desigualdad. La segunda fase, la actual, busca una sociedad de la información para todas las personas, pues esta pretende garantizar una educación equitativa para todos en la que se procura suplir la necesidad actual de la sociedad como saber seleccionar, procesar y analizar adecuadamente la información a la que se tiene acceso (Elboj, 2006).

Frente a la modernidad surgen entonces dos posturas: el postmodernismo y la modernidad dialógica. El postmodernismo mantiene que no existe una verdad universal, todo es subjetivo y depende totalmente de las percepciones individuales. Por otro lado se llega a un giro dialógico (Elboj, 2006), para llegar a una modernidad dialógica, la cual cuestiona las autoridades tradicionales, pero contrariamente al postmodernismo, reorienta los objetivos; no busca sólo analizar las dinámicas de la sociedad, sino que determina qué factores inhiben o promueven el diálogo como fuente de construcción intersubjetiva.

Paralelamente a estas posturas, se encuentra el constructivismo con el aprendizaje significativo y la dialógica con el aprendizaje dialógico. Actualmente la mayoría de sistemas educativos están conformados desde el constructivismo, donde el docente es el que propicia que los estudiantes busquen y construyan el significado partiendo de los esquemas cognitivos que tengan para lograr un aprendizaje significativo, es decir un aprendizaje que parte de los conocimientos previos. En este enfoque pedagógico, es el docente quien impone los objetivos que se abordarán en las clases. Por otro lado, la dialógica busca partir de las experiencias -no

de los conocimientos previos, para lograr un aprendizaje dialógico, el cual es resultado de las interacciones igualitarias con compañeros y profesores.

Es así como a partir de los fundamentos expuestos anteriormente, surge la alternativa educativa de CdeA en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí –España- en 1999 (Elboj, 2006), donde se contaba con un grupo diverso de personas tanto en grupos étnicos, edades y conocimientos previos. Grupalmente se abordaban temas de interés de problemáticas sociales del momento. Estas dinámicas que se estaban desarrollando permitían crear sentido a los aprendizajes por medio de la socialización de experiencias que generan conocimientos entre las diferentes grupos de personas que participaban del espacio.

Para facilitar el abordaje de la lectura y escritura desde un enfoque dialógico, se deben seguir tres planteamientos esenciales (Elboj, 2006). El primero es la superación del binomio tradicional educador/educadora – alumno/alumna para propiciar las interacciones igualitarias entre pares y con los demás actores educativos; el segundo es aumentar las interacciones con el fin de facilitar los aprendizajes grupales y aprovechar esta dinámica, como por ejemplo en los casos donde los estudiantes buscan entre ellos estrategias más adecuadas para acceder a los conocimientos necesarios; el último planteamiento es fomentar el aprendizaje instrumental, pues desde un enfoque dialógico se busca aprender los elementos instrumentales de la lectura a través del diálogo.

De esta forma se llega a la lectura dialógica, la cual busca aumentar las interacciones en torno a las actividades relacionadas con la lectura, la cual está dirigida a diversas personas y fomenta en ellas un aprendizaje dialógico (Soler, 2001b). En este sentido, la lectura trasciende a espacios más allá del aula de clases y propicia interacciones comunicativas de las cuales se pueden obtener aprendizajes instrumentales de toda índole enriqueciendo la

inteligencia cultural de las personas, principios que se abordarán con más detalle más adelante.

Surge entonces la Actuación Educativa de Éxito (AEE) la TLD, con la cual se busca que los escolares, al participar en estas tertulias, logren relacionar el conocimiento previo con las diversas situaciones a las que se enfrentan en los diferentes contextos. La aplicación de esta estrategia ha mostrado resultados positivos en otros países donde la experiencia se ha realizado con población y contextos diferentes que reportan que los participantes han adquirido destrezas y motivación con relación al acto lector, mejoran el vocabulario, comprenden situaciones y hechos históricos, desarrollan estrategias de comprensión de relaciones interculturales, promueve la criticidad y la participación a partir de las interacciones dialógicas (Durà, 2009) y (Niño, s.f).

Todos estos aprendizajes que se construyen a partir de la estrategia de las TLD permiten demostrar la eficacia de la estrategia en contextos educativos y para adentrarse más en el tema es necesario conocer los planteamientos del aprendizaje dialógico.

3.2 Aprendizaje Dialógico

Algunos autores han abordado la capacidad del lenguaje desde una perspectiva universal en la que las personas cuentan con un conjunto de capacidades innatas que permiten el desarrollo de éste. Tal es el caso de Chomsky, cuya teoría de la gramática, plantea que todos los humanos contamos con un dispositivo innato para el lenguaje, tal como contamos con un órgano para respirar desde el nacimiento (Aubert, Flecha, García, C., Flecha, R., Racionero, S., 2010). Esta concepción implica una visión universalista del aprendizaje, pues pone en igualdad de condiciones a los humanos independientemente de su cultura, etnia, género, etc.

La gramática Universal incluye todos los parámetros lingüísticos posibles y es en la adquisición del lenguaje que se fijan las estructuras. La Gramática Universal más los parámetros fijados para una lengua, conforman la competencia en esa lengua, que hace referencia al conocimiento implícito del sistema de reglas de la lengua. Al uso de ese conocimiento, en situaciones concretas, Chomsky lo llama actuación. Estas actuaciones pueden ser diferentes en función de los componentes socio-culturales.

En este sentido, todos cuentan con el órgano inicial para desarrollar el lenguaje, todos tienen la misma competencia y el autor aclara también que no hay jerarquía entre las actuaciones sino que son consecuencia de los acuerdos que se realizan entre la cultura.

Para Vygotsky, los aprendizajes se ven determinados por la sociedad y la cultura, pues el desarrollo cognitivo de las personas depende de la relación que tenga con su contexto. Es por esto que afirma “lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo” (Vygotski, Cole, Luria, 1996, p.134). Esto implica que el desarrollo tiene un primer momento inter-psicológico y un segundo momento intra-psicológico. Desde este punto de vista, es necesaria una interacción con el contexto para poder desarrollar los procesos psicológicos superiores, pues la cognición es de origen social.

En su teoría sociocultural, este autor entiende que a través de las actividades culturales acompañadas por un adulto experto, en el caso de los niños, los estudiantes interiorizan las herramientas necesarias para pensar y afrontar las dificultades que se les presente. En este sentido Vygotsky llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) al lugar donde la enseñanza es eficaz (Aubert, *et al.* 2010).

Según esto, todo aprendizaje en el contexto escolar, parte de una base que tiene el estudiante que ha obtenido en su cotidianidad, a lo que Vygotsky llama Nivel Real de Desarrollo el cual

está en relación al contenido que se va a aprender. La comprensión que puede llegar con ayuda de un adulto experto la llama Nivel de desarrollo Potencial. Y finalmente, lo que llama Zona de Desarrollo Próximo es la distancia virtual que hay entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.

George H. Mead, al igual que Vygotsky, supera la dicotomía de individuo-sociedad. Para él la sociedad está dentro del individuo en forma de “mi”, por eso no es posible una separación “el proceso social mismo es el responsable de la aparición de la persona; ésta no existe como una persona aparte de ese tipo de experiencia” (Mead, 1973, p.174). En este orden, todo lo que vemos, las emociones que sentimos, lo que hacemos, todo está permeado por una dimensión social, pues el significado no existe independientemente del contexto social.

Al ser la sociedad parte fundamental de cada persona, es necesario tener en cuenta que todas las interacciones toman significado en medida que haya una construcción con un “otro”, en este mismo sentido, para poder influir en la realidad se debe tener en cuenta el punto de vista del otro, pues la realidad no es una cualidad del individuo sino un acuerdo de la sociedad.

Para profundizar un poco más en esta idea, Mead plantea que la “persona” está compuesta por una fase social que sería el “mi” y la otra fase es la mente, que sería el “Yo”. El “Mi” es la imagen resultante de la interiorización de la imagen que las otras personas nos devuelven en las interacciones, es decir lo que creemos representamos para los demás (Aubert, *et al.* 2010). El “Yo” es el resultado de las reacciones del organismo a las acciones de las otras personas. En este orden de ideas, la concepción de la persona no sólo se construye en su relación con la sociedad sino también en un constante diálogo del “Mi” con el “Yo”.

Otro de los autores que plantea fundamentos sobre el aprendizaje dialógico es Habermas (Aubert, *et al.*, 2010). En la teoría de “acción comunicativa” fundamenta el principio de que

toda persona tiene la capacidad para el lenguaje y la acción, por ende todas las personas pueden actuar de forma comunicativa y a su vez, esta acción requiere un presupuesto que es el lenguaje, entendido como un medio de entendimientos en los que los actores se refieren al mundo que representa su vida, el cual puede ser objetivo, subjetivo o social para que se convierta en un referente acordado entre todos.

Desde esta perspectiva, la capacidad del lenguaje hace posible un diálogo intersubjetivo que tiene por objetivo el entendimiento para llegar a consensos orientados por las pretensiones de validez y así, actuar en la realidad.

Habermas entiende el mundo de la vida como la integración de tres aspectos: la cultura, la sociedad y la personalidad. Cada aspecto lo toma desde la perspectiva de su influencia sobre la acción. En este sentido, aborda los elementos culturales que inducen las acciones; la sociedad como las pautas determinadas en las interacciones sociales de los sujetos; y finalmente la forma de ser de cada persona. Dichos aspectos son de vital importancia, pues por medio de la interacción comunicativa se comprenden estos elementos y se posibilita la reproducción de los mundos de la vida de las personas conllevando a reforzar la cultura.

Para entender un poco mejor se retoman los planteamientos que desde la filosofía del lenguaje se han hecho y se siguen realizando acerca del diálogo igualitario. Los planteamientos de Searle, Austin y Habermas (Soler, Flecha, 2010) en torno a los actos de habla y los actos comunicativos, se plantean algunas diferencias entre los planteamientos de estos autores mencionados es que los actos comunicativos propuestos por Habermas, abarcan no sólo los actos de habla, sino también los que utilizan otros signos de comunicación, como el lenguaje del cuerpo, la entonación y los gestos, la segunda diferencia es que se distingue que los actos comunicativos ilocucionarios incluyen la búsqueda del acuerdo; mientras que

para Austin solo incluyen el entendimiento, la tercera diferencia es que la ausencia de coacciones y la sinceridad es una de las condiciones de los actos comunicativos ilocucionarios y no de los perlocucionarios.

No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan desigualdades educativas. El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. “El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert, *et al.*, 2010, p.168).

A partir de esto se desarrollan los siguientes principios del aprendizaje dialógico que aunque se tienen en cuenta de una forma transversal en el desarrollo de la investigación, determinar su relación con las percepciones de los estudiantes no es el objetivo de la investigación:

3.2.1 Diálogo igualitario.

Los diálogos de poder nos conllevan a generar conflictos por su misma esencia en la que no participa la negociación y el consensuar sobre una situación en particular, pero en la medida en que el diálogo se apropia de esas interacciones comunicativas permite una mayor democratización de las sociedades y de las vidas personales. A partir de esos cambios y la transición de los diálogos de poder por el diálogo igualitario se sustituye lo que se le conoce como los argumentos de fuerza por la fuerza de los argumentos (Aubert, *et al.*, 2010).

Puede coexistir en el diálogo interacciones de poder e interacciones dialógicas, pues pretender que solo estén las segundas es casi una utopía, lo que sí es cierto es que una va a predominar más sobre la otra y en esa medida la relación con el otro cambia, desde el entendimiento y el acceder a lo que se pretende por medio de la interacción comunicativa.

Dialogar no es simplemente hablar, el diálogo se caracteriza por estar cargado de pretensiones de validez “argumentos”, por ser igualitario y respetuoso con todas las personas, independiente de su nivel socioeconómico, género, cultura, nivel académico y edad.

3.2.2 Inteligencia cultural:

Esta no se trata precisamente de la inteligencia académica, esta se construye en el diario vivir, estando con otros. El concepto de inteligencia tradicional el cual es medido a través del coeficiente intelectual está siendo un argumento para la planificación de una enseñanza de mínimos, puesto que el test de inteligencia estandarizado sitúa a muchas niñas y niños por debajo de la media desconociendo las habilidades de ellos en contextos reales, en su misma cultura. “La inteligencia” es un potencial cognitivo: es moldeable, se aprende, transforma y desarrolla en función de las oportunidades que se crean en cada contexto social y cultural (Aubert, *et al.*, 2010, p.177)

El hacer colectivamente y poder aprovechar los saberes y habilidades de los demás para resolver problemas es una de las maneras de vivir y construir la inteligencia cultural.

Scribner, menciona que la inteligencia no tiene un límite de edad o llega a su fin en una etapa determinada de la vida del ser humano, pues esta se relaciona con las experiencias, conocimientos y habilidades de la vida cotidiana. La inteligencia se construye por medio de la socialización con otros y por el lenguaje “inteligencia comunicativa”, utilizando las formas de comunicación para resolver con éxito los problemas (Aubert, *et al.*, 2010).

Se puede decir que todas las personas adquieren una inteligencia base de su contexto cultural, pues este determina su valor, el cual puede cambiar en otras culturas; las necesidades y conocimientos varían pero se mantiene la capacidad de aprender nuevas habilidades para volverse competente en ellas (Aubert, *et al.*, 2010).

3.2.3 Transformación:

A partir de lo que plantean científicos de la educación, la sociología y la psicología, “la educación tiene una función fundamental en la superación de las desigualdades sociales aludiendo más a la transformación que a la adaptación, siendo esta última la que genera más desigualdad” (Aubert, *et al.*, 2010, p. 196). La transformación a partir del aprendizaje dialógico se da creando aulas inclusivas en las que puedan participar grupos heterogéneos aplicando lo que Vygotsky llamó la Zona de Desarrollo Próximo, en donde quien tiene más experiencia y conocimiento lo comparte en las interacciones comunicativas con el otro terminando por trascender a otros contextos fuera de los académicos.

Según como lo menciona Freire (Aubert, *et al.*, 2010) la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica y científica como de sueños y utopía.

3.2.4 Dimensión instrumental:

Todos los niños tienen curiosidad por conocer y descubrir de dónde vienen las cosas, como lo menciona Freire (1997) el cual conceptualiza el interés universal por el conocimiento como la “capacidad del ser humano de sorprenderse delante de las personas, de lo que ellas hacen, dicen, parecen, delante de los hechos y fenómenos, de la belleza y la fealdad, esta incontenible necesidad de comprender para explicar, de buscar la razón de ser de los hechos” a lo que llama curiosidad epistemológica (p.103). Aunque todos cuentan con una disposición para el aprendizaje muchas veces esta se ve reducida por múltiples factores que provienen del contexto en el que se desenvuelva el niño o niña.

Esta se refiere aquellos instrumentos fundamentales que deben fortalecer todos los niños y niñas en su proceso de formación lo cual les permitirá acceder con más facilidad a la sociedad de la información, a estos se refieren por ejemplo al diálogo, el discurso y las conversaciones.

Autoras como Rogoff (Aubert, *et al.*, 2010) han señalado cómo la motivación en una determinada actividad de aprendizaje resultan precisamente de si es o no valorada en el contexto social y cultural.

3.2.5 Creación de sentido:

El sentido tiene como característica el conocer lo que pasa y el valor que se le atribuye desde la diversidad que se encuentra en el contexto educativo y social, incorporando de manera igualitaria los aportes, tradiciones, vivencias, opiniones de los actores que participan en el centro educativo para valorizar los conocimientos de cada uno independiente si hacen parte de grupos minoritarios o no. Es así como por medio del diálogo mediado por el lenguaje, se construye el sentido teniendo en cuenta todos los aspectos que rodean a la persona desde lo personal y social, permitiendo intercambios cargados de realidad y posibilidades con una postura crítica (Aubert, *et al.*, 2010).

3.2.6 Solidaridad:

“Una educación solidaria tiene que ofrecer los máximos aprendizajes y de la máxima calidad a todos y cada uno de los y las estudiantes independientemente de cualesquiera que sean sus diferencias” (Aubert, *et al.*, 2010, p. 223). Se trata de exigir pero también aportar en la construcción de la igualdad de oportunidades y de acceso a la información haciéndolo de manera colectiva, en donde no se pretende solo generar los espacios de solidaridad en el aula sino que estos trascienden a otros espacios sociales como el barrio por ejemplo.

3.2.7 Igualdad de diferencias:

Son las diferencias las que permiten la construcción de diversos aprendizajes de manera igualitaria para la comunidad educativa, ya que permite enriquecer los conocimientos a partir de lo que lleva consigo cada persona que pertenece a una cultura o grupo étnico en la misma aula de clase.

La igualdad de diferencias se orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el mismo derecho a ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo ser tratadas con el mismo respeto y dignidad (Aubert, *et al.*, 2010, p. 232). Cuando la diversidad es tratada de forma igualitaria, entonces se convierte en un factor indispensable para aumentar el aprendizaje en la sociedad de la información.

El poder interactuar con otras personas que pertenecen a otras culturas, tiene otras lenguas y niveles socioeconómicos diferentes se aprende y se cambian muchos de los estereotipos de la sociedad, permite preguntarse y resolver dudas frente a las diferencias que caracteriza a cada persona y relacionarse mejor con el otro.

Todos los principios abordados anteriormente se ven inmersos en las dinámicas que se llevan a cabo en las Tertulias Literarias Dialógicas, las cuales se caracterizan principalmente a partir de los actos comunicativos y los dialógicos que se generan, sustituyendo progresivamente las interacciones de poder por las dialógicas, en donde las interacciones de poder se basan en actos comunicativos perlocucionarios en los que falta la sinceridad y/o el consenso sin coacciones y las interacciones dialógicas se basan en actos comunicativos en los que hay sinceridad y consenso sin coacciones (Soler, Flecha, 2010). Un ejemplo de ello es en el aula de clase cuando el docente plantea sus objetivos y metodologías de trabajo y los estudiantes deben seguir las instrucciones se genera un acto de poder ya que se impone sobre el proceso de aprendizaje y otro es cuando el docente llega acuerdos con sus estudiantes. Las formas de

abordar las temáticas de la clase generan actos comunicativos dialógicos donde se comparten saberes y se llega a un consenso, permitiendo de esta manera que se pongan en evidencia las habilidades comunicativas de las que se hablarán a continuación.

3.3 Habilidades Comunicativas

Las habilidades comunicativas han sido un tema, el cual se ha profundizado desde diferentes disciplinas como la lingüística, la filosofía, la pedagogía, de las cuales se han tomado elementos que complementan el sentido del concepto para esta investigación.

Desde enfoques lingüísticos, Chomsky, comprende las habilidades como una competencia lingüística la cual se enfoca en los aspectos gramaticales del lenguaje. Desde la rama de la semiótica y de la lingüística se plantea que es necesario hacer un uso adecuado del lenguaje en los diferentes contextos, a lo que se le llama competencia pragmática.

A partir de esos planteamientos, Hymes hace la relación de las competencias lingüísticas y las pragmáticas para dar lugar a lo que comprende como competencia comunicativa, pues reconoce la importancia de saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

$$\begin{array}{ccccc} \text{COMPETENCIA} & & \text{COMPETENCIA} & & \text{COMPETENCIA} \\ \text{LINGÜÍSTICA} & + & \text{PRAGMÁTICA} & = & \text{COMUNICATIVA} \end{array}$$

El uso de la lengua se puede dar de 4 formas distintas y esto depende del papel receptivo o productivo que tengan los implicados en la comunicación, es decir la forma en que se presente la información por parte del emisor (oral y escrita) y la forma en como llegue al receptor (escuchar y leer).

Las habilidades comunicativas se pueden entender como competencias, destrezas, capacidades pero también se han planteado en términos de macrohabilidades comunicativas, las que a su vez estas últimas están compuestas por microhabilidades (Cassany, Luna, & Sanz, 2003). Las macrohabilidades hacen referencia a las cuatro grandes y básicas habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir. Por otro lado, las microhabilidades se refieren a las habilidades que componen la macro, como por ejemplo la comprensión de lectura sería una microhabilidad de leer.

3.3.1 Escuchar

Escuchar es comprender un mensaje que llega por vía auditiva, y para ello se debe poner en marcha un proceso cognitivo en el que se da significado e interpretación a un discurso pronunciado oralmente. La escucha implica un rol activo, exige que además de atención, el interlocutor que recibe el estímulo auditivo tenga la destreza de discriminar los sonidos del habla y procesarlos según sus objetivos e intenciones.

El lugar o ambiente donde se genera la interacción también genera estímulos auditivos que van a influir en la comunicación, como por ejemplo el estado climático, sonido de pasos que se acercan, ventanas, etc. Además, los estímulos perceptuales durante la interacción física no son exclusivamente auditivos, también entran a complementar la comunicación con los otros canales sensitivos como la visión, el olfato, el tacto y hasta el gusto.

La macrohabilidad de escuchar, está compuesta por las siguientes microhabilidades:

- Reconocer: la capacidad de descomponer la cadena acústica que recibe para reconocer los sonidos que hagan parte del habla o del ambiente y dotarlos de significados acorde a la situación comunicativa.
- Seleccionar: distinguir los elementos importantes de un discurso como nombres, verbos, datos clave, etc. De los no relevantes como redundancias, repeticiones, muletillas.
- Interpretar: Comprender el sentido, la intención, el significado global, los detalles, relacionar ideas, captar el tono e identificar el orden del discurso.
- Anticipar: Prever el tema teniendo en cuenta al interlocutor, la situación comunicativa y lo que se ha desarrollado del tema de conversación.
- Inferir: Saber extraer información del contexto comunicativo en cuanto a lugar, relación con el interlocutor, intenciones y los significados implícitos de la interacción.
- Retener: Recordar y mantener presente la información pertinente para la continuación del eje temático de la interacción.

3.3.2 Expresión Oral

La expresión oral, o el habla, es una habilidad de la comunicación, es la expresión audible del lenguaje, implica la articulación sucesiva de fonemas que componen un significante de los signos lingüísticos (Baralo, 2000). Simultáneamente el hablante debe incluir a su producción oral elementos prosódicos, es decir la entonación, el acento, las pausas; aspectos paralingüísticos y extralingüísticos como tono de voz, ritmo, claridad, ausencia de la voz, suspiros, risas, etc.

El habla está estrechamente ligada a la escucha, pues obtiene su sentido de la comprensión, el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. Además, al igual que la escucha, se complementa con la información perceptual de los demás sentidos, como por ejemplo se evidencia en una conversación en la que la comunicación no verbal añade información para los interlocutores.

La expresión oral, como macrohabilidad, está compuesta por las siguientes microhabilidades (Cassany, *et al*, 2003):

- Planificar el discurso: analizar la situación comunicativa, anticipar y preparar el discurso acorde a las intenciones y la relación con el interlocutor.
- Conducir el discurso: al hablante debe conducir el tema y la interacción, ir dosificando la información a medida que tiene respuesta de su interlocutor teniendo en cuenta su objetivo comunicativo. Esto implica tener en cuenta al interlocutor para ceder o pedir la palabra, corresponder a su relación e ir respondiendo a su expresión no verbal
- Negociar el significado: debe explicar, adaptar o ampliar el léxico que use para lograr que su interlocutor pueda comprender lo que se le quiere decir.
- Producir el texto: Tener en cuenta los elementos gramaticales de su idioma para no redundar, procurar ser concreto, ordenar las palabras e ideas, autocorregirse, articular adecuadamente cada palabra de las frases que deba producir.
- Aspectos no verbales: Controlar los aspectos de la voz como la intensidad, el tono, el ritmo; incluir elementos corporales en su expresión oral, como movimientos de manos, contacto visual, distancia con el interlocutor, etc.

3.3.3 Lectura

La lectura es la habilidad comunicativa en la que más se enfoca la escuela explícitamente, no obstante, como se mencionó anteriormente, la concepción tradicional de esta destreza ha reducido su abordaje a algunas microhabilidades como leer en voz alta de forma fluída, fragmentar gramaticalmente una oración, reconocer las palabras silaba por silaba.

Esta situación se ve dada en gran medida por la concepción que se tiene de la lectura. Cuando esta actividad se reconoce como una obligación académica se desprende de su sentido motivacional para los estudiantes y se omite todo lo que implica leer.

Estanislao Zuleta (2005) afirma que “leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar.

Lo que tenemos ante nosotros no es un mensaje en el que un autor nos informa por medio de palabras, sus experiencias, sentimientos, pensamientos o conocimientos sobre el mundo.”

(p.4). En esta perspectiva, la lectura es un proceso en el que el lector es un participante activo y no solo un receptor de información.

Zuleta también habla de dos temas pertinentes para esta investigación, uno es la existencia de un Código Común y diferentes de tipos de lectura. Al mencionar el Código Común hace referencia a que necesariamente se debe conocer el idioma, pues por medio de este “traducimos” los significados del texto. Al reconocer la amplia gama de significados que puede tener un texto hace a su vez reiteración del rol activo del lector.

Un segundo aspecto que desarrolla Zuleta es sobre los tipos de lecturas. Para esto, no relaciona el proceso de lectura con los tipos de texto como descriptivo, expositivo, argumentativo o instructivo, sino que se basa en la capacidad del texto para suscitar reflexiones y/o conocimientos y los llama Lectura Fuerte. Por supuesto también existe la Lectura Débil, que hace referencia al tipo de texto que leerlo no implica ningún esfuerzo por

parte del lector. Estos conceptos se hacen relevantes cuando se discierne los textos literarios de los informativos, pues por ejemplo en las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) sólo se deben abordar textos de literatura universal.

Para Isabel Solé (1992) la lectura también implica un reto para el lector, pues ella asume la lectura como un proceso interactivo en la que se procesa y examina el texto para alcanzar una finalidad. En este sentido es una emisión y verificación recurrente de hipótesis conducentes a la comprensión del texto, donde el sentido de este es construido por el lector a partir de un diálogo entre sí mismo, sus experiencias previas y el contenido del texto. El texto sobrepasa un único significado y se vuelve relativo dependiendo directamente del lector y el objetivo con el que lea. Solé desarrolla la influencia directa que tienen los objetivos de lectura con la interpretación y comprensión que se le dé al texto, pues no es lo mismo leer un directorio telefónico buscando un número específico a leerlo buscando conocer los nombres de personas o establecimientos localizados en determinada zona. Igual pasa con los textos literarios, la forma con la que se enfrenta la relación con el texto va a determinar lo que se interprete de él. En este orden de ideas, la comprensión de un texto va a ser resultado de la interacción entre los conocimientos previos, objetivos del lector, y el texto.

Desde la pedagogía por proyectos también se ha abordado la lectura teniendo en cuenta los objetivos de lectura (Jolibert, 1997), entre los cuales destacan: leer para vivir con los demás en el marco de una vida cooperativa, en el sentido de acceder por medio de la lectura a normas y acuerdos de convivencia; para comunicarse con el exterior, al usar cartas o medios escritos que facilitan la comunicación a distancia; para descubrir informaciones que se necesitan, por ejemplo la búsqueda en diccionarios, directorios, etc.; Leer para hacer, en el caso de las recetas culinarias y manuales de instrucciones; Leer para alimentar y estimular la

imaginación, se da en el caso de los textos literarios; y leer para documentarse, en los momentos en los que se lee para formarse y ser apto para realizar un oficio.

Cuando se lee con un objetivo establecido, se facilita la comprensión de los textos, por ejemplo cuando el fin es entablar un diálogo partiendo de los gustos y experiencias encontradas en la lectura, no se leerá para buscar una información exacta sino para encontrar un fragmento que captive y genere alguna reflexión en el lector.

A partir de los planteamientos de los autores mencionados, se establece que el concepto de lectura para fines de esta investigación será abordada desde la perspectiva de un acto interaccionista, el cual implica a su vez una actividad social, puesto que conlleva a generar interacciones con otras personas y para ello el sujeto ha de haber realizado internamente diferentes procesos cognitivos que le permitan, acceder al conocimiento previo, identificar las ideas, organizar y relacionar las ideas, generar hipótesis, ser consciente de sus conocimientos para expresarlos y darles sentido en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

Las microhabilidades de la lectura (Cassany, *et al*, 2003) son las siguientes:

- El sistema de escribir: Reconocer, distinguir, saber pronunciar y descifrar el lenguaje escrito. Esto implica saber el orden de cada fonema para componer una palabra.
- Palabras y frases: Reconocer las palabras y poder relacionarlas al contexto donde puede encontrar o deducir su significado.
- Gramática y sintaxis: Reconocer la estructura del lenguaje escrito para adaptar su lectura y facilitar su comprensión.

- Texto y comunicación: saber leer fluidamente, comprender lo global y lo específico del texto, teniendo en cuenta la información entre líneas que condicionan también su entidad escolar.

3.3.4 Escritura

Al igual que la lectura, la escritura se ha visto permeada por la concepción tradicional en la que su abordaje se reduce a algunas microhabilidades, en este caso se limita a la capacidad de copiar un texto, poder codificar un mensaje, reconocer el orden y composición de una oración, etc. Dichos aspectos tienden más a la forma que al contenido.

El escribir se compone de tres procesos básicos (Cassany, *et al*, 2003): hacer planes, redactar y revisar, y un mecanismo de control. El hacer planes corresponde al momento previo a iniciar la escritura y corresponde a realizar una representación mental o física del escrito para definir previamente el orden de la información, el destinatario y la forma de expresarla.

Redactar y revisar básicamente es volver la idea texto, ya sea digital o a mano. Para ello la persona que escribe debe partir de lo que planeó y desarrollar las ideas que desea teniendo en cuenta las microhabilidades de motricidad, la forma de la grafía y los elementos sintácticos. A medida que el escritor va desarrollando su texto, lo va leyendo y simultáneamente va realizando una revisión acorde a su destreza con la escritura. Ésta en términos de forma, contenido y coherencia del escrito con la intención del escritor.

El control es el estado de inactividad en el que la persona reconoce los momentos en los que debe hacer uso del lenguaje escrito y una vez identificado el momento para emplearlo, desplegar la creación del plan de escritura y a continuación, ejecutarlo por medio de la redacción revisándolo simultáneamente.

Las microhabilidades de la escritura son:

- Psicomotrices: el poder mantener un aposición durante la escritura, el agarre de la mano, la destreza para hacer gráficos, dominio de la lateralidad, velocidad de arrastre del objeto con que traza adecuada.
- Cognitivas: lograr identificar las relaciones de los interlocutores, poder expresar en pocas palabras el objetivo comunicativo, planear el texto, organizarlo con un orden adecuado, redactar, revisar, rehacer, autocorregir.

Para efectos de esta investigación, se reconocen las cuatro habilidades comunicativas básicas con sus microhabilidades, sin embargo también se abordan como las destrezas que tienen los interlocutores para lograr expresar y comprender sus ideas, sueños, necesidades y deseos por medio del lenguaje oral y escrito, esto incluye aspectos emocionales y los relacionados con las construcciones que se realizan por medio de la comunicación de los escolares.

3.4 Percepción

El término de percepción se entiende como la significación de la realidad, el “cómo vemos las cosas” que se da a través de la relación del sujeto con el contexto, donde el individuo aporta una opinión o un juicio de una situación que pasó por la experiencia y depende de la historia y subjetividad de cada persona para la interpretación y significación de un objeto o situación. Las percepciones dan a conocer las múltiples realidades construidas socialmente y es tarea del investigador comprender esas interpretaciones de los individuos según su objeto de estudio. A partir de esto se resalta la subjetividad en la interpretación de las percepciones ya que es algo que se da a conocer por medio del diálogo con otros (Given, 2008).

Las percepciones permiten generar un marco de referencia de situaciones por las cuales pasa el individuo. Estas se configuran a través de diferentes características, dependen de la personalidad del individuo, la cotidianidad, cómo logra integrar, procesar y/o priorizar la

información que recibe por medio de los sentidos, para interpretar las circunstancias que experimenta y dar una opinión, juicio sobre lo que vivió o tomar una decisión.

Así como un individuo logra percibir en un momento dado algo sobre una situación, su percepción no se conserva en el tiempo, es decir que puede variar en la medida en que se concibe al individuo como un ser dinámico, y las ideas que tenga sobre un objeto de estudio determinado pueden cambiar por experiencias pasadas o por las expectativas y actualización imaginativa frente a una situación (Flores y Reyes, 2010).

Como investigadores nos interesa conocer las percepciones que darán los estudiantes a través de narraciones e interacciones con otros, sobre la participación en un momento histórico determinado en las TLD, ya que a partir de esas percepciones se construye la comprensión del significado de la experiencia sobre la que se quiere indagar (Given, 2008).

Para finalizar el apartado, presentamos el cuadro síntesis que orienta las categorías teóricas que se han decidido analizar en este estudio, las cuales serán descritas, como se van abordar y se desarrolla en el apartado de metodología, teniendo en cuenta lo que se ha planteado a lo largo del marco teórico se designaron las siguientes categorías de análisis para orientar la recolección de la información:

Nombre de categoría	Dimensión conceptual
Dialogicidad	Capacidad del sujeto para respetar la opinión del otro, escucharla, tenerla en cuenta y a partir de las interacciones comunicativas llegar acuerdos y generar nuevos aprendizajes Freire, P. (1970).
Participación para relacionarse con otros	Confianza del sujeto en relación con su entorno para plantear su punto de vista (Aubert, <i>et al.</i> 2010).
Comprensión del evento comunicativo	Habilidad para comprender un evento comunicativo, adaptarse y participar teniendo en cuenta los acuerdos implícitos explícitos de la situación, como el respeto de turnos Duchan J. (1995).

4. Objetivo

4.1 Objetivo General

Identificar las percepciones de los estudiantes del grado 5° de primaria de una Institución Educativa Pública en la ciudad de Cali sobre las habilidades comunicativas a partir de su participación en las Tertulias Literarias Dialógicas.

4.2 Objetivos Específicos

- Determinar las percepciones que tienen los estudiantes sobre las habilidades comunicativas a partir de las Tertulias Literarias Dialógicas.
- Describir cómo la estrategia de las Tertulias Literarias Dialógicas influyó en las habilidades comunicativas de los estudiantes.

5. Metodología

Este estudio se caracterizó por ser una investigación cualitativa, dado que se interesó por recolectar datos sin medición numérica que aportaran a la pregunta de investigación en el proceso de interpretación. La investigación cualitativa cuenta con una clasificación de los alcances que puede tener el proceso, los cuales constituyen un continuo de “causalidad” que puede tener un estudio, en este caso se tuvo en cuenta el estudio descriptivo que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población (Hernández, Fernández, Baptista, 2010), en este caso en particular se realizó con los escolares de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Cali.

Las metodologías cualitativas tienen un eje en común, el cual consiste en que se orientan

hacia la comprensión de situaciones particulares del objeto investigativo, se centran en la búsqueda de significado y sentido de dichas situaciones de manera individual o colectiva (Gómez y Roquet, 2001).

5.1 Tipo de investigación

La investigación narrativa tiene como eje de su análisis la experiencia humana, más específicamente "la investigación narrativa está dirigida al entendimiento y al hacer sentido de la experiencia" Clandinin & Connelly (citado en Blanco, 2011), para poder dar cuenta de las percepciones de las personas, se hizo uso de metodologías dialógicas que permitieran comprender lo que las personas experimentan a partir de una situación.

Los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias. El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa. Vista de esta manera, la narrativa es el fenómeno que se estudia en este tipo de investigación. La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia. La investigación narrativa como una metodología implica una visión del fenómeno [...] Usar la metodología de la investigación narrativa es adoptar una óptica narrativa particular que ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio. Clandinin, Pushor & Murray (citado en Blanco, 2011)

La investigación narrativa se caracteriza por ser multidisciplinaria y también por la imprescindible inclusión del ámbito subjetivo y de las experiencias personales Blanco, (2011).

La investigación narrativa implica mucho más que solo escuchar, grabar o recolectar historias y relatos. Algunos autores como Clandinin, Connelly, Lloyd, Henwood, Pidgeon, Parkhill & Simmons, aseguran que "como todo tipo de investigación en ciencias sociales, la

investigación narrativa requiere evidencias, plausibilidad interpretativa y un pensamiento disciplinado" (Blanco, 2011).

5.2 Consideraciones éticas

Para poder llevar a cabo este proyecto de investigación se tuvo en cuenta todas las consideraciones éticas a nivel internacional establecidas a través de la Declaración de Helsinki y la resolución número 8430 DE 1993.

Para poder dar inicio al trabajo de campo se realizó todo el procedimiento a nivel del Comité de Ética Humana de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle donde se obtuvo el aval y se asignó el código del proyecto 222-017.

Se entiende que esta investigación es de riesgo mínimo, puesto que se tuvo trato con personas sólo para consultar sobre sus percepciones acerca de una estrategia educativa sin realizar ningún tipo de intervención. Lo anterior se argumenta en el Artículo 10 de la Resolución 008430/93 numeral b.

Todo encuentro con la población fue grabado en audio y transcrito sin revelar la identidad de los participantes, así se garantizó la confidencialidad de los datos dentro del proceso de investigación. En esta transcripción, la intervención de los participantes fueron codificados con las iniciales de los nombres de manera que no sea revelado su nombre. Igualmente la transcripción la realizaron los investigadores para favorecer la confidencialidad.

De acuerdo con numeral 24 del Tratado de Helsinki, el trato que se le dará a la información es netamente confidencial y únicamente para los fines de esta investigación.

5.3 Unidad de análisis

Para el desarrollo de la investigación se definió una Institución educativa de la ciudad de

Cali, Valle del Cauca, del sector oficial, con calendario A, que tiene un carácter académico-técnico.

El grupo con el que se realizó la investigación, participó en un proyecto piloto de la Fundación Empresarios por la Educación en alianza con la Red de Bibliotecas Públicas de Cali, en el que por medio de la Biblioteca Pública Municipal (Isabel Allende) los estudiantes realizaban TLD en dicho espacio con libros facilitados por la Fundación con una de sus alianzas.

Este Piloto se comenzó a implementar desde mediados de Julio del 2017 hasta mediados de Noviembre del mismo año. Con este grupo puntualmente se inició con la lectura del libro “El Mago de Oz” de L. Frank Baum. Los estudiantes acordaban con la docente, la bibliotecaria o el personal de apoyo del Piloto, el número de páginas que leerían para realizar una TLD. Esta actividad se realizó una vez por semana en el horario de la jornada académica dispuesto por la docente. El grupo realizó aproximadamente doce Tertulias, en las que llegaron hasta el capítulo XV del libro. Actualmente la docente encargada del grupo continúa implementando las TLD en el aula de clases pero sin tanta regularidad como durante el Piloto.

Para definir la participación de los estudiantes, se tuvieron en cuenta las siguientes características para considerar su inclusión en la investigación:

- Ser estudiantes de la misma institución educativa y grado académico.
- Ser de sexo femenino o masculino.
- Haber participado durante tres meses como mínimo en la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.
- Tener consentimiento informado firmado por los padres de familia y/o cuidadores del

escolar (Anexo 1).

- Asentimiento del escolar para participar voluntariamente del proceso de investigación (Anexo 2).

A continuación se describen las categorías teóricas iniciales, las cuales se tuvieron en cuenta para recoger la información en un primer momento como objeto de análisis:

Tabla 1.

Categorías de análisis

Nombre de categoría	Dimensión conceptual	Preguntas orientadoras
Dialogicidad	Capacidad del sujeto para respetar la opinión del otro, escucharla, tenerla en cuenta y a partir de las interacciones comunicativas llegar acuerdos y generar nuevos aprendizajes.	- ¿Les gustó haber estado en las TLD? ¿Por qué? - ¿Creen que sus compañeros los escuchan y tienen en cuenta sus comentarios? ¿Por qué creen eso? - ¿Alguna vez los han hecho sentir mal acerca de algo sobre lo que piensen? ¿Qué reacción tienen en una situación así? - ¿Qué hacen si un compañero aporta sobre el mismo párrafo que tu? - ¿Han hecho lo que hacen en las TLD en otro espacio? Cuéntenos cómo y dónde. - ¿Cómo llegan a acuerdos entre ustedes cuando hay que tomar una decisión?
Participación para relacionarse con otros	Confianza del sujeto en relación con su entorno para plantear su punto de vista.	¿Cuéntenos cómo te sentías para hablar y escuchar en el momento en que se realizaban las TLD? - ¿Consideras que el estar en las TLD te facilitó participar más en las clases? - ¿Crees que participar en la TLD que te ha generado confianza para participar más en

		otros espacios como en tu casa o con tus amigo? Danos ejemplos.
Comprensión del evento comunicativo	Habilidad para comprender un evento comunicativo, adaptarse y participar teniendo en cuenta los acuerdos implícitos explícitos de la situación, como el respeto de turnos.	- ¿Cómo se distribuían los turnos en las TLD y cómo lo hacen en otros espacios como las clases y en las reuniones familiares? - ¿Han sentido en algún momento que una persona dice algo que no tiene nada que ver con lo que están hablando? ¿Cuándo? - ¿Qué hacen al respecto? - ¿Qué sucede cuando alguien no respeta los acuerdos o normas establecidas en el grupo?

5.4 Procedimiento

Para dar cumplimiento a los objetivos y en coherencia con el diseño metodológico planteado en el procedimiento, se plantearon dos fases a través de las cuales se desarrolló el trabajo de campo del proyecto investigativo. Estas fases no fueron lineales, sino que se desarrollaron de manera simultánea:

5.4.1 Fase I. conversaciones narrativas.

En un primer momento se solicitó el permiso de la coordinadora de la institución educativa para poder desarrollar la investigación y con la aprobación, se procedió hablar con la docente a cargo del grupo la cual mostró disposición para apoyar en las actividades que se desarrollarían.

Para acercarnos a la población, nos presentamos a los estudiantes y conversamos con ellos sobre el libro que leyeron en las TLD y nos permitió observar las dinámicas del grupo. Posterior a eso se realizó la entrega a la totalidad de los estudiantes del curso (cuarenta) los

consentimientos informados y por medio de la comunicación con la docente se recogieron previo al encuentro con los estudiantes para el desarrollo del grupo focal. Debido a que algunos estudiantes no lo diligenciaron y otros lo extraviaron, se lograron recolectar la mitad de estos consentimientos informados. De estos veinte, ocho no cumplían las condiciones de inclusión en la investigación, ya que habían estudiantes nuevos (2018A) y una de las condiciones de inclusión era haber participado hace más de tres meses en la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas, quedando así con doce estudiantes para la investigación, a los que se les presentó el asentimiento informado donde se les explicaba su participación en la investigación.

Las conversaciones narrativas con estudiantes se realizaron a través de entrevistas focales cuyo propósito se centró en conversar con los participantes para conocer cómo elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Como todo acto comunicativo tiene siempre un contexto (cultural, social), entonces el investigador debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos y a sus diferentes modalidades. Esta modalidad de entrevista grupal es abierta y estructurada: generalmente toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas - preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos de la investigación. En este sentido, se diferencia de una conversación coloquial porque el investigador plantea, previamente las temáticas (Aigner, M. 2009).

Para el desarrollo de esta fase se tuvo en cuenta que el grupo focal debe estar conformado mínimo por seis y máximo por 12 participantes homogéneos (estudiantes del mismo curso y edad), los cuales participaron de manera voluntaria y con el consentimiento y asentimiento informado debidamente diligenciado. A los implicados se le explicó el objetivo de realizar el grupo focal y cómo se desarrollaría. Estos encuentros se llevaron a cabo durante la jornada

académica, con la previa autorización del docente y la coordinadora, en día, fecha y hora acordada con ellas; el espacio para desarrollar la actividad fue la biblioteca escolar, ya que esta contaba con las condiciones lumínicas y acústicas adecuadas para esto; el tiempo de los encuentros fue de 30 y 40 minutos aproximadamente.

El desarrollo del grupo focal se dio en tres momentos: inicialmente, se conversó con los estudiantes con la intención de lograr empatía y acercamiento al tema a tratar, pero sin profundizar en las preguntas centrales, con el fin de lograr dinámicas comunicativas que facilitaran el encuentro de grupo. Posteriormente, se presentó las preguntas orientadoras para recolectar información acorde a las categorías de análisis. Uno de los investigadores hizo las veces de moderador y el otro estuvo encargado de hacer el registro escrito de los datos observados (notas de campo). Finalmente, se hizo el cierre del grupo focal en el que se resaltaron los aspectos centrales tratados, a manera de conclusiones y se agradeció a los estudiantes por su participación.

Se utilizó esta técnica ya que en la investigación se quiere recoger la información del momento para dar cuenta de lo que la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas suscitó en los estudiantes frente a sus habilidades comunicativas relacionadas con la lectura.

El número de entrevistas focales que se realizó con el grupo estuvo sujeto a la saturación de los datos en la medida en que se fueron consolidando las categorías teóricas iniciales.

En total se realizaron tres grupos focales, los cuales se llevaron a cabo de la siguiente manera:

Grupo focal - Fecha	No. de participantes
1 - 16 marzo 2018	6
2 - 16 marzo 2018	6
3 - 20 abril 2018	8

Los tres se desarrollaron en la biblioteca de la institución educativa, donde ya se había organizado el espacio con sillas en forma de círculo teniendo en cuenta la iluminación, ausencia de ruidos externos, la ubicación del investigador, el dispositivo para la grabación y la investigadora que estaría tomando las notas de campo.

El desarrollo del primer grupo focal, se dio después del descanso de la jornada escolar y tuvo una duración de 40 minutos. En este participaron tres hombres y tres mujeres, por lo que se les solicitó que se sentaran donde se sintieran cómodos.

El segundo grupo se llevó a cabo ese mismo día para aprovechar la disposición tanto de la docente como del espacio, y tuvo una duración de 25 minutos. Participaron dos hombres y cuatro mujeres, quienes se ubicaron de igual manera que el grupo anterior.

En estos dos grupos focales se abordaron temas relacionados con aspectos que darían cuenta de las categorías iniciales, donde se muestran las preguntas que estuvieron relacionadas con dichas categorías (ver tabla 1).

En la investigación cualitativa el análisis inicia una vez se empieza el trabajo de campo, por lo que, luego de este acercamiento a la población se avanzó en el análisis, lo que nos llevó a la necesidad de realizar un tercer grupo focal, el cual se llevó a cabo cinco semanas después del primer grupo focal. En este se decide que los participantes sean mínimo seis máximo nueve de los que ya habían participado puesto que ya conocían la dinámica y ya estaban familiarizados con los investigadores. Para la selección de los estudiantes del tercer grupo focal se tuvo en cuenta, la disposición para participar y la asistencia el día del encuentro ya que de los doce participantes iniciales fueron ocho y dos no quisieron participar.

Por lo tanto, el día de la realización del grupo focal participaron tres niños y tres niñas, quienes se ubicaron de igual manera que en los encuentros anteriores. Se hizo después del descanso y tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente.

El desarrollo de este grupo focal consistió en recolectar información sobre las categorías que fueron emergiendo a partir del análisis iniciado, por lo que fue necesario indagar sobre los siguientes aspectos ¿cómo era la adaptación al evento comunicativo y qué influencia tenía en la comunicación? ¿cómo percibieron su participación en el transcurso del tiempo que estuvieron en las TLD? ¿hablar de los fragmentos del texto les permitía comprender lo que leían?, entre otras cuestiones relacionadas con las nuevas categorías. Para ello, se organizó a los estudiantes en mesas y se les solicitó que dibujaran y escribieran una frase sobre lo que ellos pensaban de las TLD. Posteriormente se conversó alrededor de este trabajo realizado y sobre las preguntas orientadoras que fueron las siguientes:

Adaptación al evento y su influencia en la comunicación:

- ¿Cómo reaccionan cuando realizan un comentario fuera del tema o que no esté relacionado con lo que están hablando?
- Cuando están en las TLD ¿cómo perciben la autoridad de la profesora?

Participación:

- ¿Qué sienten que aprendieron de las TLD?
- ¿Qué crees tú de lo que dijo tu compañero (a)?
- Se sienten más seguros para hablar en las TLD?
- ¿Qué les genera inseguridad? sienten que esto ha cambiado con las TLD?
- Las TLD ayudaron a confiar más en sus compañeros y/o en ustedes mismos?

- ¿Cómo sienten qué influye esto en la forma de comunicarse entre ustedes y en otros espacios?.
- Lectura dialógica:
 - Qué sienten cuando hablan de un mismo texto con sus compañeros? aprenden algo? cambian alguna idea?
 - Hablar del texto con sus compañeros en las TLD facilita la comprensión de la lectura?

5.4.2 Fase II. Análisis de la información

Como se mencionó anteriormente, el análisis de la información inicio a la par que la recolección de la misma. Todo encuentro con la población fue grabado en audio y se realizó la transcripción de los grupos focales teniendo en cuenta la grabación de audio y las notas de campo, estas fueron tomadas por uno de los investigadores, el cual no intervino en el desarrollo del grupo focal pero aportaba desde la perspectiva de observador sobre la dinámica que se estaba desarrollando y gracias a esto se complementó información de las transcripciones acerca de los comportamientos no verbales del lenguaje, para estas se tuvo en cuenta algunas expresiones que realizaban los estudiantes, descripciones algunos gestos que acompañaban las frases con el objetivo de nutrir el proceso de análisis de la información. Además se transcribió omitiendo las repeticiones de palabras y comentarios, se corrigieron aspectos sintácticos de las expresiones orales de los estudiantes para facilitar la lectura durante el análisis.

Para asegurar la calidad de la grabación se utilizó una grabadora profesional la cual manejaba el investigador que tomó el rol de moderador para que el sonido no fuera obstaculizado.

Para dar cuenta de la saturación de los datos, se creó una matriz en la que se fue colocando la información, según las categorías teóricas iniciales (Tabla 1). Esto a la vez dio cuenta de lo

que fue necesario preguntar en entrevistas focales posteriores y permitió vislumbrar las categorías emergentes.

Se realizaron varias lecturas cuidadosas de cada una de las transcripciones y de los registros de las observaciones, para identificar acontecimientos relevantes y reiterativos como claves para identificar las categorías emergentes. Este análisis permitió avanzar en la recolección de la información en la mirada cíclica recolección de información – análisis – nueva recolección de información, hasta encontrar la saturación de los datos. En este sentido, es importante resaltar que no se hizo uso de paquetes estadísticos para investigación cualitativa como Atlas-ti o In-vivo, pues se tiene la posibilidad de analizar los datos desde las lecturas cuidadosas y organización matricial de la información.

Al tener la información en matrices nos permitió analizarla en torno a agrupaciones o subconjuntos de datos en función de las categorías teóricas iniciales. Sin embargo, muchos de los datos empezaron a mostrar tendencias hacia otras agrupaciones, las cuales fue necesario analizar de manera detallada, dando lugar a categorías emergentes. Por ello, las categorías teóricas iniciales propuestas en este estudio: dialogicidad, comprensión del evento comunicativo y participación se fueron reconfigurando a partir de los hallazgos realizados.

En este proceso se redefinió la conceptualización de las categorías planteadas, orientando el análisis de la información, donde se cruzaba lo visto, lo teórico y la nueva información.

Ya con la información recolectada, se procedió a hacer la transcripción teniendo en cuenta los mismos aspectos del primer grupo focal. En varias ocasiones se repitió la lectura y se subrayó información importante a nivel comunicativo sin definir a qué categoría se refería en un primer momento. Luego se agrupó la información según las semejanzas y se categorizó un

cuadro con las posibles categorías donde se relacionó con el marco teórico para hacer finalmente el análisis de los datos.

6. Resultados y Discusión

Para este momento de la investigación se tuvo en cuenta un proceso analítico de codificación de la información que permitió fragmentar, conceptualizar e integrar los datos que fueron surgiendo en la investigación. Esto facilitó organizar en matrices las propiedades de cada categoría; esto es, las características que la configuran y de esta manera complementar la información con la especificidad “dimensión” de cada una de ellas. Desde este ejercicio, las categorías teóricas iniciales planteadas: dialogicidad, comprensión del evento comunicativo y participación, se reconceptualizaron, puesto que los hallazgos fueron configurando los conceptos argumentados en la categoría de Participación estaban relacionados, e incluso, inmersos en los desarrollados en la categoría Dialogicidad. Además emergió una nueva categoría relacionada con la lectura dialógica. Todas las categorías que se desarrollaron tienen elementos importantes que aportan a la pregunta de investigación, pero es importante resaltar que existe una conexión entre todas, ya que en ellas se ven inmersas las percepciones de los estudiantes frente a habilidades comunicativas y para hacer a descripción de cada aspecto de manera detallada se hace la categorización.

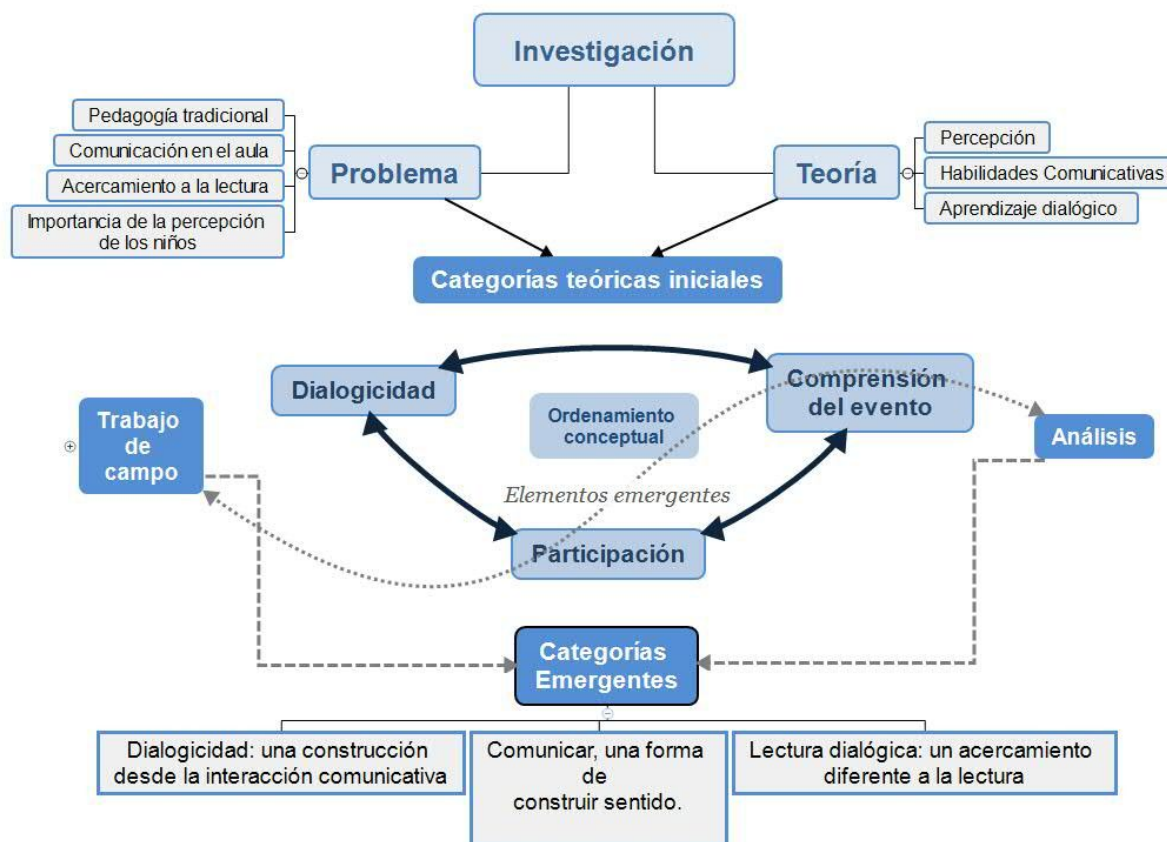
Al realizar la lectura cuidadosa, minuciosa y repetitiva de las transcripciones es decir, el microanálisis, se separaron los datos y se organizaron en las matrices de acuerdo a las tendencias que el dato suministraba, por ejemplo, los que más se repetían, los datos que tenían cosas en común y aquellos que eran importantes, pero no pertenecían a las categorías teóricas iniciales planteadas. En este examen microscópico se vieron inmersos unos aspectos importantes del análisis: la percepción de los participantes como el dato, la interpretación de

los investigadores y las notas de campo, lo que permitió hacer la triangulación de la información, pues se tuvo en cuenta la voz de los participantes, las interpretaciones que ellos hicieron de una situación en particular, en este caso la experiencia de participar de las TLD y a partir de cómo expresan ellos sus percepciones, los investigadores interpretaron el dato a la luz de un referente teórico (Strauss, Corbin, y Zimmerman, 2002).

Se reconoce la importancia de la subjetividad en la interpretación del dato, pues en la investigación cualitativa el investigador, orientado por unos conocimientos y experiencias previas, apela al conocimiento disciplinario para que este guíe el proceso teniendo como horizonte el objetivo del estudio.

En este proceso del análisis se clasificó la información a partir de agrupaciones de acuerdo a sus propiedades, lo que configuró que emergiera una nueva categoría que aportó a la pregunta de investigación, cuyo contenido se alimentó de los relatos que evidenciaron dimensiones que fueron analizadas desde los diferentes acercamientos a los participantes.

Con la información nueva, se realizó una conceptualización que permitió agrupar los datos en las nuevas categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, donde fue necesario hacer una reconfiguración del nombre de las categorías iniciales y explicitación de la categoría emergente a partir de las dimensiones y propiedades que representaron el vínculo en común (Strauss, et al, 2002). Por consiguiente, estas tres categorías articulan los hallazgos de esta investigación: Dialogicidad: una construcción desde la interacción comunicativa, Comunicar, una forma de construir sentido y Lectura dialógica: un acercamiento diferente a la lectura. En el siguiente esquema, se grafica el proceso anteriormente descrito:



A continuación se desarrollan las categorías Dialogicidad: una construcción desde la interacción comunicativa; Comunicar, una forma de construir sentido; y Lectura dialógica: un acercamiento diferente a la lectura, las cuales dan sustento a la investigación:

6.1 Dialogicidad: una construcción desde la interacción comunicativa

Para esta investigación, la Dialogicidad es entendida como la capacidad del sujeto para respetar la opinión del otro, escucharla, tenerla en cuenta y a partir de las interacciones comunicativas, ausentes de jerarquías, llegar a acuerdos y generar nuevos aprendizajes dando lugar a la participación para relacionarse con otros (Freire, 1970). En este sentido, se reconoce que “el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.” (Freire, 1970 p. 71).

En el desarrollo de esta categoría se identificaron los elementos que la conforman, se relacionaron entre sí teniendo en cuenta sus propiedades y se dió sustento por medio de las dimensiones que hicieron de ésta algo más específico. Por ello, con relación a la dialogicidad, en los relatos de los estudiantes surgieron algunos componentes como tolerancia, participación, aceptación de las diferencias y la emocionalidad que configuran una mirada particular de la dialogicidad. A continuación se hablará sobre la construcción que tienen los estudiantes del concepto de tolerancia y respeto definido por Zuleta (1991), la influencia del desarrollo emocional en el desempeño comunicativo y la aceptación del otro a partir de las diferencias.

6.1.1 Tolerancia y respeto en las interacciones comunicativas

La tolerancia y el respeto son valores que transversalizan los contenidos curriculares del contexto escolar, no obstante se hacen explícitos en asignaturas como ética y valores, cátedras de paz, o en sus semejantes. Las definiciones que asignan a estos sustantivos suelen estar estrechamente relacionadas y reducidas al ámbito de la convivencia, donde sus diferencias pasan desapercibidas.

Para Zuleta (1991) la diferencia se hace relevante cuando se llevan estos valores al campo de las interacciones, pues si bien cada persona asume una perspectiva, convencer al otro no es el fin de la comunicación ya que no se trata de demostrar quién tiene la verdad absoluta, sino de ser capaz de discutir con la premisa implícita de que ninguna mirada puede abarcar la inmensa diversidad humana.

La tolerancia está más ligada a la indiferencia, a escuchar pacientemente al otro sin tener que poner en juego una verdad absoluta, pues esta no se construye, ya está hecha y nadie está situado en una alta jerarquía desde la cual pueda observar la diversidad humana con

indiferencia. Por otro lado, el respeto no excluye, sino que, por lo contrario, implica el debate y la confrontación.

En palabras de Freire (1970), cada persona pronuncia el mundo y es en el intercambio comunicativo con todos, sin distinción de poder o de otra índole, que se construye el mundo. No reconocer que la voz del otro hace parte de esta construcción sería tolerar su participación. En cambio, tenerlo en cuenta y establecer un diálogo con miras a transformar el mundo con la voz del otro y la propia, sería hablar de respeto.

Para Freire, hay un pensar ingenuo y un pensar crítico. El ser indiferente ante la voz del otro, creer que se tiene la razón por el desconocimiento de otros “yo” es un pensar ingenuo, pues como se dijo anteriormente, es con el otro que se transforma el mundo. El pensar crítico, está relacionado con el respeto al ser la forma en cómo se pronuncia verdaderamente el mundo.

Un mundo transformado no se obtiene por medio de la tolerancia, solamente el diálogo, que implica el ponerse en el lugar del otro, pensarse críticamente al mundo. Sin la voz de cada uno no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera transformación. El diálogo es entonces la actividad donde interactúan las personas planteando su perspectiva del mundo, conociendo la de otras personas y construyendo nuevas voces.

Con lo planteado por Freire se configura entonces un silogismo que desemboca en el reconocimiento del papel fundamental que tiene la comunicación en la verdadera educación, pues es en el diálogo donde se generan los aprendizajes que dan paso a la transformación del mundo.

Partiendo de lo dicho anteriormente, los estudiantes manifestaron reconocer cuando alguno de sus compañeros realiza un comentario fuera del tema que están dialogando en la Tertulia y reaccionan a la situación de acuerdo a como piensan debería ser. Es en sus respuestas donde

se evidencia lo que perciben de los conceptos desarrollados: *“de vez en cuando hay una pregunta que está como salida. Si hay algo que no tiene que ver con nada, pues uno se queda allí pensando en la mente: eso no tiene nada que ver y listo... No le hacemos pasar la pequeña vergüenza al chico o a la chica”*. *“pues uno se tiene que guardar su comentarios, porque uno no va a decirle a otra persona: ¡ay, pero usted cómo va a decir eso!. Pues uno se tiene que guardar su opinión”*.

En la cultura colombiana se suele pasar por alto la crítica, la cual también hace parte del diálogo que plantea Freire. Zuleta llama a esto “inmadurez para el conflicto”, lo cual en otras palabras es no estar preparados para el respeto.

A partir de la situación planteada, las estudiantes no reconocen que lo que piensan es la perspectiva propia de la situación comunicativa, sino que ellos tienen una verdad absoluta y el otro es el que está equivocado *“no le decimos porque de pronto hacemos sentir mal a la persona, pues si él ya dio su opinión con lo que pensó, y uno le va a decir... no sé, yo diría que la persona se sentiría mal”*.

Es loable que haya un reconocimiento emocional del otro³, sin embargo los estudiantes frente a esta situación toleran al compañero, pero para tener un diálogo es necesario poder dar y recibir una opinión sin temor a lastimar o ser lastimado según sea el caso.

Adicionalmente, se destaca la habilidad que tienen para comprender un evento comunicativo y adaptarse a él teniendo en cuenta los acuerdos implícitos y explícitos de la situación, conociendo acerca del rol como participante y el de sus interlocutores así como las secuencias de acciones y sus relaciones causales o temporales (Duchan, 1995). Debido a esto pueden reconocer que un par realiza un comentario fuera del tópico de conversación, aunque no

³ Este aspecto se abordará con más profundidad en el siguiente apartado.

opinen al respecto. Además refieren que retoman el tema nuevamente y la situación comunicativa sigue fluyendo adecuadamente. Para esto, deben poner en juego la destreza que tienen en el hablar y escuchar para poder ir reaccionando acorde a la situación comunicativa.

6.1.2 La emocionalidad en la comunicación

En muchas ocasiones nos hemos preguntado ¿qué tanto influye el estado de ánimo en una interacción comunicativa?, esto para decir que existen situaciones que hacen que una persona se exprese en mayor o menor medida en un contexto, pues sobre el contexto influyen los interlocutores, la confianza de la persona para hablar, las experiencias previas pero también su habilidad para desenvolverse y adaptarse a una situación donde influyen tanto factores ambientales como personales. En los personales podemos mencionar el reconocer el estado de ánimo propio, el ajeno y la motivación que nos genera una situación comunicativa, a esto se le llama inteligencia emocional.

Gardner H. (2016), plantea la teoría de las inteligencias múltiples, donde define la inteligencia como una habilidad que tiene el ser humano para resolver problemas y para crear productos que son útiles en contexto social y cultural determinado, y propone ocho tipos de inteligencias: Inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista, y aclara que todas las personas tienen la totalidad del espectro de las inteligencias, pero las desarrolla en diferente medida, pues intervienen aspectos como el contexto, la dotación biológica del individuo y el momento histórico por el que cruza la persona.

En este caso nos interesa destacar las dos formas de inteligencia personal. La inteligencia interpersonal, definida como la capacidad para entender a las otras personas: lo que les motiva, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa, reconocer y responder de manera

apropiada a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y la inteligencia intrapersonal, definida como la capacidad de conocernos a nosotros mismos. Es decir, la capacidad de hacer un autoanálisis donde reconocemos nuestras propias emociones y sentimientos y a partir de eso ser capaz de desenvolverse eficazmente en la vida (Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., & Esteban Martínez, C. 1998).

En el desarrollo de los grupos focales se pudo evidenciar que los participantes, generaron empatía con el entrevistador, pero una de las variables para que esto se diera, fue que ya lo conocían y se les preguntó por un tema del cual estaban apropiados y les generaba motivación, pues era contar la experiencia de lectura con el libro que leyeron en las tertulias “El mago de Oz”, donde refieren que les gusto mucho ya que la lectura tiene partes que pueden *“ser reales o imaginarias”* y les permite *“conocer la vida de otras personas y relacionar cosas con lo que a ellos les ha pasado”* incluso referían que nunca habían leído una historia como esa, la cual era *“sorprendente y les gustaría comprar el libro para terminar de leerlo”*, apelando aquí a la motivación por la lectura que les generó participar en las TLD. También uno de los participantes refirió haber visto la película “El mago de oz” donde había encontrado algunos detalles que estaban más desarrollados en el libro.

La estrategia de las TLD involucra un proceso comunicativo donde promueve una lectura reflexiva y crítica donde los estudiantes comparten opiniones, experiencias personales y en este diálogo igualitario, se promueve la construcción de significados, el respeto de las opiniones, el reconocimiento del otro y el aceptar los diferentes puntos de vista para que nadie se sienta discriminado ni inferior a los demás, esto fortalece su autoestima y el hecho de que los demás valoren los aportes que cada uno hace sin burlas o con críticas que aportan al conocimiento, hace que mejore el estado de ánimo y tengan una sensación de tranquilidad

cuando participan no solo en la dinámica de las TLD sino en otros espacios como las clases pues refieren que las tertulias les ayudó a *“conocer a otras personas y a dialogar más”*.

La confianza que les genera la dinámica de las TLD permite que los estudiantes sean más fluidos en la lectura y en expresar sus opiniones, refieren que *“aprenden más vocabulario”* consolidando su habilidad lectora y la agilidad mental. Por ello también aumenta su motivación por leer más lo que repercute en las oportunidades para acceder a la sociedad de la información, a tener un mejor concepto de ellos mismos ya que el proceso de retroalimentación que se genera a través de las TLD fortalece el crecimiento emocional de todos y cada uno de los participantes (Ortoll, 2012).

6.1.3 Participación en la comunicación

Las TLD orientadas por los principios del Aprendizaje dialógico, crean un espacio de interacción donde los participantes pueden expresar sus pensamientos acerca del texto que acuerdan leer. La participación de las personas en las interacciones comunicativas está determinada por múltiples factores, entre los cuales hay aspectos pragmáticos, relacionados con el rol que tenga y asuma cada interlocutor, el espacio donde se lleve a cabo, así como los intereses e intenciones de cada uno de los participantes.

Otro factor, tiene que ver con el aspecto emocional de cada participante, que si bien se mencionó anteriormente, es de resaltar que todas las categorías están interrelacionadas y el aspecto emocional va a influir en la calidad y cantidad de las interacciones en la medida en que los hablantes, en este caso los estudiantes, se sientan con la capacidad y confianza para interactuar con los demás como lo manifestaron algunos *“a veces a uno lo invitan a una parte y uno se queda como callado y el otro decide por uno y uno ya no puede dar su opinión”*.

Esta confianza para participar se ve favorecida por los principios del aprendizaje dialógico, por ejemplo el Diálogo igualitario permite, como se había dicho anteriormente, una mayor democratización de las sociedades y de la vida personal (Aubert, et al., 2010). El diálogo por ser igualitario, fomenta el respeto con todas las personas independientemente de su nivel socioeconómico, género, cultura o edad permitiendo argumentos de toda índole *“uno hay veces que le da como miedo de hablar porque después uno se equivoca en algo y todos se le burlan, pero de todas maneras uno no tiene que tener miedo porque somos compañeros y nos tenemos que respetar como somos”*.

Los estudiantes refieren que su participación en las TLD les ha permitido vivir un proceso de transformación en el tiempo. Entendiendo transformación, desde el aprendizaje dialógico, como un cambio en las interacciones que fomentan la creación de un aula inclusiva (Aubert, et al., 2010). Ellos comentan que sienten haber ganado confianza para participar *“Yo al principio me sentí súper nerviosa, porque yo nunca he hablado así como entre tantos amigos y pues yo era nueva... pero como a mí me encanta hablar, entonces con el tiempo ya me sentía un poco más tranquila y yo hablaba y hablaba y todos nos respetábamos”*.

El afianzar la confianza tanto en ellos mismos como en sus compañeros, crea un ambiente en el que participan con más regularidad y fluidez *“al final uno ya va hablando normal, pues ya va conociendo a las personas”*. Esto a su vez comienza a permear otros espacios escolares en los que se ven inmersos, pues ellos manifiestan que a raíz de las TLD han logrado establecer nuevas relaciones amistosas con sus compañeros de curso y mejorar en actividades como lecturas en voz alta y exposiciones en el aula.

Además, el fortalecimiento de la confianza ha trascendido a espacios extraescolares, según lo mencionan los estudiantes *“yo antes me mudaba de casa y me daba pena salir a decir algo*

como: Yo me llamo así ¿quieres ser mi amigo? o algo así. Con las tertulias, ahora me mudo de casa y a los tres días salgo y ya tengo amigos”.

En general, partiendo de los comentarios de los estudiantes respecto a sus percepciones de su participación en diversos contextos, la mayoría concuerdan en que las TLD les han permitido tener más confianza en ellos mismos y en los demás, por lo cual establecen interacciones comunicativas con más facilidad. Esto simultáneamente favorece su desempeño en actividades escolares, además de mejorar sus relaciones sociales en la escuela y en otros espacios.

6.1.4 Aceptación de diferencias a través del diálogo

¿Qué sucede cuando uno de los estudiantes presenta alguna dificultad en su proceso de aprendizaje o en su desempeño comunicativo? ¿cómo se siente esa persona en relación con sus compañeros en el momento de participar en una actividad? estos interrogantes suelen ser una barrera a la que muchos estudiantes se enfrentan en el aula, pues la educación se ha centrado en excluir del aula regular a quienes presentan alguna alteración o discapacidad relacionada o no con el lenguaje y la comunicación que es la parte que en esta investigación nos interesa.

En una investigación que se realizó por parte del 6o Programa Marco INCLUD-ED Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011), plantearon que los grupos homogéneos, es decir aulas de clase con población con características similares llevaban a que las metodologías y los recursos humanos siempre conserven la configuración de homogeneidad, excluyendo la diversidad de capacidades que existe. En cambio en ambientes donde se tiene población heterogénea se da la posibilidad de promover la inclusión

ya que el recurso humano se enfoca en apoyar a quienes presenten dificultades desde un modelo de inclusión (Molina, 2015).

En nuestra investigación no trabajamos con estudiantes con discapacidad pero sí se presentó un caso de un estudiante que refería tener problemas con la articulación del fonema vibrante simple y múltiple /r/ y /rr/. El niño refiere que cuando empezaron a desarrollar las TLD en su escuela, él no se sentía cómodo para participar porque temía que se le burlaran por no saber pronunciar la /R/. No obstante, el gusto que le generó la lectura y socializar sobre los fragmentos del libro con sus compañeros le facilitó participar y percibió que si bien en un inicio se le burlaban, esto no le afectó para participar y esas risas desaparecieron con el tiempo pues sus compañeros aceptaron su diferencia y valoraron sus opiniones.

La satisfacción de atreverse a compartir sus opiniones y experiencias, superar miedos por no saber qué decir, cómo y cuándo decirlo, el sentirse aceptado por el grupo, crea un clima agradable, un ambiente enriquecido, mejorando la empatía y la convivencia entre los compañeros y simultáneamente fortaleciendo sus vínculos sociales (Ortoll, 2012).

Situaciones como esta nos permite plantear que las TLD son una actuación educativa de éxito que constituye una organización inclusiva del aprendizaje pues hace que al estar en un grupo heterogéneo, no haciendo referencia a las edades sino al reconocimiento de la diversidad desde las capacidades de cada estudiante, hace que ellos enriquezcan su proceso de aprendizaje a partir de los aportes de todos generando reflexiones sobre el valor del respeto hacia el otro y la construcción colectiva de conocimientos.

Son las diferencias las que permiten la construcción de diversos aprendizajes de manera igualitaria para la comunidad educativa, ya que permite enriquecer los conocimientos a partir

de lo que lleva consigo cada persona que pertenece a una cultura o grupo étnico en la misma aula de clase (Aubert, et al., 2010).

La igualdad de diferencias se orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el mismo derecho a ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo ser tratadas con el mismo respeto y dignidad (Aubert, et al., 2010). Cuando la diversidad es tratada de forma igualitaria, entonces se convierte en un factor indispensable para aumentar el aprendizaje en la sociedad de la información y fomentar las habilidades comunicativas que permiten desenvolverse en los diferentes contextos donde se generan vínculos sociales.

A partir de la construcción que se da en esta estrategia de comunidades de aprendizaje se cambia el sentido estigmatizante de sacar del aula a quienes tienen dificultades de aprendizaje. Uno de los principios como lo es la transformación planteados desde el aprendizaje dialógico se han creado aulas inclusivas en las que puedan participar grupos heterogéneos aplicando lo que Vygotsky llamó la Zona de Desarrollo Próximo, en donde quien tiene más experiencia y conocimiento lo comparte en las interacciones comunicativas con el otro terminando por trascender a otros contextos fuera de los académicos (Aubert, et al., 2010).

Al desarrollar cada uno de estos elementos que conformaron la categoría de Dialogicidad: una construcción desde la interacción comunicativa, se pueden hacer evidentes que los participantes resaltan aspectos que hacen parte de las habilidades comunicativas, específicamente con las macrohabilidades de escucha, habla y escritura, en las cuales están inmersas las microhabilidades.

Los estudiantes perciben que su participación en las TLD facilita que puedan comprender el sentido, la intención, el significado global del texto o del discurso, relacionen ideas y

extraigan la información más importante de las intervenciones de sus compañeros para dar lugar al diálogo y para ello ponen en juego las microhabilidades de interpretar e inferir.

Simultáneamente estar en las TLD los lleva a que por medio del lenguaje escrito realicen la planificación de su discurso para que luego lo expongan oralmente. En esta actividad identificaban las relaciones con sus interlocutores, expresaban concretamente sus argumentos teniendo en cuenta el contexto, los significados contruidos colectivamente de la situación y la autocorrección en el proceso de articular palabras, para poder conducir el discurso según su objetivo comunicativo y las respuestas no verbales generadas en sus interlocutores.

6.2 Comunicar, una forma de construir sentido

Es por medio del diálogo mediado por el lenguaje que se construye el sentido de una actividad, teniendo en cuenta todas los aspectos que rodean a la persona desde lo personal y social, permitiendo intercambios cargados de realidad y posibilidades con una postura crítica (Aubert, et al., 2010). Valorar los aportes de los demás y considerarlos como interlocutores válidos en el proceso del aprendizaje hace parte de aceptar y comprender que los intercambios comunicativos permiten llegar a acuerdos.

6.2.1 Creación de sentido

Los cambios que ha tenido la sociedad en las últimas décadas han contribuido para que el sentido de muchas de las actividades propuestas por los docentes no tengan un buen recibimiento entre los estudiantes, pues en la mayoría de ocasiones, los docentes aspiran replicar el modelo pedagógico con el que fueron formados, sin embargo el fácil acceso a la información y el cuestionamiento de las figuras de autoridad jerárquicas, se convierte en una dificultad que exige cambios pedagógicos (Aubert, et al., 2010).

El sentido de una actividad está estrechamente ligado a cómo pasa y al valor atribuido en la cultura escolar. Cuando los contenidos y metodologías del docente están muy alejados de dicha cultura, pierde sentido para los estudiantes al no estar reflejados sus intereses, necesidades ni sus formas de interacción.

Desde el diálogo igualitario se facilita el intercambio de perspectivas sobre un tema por medio de un lenguaje cotidiano en el cual los estudiantes, en palabras de Freire (1970), pronuncian el mundo, escuchan a sus interlocutores en el diálogo y construyen un sentido para la actividad.

Los estudiantes comparan las TLD con otros espacios escolares en términos de la construcción del sentido con comentarios como *“allá uno no da su opinión. Si uno aquí lee, uno da su opinión pero allá uno debe leer y ya, siéntese”*, *“yo nunca había leído y dado mi opinión sobre eso”*. En estos, se logra evidenciar que el poder participar y dar su opinión acerca de lo que leen y les llama la atención, es significativo para ellos ya que por medio de la interacción expresan sus pensamientos y conocen las perspectivas de los demás.

La comunicación se convierte entonces en un aspecto esencial para la creación de sentido y simultáneamente aumenta la calidad de los aprendizajes dados por la lectura. En este proceso, los estudiantes pueden potenciar sus habilidades comunicativas por medio de su participación, pues al exponer sus argumentos al hablar y escuchar a los demás, permite que afiancen la confianza en su discurso como se mencionó anteriormente y además, aumentar en cantidad y calidad sus intervenciones (Aubert, et al., 2010).

En resumen y en palabras de una estudiante, las TLD son espacios donde pueden *“compartir lo que pensamos, lo que hemos vivido en nuestra vida relacionado con lo del libro. Hablar de lo que pensamos, de los que vivimos, de lo que nos gusta, de lo que no nos gusta. También*

aprendemos a escuchar a nuestros compañeros, compartir nuestras ideas... tener un tema específico para hablar con nuestros compañeros, comprenderlos porque uno a veces no comprende y hay que tratar de comprender lo que nos están explicando. Y en la tertulia podemos lograrlo”.

6.2.2 Acuerdos, determinantes en la interacción:

Para el desarrollo de las TLD se deben tener en cuenta unos acuerdos que previamente se han socializado con los participantes para que este se pueda desarrollar. Estos acuerdos van desde la organización del espacio, la distribución de los estudiantes, pero más allá de la logística se trata de la responsabilidad de los participantes por leer previamente el fragmento acordado del libro y haber seleccionado los argumentos para compartir el párrafo que le llamó la atención.

La forma de llegar a un acuerdo cuando a varios de los estudiantes les gusta el mismo párrafo es *“dialogando con las personas”* y ante esas situaciones ellos *“siguen leyendo y se dan cuenta que cada uno piensa diferente”*, *“se ponen de acuerdo para decir que les gustan distintas cosas”*, de esta manera validan los aportes y el conocimiento de los otros pues en la interacción se logran evidenciar habilidades como la escucha y el habla por las cuales logran llegar a la comprensión de una situación.

La responsabilidad frente a un acuerdo es lo que los estudiantes perciben como la forma de hacer cumplir un acuerdo y lo manifiestan en situaciones que se dan no solo en las tertulias sino también en otros espacios en los que comparten con sus compañeros, por ejemplo cuando se reúnen para una tarea, cada uno se encarga de llevar algo o averiguar una parte de lo que se debe hacer, de esa manera se organizan y refieren que para llegar a un acuerdo *“dialogan”* para llegar a las negociaciones entre pares y definir qué le queda más fácil

aportar en una situación como hacer una cartelera donde se necesitan materiales, información y por último la logística de la presentación.

Frente a situaciones donde uno de los integrantes de un grupo de trabajo incumplen uno de los acuerdos establecidos, los estudiantes expresan diferentes posturas donde se evidencia que es por medio del diálogo de poder o diálogos igualitarios que logran resolver una situación, *“pues normalmente si uno quiere hacer la tarea con un amigo o hacer una cartelera y el otro no llega, pues uno se defiende solo y hace su cartelera”* argumento de un participante del grupo focal donde impone su punto de vista y refiere que *“es irresponsabilidad de la otra persona que no quiso llegar a la hora que habían acordado”* haciendo alusión a un diálogo de poder ya que las interacciones de poder se basan en actos comunicativos perlocucionarios en los que falta la sinceridad y/o el consenso sin coacciones.

Por otro lado, otra persona del grupo refirió que cuando le sucede una situación similar lo que hace es hablar con la otra persona y acordar un rol diferente en la tarea, es decir, *“los que no vinieron pueden leer la cartelera”* caracterizándose por una interacción dialógica puesto que se basa en actos comunicativos en los que hay sinceridad y consenso sin coacciones (Soler & Flecha, 2010), pues se tienen en cuenta las partes implicadas (diferentes actores comunicativos) y por medio del diálogo y la escucha se da solución y se llegan acuerdos para resolver situaciones de un evento comunicativo, permitiendo así fortalecer la habilidad pragmática del lenguaje de manera transversal en el acto comunicativo.

Los estudiantes refirieron que en las TLD y en el aula de clase se dan situaciones en donde la docente tiene que intervenir por medio de una imposición para generar orden, pues en ocasiones todos hablan al tiempo e interfieren en la actividad que se esté realizando, *“nosotros a veces les aconsejamos a nuestros compañeros que no hablen cuando la*

profesora está hablando, porque nos regañan”, “por lo menos, cuando están regañando a una persona, uno se siente mal pero a la vez a uno le están reprendiendo porque uno está haciendo las cosas mal. Uno las tiene que hacer así como la profesora nos está diciendo, porque si no, nos vamos a ir por el camino que no es y nos va a ir mal en la vida. Por eso nosotros no debemos ni meter la cucharada ni irrespetar a nadie. Que eso sería falta de respeto”. En situaciones como esta podemos evidenciar que los diálogos de poder coexisten con los diálogos igualitarios, es decir que se da un diálogo de poder para establecer el diálogo igualitario en la medida en que el fin de la situación es que todos puedan participar y aportar en la actividad, si bien los estudiantes reconocen que por medio del diálogo se pueden llegar acuerdos donde se favorecen las habilidades pragmáticas, es necesario que se de un ambiente de escucha en el intercambio comunicativo.

Otra situación que refieren fuera del contexto educativo, es en la casa donde también se establecen acuerdos que implican una responsabilidad y una consecuencia, ellos mencionan que cuando incumplen un acuerdo, lo que conlleva es un castigo donde se les quita algo que les guste mucho por un tiempo.

Los diálogos de poder nos conllevan a generar conflictos por su misma esencia en la que no participa la negociación y el consensuar sobre una situación en particular, pero en la medida en que el diálogo igualitario se apropia de esas interacciones comunicativas permite una mayor democratización de las sociedades y de las vidas personales. A partir de esos cambios y la transición de los diálogos de poder por el diálogo igualitario se sustituye lo que se le conoce como los argumentos de fuerza por la fuerza de los argumentos (Aubert, et al., 2010).

Puede coexistir en el diálogo interacciones de poder e interacciones dialógicas, pues pretender que solo estén las segundas es casi una utopía, lo que sí es cierto es que una va a

predominar más sobre la otra y en esa medida la relación con el otro cambia, desde el entendimiento y el acceder a lo que se pretende por medio de la interacción comunicativa.

Dialogar no es simplemente hablar, el diálogo se caracteriza por estar cargado de pretensiones de validez “argumentos”, por ser igualitario y respetuoso con todas las personas, independiente de su nivel socioeconómico, género, cultura, nivel académico y edad.

En esta categoría de Comunicar, una forma de construir sentido, se pudo hacer evidente la interrelación de las cuatro habilidades comunicativas básicas, puesto que por medio del sentido que los estudiantes le daban al evento de las TLD, se involucra la actividad de lectura y escritura previa a una interacción mediada por el diálogo en el que intervienen el habla y la escucha.

6.3 Lectura dialógica: un acercamiento diferente a la lectura.

La lectura es una actividad que se puede realizar de muchas maneras, individual, en voz alta, en grupo. Desde una perspectiva dialógica, se propone que la lectura sea una actividad en la que se fomenten interacciones mediadas por el lenguaje, así como se da en las TLD en donde las personas que participan de ella pueden intercambiar ideas, puedan construir nuevos conocimientos a partir de las diferentes voces, reflexionar de manera crítica el contenido del texto e intensificar la comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo.

Todas las personas son capaces de poder interpretar los textos que se proponga y aportar su propia valoración, porque como menciona Solé (1992), la lectura también implica un reto para el lector, pues ella asume la lectura como un proceso interactivo en la que se procesa y examina el texto para alcanzar una finalidad. En este sentido es una emisión y verificación

recurrente de hipótesis conducentes a la comprensión del texto, donde el sentido de este es construido por el lector a partir de un diálogo entre sí mismo, sus experiencias previas y el contenido del texto. El texto sobrepasa un único significado y se vuelve relativo dependiendo directamente del lector y el objetivo con el que lea. Solé desarrolla la influencia directa que tienen los objetivos de lectura con la interpretación y comprensión que se le dé al texto, pues no es lo mismo leer un directorio telefónico buscando un número específico a leerlo buscando conocer los nombres de personas o establecimientos localizados en determinada zona. Igual pasa con los textos literarios, la forma con la que se enfrenta la relación con el texto va a determinar lo que se interprete de él. En este orden de ideas, la comprensión de un texto va a ser resultado de la interacción entre los conocimientos previos, objetivos del lector, y el texto.

Los textos de literatura universal que se manejan en la estrategia de TLD, permiten que se generen debates sobre temas actuales y las personas puedan expresar sus experiencias, haciendo un ejercicio crítico-intertextual que favorece la construcción de significados; además se reconocen y se valoran los aportes que cada uno hace sin distinción de clase social, edad, nivel académico o etnia donde se valoren los aportes de los sujetos independiente de su contexto sociocultural.

Cuando se logra hacer un debate sobre un tema o una situación, se crea un ambiente donde los participantes desarrollan habilidades comunicativas a través del diálogo y la escucha. Fruto del diálogo igualitario y del debate, aumenta la motivación y curiosidad por aprender los contenidos académicos, fomentando que se investigue sobre todo aquello que se desea aprender, pues la finalidad de la interpretación de la lectura no es que una opinión se imponga o se considere como válida por encima de las otras, sino que todas las personas se sientan

capaces de aprender y de aportar conocimientos desde sus experiencias, superando las interacciones de poder de entornos académicos tradicionales (Valls, *et al*, 2008).

Lo que se pudo evidenciar en la investigación a partir de lo que refieren los estudiantes que participaron, es que muchos de ellos se motivaron por la actividad de la lectura pues reconocían que en ese espacio, ellos podían dialogar y comprender mejor el texto. Cuando escuchaban los comentarios sobre el mismo párrafo, se daban cuenta que no importaba que varios tuvieran el mismo fragmento elegido porque *“todos podían pensar diferente”*, pues cada uno desde su experiencia contaba por qué le había llamado la atención esa parte del texto.

También reconocían que el espacio les ayudaba mucho a *“comprender el vocabulario y aclarar dudas”*, cosa que en otros momentos de lectura no se podía, porque refieren que se hacía una *“lectura individual donde no se podía opinar”* sobre lo que se leía y no se socializaba la lectura ni lo que se pensaba de ella. Por ello en la lectura dialógica se concibe la lectura como una actividad que implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto (Valls, *et al*, 2008).

Por otra parte, en los comentarios de los estudiantes, además de dar cuenta de la posibilidad de dialogar a partir de lo leído, también se evidencia que la percepción que tienen de la lectura está orientada al proceso de decodificación, ya que afirman que las TLD *“nos hace leer mejor”* haciendo referencia a la fluidez de la lectura en voz alta, pues ya *“leemos más de corrido”*. Esto posiblemente está relacionado con la forma como la pedagogía tradicional ha abordado la lectura en la escuela (Álvarez, 2006), pues se centra en el proceso de descifrar el código y no en su interpretación.

Sin embargo, los estudiantes perciben que participar en las TLD fue bueno y a todos les gustó, dando cuenta de esto en aportes como: *“me gustan las TLD porque podemos leer libros buenos”, “yo creo que un libro es como si fuera una comunicación de uno con la imaginación. Los ojos son como una puerta a la imaginación”, “aprendemos a escuchar a nuestros compañeros, compartir nuestras ideas, tener un tema específico para hablar con nuestros compañeros y comprenderlos”*, comentarios como estos dan cuenta del desarrollo de los aspectos comunicativos y emocionales que se generan a partir de las TLD.

En lo desarrollado anteriormente, se visualiza la influencia que han tenido las TLD en las habilidades comunicativas de los estudiantes, pues ellos al lograr un abordaje dialógico de la lectura deben valerse de sus habilidades de escritura para consignar sus ideas iniciales de lo leído; expresar oralmente sus planteamientos con diversos argumentos; y escuchar atentamente las ideas de sus compañeros para tener una visión desde diferentes perspectivas de una misma situación.

7. Conclusiones

Esta investigación se desarrolló teniendo en cuenta que el lenguaje es una base indispensable para el aprendizaje de todas las áreas académicas por ser la herramienta que media las interacciones que se generan y facilitan el intercambio de ideas y conocimientos (Flórez, 2004). La fonoaudiología en el contexto escolar está encargada de diseñar programas para la evaluación de los escolares como actividades de promoción y prevención de los desórdenes de la comunicación y también brindar acompañamiento tanto al docente como al equipo interdisciplinario en el diseño, ejecución de proyectos educativos en función del desarrollo de las habilidades comunicativas de los escolares como escuchar, hablar, leer y escribir (ASHA,

1993). Es ahí donde el profesional de fonoaudiología hace un aporte a la escuela para desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para potenciarlas desde un enfoque comunicativo (Cassany, et al, 2007) promoviendo el bienestar comunicativo de todos los escolares.

Para comprender la forma en que las Tertulias Literarias Dialógicas aportan a la potenciación de las habilidades comunicativas de los estudiantes, se utilizó una estrategia que permitió recoger información desde sus experiencias y cómo construyen sentido en la actividad por medio de la intersubjetividad expuesta en el diálogo, entendiendo desde este punto de vista la percepción individual pero también colectiva.

Este tipo de investigación cualitativa permitió tener en cuenta las percepciones a través de las voces de los participantes, como una forma de resaltar no solo el aspecto académico y la mirada cuantitativa en relación a los estándares evaluativos, sino desde los sentires, de cómo vivieron la experiencia y cómo se dió la interacción con el otro, para evidenciar, en un ejercicio investigativo post positivista, los procesos comunicativos de los estudiantes a partir de la participación en las TLD y desde esa mirada poder describir la influencia de esta estrategia en las habilidades comunicativas y simultáneamente en su desempeño escolar. Por esto es de vital importancia continuar investigaciones de este tipo, pues resaltan otros aspectos que no se logran abarcar en las evaluaciones cuantitativas de los procesos educativos.

No obstante también se pudo concluir en la investigación, que el investigar con niños desde sus relatos, implica tener un nivel de confianza que permita tanto la fluidez de la interacción como de sus narraciones. Esto se hizo evidente en el desarrollo de los grupos focales donde los investigadores generaron mayor empatía con algunos estudiantes, lo cual lleva a la

reflexión de cuestionar las formas de acercamiento al trabajar con niños, desde una perspectiva en la que se investiga con ellos y no sobre ellos. La herramienta de investigación como fueron los grupos focales se escogió ya que su dinámica es similar a las TDL pues a diferencia de una entrevista individual, los grupos focales permiten conversar con los estudiantes para conocer sus percepciones sobre una situación en particular con la desventaja de que sus relatos fueron más cortos. Estas limitaciones metodológicas fueron parte del proceso formativo y aportaron a la constante reflexión de la investigación con niños.

Partiendo de la información obtenida con la investigación, es posible afirmar que para la mayoría de estudiantes resultó significativo el espacio de las TLD, en el que se dispone explícitamente del tiempo para realizar una lectura y compartir sus opiniones del texto con sus compañeros. Este ejercicio se hizo evidente por medio de las narraciones de los participantes, lo que ellos percibieron de las macrohabilidades y cómo estas estuvieron presentes en función de la implementación de una estrategia como las TLD.

En la investigación se logró dar cuenta de la construcción de sentido de una actividad que les facilitó adquirir destrezas para expresar, por medio de las habilidades comunicativas, sus pensamientos, ideas, realizar críticas, sentirse con más confianza para participar, apelar la opinión del otro y validar a sus compañeros como interlocutores que les aportaban a sus conocimientos.

El hecho de tener que plantear sus argumentos de manera escrita, compartir la lectura en voz alta del fragmento del libro y socializar frente a los demás, les permitió potenciar sus microhabilidades comunicativas como organizar su discurso, interpretar los diferentes puntos de vista y reflexionar sobre un texto de literatura a partir de sus conocimientos y experiencias cotidianas. Los estudiantes que participaron en esta investigación reconocieron que a través

del diálogo crean sentido y relacionan las habilidades comunicativas, haciendo explícito el objetivo de la lectura.

Simultáneamente encontramos que a raíz de participar en esta dinámica de interacción en las Tertulias, los estudiantes percibieron que mejoraron sus procesos de lectura y escritura en cuanto a la forma y aumentaron su motivación por estas actividades.

Además de esto, los estudiantes pueden reconstruir su comprensión a partir de lo que argumentan sus compañeros, pues compartiendo la subjetividad de cada individuo, conocen otras posibles perspectivas que nutren su voz propia y enriquecen a su vez su visión del mundo (Freire, 1970).

Aunque se identificó que los planteamientos teóricos fueron fundamentales para el desarrollo de la investigación, pues es el soporte que complementa lo encontrado, no se hizo una relación directa con cada concepto, a ejemplo de esto, los siete principios del aprendizaje dialógico fueron un eje transversal de la investigación ya que son la base para el desarrollo de las TLD y se tuvieron en cuenta para el desarrollo de las categorías de análisis, determinar su relación con las percepciones de los estudiantes no fue el objetivo de la investigación, lo cual posiblemente constituiría una nueva investigación. La estrategia de TLD permitió considerar que una educación basada en el aprendizaje dialógico, el cual se produce en diálogos igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas (Aubert, et al., 2010) conlleva a transformar la manera de ver y hacer la comunicación y la educación.

Para el profesional en fonoaudiología es importante estudiar metodologías que apunten a modificar las dinámicas de interacción dentro y fuera del aula para mejorar en los estudiantes

tanto el rendimiento académico como sus relaciones interpersonales, aportando de esta manera a la comunidad educativa la importancia de potenciar las macro y microhabilidades para orientarla hacia una formación en la que se facilitan los aprendizajes por medio de las interacciones comunicativas.

A partir de la investigación se tuvieron diferentes experiencias en las que se compartió con otras personas los resultados y aprendizajes del proceso investigativo. Se tuvo la participación en el V Encuentro Internacional de Comunidades de Aprendizaje, se presentó una ponencia en la III Bienal Latinoamericana y Caribeña en Infancias y Juventudes “Desigualdades, desafíos a la democracia, memorias y re-existencias” y se realizó una actividad con los estudiantes del grado 5° como retribución a la comunidad con la que se realizó la investigación. Estas experiencias permitieron evidenciar la apropiación de los aprendizajes generados a partir de las TLD tanto en los estudiantes de la Institución como en los investigadores, pues en las dinámicas desarrolladas, se logró observar habilidades frente a la construcción e interpretación de textos, expresión de sus ideas en diversas situaciones, entre otros aprendizajes.

8. Bibliografía

- Aigner, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6).
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, España: Hipatia.
- Álvarez, I. G. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes? *Revista Educación*, 30(1), 157-172.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, 5-36.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156.

- Calixto Flores, R., & Herrera Reyes, L. (2010). Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de educar*, vol. 11, núm. 22, pp. 227-249
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, (Graó, Ed.) (9a ed.).
- Constantino, F., Marigo, A. & Moreira, R. (2011). Aprendizagem Dialógica: Base para Educação e a Transformação Social no Brasil. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 53-78.
- DANE. (2014). DANE. Revisado en:
http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/presentacion_ecc_2014.pdf
- Duchan J. (1995). *Supporting Language Learning in Everyday Life*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Durà, E. M. (2009). *Tertulias literarias dialógicas: una experiencia inclusiva que favorece el aprendizaje social*. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (59), 5.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Aguadé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje - Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Florez Romero, R. (2004). *El lenguaje en la educación: una perspectiva fonoaudiológica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gavioli, A. Mello, R. (2010). Contribuições da tertúlia literária dialógica para a superação de concepções edistas e construção de uma nova educação de jovens e adultos. *Cadernos Da Pedagogia*. São Carlos, 37–55.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications. p. 606-607.
- Gómez, D. R., & Roquet, J. V. (2001). Metodología de la investigación. *Cataluña: Universitat Oberta de Catalunya*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación . México, DF.
- ICFES. (Marzo de 2016). *Base de datos del ICFES*. Recuperado el 2017, de <ftp.icfes.gov.co>

- Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos*. Dolmen Ediciones.
- Ministerio-cultura. (2010). Leer es mi cuento. Revisado en Leer es mi cuento: <http://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/Paginas/leer-es-mi-cuento.aspx>
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1).
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392.
- Niño, B. C. Macondo, Cortázar, (2012). *Don Quijote...¿ y tú qué lees?* Tertulias literarias como forma de difusión de la literatura hispana. Instituto Cervantes de Brasilia.
- OCDE (2016). PISA 2015 Resultados Clave. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Ortoll, I. (2012). Educación primaria: Aprendizaje y desarrollo emocional. *Escuela*. Recuperado de: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/262/ef2428ba23b3b405a07f32d5d7b7b74e.pdf>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152.
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos*, 43, 295-309..
- Rebel, G. (2012). *El lenguaje corporal: lo que expresan las actitudes, las posturas, los gestos y su interpretación* (Vol. 518). Edaf.
- RIVERA, V. Educar para la solidaridad mediante el aprendizaje basado en proyectos: “Enamóra+e”. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Artículo 801.
- Serrano, M., Mirceva, J., & Larena, R. (2010). Dialogic imagination in literacy development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2).
- Soler, Marta, & Flecha, Ramón. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista signos*, 43(Supl. 2), 363-375. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400007>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó. MIE.

Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (p. 341). Medellín: Universidad de Antioquia.

Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*, (46), 71-87.

Zuleta, E., & Valencia, A. (1991). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Bogotá: Altamir Ediciones.

Zuleta, Estanislao, 2005. *Elogio de la dificultad*, Hombre Nuevo Editores (Novena edición), Medellín.

9. Anexos

9.1 Anexo 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO - ACUDIENTES



Santiago de Cali, ____ de _____ de _____

Los estudiantes de último año de Fonoaudiología de la Universidad del Valle, Luis González Tabares y Estefanía Jiménez Mora, en el marco de la asignatura Trabajo de grado II, presentan el consentimiento informado para contar con su aval como acudiente para la participación del estudiante en el proyecto de investigación titulado: “Percepción de las habilidades comunicativas relacionadas con la lectura en la estrategia Tertulia Literaria Dialógica en una Institución Educativa Pública de Cali”. El objetivo de este proyecto es identificar las percepciones sobre las habilidades comunicativas relacionadas con la lectura que tienen los estudiantes del grado 5° de primaria de una Institución Educativa Pública en la ciudad de Cali quienes han participado en la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Para el desarrollo de la investigación se llevarán a cabo grupos focales, los cuales estarán conformados por grupos de seis a ocho participantes homogéneos (estudiantes del mismo curso y edad similar), quienes participaran de manera voluntaria y con el consentimiento informado debidamente diligenciado. El grupo focal tendrá una duración aproximada de 40 minutos y se desarrollará durante la jornada escolar. A los participantes se le explicará el objetivo de realizar el grupo focal y cómo se desarrollará (en qué condiciones, espacio, tiempo). Se utilizará esta técnica ya que en la investigación se quiere recoger la información del momento para dar cuenta de lo que la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas suscita en los estudiantes frente a sus habilidades comunicativas relacionadas con la lectura. La cantidad de grupos focales que se desarrollaran con estudiantes y dependerán de la saturación del dato, ya que su fin es recoger las percepciones de las habilidades comunicativas relacionadas con la lectura en la estrategia Tertulia Literaria Dialógica.

Yo, _____ con cédula de ciudadanía No. _____ de la ciudad de _____ en calidad de acudiente, representando al estudiante _____ del grado 5° certifico que he sido informado(a) con claridad respecto al ejercicio académico que los estudiantes universitarios ya mencionados, realizarán dentro del ejercicio académico del trabajo de grado para obtener el título de fonoaudiólogos.

Esta actividad se desarrolla dentro del marco de la asignatura Trabajo de Grado II bajo la asesoría de la docente Nora Aneth Pava Ripoll.

Entiendo que autorizar la participación de mi hijo (a), no acarreará ningún gasto y en cualquier momento puede dejar de participar. Además, comprendo que la participación del escolar en los grupos focales no representa ningún riesgo físico, psicológico o social, dado que este estudio se considera en la categoría de riesgo mínimo y se garantiza el manejo de confidencialidad de los datos dentro del proceso de investigación.

Los beneficios de la participación estarán representados en el desarrollo académico de la comunidad educativa y como acudiente tendré acceso a los resultados de la investigación en un momento que se acuerde para ello. Una copia firmada de este consentimiento informado será entregado a cada uno de los padres o acudientes.

Autoriza la grabación de sonido de los grupos focales: SI ____ NO ____

Autoriza el uso de datos en futuros estudios: SI ____ NO ____

Nombre del usuario

Firma y CC

Testigo No. 1

Firma y CC

Testigo No. 2

Firma y CC

CIREH (Comité Institucional de Revisión de Ética Humana) Tel: 572 5185677 Fax: 572

5185684

Investigadores: Estefanía Jiménez Mora - 3137936100. Luis González T - 3168044162.

9.2 Anexo 2.



ASENTIMIENTO INFORMADO - PARTICIPANTES

Santiago de Cali, ____ de _____ de ____

Los estudiantes de Fonoaudiología de la Universidad del Valle, Luis González Tabares y Estefanía Jiménez Mora, están realizando el trabajo de grado que se llama “Percepción de las habilidades comunicativas relacionadas con la lectura en la estrategia Tertulia Literaria Dialógica en una Institución Educativa Pública de Cali” y el desarrollo de este les permitirá obtener el título de Fonoaudiólogos, y para ello requieren que aceptes por este medio participar en el proyecto.

Tu participación en el estudio consistiría en hacer parte de un Grupo focal que es una herramienta para recoger información, esta se realiza con grupos de seis a ocho estudiantes y se hacen unas preguntas para conversar acerca de la estrategia: Tertulias Literarias Dialógicas y el ejercicio de la Lectura.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aún cuando tu papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema. Toda la información que proporciones, ayudará a dar respuesta a la pregunta de investigación.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no se divulgará tus respuestas, sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio. Una copia firmada de este asentimiento informado será entregado a cada uno de los padres o acudientes.

Si aceptas participar, por favor pon una **(X)** en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna **(X)**, ni escribas tu nombre.

☐

Sí quiero participar

Nombre del usuario

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

CIREH (Comité Institucional de Revisión de Ética Humana) Tel: 572 5185677 Fax: 572
5185684

Investigadores: Estefanía Jiménez Mora - 3137936100. Luis González T - 3168044162.