



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

UNIDAD ACADÉMICA DE FILOSOFÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Trabajo final de investigación filosófica
con intervención educativa
**Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta
y en la conversación dialógica**

Tesis

Que para obtener el título de

Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica

Presenta

Hedda Hernández Romo Álvarez

Director de Tesis:

Dr. Hugo Ernesto Ibarra Ortiz

Sinodales: Dra. Lilia Delgado Calderón

Dr. Francisco Javier Serrano Franco



Unidad Académica
de Filosofía

Junio 2024, Ciudad de México.

¿Acaso me es tan difícil encontrar el carácter propio de mi ser? ¿Es que esta dificultad me rehúsa para siempre el que el deseo más amado de mi corazón se patentice más y más a todos los que lo merecen? Si, también ahora, mientras miro profundamente en mi interior, se me confirma nuevamente que éste es el impulso que me mueve más fuertemente.

Frederick Schleiermacher

Contenido

Introducción.....	9
Recomendaciones para la lectura del presente estudio.....	17
 PARTE I. Trabajo final de Investigación filosófica (Deductiva)	18
Capítulo 1 Capítulo 1. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.1 Elección y Delimitación del tema.....	19
1.2 Planteamiento del problema.....	23
1.3 Justificación.....	33
1.4 Objetivo general.....	40
1.5 Objetivos específicos.....	40
1.6 Hipótesis.....	40
Capítulo 2 ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO.....	42
2.1 Estado del arte.....	42
2.2 Marco conceptual.....	48
Capítulo 3 DISEÑO DE LA METODOLOGÍA.....	63
3.1 Deductiva-inductiva-deductiva.....	63
3.2 Parte I teórico-deductiva	64
3.3 Parte II práctica-inductiva.....	65
3.4 Parte III teórico-deductiva.....	82
 Parte II. Intervención educativa (Inductiva).....	84
Capítulo 4 DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	85
4.1 Justificación.....	85
4.2 Objetivo General.....	86
4.3 Objetivos Específicos.....	87
4.4 Metas.....	87
4.5 Espacio geográfico y local.....	87
4.6 Actividades por sesión.....	87
4.7 Cronograma.....	88

4.8 Beneficiarios.....	88
4.9 Recursos humanos.....	88
4.10 Recursos materiales.....	89
4.11 Recursos financieros.....	89
Capítulo 5 EJECUCIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	90
5.1 Convocatoria.....	90
5.2 Consentimiento informado.....	91
5.3 Elaboración de material.....	93
5.4 Descripción de sesiones.....	94
Capítulo 6 RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	97
6.1 Primera parte. Lectura en voz alta/Momento 1. Descripción de recopilación de información de la lectura en voz alta.....	99
6.2 Primera parte. Lectura en voz alta/Momento 2. Descripción de interpretación de resultados de la lectura en voz alta.....	107
6.3 Segunda parte. Conversación dialógica/Momento 1. Descripción de recopilación de información de la conversación dialógica.....	137
6.4 Segunda parte. Conversación dialógica /Momento 2. Descripción de interpretación de resultados de la conversación dialógica.....	166
Capítulo 7 SISTEMATIZACIÓN.....	198
 PARTE III. Resultados y conclusiones (Deductiva).....	 202
Capítulo 8 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	203
8.1 Presentación de resultados.....	204
8.2 Análisis de resultados.....	214
8.3 Discusión de resultados.....	221
Capítulo 9 CONCLUSIONES.....	224
9.1 Pregunta de investigación.....	224
9.2 Comprobar o refutar hipótesis.....	230

Capítulo 10 SUGERENCIAS Y PROPUESTAS.....	235
10.1 Sugerencias.....	235
10.2 Propuestas.....	238
Bibliografía y fuentes de consulta.....	240
Apéndice.....	247
1. Convocatoria para participar en el taller.....	247
2. Carta descriptiva general de la intervención educativa.....	248
3. Formato de Consentimiento informado.....	252
4. Fotos de los cinco días del Taller de intervención.....	255
5. Elaboración de material para el taller.....	258
5.1 PDF <i>El globo</i> , de Isol, y <i>El árbol rojo</i> , de Shaun Tan.....	258
5.2 PDF de leyenda: <i>Las piedras hechiceras</i> , antología CONAFE.....	259
5.3 Cuento: <i>Romper el cerdito</i> , Etgar Keret.....	260
5.4 PDF, “De la práctica a la teoría con Hans-Georg Gadamer”. Material, de apoyo teórico-visual, para el taller.....	262
6. Instrumentos.....	263
6.1 Guía de observación para la lectura en voz alta.....	263
a) Cuadro de conceptos. Apéndice 6.1, inciso a: (6.1/a)	264
b) Cuadro de rúbrica. Apéndice 6.1, inciso b: (6.1/b)....	266
c) Matriz 1. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta. Apéndice 6.1, inciso c: (6.1/c)	269
d) Matriz 2. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la lectura en voz alta. Apéndice 6.1, inciso d: (6.1/d)	271
6.2 Guía de observación para la conversación dialógica.....	274
a) Cuestionario final.....	275
b) Tabla de símbolos.	276

Dedicatorias

Para Marlene y Axel Matus. Mi sentido de vida.

Para Marcos Cueva. El cauce del río mantiene una energía, y también se bifurca.

Para Ana Patricia Gilabert Baca, Eric Rodríguez Ochoa y David S. Monroy Rodríguez
por el acompañamiento, la congruencia y la amistad.

Para las y los docentes, las madres y los padres de familia, las niñas y niños, con los que he
trabajado en diversas comunidades de la República Mexicana, quienes me inspiraron para
la realización de este trabajo, con lectura en voz alta y la conversación con el otro.

Agradecimientos

Esta tesis ha sido posible gracias al apoyo de personas e instituciones con quienes comparto mi total agradecimiento:

A Marlene y Axel Matus. Gracias por el apoyo incondicional.

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT) por el apoyo económico brindado durante la realización de esta investigación, de estudios de Maestría.

A Marcos Cueva por los aprendizajes y el apoyo. Gracias por la libertad.

A Ana Patricia Gilabert Baca y Rocío Arenas Carrillo por las opiniones enriquecedoras, previo al examen.

A la Unidad Académica de Filosofía por todo el apoyo brindado, durante el proceso de titulación.

A mi director de tesis, Dr. Hugo Ernesto Ibarra Ortiz por el acompañamiento y los aprendizajes. Por las palabras de aliento y motivarme a continuar con el tema.

A mis sinodales, Dra. Lilia Delgado Calderón y Dr. Francisco Javier Serrano Franco por su acompañamiento.

A mi amiga y amigos, Mtra. Araceli Elizabeth Alvarado García, Mtro. Eric Rodríguez Ochoa y Mtro. Rodrigo Salas Luna por la presencia incondicional de su compañía en este proceso.

¡Agradecida con todos y cada uno de ustedes!

Resumen

En el presente trabajo mostramos cómo la aplicación de conceptos filosóficos, implementados en la práctica de una intervención educativa, a través de la lectura en voz alta y la conversación dialógica, como ejes hermenéuticos, podrían dirigir hacia la experiencia hermenéutica, en tanto centro del lenguaje.

El texto se presenta en tres partes: Parte I teórica-deductiva Investigación filosófica, la Parte II práctica-inductiva Intervención educativa y, la Parte III teórica-deductiva Resultados y conclusiones, Sugerencias y propuestas, para la investigación filosófica.

Se origina, de una propuesta teórica-deductiva, con conceptos de la propuesta hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, específicamente y la mayor parte del estudio, estará basado en el subtema III. Lenguaje como hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica, de su obra *Verdad y método*, lo que conduce a la práctica en la intervención educativa, con un diseño metodológico de enfoque cualitativo. Dado estos resultados particulares se logra dirigir, nuevamente, hacia resultados y conclusiones generales, en un análisis comparativo entre teoría y práctica, en tanto aporten sugerencias y propuestas.

Con lo anterior se pretende demostrar, en el análisis que, las acciones de la mediación con los participantes en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, como centro del lenguaje, se pueda lograr la experiencia hermenéutica. Asimismo, dicha práctica no exime de otros escenarios ajenos a la educación, en tanto que los agentes interesados se capaciten para implementar tanto la teoría como la práctica en sus comunidades, y se logre enriquecer de otras voces la presente propuesta.

Palabras clave: Hermenéutica, lectura en voz alta, conversación dialógica, experiencia hermenéutica, experiencia del mundo, acción comunicativa.

Introducción

El presente Trabajo final de Investigación Filosófica con Intervención Educativa, es un estudio del campo disciplinar de la Filosofía, del área Hermenéutica, titulado “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, elaborado para obtener el grado de Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica, de la Unidad Académica de Filosofía, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Modalidad virtual.

La investigación se llevó a cabo en el período comprendido, del 1 de marzo al 17 de noviembre de 2023, en la Ciudad de México, México.

En la clase del Taller de Hermenéutica I conocimos al filósofo Hans-Georg Gadamer a través de su obra *Verdad y método*. Hubo entonces dos citas que, entre muchas otras, captaron especialmente nuestra atención e interés: “La experiencia hermenéutica tiene que ver con la tradición. Es en esta la que tiene que acceder a la experiencia. Sin embargo, la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje”¹. De la cita, se quedaron grabadas las categorías: “La experiencia hermenéutica”, “la tradición” y “la experiencia”. Y, de la segunda cita:

El lenguaje no es la huella de la finitud porque exista la diversidad de la estructura del lenguaje humano, sino porque cada lengua se forma y prosigue continuamente al paso que va trayendo al lenguaje su propia experiencia del mundo. No es finito porque no sea al mismo tiempo todas las demás lenguas, sino porque es lenguaje. Hemos dirigido nuestras preguntas sobre el lenguaje a los hitos más significativos del pensamiento occidental, y nuestra encuesta nos ha enseñado que el acontecer del lenguaje se corresponde con la finitud del hombre en un sentido mucho más radical que el que hizo valer el pensamiento cristiano sobre la palabra. Se trata del centro del lenguaje, desde el cual se desarrolla toda nuestra experiencia del mundo y en particular la experiencia hermenéutica²

De la segunda cita, las categorías que se quedaron son: “lenguaje”, “centro del lenguaje”, “experiencia del mundo” y, nuevamente, “la experiencia hermenéutica”. Estas categorías se relacionaron con el interés especial que se tiene por los proyectos de intervención comunitaria, pero ¿qué relación guardan?

Los proyectos de lectura y escritura, que se han realizado con docentes de preescolar, primaria y secundaria, en México, dieron la pauta, ya que en algunos casos se ha observado

¹ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, Barcelona, Paidós, 1998. p. 434

² *Ibid.*, p. 548

que, la práctica de la lectura en voz alta en estos niveles básicos, o no se lleva a cabo adecuadamente o no se realiza. Pero cuando esta práctica se intenta acompañar conversando el texto leído en voz alta, la experiencia no es tan favorable, no tanto para los docentes, en cuanto si para los alumnos ¿Cómo se podía ayudar a docentes y alumnos?

La investigación ya rondaba nuestra mente y fue entonces que al llegar a la maestría se supo cómo llevarlo a cabo; desde la filosofía. Así que, después de cinco intentos fallidos de protocolo de investigación llegamos al sexto, y supimos identificar que, el problema radica en: *las acciones* de la mediación docente de la deficiente lectura en voz alta, y *las acciones* de la mediación docente por el desconocimiento de la conversación dialógica.

Dado que contábamos con la problemática, el siguiente paso era buscar la mejor redacción del protocolo para llegar a donde queríamos, y hasta donde no queríamos llegar, con la investigación. El último protocolo [sexto] es el que se ubica en la Parte I. Trabajo final de investigación filosófica [Deductiva], de esta investigación.

Así, llegamos al tema que nos convoca: la presente tesis de Trabajo final de investigación filosófica con intervención educativa. Ha sido complejo elegir y delimitar el tema, el corpus, la metodología, las categorías deductivas e inductivas, las subcategorías deductivas e inductivas. Seguir un hilo conductor y no perderse en el camino para finalmente hacer la entrega de una investigación en Humanidades y Ciencias Sociales.

La Parte I, Trabajo final de investigación filosófica [Deductiva]. Capítulo 1. Contexto de la investigación, integra temas y subtemas relacionados con lo teórico-deductivo, en la que resaltan el campo disciplinar filosófico, la viabilidad de la investigación y la motivación para su ejecución. La elección y delimitación del tema, la duración del estudio y el tiempo. El planteamiento del problema, la identificación y descripción del problema. La justificación. Los objetivos generales y específicos, así como la hipótesis.

Capítulo 2. Estado del arte y Marco teórico. Es la parte medular de la investigación, ya que se respalda principal y teóricamente con la fuente primaria, las obras *Verdad y método*, de Hans-Georg Gadamer³, y *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*⁴, de Jürgen Habermas.

³ Gadamer, *Verdad y Método*, Op. Cit., p. 697

⁴ Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Trad. Manuel Jiménez Redondo, España, Taurus, 1998, p. 521

Asimismo, está conformado por artículos científicos relacionados con hermenéutica y tesis de licenciatura y maestría. En artículos científicos de Luis Garagalza Arrizabalaga, España; Luis López, Ecuador; María Rosa Palazón Mayoral; Yaritza Cova, Venezuela, entre otros. En tesis Angélica Montealegre Oropeza, Miguel Ángel Chimil Rivera, Janin Itzel Quiroz Miranda, Sonia Regina Flores Prado, entre otros.

El marco teórico está integrado en principio por hermenéutica, lectura en voz alta y conversación dialógica, así como las categorías analíticas, conceptos de Hans-Georg Gadamer, los que cimentan nuestra tesis.

De acuerdo con el objetivo general, la pregunta de investigación y la hipótesis, las categorías deductivas que se trabajaron son: Las *acciones*, de Habermas; *mediación total*, *la experiencia del choque con un texto*, *la experiencia de la escucha*, *centro del lenguaje* y *la experiencia hermenéutica*, de Gadamer. Así como las subcategorías inductivas: lectura en voz alta y conversación dialógica.

Creemos que la búsqueda de información, para el estado del arte y el marco teórico, son fundamentales para llevar un primer orden. El estado del arte está relacionado con investigar, leer, recolectar, discriminar y jerarquizar la información. Acerca de qué se sabe del tema, del que se está investigando. Así como la selección del marco teórico; autores y conceptos [categorías analíticas].

Las fuentes secundarias estuvieron conformadas por artículos científicos, tesis y algunos libros complementarios. Cabe decir que, las fuentes se jerarquizan no tanto de acuerdo con el formato, sino de acuerdo con la calidad de los datos. Es decir, las primeras fuentes son las que tienen más información, que son las que utilizaremos en la tesis, así como su calidad. Es decir, que sea de utilidad la información para la presente investigación.

Capítulo 3. Diseño de la metodología. El diseño metodológico para nuestra investigación ha sido fundamental, ya que especifica el proceso que se sigue de inicio a final. La primera parte especifica lo deductivo-inductivo-deductivo, de cada una de las partes: Parte I, Parte II y Parte III, seguido de su argumento, y la justificación.

La Parte I teórico-deductiva, en la que se explica brevemente el proceso metodológico que se siguió.

La Parte II, práctica-inductiva, presenta propuestas con fundamentos del enfoque cualitativo, el tipo de investigación documental y de campo, las técnicas a utilizar en nuestro

estudio: el análisis de la conversación con observación reactiva apoyado por guía de observación, análisis narrativo apoyado con cuestionario final, y la triangulación con análisis de la conversación, análisis narrativo y dos tesis del estado del arte, que llevan por título: “La lectura en voz alta: Modelar competencias lectoras en niños de una escuela multigrado de una comunidad rural”⁵ y “Estrategias para la Lectura de Comprensión en Voz Alta”⁶.

También nos apoyamos, como propuesta y fundamento, del método estudio de caso, del método para recopilar información, de la videograbación de la sesión cuatro del taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, y, por Office Microsoft formatos Word y Excel para recopilar información. La población con la que se realizará la investigación se hará con docentes de primaria y secundaria de educación básica, escuelas oficiales de la República Mexicana.

La población, de último momento, tuvo que ser modificada, ya que, como resultado de la respuesta a la convocatoria, de siete personas que se inscribieron, tres participaron de inicio a fin. Creemos que las otras cuatro personas desistieron antes de iniciar la primera sesión, después del envío a su correo electrónico de la carta Consentimiento informado⁷. Asimismo, la muestra con la que se propondría de origen el taller sería de diez participantes, sin embargo, se trabajó con tres.

Después, relacionado a los instrumentos aplicados, se utilizaron guías de observación, encuesta de entrada y salida y cuestionario final. De los cuales solo se trabajaron, en análisis de datos, las guías de observación y el cuestionario final. Ya que, por cuestiones de tiempo, en la entrega de la presente investigación, quedaba incompleta la información, por lo que se decidió evitarlos. Finalmente, en este capítulo, se describió el procedimiento de la investigación.

Parte II. Intervención educativa. Capítulo 4. Diseño de intervención educativa. Se diseñó y planeó el taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, con duración de 15 horas, distribuidas 3 horas en 5 días. De lunes 24 al viernes 25 de julio de 2023, en horario: de 17:00 a 20:00 horas. Con una convocatoria

⁵ Janin Itzel Quiroz Miranda, "Lectura en voz alta: modelar competencias lectoras en niños de una escuela multigrado de una comunidad rural", Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, UNAM, 2019, p. 1. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3513026>

⁶ Sonia Regina Flores Prado, “Estrategias para la lectura de comprensión en voz alta”, Tesis de Licenciatura, Unidad 25-B, Subsele Escuinapa, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2004, p. 1

⁷ Procedimiento por escrito que garantiza aspectos éticos en las investigaciones con sujetos humanos.

publicada en redes sociales, dirigido a docentes de primaria y secundaria de educación básica, de la República Mexicana, finalmente se publicó.

Se especifica la justificación, objetivo general y objetivos específicos, metas, espacio geográfico y local; del taller de intervención.⁸ Las actividades por sesión, así como el cronograma de actividades correspondiente a las actividades que contempla cada una de las cinco sesiones del taller con carta descriptiva. Finalmente, se especifica a quién está dirigido el taller, los recursos humanos, materiales y financieros.

Cabe mencionar que, originalmente el taller debía impartirse la semana del lunes 17 al viernes 21 de julio de 2023, sin embargo, tuvo que recorrerse por falta de difusión y porque se empalmó con la finalización del ciclo escolar 2022-2023, de los niveles básicos.

Capítulo 5. Ejecución de la intervención. Se detalla el proceso de ejecución: antes, durante y después del taller, solo lo que corresponde al taller. Empezando por la convocatoria, el consentimiento informado, elaboración de material y la descripción de cada una de las sesiones.

De las tres personas que participaron, en la semana del lunes 24 al viernes 28 de julio de 2023, en el taller de la intervención educativa, una de las personas no era docente, sin embargo, trabaja con niñas y niños de preescolar. Se aceptó, ya que la investigación es totalmente flexible y podía haber participado cualquier perfil, a pesar de que en origen se pretendía solamente trabajar con docentes de primaria y secundaria.

Fue muy interesante haber trabajado con dos docentes; una de las personas es docente de nivel superior y la otra persona de nivel básico primaria. La tercera persona le interesó el trabajo propuesto de intervención educativa, esto fue favorable, ya que en realidad el perfil del taller impartido también era para público en general.

El perfil no necesariamente era para docentes, sino para la sociedad en general. Asimismo, la muestra con la que se pretendía impartir el taller era máximo para diez personas, pero, como ya se explicó, se trabajó con tres personas participantes.

Capítulo 6. Recopilación de información e interpretación de resultados. La información del capítulo 6 es muy extensa, pero para continuar con estructura y orden, se han

⁸ La justificación, los objetivos y las metas especificadas en este espacio son solamente las que corresponden al taller de la intervención educativa, no a los del Trabajo final de investigación.

realizado divisiones para su mejor entendimiento. El capítulo se divide en dos partes: Primera parte. Lectura en voz alta y, Segunda parte. Conversación dialógica.

Ambas y, cada una, se dividen a su vez, en dos momentos: Momento 1. Descripción de la recopilación de información de la lectura en voz alta, y Momento 2. Descripción de la interpretación de resultados de la lectura en voz alta y, Momento 1. Descripción de la recopilación de información de la conversación dialógica, y Momento 2. Descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica; respectivamente.

De la Lectura en voz alta. Momento 1. Descripción de la recopilación de información de la lectura en voz alta, se divide a su vez en cinco puntos. Momento 2. Descripción de la interpretación de resultados de la lectura en voz alta, se divide a su vez en dos puntos.

De la Conversación dialógica. Momento 1. Descripción de la recopilación de información de la conversación dialógica se divide a su vez en cuatro puntos. Momento 2. Descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica se divide a su vez en tres puntos. Dentro del capítulo 6, como apoyo visual y de recopilación de datos se contemplaron, en el apéndice, los formatos para su consulta.

El capítulo 7. Sistematización. En el que se presenta la sistematización del proceso de intervención educativa. Dicho proceso refiere a qué se hizo, qué no se hizo y por qué no se hizo. Así como lo que se volvería a hacer similar y lo que no se volvería a realizar, o de qué manera mejorarlo; relacionado solamente a la intervención educativa; Parte II.

Parte III. Resultados y conclusiones [Deductiva], parte teórico-deductiva integrada por tres capítulos: Capítulo 8. Discusión de resultados, Capítulo 9. Conclusiones y Capítulo 10. Sugerencias y propuestas.

Capítulo 8. Presentación, análisis y discusión de resultados. El capítulo también guarda una estructura propia, ya que contiene amplia información. Se presentan, se analizan y se discuten los resultados de las categorías y subcategorías [deductivas e inductivas] de lectura en voz alta, y las categorías y subcategorías [deductivas e inductivas] de conversación dialógica. La información de diagramas y tablas es la misma para presentación, análisis y discusión de resultados, el tratamiento que se les da a los datos es distinta, en función de presentarlos, analizarlos o discutirlos.

Primero se presentan resultados de categorías en el Diagrama 1. Procedimiento para la categorización, se presenta la estructura general de categorías deductivas e inductivas y

subcategorías: deductivas e inductivas. En el diagrama se muestra el límite de nuestra investigación, es decir, hasta donde pretendemos llegar en el procedimiento, en el análisis y en la discusión de resultados.

En la Tabla 1. Categorías analíticas y Categorías inductivas. Se presenta la información general, breve y detallada del Objetivo general, y los tres objetivos específicos del Trabajo final de Investigación Filosófica. Asimismo, en la misma tabla, se presentan las categorías analíticas y las inductivas.

En la Tabla 2. Sistemas de Categorías y Subcategorías. Se presentan las Categorías de lectura en voz alta y de conversación dialógica, y sus códigos. Así como las subcategorías de lectura en voz alta y de conversación dialógica.

En la Tabla 3. Definiciones de Subcategorías. Se presentan cada una de las Subcategorías de lectura en voz alta y de conversación dialógica, con definición para cada una.

El Diagrama 2. Esquema de categorías y subcategorías. Diseñado con cinco columnas, que presenta de izquierda a derecha: Objetivo general y objetivos específicos del de la Investigación filosófica, categorías deductivas, subcategorías deductivas, categorías inductivas, y subcategorías inductivas; de lectura en voz alta y de conversación dialógica. La Tabla 4. Subcategorías, categorías y objetivos presenta resultados del Diagrama 2, en forma descendente con relación al diagrama para análisis y discusión de resultados.

Capítulo 9. Conclusiones. Se concluye dando respuesta a la pregunta de investigación y comprobando o refutando la hipótesis. Se comentan diagramas y tablas, del capítulo 8, a partir de la discusión de resultados.

Capítulo 10. Sugerencias y propuestas. Se hacen sugerencias para nuevas investigaciones, recomendaciones de nuevos estudios, a quiénes beneficia, qué conocimiento se llena, así como nuevas problemáticas observadas a partir de lo que se investigó, y, si hubo problemas con el resultado o problemas con la limitación.

Hacemos propuestas para la realización de investigaciones similares: Contextos y poblaciones similares, diversas localidades y adecuación a nuevos contextos. Otras poblaciones, escuelas, comunidades.

Alcances: Si la metodología es replicable en otros contextos o situaciones, relacionado a lo cualitativo, se podría aplicar siempre y cuando se adecue al nuevo contexto,

considerando las variables específicas. Otra manera de ser replicable es identificando nuevos problemas en los resultados y limitaciones del estudio, en futuras investigaciones o investigadores. Y, al final, se comparte bibliografía y fuentes consultadas.

Recomendaciones para la lectura del presente estudio

Antes de iniciar la redacción del estudio, consideramos imprescindible explicar la manera en la que se invita a dar lectura, tanto para agilizarla como para su comprensión, con una estructura general en tres partes. Se decidió tal división para evitar cualquier tipo de complejidad o ambigüedad en la información, pero, sobre todo, para dar una estructura global y que logre ser identificada por el lector, en términos generales, de manera deductiva-inductiva-deductiva.

Primero se presenta lo que le permitirá identificar la parte deductiva. En la Parte II. Intervención educativa, mostrará la aplicación de la Parte I. Es decir, la Parte I, que es teórica, permitirá la comprensión teórica de la Parte II, que es práctica; inductiva. La Parte III. Resultados y conclusiones, mostrará no solo la última parte del estudio, sino también, el lector deberá considerar que la estructura general se presenta teórico-práctica-teórica. Dado que el estudio tiene dicha estructura, se solicitará que, teniendo una visión generalizada, se identifique que el planteamiento va de lo teórico a lo práctico, y, que estas dos primeras partes llevarán nuevamente a lo teórico.

Considérese también que, a pesar de que dentro del estudio incluye una intervención educativa, su hilo conductor es la investigación filosófica misma que conduce toda nuestra investigación. Es decir, lo deductivo-inductivo-deductivo, se traduce a que, el estudio, abre y cierra de manera teórica con la investigación filosófica. La parte intermedia, lo inductivo, es la intervención educativa, aquella que forma la práctica del estudio. La idea es que la estructura la perciba, de inicio, con un planteamiento teórico desde la investigación filosófica; de intermedio como el planteamiento práctico, desde la intervención educativa; y, finalmente, concretar el planteamiento teórico con el práctico, que cerrará nuevamente con la investigación filosófica.

Lo anterior, creemos que nos llevará a una propuesta innovadora, no solo por el planteamiento de la estructura en general, sino en sí misma la propuesta que lleva del análisis teórico al análisis de la práctica y que, ambos, concluyen en un análisis nuevamente teórico, justamente para su implementación, en tanto investigación filosófica.

PARTE I. Trabajo final de investigación filosófica (Deductiva)

La parte I incluye el inicio de nuestra investigación filosófica, la deductiva, la teórica. Partimos de lo teórico que se contempla para nuestra investigación. En este primer apartado también se podrá identificar que la estructura general será la investigación filosófica. Y, hacia el final del marco teórico, es menester presentar lo que corresponde también a la intervención educativa, así como los conceptos con los que se trabajarán en este rubro para el presente estudio.

Antes de continuar y, para iniciar el estudio, se expone al lector, la siguiente tesis: El análisis de las *acciones* de la *mediación total* deben llevar a la *experiencia hermenéutica* desde la lectura en voz alta y la conversación dialógica como *centro del lenguaje*.

Capítulo 1. Contexto de la investigación

Campo disciplinar, viabilidad y motivación

En el primer capítulo de la Parte I se presenta la parte teórica que enmarca nuestra investigación; tanto la filosófica como la intervención educativa. Partimos de la elección y la delimitación del tema, el planteamiento del problema, la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos, la hipótesis, el estado del arte, el marco teórico. Dentro de este último también encontraremos lo que refiere a la intervención educativa.

Derivado de lo anterior creemos que puede ser un estudio innovador el iniciar con un planteamiento teórico-conceptual, después llevarlo a una intervención educativa, lo que es viable como ejercicio práctico con docentes y, al final, concluir el estudio con resultados entre un análisis comparativo teórico-conceptual y el ejercicio práctico. Lo innovador no solo está en la estructura del estudio, sino, además, en el enfoque que se le dará al tema, es decir, desde la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer aplicando algunos de los conceptos de su obra *Verdad y método* llevados a la práctica, para concluir con un análisis entre teoría y práctica.

La viabilidad tiene varias aristas: la práctica que se realizará en la Parte II del presente estudio como intervención educativa con docentes, pues además de ser una investigación filosófica en tanto hermenéutica gadameriana, basada en su marco teórico, que estará respaldada por la Parte II de la investigación, la intervención educativa. Con ambas, la parte

teórica desde el marco teórico y la parte práctica, con el análisis de datos, que se realice desde un enfoque cualitativo de la intervención educativa, haremos un análisis comparativo.

Creemos que el estudio también es viable porque de acuerdo con los resultados finales, que arrojen a su vez los resultados del análisis de los datos de la intervención, podremos no solo llevar a conclusiones, sino además sugerir y hacer propuestas para investigaciones futuras.

Lo que nos motiva a elaborar el presente estudio es la experiencia con la que se cuenta en capacitación, en la que nos hemos desempeñado en el trabajo en campo con comunidades escolares, ya sea con docentes de educación básica y, en algunas ocasiones, con madres y padres de familia, así como niñas, niños, jóvenes, y comunidades en general, en torno al tema. También, haber identificado que dentro del campo disciplinar de la filosofía, hay acciones que no permiten, de docentes a alumnos, que se lleve a cabo una práctica adecuada tanto de la lectura en voz alta como de la conversación dialógica, desde un enfoque hermenéutico. Y, por último, nos motiva realizar el análisis comparativo entre teoría y práctica, para que, posiblemente, se pueda dar un valor hermenéutico a ambas prácticas.

Como última motivación que nos lleva a la realización del presente estudio está básicamente, la posibilidad de que quien lea este estudio encuentre una palabra, una acción, una reflexión, un análisis con el que pueda desarrollar su propia creatividad para detonar la práctica con su grupo, ya sea de alumnos, de participantes o comunidad; implementando, resignificando y replicando lo poco que se pueda compartir en estas páginas.

A los lectores solo se les sugiere: no crean nada de lo que dice en la presente tesis. Aplíquenlo para que obtengan sus propios resultados y nos lleve, no solo al debate sino también a su constante práctica, y a una afinación teórica sustentada en su marco teórico, desde el campo disciplinar filosófico.

1.1 Elección y Delimitación del tema

Una vez que sabemos que la Parte I nos dará el sustento teórico-deductivo, hablemos ahora del por qué la elección del tema y cuáles serán nuestras delimitaciones, es decir, hasta donde llegaremos en el presente estudio.

Elección y delimitación. Tiempo, duración del estudio, área y subárea disciplinar y lugar

El tema que nos convoca es la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, dentro del campo disciplinar de la filosofía. Se desarrolló el tema desde este campo disciplinar, primero porque es en el que nos preparamos para la presentación de la tesis, para la obtención de grado de la Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica, en la Unidad Académica de Filosofía, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

Lo anterior y sobre todo porque hemos identificado que, desde nuestra experiencia en el trabajo de campo capacitando en lectura en voz alta y en conversación dialógica con comunidades escolares, se puede realizar un análisis comparativo entre este y el campo disciplinar de la filosofía, y desde el área disciplinar de la hermenéutica. Lo que nos llevará a argumentar por qué creemos que deba darse un valor hermenéutico en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica.

Pero ¿Por qué el interés de dar valor hermenéutico a la práctica de la lectura en voz alta y a la práctica de la conversación dialógica? Tenemos tres razones que son nuestro interés: primera, porque hemos identificado, desde el área disciplinar de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer en dos de los apartados de su obra *Verdad y método*, conceptos clave que inferimos nos pueden llevar a sustentar de manera teórica lo que en el área laboral se ha vivido durante el trabajo en campo, con diversas comunidades escolares; la lectura en voz alta y la conversación dialógica.

Segunda, porque si se logra un valor hermenéutico en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, posiblemente sea el caso, que pueda ser una disciplina, la hermenéutica, que apoye la práctica docente en tanto forma de interpretación, y posiblemente, en la comprensión de los textos. Tercera razón, en el caso de que se afirme la segunda razón, se busca escribir un manual de Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica para uso y aplicación con docentes, o de quien desee aplicarlo, desde el campo disciplinar de la filosofía.

Delimitación

Es oportuno mencionar que el presente estudio pretende, a través del análisis comparativo entre su marco teórico y los resultados del análisis de datos del enfoque cualitativo de la intervención educativa, el análisis de *las acciones* de la *mediación total*, que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica.

Una vez concluida, entregada y presentada en examen de oposición la presente tesis, se podría dar continuidad a la investigación a futuro, pretendiendo (hasta entonces) dar un valor hermenéutico a la lectura en voz alta y a la conversación dialógica, respaldada con conceptos de la obra *Verdad y método* de Hans-Georg Gadamer. Lo que nos llevará a una investigación detallada, que abra al debate teórico para que puedan ser conceptualizadas, en tanto hermenéuticas ambas prácticas.

Así las cosas, y por una cuestión de tiempo lo que nos limita a prolongar nuestro estudio, no pretendemos llevar a la conceptualización en este estudio, ya que creemos que faltarían debates y opiniones de investigaciones para determinarlas como tal, lo que no está exento de que, pueda ser el caso, el presente sea un preliminar para aportar tales conceptualizaciones a futuro. Lo que sí se espera con la conclusión de esta investigación, es abrir el debate a la opinión y a la argumentación de por qué sí deberían de ser, la lectura en voz alta y la conversación dialógica, objetos de estudio de conceptualización dentro de la hermenéutica.

Como vemos, esto puede dar origen a continuar el estudio más allá de la presente investigación, con la finalidad de que, en un mediano a largo plazo, se pueda, si así fuera el caso, primero dar una categorización. Segundo ampliar la propuesta de intervención educativa con docentes y alumnos (ambos), pero como sujetos de estudio, de la experiencia hermenéutica ante el texto. Tercero, y de acuerdo con los resultados, la elaboración de un Manual de hermenéutica para niveles básicos de la educación en México. Desde luego dichas propuestas debieran de partir de la disciplina filosófica.

Duración del estudio

El estudio en general tuvo una duración de marzo a noviembre de 2023. Al contar con tres partes: deductiva-inductiva-deductiva planeados los períodos del estudio de la siguiente manera: La primera parte deductiva-teórica trabajada de marzo a julio. La segunda parte inductiva-práctica, de intervención educativa, del lunes 24 al viernes 28 de julio del mismo año, a través del Taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”. La última parte realizada de agosto a noviembre, dentro del mismo año lectivo.

La razón por la que se realizó en este periodo es porque la terminación del posgrado concluye en diciembre de 2023 y, dado que se tiene poco tiempo para la conclusión de la tesis, se pretendió concluir dentro del mismo período. No obstante, será un parteaguas para dar continuidad, en adelante, a la investigación con diferentes aristas de estudio.

Tiempo

Creemos que la primera parte fue un poco más compleja por la teoría que se debió de investigar, no tanto en la cuestión del marco teórico porque ya la teníamos identificada, sino por el estado del arte que fue la que nos dio una guía para conocer lo que se había escrito y sobre lo que podíamos aportar con el presente estudio, es por esta razón que dimos un poco más de tiempo para su elaboración e investigación.

La segunda parte es la intervención educativa, que se realizó por medio del Taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica” en modalidad virtual, que se impartió a diez docentes de primaria y secundaria. Creemos que esta modalidad permitió una mayor participación de los docentes de la República Mexicana, tomando en cuenta que podían participar de escuelas públicas: diurnas, vespertinas, multigrado, secundarias, telesecundarias, de tiempo completo, etcétera. Asimismo, cabía la posibilidad que hubiera una mayor responsabilidad por parte del docente que al integrarse a la investigación, considerando cada uno sus horarios y tiempos, ya que fue el mismo grupo de participantes con el que se trabajó durante todo el proceso.

Además, se impartió a solo tres docentes de primaria y secundaria también por una cuestión de tiempo, ya que una mayor cantidad de participantes hubiera requerido mayor dedicación para el análisis con enfoque cualitativo, que se realizó dentro del análisis de los datos de la participación durante la intervención educativa. De tal manera que, aunque tres participantes no son considerados un porcentaje mínimo, de todo el universo de docentes de la República Mexicana, fue relevante la intervención no por la cantidad de participantes, sino por el proceso que se realizó durante el estudio, así como el análisis final, las sugerencias y propuestas.

La tercera y última parte del estudio es un análisis entre la teoría y la práctica, lo que se tuvo la deferencia de un plazo un cuanto tanto mayor, de agosto a noviembre de 2023, ya que no solo es el análisis de los datos del enfoque cualitativo de la intervención educativa,

sino también, un análisis comparativo con enfoque cualitativo entre la teoría y la práctica, como resultados y conclusiones. En general el estudio se realizó desde la Ciudad de México, República Mexicana, en un período de tiempo de marzo a noviembre de 2023.

1.2 Planteamiento del problema

Identificación del problema. Modelo ideal contra realidad. Causas, antecedentes y consecuencias

Recordemos que nos encontramos en la Parte I de nuestra investigación, y que esta se divide en tres. Nuestro tema de estudio es Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica. Así, nos adentramos a lo que corresponde al planteamiento del problema, e iremos acotando qué fue lo que nos llevó a identificarlo y cómo fuimos delimitándolo para llegar al tema propuesto, y no a otro.

Asimismo, en este apartado, diremos, a nuestro juicio, cuál sería el modelo ideal de la problemática expuesta contra la realidad, indicando las que consideramos puedan ser las posibles causas, lo que no exime que se identifiquen otras, ya que los contextos son diferentes. Esto nos permitió determinar los antecedentes de la problemática, así como las consecuencias en el caso de que no sea atendida.

Es indispensable aclarar que, para identificar nuestro problema, iniciaremos con una descripción de lo que nos fue conduciendo a la delimitación del tema. Aunque, cabe mencionar que dicha descripción la realizamos desde un enfoque filosófico, es decir, entiéndase, desde *las acciones* de la *mediación total* que posiblemente, hayan llevado o lleven al docente, a actuar de determinada manera, cuando éste lee en voz alta y trata de conversar, en lo que pudiera ser una conversación dialógica con sus alumnos.

Tal vez se pueda identificar como un problema pedagógico, y sí, sí que lo es, pero para nuestro estudio no es el enfoque que le daremos, lo que no se exime que así pueda ser identificado. Por lo tanto, véase desde un enfoque filosófico, insistimos, desde *las acciones* de la *mediación total* del docente.

A continuación, trataremos no solo de identificar el problema, sino paralelamente describiremos de manera detallada los elementos que consideramos que intervienen en la problemática, así como lo que consideramos algunos contextos que viven los alumnos en tanto *la experiencia, la experiencia del oír, la experiencia de la escucha* y finalmente lo que

puede llevar a *la experiencia hermenéutica*, nuestro tema de estudio. Asimismo, en este apartado se podrá identificar la población que interviene en el problema y quienes integran esta población. Por último, se especificará cómo se está midiendo la problemática, cómo se sabe que hay un problema y los criterios que estamos utilizando para diagnosticarlo como problema.

Identificación y descripción

La lectura en voz alta y la conversación dialógica han sido temas de nuestro interés, por la práctica que se ejerce específicamente en el ámbito escolar. Ninguna de las dos es ajena, ni en lo particular al núcleo familiar, ni en lo general a lo social, pero dirige nuestra especial atención en la educación básica, en el ámbito escolar, porque son prácticas regularmente que, no en todos los casos, se llevan a cabo en preescolar, primaria y secundaria.

Por el contrario, dado que las y los niños de nivel preescolar se encuentran en edades de 3 a 6 años, el estudio de las prácticas de lectura en voz alta y de conversación dialógica en la primera infancia requieren de una especialización mayor, pues necesitan una mediación que les permita expresarse de acuerdo con su desarrollo cognitivo, en particular de sus capacidades tanto de escucha como de comprensión lingüística. Por ello, por el momento, aunque es factible de ser estudiado, en nuestra investigación quedará como un tema pendiente para otro estudio. Así, los niveles básicos en los que nos enfocaremos son primaria y secundaria⁹.

No obstante, la suspensión de una lectura en voz alta en el nivel secundaria es controversial, pues asumir que el estudiantado tuvo acceso a una práctica previa, en la escuela o en el hogar, y ello, aunado a las lecturas planas que pudo haber tenido en el nivel educativo anterior, puede provocar que el estudiantado no disponga de las herramientas para llevar a cabo una buena experiencia de lectura al hacerlo en solitario, por lo que no se tiene fundamento para sostener que los estudiantes, a este nivel de estudios, “ya deban de leer solos”. En este último ejemplo tampoco se sigue necesariamente que así sea, pues hay niñas, niños y adolescentes que disfrutan de leer, cualquiera que sea la forma, aun si no les han leído en voz alta.

⁹ Solicitamos al lector que, en adelante, cuando hablemos de docente y alumno, entiéndase en todo momento que nos referimos explícitamente a los niveles de primaria y secundaria.

En consecuencia, es inminente recalcar que tanto la necesidad de una lectura en voz alta eficiente que genere una buena *experiencia de la escucha*, como el conocimiento de la conversación dialógica que permita al alumnado la construcción de una interpretación misma, serán revisadas a través de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, desde las acciones mediadas por el docente, para lograr una *experiencia hermenéutica* en los alumnos.

Así, identificamos que hay una problemática porque creemos que un docente debe de practicar adecuadamente la lectura en voz alta con sus alumnos. Asimismo, después de la lectura en voz alta, debe hacerse una conversación dialógica, ya que esta lleva a la *experiencia de la escucha*, a escuchar las propias experiencias del oír del texto de otros compañeros, estén o no de acuerdo con sus posturas, y esto mismo conlleva *las acciones* del docente. Las consecuencias de no atender la problemática es que creemos que puede ser una de las causas por las cuales no solo no se logrará *la experiencia hermenéutica*, sino que continuará un porcentaje elevado del alumnado que no logre interpretar y, posiblemente, tampoco logre comprender un texto.

Al respecto conviene decir que, creemos que la problemática surge no solo por ver las estadísticas internacionales y nacionales, como es la evaluación PISA 2018¹⁰ que, lo que arroja de resultados es en cuanto a comprensión lectora y, aunque no es nuestro objeto de estudio, no está exento, de que, durante el proceso de la investigación, pueda ser el caso de que haya resultados en torno a este tema. Sin embargo, es un referente teórico importante que hace notar quizá una posible problemática de origen.

Dicho lo anterior conviene decir que, si bien existen diversos estudios e investigaciones sobre la comprensión lectora, no nos detendremos en este tema porque a nosotros nos guía el indagar desde lo que creemos es “ir un paso atrás”. Es decir, ¿qué causas previas podríamos indagar en *las acciones* de la mediación de los docentes, antes de llegar a la comprensión lectora, tanto en docentes y en alumnos? En este punto enfatizamos la problemática de la investigación, ya que no hay estudios que muestren “ese paso atrás”; las posibles causas. Es por esta razón que nos interesa más indagar y obtener más preguntas que

¹⁰ OCDE, “Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018-Resultados”, OCDE, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf, (consultada el 27 de septiembre de 2023). Ubican a México en los últimos lugares de aprovechamiento en el tema de lectura de los países miembros de la OCDE.

respuestas, independientemente de cuáles sean, porque ello nos permitirá dar continuidad del estudio en un mediano y largo plazo.

Asimismo, en la presente investigación, aunque su objeto de estudio no es la comprensión lectora, sí es un tema que por lo demás identifica nuestro problema de origen, ya que este estudio se propone indagar dos de sus posibles causas, realizando una descripción de *la experiencia* en el alumnado, para que esto dé lugar al análisis de *las acciones* de la mediación docente en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*.

Dicho lo anterior, no contamos con una fecha probable de cuándo surge el problema. Lo que podemos comprobar con las estadísticas es que, cada que hay una evaluación, México queda siempre ininterrumpidamente en los últimos lugares de comprensión lectora, y no deja de ser un problema recurrente y sin resolver.

Los antecedentes de nuestro estudio hacen énfasis en lo que creemos que puedan ser algunas de las causas del origen de la problemática, y es la deficiente lectura en voz alta y el desconocimiento de mediar la conversación dialógica, mediada por docentes. Estas causas ciertamente tienen diversas variables que, combinadas unas con otras, nos pueden llevar a un estudio no solo más complejo sino a que el período de su estudio se prolongue. Lo que implica que puede ser también objeto de posteriores y futuros estudios.

Así, en el presente estudio nos enfocaremos solamente en describir *la experiencia* en el alumnado en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, y con ello podremos argumentar que, *las acciones* de la *mediación total* docente, en una deficiente lectura en voz alta y en el desconocimiento de mediar la conversación dialógica, sea una de las posibles causas del origen de nuestro problema, ya que, de continuar estas acciones, no se llegaría a *la experiencia hermenéutica*, que es lo que buscamos en nuestro estudio.

De ahí que, solamente describiremos *la experiencia* en el alumnado, observadas en tres momentos: uno, *la experiencia del oír*; dos, *la experiencia de la escucha*; y tres, *la experiencia del mundo*; en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, como acciones mediadas por docentes.

Dicho lo anterior, solo nos enfocaremos en dos de las posibles causas de la identificación del problema: *las acciones* de la *mediación total* docente, con énfasis en la deficiente lectura en voz alta, y en *las acciones* de la *mediación total* docente en el

desconocimiento de mediar la conversación dialógica, colocando a la lectura en voz alta y a la conversación dialógica como *centro del lenguaje*. Todos sabemos que hay más acciones no favorables, pero nosotros solo nos enfocaremos en estas dos.

Por último, cabe mencionar que, por el tiempo para la elaboración del presente estudio, si bien describiremos los tres momentos de *la experiencia* en alumnos, citado arriba, finalmente solo nos enfocaremos en el análisis de *las acciones* de la *mediación total* docente, lo que creemos que es la importancia de nuestro estudio, ya que con este análisis podremos confirmar o refutar nuestra hipótesis.

Con respecto a *la experiencia* no podemos obviar la del docente, ya que creemos que también es fundamental identificar qué tanto se involucra el docente ante sus propias experiencias. Un docente experimentado, y que ha trabajado en varias ocasiones la lectura en voz alta, ha aprendido de sus propias experiencias buenas y malas, lo que le ha permitido que de la práctica haya aprendido de ellas.

El argumento corresponde a lo expresado por Hans-Georg Gadamer, “el hombre¹¹ experimentado es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas”¹². Por lo tanto, un docente en tanto más practique leer en voz alta, mayor será la experiencia que tenga para hacerlo siendo que cada vez lo hará mejor. Antes bien, el no experimentado, podría ser el más radicalmente dogmático, y será reacio a la escucha de *la experiencia* del alumnado.

Sin embargo, creemos que en parte lo anterior no es determinante, ya que, en relación con *la experiencia* en los alumnos, no solo es aquello que se aprende o aquello que se es enseñado acerca de algo a través de los docentes. Por ello Gadamer, especifica que, pese al “objetivo limitado” de que los padres asuman una “preocupación educadora” por sus hijos, no se les pueden ahorrar determinadas experiencias, es decir, tienen que vivirlas. Lo que a esto llama “la experiencia en su conjunto”, ya que “constantemente tiene que ser adquirida y a nadie le puede ser ahorrada”, pues “forma parte de la esencia histórica del hombre”¹³.

¹¹ Hans-Georg Gadamer señala el término “el hombre”, lo que podría ser leído como “la o el docente”.

¹² Gadamer, *Op. Cit.*, *Verdad y Método*, pp. 431-432

¹³ *Ibíd.*, p. 432

El también filósofo, Jorge Larrosa, diría “La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa”¹⁴. Es por esto por lo que, en particular docentes y alumnos, y en general todos vivimos en el día a día experiencias *per se*, que no pueden ser ni quitadas ni ahorradas ni evitadas, ya que forman parte de la vida misma, de “lo que nos pasa”¹⁵.

De modo que, desde este punto de vista tanto para docentes y alumnos, enfocándonos en nuestro tema de estudio, en la práctica de la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, *la experiencia* “presupone necesariamente que se defrauden muchas expectativas, pues solo se adquiere a través de decepciones”¹⁶. Es decir, que *la experiencia* se adquiere en las decepciones. Si bien esta premisa es verdadera, no se sigue necesariamente que sea así para todos los casos, y ahora veremos porqué. Gadamer cita a Bacon quien aducía que “sólo a través de instancias negativas se accede a una nueva experiencia”¹⁷.

Así las cosas, creemos que no aplica en todos los casos, y nos cuestionamos lo siguiente, para la experiencia en tanto alumnado ¿deberían tener experiencias solo a través de instancias negativas en la escucha de la lectura en voz alta y en la práctica de la conversación dialógica, con el docente, para acceder a una “nueva experiencia”?

Para no generalizar nuestra duda, hay niñas, niños y jóvenes que tienen la capacidad cognitiva, o emocional, de no quedarse con estas instancias negativas y no les dan importancia, o no se apegan a ellas. Pero también hay quienes no pueden hacerlo y se quedan anclados ahí, lo que puede afectar su vida académica. Retomando la duda y, desde nuestro punto de vista, creemos que esto no debiera de ser así, y lo trataremos de explicar a continuación.

Hay alumnos que desde el inicio de su vida han acumulado experiencias de lectura en voz alta desde el vientre materno, en voz de su madre e incluso de su padre; o han tenido esta misma experiencia, ya sea desde los primeros meses de vida o en algún momento de su desarrollo físico-cognitivo-emocional hasta los tres años, o por la madre o por algún familiar que, arropado amorosamente, les han leído en voz alta. Por otra parte, si esta experiencia no la hubieran tenido en casa, puede ser que, hubiera la “casualidad” de que puedan tener un docente que les lea en voz alta.

¹⁴ Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, FCE, 2003, p. 28

¹⁵ *Id.*

¹⁶ Gadamer, *Op. Cit.*, p. 432

¹⁷ *Id.*

En contra de lo anterior, este escenario sería un modelo ideal contra lo que es la realidad, ya que a pesar de que sí existen casos como los citados, no para todos se sigue que así sea, y muy probablemente sean en un menor porcentaje.

Entonces ¿qué sucede con alumnos que no han tenido acceso a estas experiencias en su casa y, en la etapa escolar tienen un docente, o que no les lee nunca en voz alta o cuando lee lo hace con una “lectura plana”¹⁸? Si un alumno no ha tenido ni en el núcleo familiar ni en la etapa escolar alguien que le lea en voz alta, las consecuencias podrían ser diversas.

Desde el aburrimiento, el hartazgo hacia la lectura, la no interpretación ni comprensión de los textos, hasta llegar a la etapa de estudios superiores y que les sea complejo realizar lecturas por obligación, es decir, aquellas que se exigen para la etapa de estudios de nivel superior, y que son obligatorias. En nuestra opinión, suelen verse afectados hasta en los estudios de posgrado. Empero, ya saldríamos de nuestro tema, aunque no deja de ser oportuno para otra investigación.

Regresando a lo que corresponde de la pregunta, si el alumno tiene un docente que en la etapa escolar hace una lectura plana, las consecuencias serían que el docente, al no dar la voz aproximada a la intención del texto y del autor en la lectura en voz alta, se quedaría sólo con su propia interpretación del texto, y al momento de la conversación dialógica, que suelen llamarle “charla literaria”¹⁹, no se lleve a cabo como tal ¿por qué? Porque el docente al hacer una pregunta del tipo ¿qué entendieron? Esperará que le respondan lo que quiere escuchar, de sus alumnos, de acuerdo con su propia interpretación, siendo que, por haber hecho una lectura plana, sus alumnos no entendieron nada. Pero la gravedad del problema no termina aquí.

A continuación, lo podemos observar más claramente con un ejemplo como referente empírico, que pueda dar paso como evidencia; siendo una de varias que se mostrarán en nuestro estudio. El ejemplo lo traemos a cuenta del escritor, investigador y profesor inglés Aidan Chambers, en el que nos hace reflexionar lo que se puede involucrar implícita o explícitamente en un aula, cuando un docente realiza una lectura en voz alta plana y “trata”

¹⁸ Una lectura “plana” es aquella que no es expresiva; sin modulación, sin tonos, sin emoción, entre otras.

¹⁹ Regularmente en las escuelas y colegios, en México, los docentes suelen llamar “charla literaria” a dialogar los textos después de leer en voz alta. En nuestro estudio el término es conversación dialógica.

de introducir a una charla literaria y, en vez de que el docente invite a los alumnos a que todo sea *honorablemente comunicable*²⁰, hace, más bien, que odien la lectura.

De ahí que, cuando es así, la o el docente ante las respuestas del alumno, a la pregunta que les hizo, y, al responder sin corresponder a su propia interpretación, las respuestas las etiqueta como “erradas, irrelevantes, tontas, pueriles, inútiles”²¹, lo que pone al alumno en evidencia ante sus compañeros etiquetándolo, lo que lo induce a la no participación, ya que por sus opiniones el alumno es desvalorado y descalificado, por lo que aprenden a guardar pensamientos y opiniones (aprenden a no hablar; por el juicio que el docente ha hecho sobre la propia opinión e interpretación del alumno, del texto), lo que no invita al alumno a ser crítico, a fundamentar ni a argumentar lo que está diciendo; simplemente lo desvaloriza y descalifica.

Por otra parte, los alumnos, ante las acciones del docente, de menosprecio y desvalorización de su opinión o respuesta, “comienzan a jugar el juego de ‘adivina qué está pensando la o el docente’: dan como respuesta propia lo que creen que la o el docente quieren oír”²², o responde lo que quiere escuchar la o el docente, y si no es lo que piensa o lo que quiere escuchar ¡Te equivocaste al responder y estás mal!

En otras palabras, Aidan Chambers nos enfrenta ante un ejemplo que es común en el salón de clases, en una supuesta conversación de algún texto leído en voz alta, de docente a alumnos, lo que anula por completo *la experiencia* del alumnado en la conversación dialógica, convirtiéndose en una muy mala experiencia. Por el contrario, “para ser elogiado o merecer crédito”, del docente, “todos los demás [alumnos] deben simular que han entendido el libro de la misma manera que”²³ la o el docente.

Lo que resulta de esta experiencia, en palabras de Chambers, es que “los alumnos aprenden a desconfiar de su propia experiencia del texto y, como se vuelven especialistas en decir cosas que no piensan ni sienten, se corrompen por el engaño”²⁴. Citaré un ejemplo que he observado en trabajo de campo que, cuando un docente lee un texto en lectura en voz alta

²⁰ Aidan Chambers, *Dime*, México, FCE, 1991, pp. 61-62. Término que refiere a “estar de acuerdo en que todo es honorablemente comunicable”. Es decir, que el alumno debe confiar en que la o el docente tendrá una reacción honesta ante su propia experiencia, “sin riesgo a que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado”.

²¹ *Ibid.*, p. 61

²² *Id.*

²³ *Id.*

²⁴ *Id.*

[deficiente] y trata de hacer una charla literaria [y que en realidad desconoce cómo hacerla], al final, después de que dio su propia interpretación, pregunta: —¿Ya entendieron? ¿Les quedó claro? —y, al unísono, todo su alumnado responde, en tono “cantadito” (*sic*): — ¡Siiiiiii! —prueba fehaciente de que nadie ha entendido nada.

Por lo anterior, consideramos que hay al menos tres cuestiones imprescindibles de ser atendidas, cuando se presentan casos de esta índole, porque creemos que estos casos continúan en la educación básica. Primero es que el docente se crea que tiene la interpretación absoluta del texto. Segundo, que tal vez el docente crea tener la interpretación ciertamente absoluta del texto, lo grave es no dar oportunidad a que los alumnos expresen su propia opinión del texto, aunado a lo que el alumno empieza a interiorizar no solo ante la lectura, no solo ante el docente, no solo ante su propia experiencia del texto, sino ante su propia interpretación literaria, lo que es anulada totalmente dada la imposibilidad de conversar en tanto *la experiencia*, “aquello que no nos puede ser ahorrada a nadie”²⁵, y que es “lo que nos pasa”²⁶ a todos. No solo de la *experiencia de la escucha* sino también de la experiencia con un texto, o en palabras de H. G. Gadamer, la *experiencia del choque con un texto*, lo que conlleva la experiencia del oír.

Y, por último, un tercero, Chambers sostiene que dicha práctica “reduce el estudio literario a una especie ejercicio de comprensión de opción múltiple, en el que la o el docente, son los únicos en el salón que hacen observaciones aceptables sobre el texto”²⁷. Así pues, creemos que *las acciones*, de la *mediación total* en docentes, son fundamentales en la práctica de la lectura en voz alta y en la conversación dialógica para que los alumnos expresen sus opiniones, en tanto interpretación literaria de los textos basada en *la experiencia*.

En cuanto a *la experiencia* en el alumnado, esta es indiscutible de que todos las vivimos, ya que todos sabemos que es “lo que nos pasa”²⁸, puesto que nos “enseña a reconocer lo que es real”²⁹. Siendo así creemos que pueda ser explorada por la y el docente, como detonante, tanto en la lectura en voz alta como en la conversación dialógica.

²⁵ Gadamer, *Op. Cit.*, p. 432

²⁶ Larrosa, *Op. Cit.*, p. 28

²⁷ Chambers, *Op. Cit.*, p. 61

²⁸ Larrosa, *Op. Cit.*, p. 28

²⁹ Gadamer, *Op. Cit.*, p. 433

Dado que identificamos tres momentos en *la experiencia* del alumnado: uno, la experiencia del oír, es decir, *la experiencia del choque con un texto*; dos, *la experiencia de la escucha*; y tres, *la experiencia del mundo*; en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como acciones mediadas por docentes, estas podrían ser exploradas (por el docente) desde *las experiencias* de cada uno de sus alumnos de lo “que nos [les] pasa”³⁰, es decir, de lo que pasa entre *la experiencia del choque con un texto* —con la lectura en voz alta—, *la experiencia de la escucha* —con la conversación dialógica—, y *la experiencia del mundo* —de los alumnos, en tanto cómo se relacionan las dos primeras experiencias, con las experiencias propias de vida, con esas experiencias del mundo, que no nos pueden ser ni quitadas ni ahorradas ni evitadas como seres individuales; ni como alumnos.

Quizá para que sea un poco más clarificador lo anterior, diremos que se deben de liar *la experiencia del choque con un texto*, *la experiencia de la escucha* y *la experiencia del mundo*, como la experiencia propia de vida del alumno, ya que creemos que esto pueda llevar a *la experiencia hermenéutica*.

Habría que decir también que “La experiencia hermenéutica tiene que ver con la tradición. Es ésta la que tiene que acceder a la experiencia”³¹. Hans-Georg Gadamer, nos hace reflexionar acerca de que *la experiencia* es una forma de tradición, sin embargo, no puede darse como por arte de magia, entonces ¿qué es lo que hace que se dé una verdadera experiencia hermenéutica? “Se trata del centro del lenguaje, desde el cual se desarrolla toda nuestra experiencia del mundo y en particular la experiencia hermenéutica”³².

El *centro del lenguaje*, al que aduce H. G. Gadamer, es desde donde analizaremos *la experiencia* y *las acciones* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, describiendo no solo *la experiencia del choque con un texto* y *la experiencia de la escucha*, sino también a *la experiencia del mundo* —como “lo que nos pasa”³³ a todos—, pero, específicamente, como lo “que les pasa” a los alumnos, para analizar lo que puede llevar a *la experiencia hermenéutica*.

Así, la problemática radica en *las acciones* de la *mediación total* que, algunos docentes, tienen [imbuido en su ser, por una cuestión de formación académica] en la lectura

³⁰ Larrosa, *Op. Cit.*, p. 28

³¹ Gadamer, *Op. Cit.*, p. 434

³² *Ibíd.*, p. 548

³³ Larrosa, *Op. Cit.*, p. 28

en voz alta y en conversación dialógica. Pero, estas *acciones* pueden ser diversas. Nosotros, en el presente estudio solo analizaremos: *las acciones* de la mediación de la deficiente lectura en voz alta, y *las acciones* de la mediación por el desconocimiento de la conversación dialógica, lo que consideramos pertinente y fundamental proponer sugerencias y soluciones en nuestro estudio.

Lo anterior nos lleva a decir que, si dentro de *las acciones*, la o el docente contempla *la experiencia del choque con un texto, la experiencia de la escucha y la experiencia del mundo* de los alumnos, se podría lograr *la experiencia hermenéutica*. Por tanto, si el análisis determina lo dicho, probablemente se pueda debatir el dar valor hermenéutico a la lectura en voz alta y a la conversación dialógica.

Creemos que al modificar *las acciones* en la o el docente, en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, llevarán a *la experiencia hermenéutica* a sus alumnos, y que esta sea la garantía de que con esto pueda ser plausible dar, en un futuro, un valor hermenéutico a ambas.

En concreto, la problemática radica en: *las acciones* de la *mediación total* de la deficiente lectura en voz alta, y *las acciones* de la *mediación total* por el desconocimiento de la conversación dialógica, en docentes. En definitiva, y para dar conclusión a este apartado, cerraremos con nuestra pregunta de investigación, misma que nos guiará durante todo nuestro estudio: ¿Cómo analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a *la experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*?

1.3 Justificación

Recapitulando hasta este punto. La presente investigación es del campo disciplinar filosófico, dentro del área disciplinar la hermenéutica, centrada en el estudio Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, como formas de *centro del lenguaje* para llegar a *la experiencia hermenéutica*. En la delimitación del estudio, definimos que la problemática se reduce a *las acciones* de la *mediación total* de la deficiente lectura en voz alta, y *las acciones* de la *mediación total* por el desconocimiento de la conversación dialógica, lo que trunca *la experiencia* del alumnado para *la experiencia hermenéutica*.

En el apartado trataremos la importancia de la investigación; su pertinencia. Lo más importante será la argumentación de nuestro estudio. Aunado a esto, describiremos las necesidades que se cubrirían con el estudio. Incluiremos un breve diagnóstico de la situación y por qué se solucionaría de esta manera. Asimismo, se podrán identificar otros conceptos que iremos integrando, a más de los vistos con anterioridad, tratando de dar una descripción general, para que se logre relacionar con el texto, y que no haya ambigüedades. Más adelante, en el apartado del Marco teórico, especificaremos puntualmente cada concepto para su mejor entendimiento.

Iniciaremos este segmento citando al investigador francés, Jean Foucambert³⁴. Es nuestro interés citarlo para justificar por qué trabajaremos, en una parte de este estudio, la lectura en voz alta. Foucambert ha sido investigador de la lectura en Francia. Entre 1970 y 1980 tuvieron gran auge sus propuestas teóricas. Aun así, estas fueron foco de controversia por partidos que apoyaban los métodos silábicos, pero sobre todo los fonológicos.

Dicho de otra manera, Foucambert crea el “método global” apelando a la práctica de la lectura silenciosa, pasando por alto, lo que él llama: “el rodeo del habla”. Pero ¿a qué se refiere Foucambert? Para el investigador la etapa de la lectura en voz alta es una etapa de lectura silenciosa, “lo que es un período muy elaborado que supone ya un perfecto dominio de la lectura; no ayuda a aprender a leer, sino que supone ya saber leer”.³⁵

Retomaremos la última frase del párrafo anterior, donde el investigador refiere a que la lectura en voz alta “no ayuda a aprender a leer, sino que supone ya saber leer”³⁶. Esta frase justifica lo que corresponde al tema de la lectura en voz alta de nuestro estudio, ya que, una parte de la identificación de nuestro problema es la deficiente lectura en voz alta, en las docentes y los docentes. Esto, forma parte de una de *las acciones* de la *mediación total* docente, al identificar que al ejecutar la acción de leer en voz alta “supone ya saber leer”.

³⁴ Anónimo, “Jean Foucambert”, Wikipédia, https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Foucambert, (consultada el 18 de septiembre de 2023). Nació en Francia el 4 de agosto de 1937 (87 años). Investigador del Instituto Nacional de Investigación Educativa (INRP), líder de la Asociación Francesa de Lectura (AFL) e inspector de Educación Nacional. Es conocido en los medios por promover el aprendizaje de la lectura a través de la escritura apoyado en estudios de psicolingüística. Es conocido por su teoría del método global “Se trata entonces de proponer un método de lectura que permita acceder a la palabra escrita sólo con la vista, sin pasar por el rodeo del habla”.

³⁵ Jean Foucambert, *Cómo ser lector. Leer es comprender*, Trad. Núria Fabrés, México, Fontamara, 2004, p. 65

³⁶ *Id.*

Razón por la cual podríamos decir que, de acuerdo con Foucambert, de quien lee en voz alta se debiera dar por hecho que ya se sabe leer, pues supone un perfecto dominio de la lectura para llevar a cabo una lectura en voz alta. Por lo tanto, si las y los docentes “saben leer” supone “saber leer en voz alta”, ya que Foucambert afirma que, la lectura en voz alta “no ayuda a aprender a leer, sino que supone ya saber leer”³⁷. Bajo esta premisa, entonces los docentes no saben leer, pues la lectura en voz alta que hacen es deficiente, lo que valida nuestra premisa.

Foucambert asegura que “La lectura en voz alta no es, pues, una etapa hacia la lectura silenciosa; es un estadio muy elaborado que supone ya un perfecto dominio de la lectura; no ayuda a aprender a leer, sino que supone que se sabe leer”³⁸. Con esto, el investigador aduce que la etapa de la lectura en voz alta no antecede la etapa de lectura silenciosa, sino todo lo contrario. Para tener una buena lectura en voz alta, se debiera tener el conocimiento de saber lo que se necesita para leer en voz alta, lo que supondría un perfecto dominio de lectura; ante una lectura silenciosa se debe tener una perfecta lectura en voz alta. Sin embargo, él supone, y da por hecho, que se conocen una serie de características que se requieren, para dar voz a lo que se lee: signos de puntuación, acentuación, modulación de voz, tonos, volumen, emociones, entre muchas otras, previa la lectura silenciosa, lo que no se sigue que deba ser así. Pues creemos que los métodos para formar lectores debieran ser tantos como las oportunidades para leer, y no ceñirse a un solo método, ya que aprendemos de diferentes maneras.

Algo más para añadir de Foucambert, es que, asegura que la lectura en voz alta “no ayuda a aprender a leer”³⁹. En contraste, y desde nuestro punto de vista, esto no se sigue necesariamente del argumento, al menos no en todos los casos, y ya veremos porqué.

Antes de argumentar por qué no estamos de acuerdo con el investigador francés en este punto, lo citaremos nuevamente, “[...] la lectura en voz alta no es una lectura que se interioriza, sino que la lectura en voz alta es una lectura silenciosa que uno sonoriza”⁴⁰.

³⁷ *Id.*

³⁸ *Id.*

³⁹ *Id.*

⁴⁰ *Id.*

Estamos de acuerdo en que “la lectura silenciosa se sonoriza”⁴¹, ya que en esta hay una voz silenciosa que es la que lee, por eso es sonora, porque se escucha en el interior.

En general, del párrafo anterior creemos que tal vez así debiera de ser porque es el modelo ideal, aunque la realidad es otra. A lo que apelamos con esta parte del estudio es a que, justamente, cuando los docentes lleven a cabo *las acciones* de la *mediación total* en la lectura en voz alta, sean de acuerdo con las características que de ella derivan, para que no haya una lectura deficiente.

Habría que decir también que, en contraste a lo que dice el investigador, con relación a que “la lectura en voz alta no se interioriza”⁴², nosotros creemos lo contrario; sí se interioriza. Es oportuno ahora enfatizar que esta es la razón por la que nuestro estudio toma relevancia, pues en nuestra experiencia creemos que se puede interiorizar en alguna de las siguientes etapas: la primera, la etapa de gestación; la segunda, la etapa de la primera infancia, de los 0 a los 6 años; la tercera, la etapa de la infancia, de los 6 a los 12 años. Y una cuarta sería la etapa de la adolescencia, de los 12 a los 15 años; en las dos últimas etapas estamos enfocando nuestro estudio.

Creemos que, si en alguna de las cuatro etapas no hay quién lea en voz alta, sería un tanto cuanto complejo que en la edad adulta se lea, o cueste más trabajo, interpretar y tal vez comprender un texto, ciertamente porque si se logra en alguna de estas etapas, es donde la lectura en voz alta podría interiorizarse.

Lo anterior también tiene sus contraargumentos, ya que no se sigue necesariamente que si no hay quien lea en voz alta, en alguna de estas etapas, no quiere decir que nunca serán lectores, ya que hay otras causas por las que pueden ser lectores. Empero, si bien, hay personas que gustan de leer, les hayan leído en voz alta o no, son las menos.

Lo dicho, podemos corroborarlo en los referentes empíricos, pues se ha demostrado que la lectura en voz alta no solo sí es interiorizada por quien escucha leer en voz alta, en alguna de estas etapas, sino que además sí ayuda a aprender a leer. Como contraargumento a Foucambert, citaremos a la actualmente escritora, investigadora y actual activista colombiana, Yolanda Reyes, latinoamericana referente en la promoción de la lectura, por sus

⁴¹ *Id.*

⁴² *Id.*

aportaciones con el trabajo de lectura infantil, en la primera infancia, es decir, niñas y niños de 0 a 6 años.

Yolanda Reyes tiene una bebeteca de nombre “Espantapájaros”, espacio de lectura para bebés, niñas y niños en Bogotá, quienes muchos de ellos todavía no están ni siquiera en proceso de formación de lectoescritura, sin embargo, en relación con la lectura en voz alta de quien le lee, aduce:

Consideramos que el lector, desde pequeña o pequeño, logra encontrar (y buscar) en los textos claves para leerse a sí mismo, descubrirá también su propio deseo y este será, en última instancia, la mejor herramienta que lo motivará a convertirse en lector autónomo. [...] El hecho de nacer nos sitúa ya de lleno en un universo de palabras, de símbolos, de significados. Llegamos a un mundo que ha sido construido con los significados que otros, mucho antes que nosotros, han construido poco a poco. Para el recién nacido, ese mundo de significaciones es un parloteo indescifrable de ininteligible que empieza a cobrar sentido sólo en la medida en que aparece alguien que lo lee, que lo descifra y que funda en él los primeros significados.⁴³

Es importante para nuestro estudio citar ambos argumentos, Jean Foucambert y Yolanda Reyes, porque es tema central de nuestro objeto de estudio, y porque creemos lo que puede llegar a lograr la lectura en voz alta en los niños, niñas, adolescentes, desde luego aunado a la conversación.

Nuestras razones, para indagar qué procesos se llevan a cabo con el docente, con el alumno, con el texto, con la mediación de la lectura en voz alta y con la conversación dialógica, respaldado por la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, toma relevancia por la intervención educativa, que se aplicará en la Parte II del presente estudio, realizada con diez docentes.

Es decir, que lo teórico sea llevado a la práctica, teniendo un medio —la hermenéutica de Gadamer—, con el cual el alumnado “logra encontrar [y buscar] en los textos claves para leerse a sí mismo” y de este modo pueda “convertirse en lector autónomo”. Pero no solo un medio, también un fin —la hermenéutica de Gadamer—, porque “el lector, pequeña o pequeño” no es que logre encontrar solamente por sí mismo ese “leerse a sí mismo”, sino que

⁴³ Yolanda Reyes, “Espantapájaros”, Yolanda Reyes, <https://www.espantapajaros.com/>, (consultada el 6 de junio de 2023)

“empieza a cobrar sentido sólo en la medida en que aparece alguien que lo lee, que lo descifra y que funda en él los primeros significados”.⁴⁴

En esta última parte que “entrecomillé”, de Yolanda Reyes, es lo que finalmente fundamenta y adquiere relevancia en nuestro estudio, porque para que haya un bebé, un infante, un niño, un adolescente que pueda “leerse a sí mismo”, requiere de un mediador “solo en la medida en que aparece alguien que lo lee⁴⁵”, ya sea: mamá, papá, abuelita (o), la docente o el docente de primaria o de secundaria, para que empiece a cobrar sentido.⁴⁶

Toma relevancia también por el análisis que se llevará a cabo en la Parte III de Resultados y conclusiones, ya que podría solucionarse si *las acciones*, en tanto deficiente lectura en voz alta, y desconocimiento de mediar la conversación dialógica, son modificadas en la *mediación total* docente, para que cobre sentido “leerse a sí mismo” en *la experiencia del mundo*.

Por consiguiente, creemos que el proceso antes, durante y después del estudio, posiblemente, pueda tomar trascendencia si bien en lo educativo, y tal vez en lo social. Primero porque la educación a través de sus docentes requiere de apoyo en estrategias, pero consideramos que, en vez de continuar llenándolos de estrategias, podríamos mejor diseñar un modelo de trabajo de orientación filosófica, en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, para ser utilizado en cualquier asignatura con sus alumnos.

Lo que tal vez con nuestro estudio sea probable que pueda lograrse dicho modelo de trabajo, viéndose beneficiados no solo los docentes, sino toda la comunidad escolar en particular y la sociedad en general, pero, insistimos, en un largo plazo. La comunidad en particular, porque puede ser a través de un Manual de modelo hermenéutico en lectura en voz alta y en conversación dialógica para ser replicado, utilizado y enriquecido tanto por la comunidad escolar como por la sociedad en general, a través de sus bibliotecas públicas y comunitarias, pero también por todo aquel que desee aplicarlo.

Asimismo, se busca que el estudio sea una lectura de interés para público en general, no solo para docentes pues creemos que la propuesta es un andamiaje de procesos sencillos que se pueden desarrollar con la práctica, lo que nos obliga al uso de un lenguaje sí académico, pero con una estructura clara, sencilla y profesional para su práctica, ya que en

⁴⁴ *Id.*

⁴⁵ *Id.*

⁴⁶ *Id.*

los lectores, en los que se quiere incidir con la lectura del presente estudio, son docentes de primaria, secundaria, nivel medio superior y superior, así como también bibliotecarios, promotores y mediadores de lectura y todos aquellos interesados en el tema.

Sin embargo, para efectos de nuestro estudio se trabajará con docentes, ya que son nuestro principal interés por el objeto de estudio ya descrito, dirigido al análisis de *las acciones* en la *mediación total* en la deficiente lectura en voz alta, y en el desconocimiento de mediar la conversación dialógica.

Por otra parte, el presente estudio, en lo que creemos que pueda tener originalidad, pertinencia y creatividad es en el tema de la comprensión lectora que ha sido abordado desde el alumno en disciplinas como: pedagogía, psicología, neurociencias, sociología, educación, antropología y política, pero creemos que ha sido poco abordado con relevancia filosófica, desde el análisis teórico-práctico de *las acciones* de la *mediación total* del docente, con una descripción previa de *la experiencia* del alumnado, y con la posibilidad de solucionarse desde la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, respaldado por la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer.

Además, la razón por la que el presente estudio filosófico con práctica educativa propone el uso de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer es para mostrar que, si se da un valor hermenéutico a la lectura en voz alta y a la conversación dialógica dota de sentido el desarrollo de estas prácticas, pues cuando dicho método es aplicado, tanto quien lee como quien escucha, hace uso de la interpretación para tejer horizontes de comprensión con la obra.

En concreto, con el presente estudio, creemos que tal vez se puedan cubrir tres vacíos: el primero, *las acciones* del docente en la lectura en voz alta para fortalecer su práctica; el segundo, en *las acciones* del docente en la conversación dialógica para saber mediarla, y en un tercer lugar, el saber cómo se realiza el análisis de *las acciones* de la mediación que llevan a *la experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, ya que la hermenéutica de Gadamer es tan amplia, que toca cada uno de nuestros temas de manera práctica, lo que desde luego nos interesa que así sea para replicarlo en el taller dentro de la intervención, que llevaremos a cabo con los docentes y para su posterior análisis.

A continuación, se presenta el objetivo general, así como los específicos, de nuestra investigación:

1.4 Objetivo general

Analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*.

1.5 Objetivos específicos

- Analizar *las acciones* de la *mediación total* en la lectura en voz alta que llevan a la *experiencia hermenéutica*.
- Analizar *las acciones* de la *mediación total* en la conversación dialógica que llevan a la *experiencia hermenéutica*.
- Describir por qué la lectura en voz alta y la conversación dialógica como *centro del lenguaje* llevan a la *experiencia hermenéutica*.

1.6 Hipótesis

En síntesis, el hilo conductor de nuestro estudio es del campo disciplinar de la filosofía, desde el área disciplinar de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. Nuestro tema es Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica. Asimismo, la investigación se realizará en tres partes: la Parte I, es la teórica-deductiva, nuestro protocolo de investigación; la Parte II, la práctica-inductiva, que comprenderá la intervención educativa, aplicada a docentes, y la Parte III, que no será la menos importante, teórica-deductiva, la que corresponderá a los Resultados y conclusiones.

En el siguiente apartado proponemos nuestra hipótesis, en la que trataremos de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación. No sin antes recordar la problemática, así como la pregunta de investigación, en un recuadro previo. Asimismo, recordemos que, por ser un estudio filosófico referimos al objeto de estudio, es decir, a las *acciones* de la *mediación total*, por lo que, en este apartado, entiéndase que las proposiciones aluden a las y los docentes.

El problema radica en: *las acciones* de la *mediación total* docente de la deficiente lectura en voz alta, y *las acciones* de la *mediación total* docente por el desconocimiento de la conversación dialógica.

Pregunta de investigación: ¿Cómo analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*?

En primer lugar, si analizamos *las acciones*⁴⁷ de la *mediación total*⁴⁸ que tienen que ver con la deficiente lectura en voz alta, y analizamos *las acciones* de la *mediación total* que tienen que ver con el desconocimiento de la conversación dialógica, entonces se podrán llevar a la práctica *acciones* en una *mediación total* eficaz en la lectura en voz alta, y también se podrán llevar a la práctica *acciones* en una *mediación total*, con conocimiento en la conversación dialógica.

En segundo lugar, si ya analizadas *las acciones* de la *mediación total* de la deficiente lectura en voz alta, y *las acciones* de la *mediación total* en el desconocimiento para realizar la conversación dialógica, y estas modifican o fortalecen *las acciones* de la *mediación total* en la lectura en voz alta, y se conocen *las acciones* de la *mediación total* para realizar la conversación dialógica, entonces *las acciones* de la *mediación total* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica llevarán a *la experiencia hermenéutica*⁴⁹, en tanto que la lectura en voz alta y la conversación dialógica sean consideradas *centro del lenguaje*⁵⁰.

En tercer lugar, Si las y los docentes modifican o fortalecen, y conocen, *las acciones* en la *mediación total*, colocando a la lectura en voz alta y a la conversación dialógica como *centro del lenguaje*, entonces detonarán en sus alumnos una *experiencia de la escucha*⁵¹, a través de *la experiencia del choque con un texto*⁵², entonces tanto las y los docentes como las y los estudiantes experimentarán *en acción comunicativa*⁵³ una *experiencia hermenéutica*.

Por lo tanto, nos proponemos probar la siguiente hipótesis: si se analizan *las acciones* de la *mediación total* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje* es probable que se logre *la experiencia hermenéutica*.

⁴⁷ El concepto: *las acciones*, será utilizado constantemente a lo largo del presente estudio. En el marco teórico se explicará.

⁴⁸ El concepto: *mediación total* será utilizado constantemente a lo largo del presente estudio. En el marco teórico se explicará.

⁴⁹ El concepto: *la experiencia hermenéutica* será utilizado constantemente a lo largo del presente estudio. En el marco teórico se explicará.

⁵⁰ El concepto: *centro del lenguaje*, será utilizado constantemente a lo largo del presente estudio. En el marco teórico se explicará.

⁵¹ El concepto: *la experiencia de la escucha* será utilizado constantemente a lo largo del presente estudio. En el marco teórico se explicará.

⁵² El concepto: *la experiencia del choque con un texto* será utilizado constantemente a lo largo del presente estudio. En el marco teórico se explicará.

⁵³ El concepto: *acción comunicativa* será utilizado constantemente a lo largo del presente estudio. En el marco teórico se explicará.

Capítulo 2. Estado del arte y Marco teórico

2.1 Estado del arte

Vale la pena recordar antes de iniciar el estado del arte de nuestra investigación, lo que hasta ahora se ha hecho énfasis, para no perder de vista. Esta investigación filosófica se desarrolla en el área de la hermenéutica, en la que específicamente exploraremos la propuesta de Hans-Georg Gadamer de dos apartados de su obra *Verdad y método*, con el tema “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”.

Para llevarla a cabo, hemos dividido el estudio en tres Partes: Parte I, teórico-deductiva, Parte II, práctica-inductiva, que es la intervención educativa aplicada a diez docentes; Parte III, teórico-deductiva, los resultados y conclusiones, análisis teoría y práctica.

La problemática radica en las *acciones* de la *mediación total* de la deficiente lectura en voz alta, y en las *acciones* de la *mediación total* por el desconocimiento de la conversación dialógica. El estudio se justifica cubriendo tres vacíos: las *acciones* del docente en la lectura en voz alta, las *acciones* del docente en la conversación dialógica y el análisis de las *acciones* de la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica*, en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica.

El objetivo general del estudio será analizar las *acciones* de la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*, lo que nos llevó a la pregunta de investigación ¿Cómo analizar las *acciones* en la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*?

Así, en el Estado del arte presentaremos algunas investigaciones que se han realizado acerca de lo que se sabe del tema, relacionadas a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica. Si bien, no se encontraron temas similares, se indagó acerca de temas y palabras clave relacionadas. De la selección se dará el aporte teórico, y con otros ejemplificaremos lo que queremos se pretende analizar en relación con el tema.

Al respecto conviene decir que, iniciaremos jerárquicamente citando los corpus, relacionados con los artículos de investigación y posteriormente las tesis.

Artículos de hermenéutica

El artículo que citaremos de Luis Garagalza Arrizabalaga nos da un panorama acerca la hermenéutica de H.-G. Gadamer acerca de “su concepción del lenguaje como médium (y no mero “instrumento”) en el que tiene lugar la interpretación-comprensión y la experiencia humana del mundo”⁵⁴. Es de mucha utilidad para citarlo en el análisis de datos en la intervención educativa de nuestro estudio.

Del mismo autor, citaremos otro de sus artículos para poder argumentar nuestro análisis en tanto cómo y de qué manera “la comprensión se da en la interpretación (y como interpretación) de los mensajes transmitidos por el lenguaje”⁵⁵.

En cuanto a la hermenéutica en la educación, citaremos a Luis López, de la Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. Se trata de un Artículo sobre las implicaciones de la hermenéutica en el proceso educativo, que permitirá argumentar el estudio, sin duda, en lo que implica la comprensión, “[...] la hermenéutica apunta al diálogo y al respeto de las diferencias”⁵⁶.

Continuando con la hermenéutica en la educación, María Rosa Palazón Mayoral, nos permitirá argumentar a través de su artículo, en el análisis de datos de la intervención educativa, acerca de la conversación dialógica en tanto que, entre docente-alumnos, no debe de haber rigidez “en una situación dialógica [...] del hablante maestro (docente) y del escucha alumno, sino en su devenir reformularse”⁵⁷.

Por otra parte, Tatiana Pachón Avellaneda y Nadia Hernández Ordoñez, de la Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, de la maestría en pedagogía de la Lengua Materna, realizan un artículo en el que proponen “la lectura literaria como una experiencia estética, dialógica y hermenéutica”⁵⁸. Si bien se basan en la hermenéutica de H.-

⁵⁴ Luis José Garagalza Arrizabalaga, “Hermenéutica del lenguaje y simbolismo”, en *Endoxa*, n. 20, 2005, p. 245, consultada 21 de septiembre de 2023, <https://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/5128/4947>

⁵⁵ Luis José Garagalza, “Introducción a la hermenéutica contemporánea: cultura, simbolismo y sociedad”, en *Primera vista*, Barcelona: Anthropos, 2002, p. 14, consultada el 21 de septiembre de 2023, https://www.academia.edu/35310490/Introducci%C3%B3n_a_la_hermen%C3%A9utica_contempor%C3%A1nea_cultura_simbolismo_y_sociedad

⁵⁶ Luis López, “La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo”, en *Sophia*, n. 15, 2013, p. 17, consultada el 21 de septiembre de 2023, <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100003.pdf>

⁵⁷ María Rosa Palazón Mayoral, “Sugerencias hermenéuticas para la educación”, en *Perfiles Educativos*, vol. 36, n. 146, 2014, p. 176

⁵⁸ Tatiana Pachón Avellaneda y Nadia Hernández Ordoñez, “Experiencias de lectura literaria con niños de segundo ciclo desde una perspectiva hermenéutica”, en *Caminos Educativos*, n. 1, 2012, p. 40, consultada el

G. Gadamer, la propuesta es aplicada al alumnado, con ella podremos argumentar las acciones de la *mediación total* docente en nuestro estudio.

En cuanto al artículo de María Lince Campillo, podremos enmarcar nuestro estudio en el análisis de la intervención de la conversación dialógica, ya que refiere a la importancia del “diálogo consigo mismo y perseguir a su vez la comunicación con el otro. [...] como el arte de pensar”⁵⁹.

En el artículo de Diana María Muñoz, de la Universidad Nacional de Colombia, nos habla del “oír-comprender”, en “una suerte de oído hermenéutico”⁶⁰. Con el que permitirá argumentar el análisis de la intervención educativa, en tanto lectura en voz alta y en la conversación dialógica.

Asimismo, Margarita Cepeda, de la Universidad de Los Andes, nos da bases para argumentar sobre la escucha y lo difícil que es “parar de hablar y comenzar a escuchar”⁶¹, indispensable en el análisis en la intervención educativa, tanto para la lectura en voz alta como para la conversación dialógica de nuestro estudio.

Con el artículo de Luis Armando Aguilar, del ITESO [Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente], hace énfasis en “las implicaciones que tiene la hermenéutica filosófica en el ámbito educativo”, lo que H. -G. Gadamer “intentó sustentar con la tesis de que sólo es posible aprender por medio de la conversación”⁶². Con este artículo, podremos argumentar y sustentar lo que se llevará a cabo en la práctica de la intervención educativa.

21 de septiembre de 2023,
http://revistas.ucundinamarca.edu.co/index.php/Caminos_educativos/article/view/59/61

⁵⁹ María Lince Campillo, “El papel de la hermenéutica en el diálogo que establecemos con nosotros y con los otros”, en *Estudios Políticos*, vol. 9, n. 18, septiembre-diciembre, 2009, p. 18, consultada el 21 de septiembre de 2023, <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/23809>

⁶⁰ Diana María Muñoz, “El oído hermenéutico”, en *Ideas y Valores*, n. 120, diciembre, 2002, p. 15, consultada el 21 de septiembre de 2023, <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/14535/15389>

⁶¹ Margarita Cepeda, “Dialéctica y escucha”, en *Ideas y Valores*, n. 120, diciembre, 2002, p. 26, consultada el 21 de septiembre de 2023, <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/28604/14537-43518-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

⁶² Luis Armando Aguilar, “La hermenéutica filosófica de Gadamer”, en *Sinéctica*, 24, febrero-julio, 2004, 4 p.

Asimismo, Yaritza Cova⁶³, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de Venezuela. En el que nos apoyaremos para dar una definición más concreta de Lectura en voz alta. Así como algunas características acerca de su aplicación en la escuela.

Finalmente, y desde luego no el menos importante, citaremos a Luis Eduardo Gama. En su artículo aduce al “poder efectivo de la historia sobre nuestra existencia comprensora” y, que esta, “se vive por cada individuo, en cada época, como una experiencia inalienable”. Lo que permitirá argumentar la práctica de la intervención educativa, con la hermenéutica de H.-G. Gadamer que lo que “busca conscientemente es renovar”⁶⁴.

Tesis

El estudio de la tesis de Angélica Montealegre Oropeza invita, a través de la hermenéutica de H.-G. Gadamer, “a orientar a los maestros (docentes) para que realicen un análisis profundo de un texto y de esa manera posean los elementos teórico-metodológicos necesarios para motivar a sus alumnos en la lectura”, ya que su objetivo es “elaborar una propuesta pedagógica de la comprensión de textos literarios desde el modelo interpretativo de la hermenéutica”⁶⁵.

La anterior tesista es la que más se aproxima a la propuesta de nuestro estudio, con algunas reservas. Cabe mencionar que, su tesis se fundamenta en una propuesta pedagógica, la diferencia con la de nosotros es que la nuestra se fundamenta en la filosofía.

Miguel Ángel Chimil Rivera, presenta un Reporte de experiencia profesional “Lectura en voz alta: una alternativa para mejorar el interés de la lectura en el aula”, Ciudad de México⁶⁶. El objetivo de su estudio es “Implantar un taller de lectura en voz alta para favorecer el interés por la lectura en niñas y niños de quinto grado de primaria”. Cabe destacar que en el estudio trabajaron dos indicadores: la fluidez y la actitud hacia la lectura⁶⁷. Lo que

⁶³ Yaritza Cova, “La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas”, en *Sapiens*, Revista Universitaria de Investigación, vol. 5, n. 2, diciembre, 2004, p. 1, consultada el 21 de septiembre de 2023, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>

⁶⁴ Luis Eduardo Gama, “El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer, en *Escritos* 29, n. 62, 2021, p. 21

⁶⁵ Angélica Montealegre Oropeza, “La praxis hermenéutica en la interpretación de textos literarios con estudiantes de tercer grado de primaria”, Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, 2012, p. 19

⁶⁶ Miguel Ángel Chimil Rivera, “Lectura en voz alta: una alternativa para mejorar el interés de la lectura en el aula”, Reporte de experiencia profesional para Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009, p. 1

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 62

identificamos de este estudio, que no corresponde al nuestro, es no solo el taller que fue dirigido a niñas y niños, sino, lo más importante que se evaluó la actitud de estos frente a la lectura en voz alta.

Es un estudio por demás interesante, ya que, si bien citaremos algunos referentes con algunos ejemplos de su reporte, sí queremos destacar que justamente las actitudes que él estudió en niñas y niños ante la lectura en voz alta, desde el campo disciplinar de la psicología, son *las acciones* de la *mediación total* docente, que analizaremos en nuestro estudio, pero desde el campo disciplinar de la filosofía.

Janin Itzel Quiroz Miranda, presenta la tesis “Lectura en voz alta: Modelar competencias lectoras en niños de una escuela multigrado de una comunidad rural”, Ciudad de México⁶⁸. Lleva a cabo una intervención con niños de primaria, y la lectura en voz alta como estrategia principal sobre el desempeño de diversas competencias lectoras, para reforzar aprendizajes.

Lo que busca es “promover el uso de competencias lectoras en estudiantes de 6 a 12 años de una escuela multigrado”⁶⁹. Sin embargo, a pesar de que está dirigido a las niñas y niños, y no a docentes, es imprescindible citar algunos datos relevantes para el análisis de la intervención educativa de nuestro estudio.

Sonia Regina Flores Prado, presenta el Proyecto de Innovación Docente “Estrategias para la lectura de comprensión en voz alta”⁷⁰, Escuinapa, Mazatlán, Sinaloa, México⁷¹.

El proyecto lo realiza con niñas y niños de tercer grado de primaria, de “la escuela rural Cristóbal Colón ubicada en la comunidad de los Cocos, Palmillas, Escuinapa, Sinaloa”⁷², México. Cabe mencionar que es una de las escuelas rurales atendidas por CONAFE⁷³. Entre cuatro de sus objetivos, nos llaman especialmente la atención dos de ellos: promover el pensamiento crítico y propiciar la interpretación significativa.

A pesar de que la investigadora trabaja tres rubros: el psicológico, el pedagógico y el sociológico, carece de un enfoque filosófico, que es el propósito de nuestro estudio. Así, el trabajo de Flores será importante citarlo en nuestro estudio, por la intervención que lleva a

⁶⁸ Quiroz Miranda, *Op. Cit.*, p. 1

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 79

⁷⁰ Estudio elaborado en Bogotá, D.C. Noviembre de 2013.

⁷¹ Flores Prado, *Op. Cit.*, p. 1

⁷² *Ibíd.*, p. 6

⁷³ CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) Para identificar siglas.

cabo con los niños. Del que analizaremos las *acciones* de la *mediación total* ante la lectura en voz alta, con el alumnado que describe en su tesis.

Ingrid Pamela Torres Murillo, Viviana Paola Padilla Avendaño y Sandra Milena Córdón Marín, presentan el trabajo de grado “Procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de la biblioteca comunitaria Las Acacias a partir del cuento”, en el barrio Patio Bonito, Barrio de Las Acacias, localidad de Kennedy, Bogotá, Colombia⁷⁴. Tesis sustentada en la Investigación Acción Participativa.

La investigación se propuso desarrollar los procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de la Biblioteca Comunitaria Las Acacias a partir del cuento. En la que participaron niños y niñas “en un rango de edades entre 6 y 10 años”⁷⁵. Y, aunque no existen coincidencias fieles, será también de apoyo para nuestro estudio, por los procesos que se llevaron a cabo. Es preciso decir que el enfoque disciplinar fue pedagógico.

En conclusión, el estado del arte propuesto tiene una amplia gama de temáticas que nos permitirán aportar un poco más, de lo mucho que cada uno de los autores vertidos en el apartado nos brindarán a nuestro estudio. Durante las lecturas, para el estado del arte, hemos podido identificar un común denominador en los trabajos de tesis, el trabajo de intervención aplicado a los niños, como responsabilizando a ellos mismos su propia educación, y coincidimos en que así debiera de ser, lo que a nuestro juicio debiera de haber antes previa preparación [filosófica] y mediación del docente.

Asimismo, será enriquecedor la propuesta, de cada uno de los articulistas, que hemos elegido para nuestro estudio. Un último dato, si bien el corpus que sustentará nuestro estudio pareciera escaso, creemos que con la selección cubriremos los temas para su argumentación. Consideramos que no debíamos continuar con la búsqueda, porque el tiempo no solo nos apremia, sino también porque con la información obtenida podemos cubrir el estudio, pero sobre todo es lo que nos permitirá enriquecer la Parte II, el análisis de los datos de la intervención educativa, así como la Parte III de resultados y conclusiones.

Así las cosas, esperemos que nuestro estudio pueda ser un apoyo para las y los docentes.

⁷⁴ Ingrid Pamela Torres Murillo, Viviana Paola Padilla Avendaño y Sandra Milena Córdón Marín, “Procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de la Biblioteca Comunitaria Las Acacias a partir del cuento”, Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, 2013, p. 3

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 4

2.2 Marco conceptual

Acerca del estudio de investigación filosófica, recordemos que, es del área disciplinar de la hermenéutica, específicamente la de H.-G. Gadamer, mismo que se divide en Parte I, teórico-deductiva; Parte II, práctica-inductiva con la intervención educativa aplicada a diez docentes, y Parte III, teórico-deductiva, en la que analizaremos la teoría y la práctica del estudio. La problemática radica en las *acciones* de la *mediación total* docente, de la deficiente lectura en voz alta, y las *acciones* de la *mediación total* por el desconocimiento de la conversación dialógica.

Así, nuestra pregunta de investigación ¿Cómo analizar las *acciones* de la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*? dará lugar para ahondar en el tema, no solo con el estado del arte, sino también con el marco teórico.

La propuesta conceptual que realizaremos inicia con la hermenéutica de H.-G. Gadamer, los que están relacionados a lo largo de nuestro estudio, con conceptos de Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas.

El apartado de nuestro marco teórico se identificará primero, por los conceptos base sobre los que es nuestro eje temático: la hermenéutica, ya que forma de parte de las líneas de generación y aplicación de conocimiento (LGAC)⁷⁶, dentro de la maestría, y es el que respalda el estudio. Segundo la lectura en voz alta y tercero la conversación dialógica.

En los tres ejes temáticos analizaremos por qué hemos seleccionado a los autores y las obras, que sustentarán argumentativamente, y por qué algunos se han quedado fuera de nuestro corpus.

En un segundo momento, dentro de nuestro marco teórico, analizaremos los conceptos con los que trabajaremos, desde la perspectiva del método hermenéutico de Gadamer, explicando en qué y por qué se relacionan para nuestro estudio.

Hermenéutica

El marco teórico que cimienta la propuesta se basa en la *praxis* de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, “aplicada a cualquier ámbito”⁷⁷ sea educativo o social, y trataremos,

⁷⁶ Universidad Autónoma de Zacatecas, *Plan de estudios de la Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica*, Zacatecas, Unidad Académica de Filosofía, 2021, p. 23

⁷⁷ Maurizio Ferrariz, ¿Qué es la hermenéutica?, Madrid, Cristiandad, 2004, pp. 13-14

desde luego, de no relegar el problema de la interpretación a un nivel subordinado “respecto al poder de la razón”⁷⁸, como lo cita Ferrariz. Iremos construyendo un andamiaje teórico conceptual al que nos referiremos en este estudio, y durante la intervención.

Maurizio Ferrariz, en su obra *¿Qué es hermenéutica?*, la que consideramos fundamental en nuestro estudio, no solo hace un breve recorrido histórico del concepto de hermenéutica, sino que, además, explica de manera sucinta, cómo se han identificado las diversas interpretaciones a partir de mediados del siglo XX, en el que comienzan los primeros guiños de la universalidad hermenéutica.

Retomaremos varias citas para argumentar la metodología que se aplicará dentro del taller de la intervención de la idea de Ferrariz, “[...] todos interpretamos sin que por ello seamos hermeneutas ni tengamos necesidad de leer tratados de hermenéutica para recibir luz acerca de nuestra praxis”⁷⁹, es decir, en nuestro estudio partiremos de que ningún de los participantes deben, o deberían, ser hermeneutas ni leer tratados de hermenéutica, y, que no por ello, no puedan interpretar o sean ajenos a una interpretación.

Mauricio Beuchot quien en su obra *Hechos e interpretaciones*, adhiere a la hermenéutica como “la disciplina de la interpretación de textos. Los textos no son sólo los escritos, sino también los hablados, los actuados y aun de otros tipos: un poema, una pintura y una pieza de teatro son ejemplos de textos”⁸⁰, también se centra en la forma de trabajar el texto con los docentes en tanto intervención, desde la mirada hermenéutica, pues nos parece que este concepto permitirá llevar a la práctica, desde H.-G. Gadamer, las temáticas dentro de la intervención.

Lo anterior también nos da la pauta para justificar el uso del libro álbum⁸¹ dentro de la misma intervención educativa, ya que se trabajará la lectura en voz alta con un libro álbum y un texto para nivel primaria, y otro libro álbum y texto para nivel secundaria.

⁷⁸ *Ibíd*, pp. 14-15

⁷⁹ *Ibíd*, p. 25

⁸⁰ Mauricio Beuchot, *Hechos e interpretaciones*, México, Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 24

⁸¹ El término Libro álbum no forma parte de nuestro marco teórico. Sin embargo, es pertinente su definición para mayor entendimiento. La especialista en álbumes para niños y jóvenes, novelista y crítica literaria Sophie Van der Linden, nacida en Francia, define al álbum como “Libro en blanco, comúnmente apaisado, y encuadernado con más o menos lujo, cuyas hojas se llenan con breves composiciones literarias, sentencias, máximas, piezas de música, firmas, retratos”. En *álbum[es]*, Trad. Teresa Duran, Barcelona, Ekaré, 2015, p. 7. Sin embargo, la especialista en LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) de la Universidad de Barcelona, Emma Bosch, en “Hacia una definición de álbum”, aduce que “la mayoría de caracterizaciones sobre álbum se centra en la relación texto e imagen y se proponen desde una perspectiva literaria. Esta definición [...] potencia la función

Hans-Georg Gadamer, en su obra *Verdad y Método I y II*, es el fundamento teórico con diversos conceptos que aplicaremos en nuestro estudio. Si bien la obra completa tiene varias citas para argumentar, tanto en la intervención como en el análisis, haremos énfasis en algunos conceptos del apartado II *Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica*. Y, la mayor parte del estudio estará basado en el subtema III *Lenguaje como hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica*.

Gadamer nos dice que “la hermenéutica se puede definir justamente como el arte de comentar lo dicho o lo escrito”⁸², lo que estaremos trabajando en el taller como proceso hermenéutico, tanto en la lectura en voz alta como en la conversación dialógica, ya que el “comentar lo dicho” será aquello que se conversará de “sujeto-sujeto”⁸³, y, en cuanto a “comentar lo escrito” será aquello que se conversará con el que se leerá en voz alta. Esta misma obra aportará gran parte de la argumentación, de lo que sucederá en el proceso del taller y después de este en el análisis de los datos, así como en la propuesta general de nuestro estudio, por esto es importante citarlo.

No obstante, la definición de hermenéutica que más se aproxima a nuestro estudio es aquello que H. -G. Gadamer relaciona con *la experiencia humana del mundo*: “Comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo”⁸⁴.

Con estos tres autores Maurizio Ferraris, Mauricio Beuchot y, sobre todo, Hans-Georg Gadamer definiremos, dentro de la intervención, hermenéutica, y una breve historia de la hermenéutica. Básicamente trabajaremos con conceptos de la hermenéutica de H. -G. Gadamer.

secuencial de la imagen. Sin embargo, seguimos pensando que la definición definitiva aún está por lograrse”. En Emma Bosch Andreu, “Hacia una definición de álbum”, en Universidad de Barcelona, s.f., p. 42 consultada 23 de noviembre de 2022, https://somiari.files.wordpress.com/2011/07/2007_bosch_haciadefinicionalbum_pet.pdf

Una última definición que compartiremos es la de Jose Rosero, de su artículo “Las siete relaciones dialógicas entre el texto y la imagen”, nos dice “[...] el libro álbum son espacios donde la imagen y el texto convergen. Tanto el lenguaje visual como el escrito tienen sus propias características, sintaxis y estructuras, que permiten múltiples entrelazamientos”. En Jose Rosero Artista Visual, 2019, p. 3, consultada 23 de noviembre de 2022, <https://joserose.com/proyectos/>

⁸² Gadamer, *Op. Cit.*, p. 297

⁸³ Karl-Otto Apel, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1991, p. 27

⁸⁴ Gadamer, *Op. Cit.*, p. 23

Lectura en voz alta

Aidam Chambers. En su obra *El ambiente de la lectura*, muestra y demuestra cómo la lectura en voz alta, desde y a través de la mediación del docente-facilitador, se logra una conversación *sujeto-sujeto*⁸⁵, lo que enuncia como “el adulto facilitador”, y cito, “Todos los obstáculos en el camino de quien aprende a leer se pueden superar si se cuenta con la ayuda y el ejemplo de un lector adulto experimentado y de confianza”⁸⁶, porque para nuestro estudio se da prioridad a la mediación que el docente llevará a cabo entre el objeto [texto] y los sujetos [alumnos].

El *adulto facilitador*, para nuestro estudio, es aquel docente que lee un texto en lectura en voz alta, frente a su grupo, y que media la conversación entre el libro y los alumnos.

Chambers, en tanto la importancia de la lectura en voz alta, cita lo siguiente, “Leer en voz alta a los niños es esencial para ayudarlos a convertirse en lectores. [...] leer en voz alta es necesario durante todos los años de la escuela”⁸⁷. Cabe decir que, ahondar sobre “la importancia” de la lectura en voz alta, nos dirigiría a una tesis independiente de la presente tesis, sin embargo, consideramos fundamental enunciar brevemente algunas opiniones teóricas sobre la “importancia” de la lectura en voz alta, aunque no sea nuestro objeto de estudio.

Son tres las definiciones que retomaremos para la Lectura en voz alta, sin embargo, es menester mencionar que ya existe un libro titulado *Manual de Lectura en voz alta*⁸⁸ de Jim Trelease, autor estadounidense. En el que los temas que aborda de la lectura en voz alta están contextualizados para Estados Unidos y son, sobre todo, datos estadísticos y recomendaciones de con quién leer en voz alta y algunos otros temas, sin duda es un libro interesante, sin embargo, a pesar de que no aporta un concepto específico sí será un referente para nuestro estudio, en tanto la práctica de la lectura en voz alta.

En la Guía para promotores de lectura, coordinado por Martha Sastrías, editado por Conaculta, es una de las definiciones que se aproxima más a lo que requerimos y que retomaremos más adelante, y dice, “la lectura en voz alta es un arte que requiere cierto

⁸⁵ Apel, *Op. Cit.*, p. 27. “La pragmática trascendental nos ha demostrado esa relación ‘sujeto-sujeto’ en la que ya siempre somos, nos ha mostrado que la razón humana es en diálogo, no en monólogo”.

⁸⁶ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura*, México, FCE, 2007, p. 23

⁸⁷ *Ibíd*, p. 77

⁸⁸ Jim Trelease, *Manual de Lectura en Voz Alta*, Bogotá, Fundalectura, 2007, pp. 423

entrenamiento, sobre todo es conveniente saber respirar bien para no agotarse y poder seguir el “hilo” de la lectura, así como pronunciar las palabras con claridad”⁸⁹.

En una segunda definición, que nos será de utilidad en nuestro estudio, es la proporcionada por Felipe Garrido, sugiere que, al leer “trate de dar expresión a la voz para que se comprenda el sentido de la lectura. Dramatice un poquito los diálogos. Ajuste el ritmo de la acción de la historia. [...] Siga el sentido que marcan los signos de puntuación. [...] ajuste el ritmo, el tono y el volumen a las necesidades del relato, no tenga prisa de terminar”⁹⁰.

Yaritza Cova, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas, Venezuela, quien nos aportará una tercera, y muy adecuada definición para nuestros fines, dice: “la lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos”⁹¹.

H. -G. Gadamer pese a que pareciera no ser partidario de la lectura en voz alta, sobre todo para la poesía, considera que es “Aún más clara la relación de la voz con el texto en la lectura en voz alta. [...] La lectura en voz alta debe hacer que se oiga como <<texto>> algo que está escrito, lo cual presupone determinadas restricciones de la espontaneidad del estar hablando”⁹². Coincidimos en que “presupone determinadas restricciones”, justamente leer en voz alta implica leer con la espontaneidad del habla, por esta razón es que se debe de conocer la lectura previamente, pero, sobre todo, de comprenderla previamente.

Es por ello por lo que H. -G. Gadamer, aduce:

Todos sabemos lo que entendemos por una buena lectura en voz alta. Debe ser tal que se entienda bien y sólo puede ser así cuando el lector mismo ha comprendido lo que lee. No creo que, en el fondo, sea posible leer en voz alta algo de manera que otro lo entienda si, después de todo, uno mismo no lo ha comprendido⁹³.

De ahí que los docentes comprendan el texto antes de leer en voz alta, para que realicen una buena lectura en voz alta.

⁸⁹ Martha Sastrías, *et.al. Guía para promotores de lectura*, México, Conaculta, INBA, Promolectura, 1990, p.85

⁹⁰ Felipe Garrido, *Cómo leer mejor en voz alta*. México, SEP, 1998, p. 16

⁹¹ Cova, *Op. Cit.*, p. 53-66

⁹² Hans-Georg Gadamer, *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona, Paidós, 2018, p. 64

⁹³ *Ibíd.*, p. 77

Con respecto a los conceptos de H. -G. Gadamer, con los que realizaremos nuestro análisis, algunos de ellos dentro del Capítulo 12 *El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica*, nos deja ver cómo, tanto la lectura en voz alta como la conversación dialógica están ligadas al lenguaje, “El que la esencia de la tradición se caracterice por su lingüisticidad adquiere su pleno significado hermenéutico allí donde la tradición se hace escrita”⁹⁴.

Gadamer también resalta lo escrito sobre la palabra hablada y el sentido se enuncia a partir de esos signos que se encuentran escritos [en el texto], asombrándose por la propia interpretación de la palabra hablada, así como por sus circunstancias. En este último párrafo, el autor nos deja ver la importancia del sentido que, por sí misma, tiene la palabra hablada, siendo un verdadero sentido hermenéutico.

Conversación dialógica

El siguiente punto trata de la conversación dialógica, no solo sustentada desde la palabra hablada de H. -G. Gadamer, sino también con la propuesta del principio de la Ética discursiva de Karl-Otto Apel, misma que define como “[...]expresivo de la intersubjetividad, de modo que el reconocimiento recíproco de los interlocutores es la categoría clave, y, a través de la lógica del discurso práctico, hacer del ‘nosotros argumentamos’ de una comunidad ideal el punto supremo de la reflexión”⁹⁵.

Para nosotros el anterior párrafo nos permitirá sustentarlo sobre la base del diálogo, de la conversación misma, el practicar el “nosotros argumentamos” y mantenerla, es lo que él llama comunidad ideal, que lleva al punto supremo de la reflexión dentro de esa comunidad, que es a lo que queremos llegar.

Así, la ética dialógica apeliana responde, reconoce y valora en que “todos los interlocutores virtuales han de reconocerse como personas, legitimadas para participar, y que, las condiciones de diálogo deben darse en simetría porque todos tienen igual derecho a participar”⁹⁶.

Habría que decir también que, Chambers, apela al término *comunicar honorablemente*, esto quiere decir que, los alumnos puedan hablar bien o mal de los libros leídos en voz alta llevados a la conversación y, los docentes, ser el acompañamiento para que

⁹⁴ Gadamer, *Op. Cit.*, *Verdad y Método*, p. 468

⁹⁵ Apel, *Op. Cit.*, p. 27

⁹⁶ *Ibid.*, p. 27

todo pueda ser honorablemente comunicable dentro de la conversación, “para que esto ocurra, el lector [alumno] debe de confiar en que la maestra [docentes] realmente busca una reacción honesta y que, por lo tanto, todo puede ser ‘comunicado honorablemente’, sin riesgo de que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado”⁹⁷.

Por su parte, el catedrático en educación, en la Brunel University, de Reino Unido, Robert Fisher aclara que, “El diálogo, a diferencia del monólogo, implica a dos o más personas que se escuchan unas a otras, comparten ideas y tienen en cuenta los distintos puntos de vista. El diálogo aspira a ser un encuentro entre mentes”⁹⁸. Ambos autores, Chambers y Fisher, proponen una clasificación con determinado tipo de preguntas para detonar el diálogo; sus propuestas las analizaré junto con la propuesta de la *acción comunicativa* a la que apela Habermas, especificada más adelante en este mismo apartado.

Conceptos de Hans-Georg Gadamer

Acerca de cómo jerarquizaremos los conceptos de Gadamer en nuestro estudio es pertinente transmitir al lector ¿cómo identificamos los conceptos en un andamiaje de conocimiento que permita de manera horizontal, en las *acciones* de la *mediación total* docente, transitar entre el *centro del lenguaje* hacia la *experiencia hermenéutica*?

Percibimos este andamiaje donde los conceptos se desarrollan de arriba hacia abajo, quizá como se debieran considerar *las acciones* de la *mediación total* docente para llegar a *la experiencia hermenéutica*.

Iniciamos con el *centro del lenguaje*, hacia el lado izquierdo está *la experiencia*, y por el lado derecho ubique *la acción comunicativa*.

Continuaremos hacia abajo con *la experiencia*, luego *las acciones* e inmediatamente después la *mediación total*, en ambas se ve implicado la y el docente; estas dos se relacionan con la *dialéctica*.

Regresamos a la *mediación total*, esta se bifurca en dos, la lectura en voz alta y la conversación dialógica, mismas que conectan directamente con *la experiencia*. Aquellas dos a su vez interactúan hacia abajo con la *dialéctica del preguntar* [corresponde al docente], los

⁹⁷ Chambers, *Op. Cit.*, *Dime*, pp. 61-62

⁹⁸ Robert Fisher, *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*, Madrid, Morata, 2018, p. 21

compañeros de diálogo [corresponde a docente y alumnos], *la experiencia del choque con un texto*, *la experiencia de la escucha* y *la experiencia del mundo*.

Estos tres últimos conceptos, que corresponden a los alumnos, se ven implicados con la lectura en voz alta y la conversación dialógica. Asimismo, estas tres junto con *la acción comunicativa*, interactúan con *la comunicación en la comunidad ideal de comunicación*.

Finalmente, la *ética dialógica* se relaciona directamente con la conversación dialógica, mientras que la *ética discursiva* mantiene relación constante con el *centro del lenguaje*.

En conclusión, creemos que la interacción entre estos conceptos, llevados a la práctica, reflejadas en *las acciones* de la *mediación total* docente en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, posiblemente lleven a *la experiencia hermenéutica*. Algo más por añadir, considérese que los conceptos anteriores no necesariamente deberán de llevar la jerarquización antes descrita, toda vez que se relacionan entre sí y debemos de concatenarlos de acuerdo con cómo se van presentando. Empero, en principio, los hemos dispuesto de esa manera para poder visualizar lo que suponemos podría llevar a la *experiencia hermenéutica*.

En el siguiente punto de nuestro marco teórico trataremos acerca de la ilación de los conceptos entre sí, de Hans-Georg Gadamer, con algunos que hemos incluido de Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas, y que relacionaremos con la lectura en voz alta y la conversación dialógica, ya que estos dos no son divergentes, antes todo lo contrario, son concomitantes, es decir, que actúan juntas.

Lo anterior son dos de los aspectos que queremos destacar, de lo que Gadamer adhiere al concepto de *centro del lenguaje*⁹⁹. En nuestro estudio, tanto la lectura en voz alta como la conversación dialógica forman parte de ese *centro del lenguaje* al que refiere H. -G. Gadamer, creemos que si desde el *centro del lenguaje* incluimos a ambas es posible que se pueda lograr *la experiencia hermenéutica*.

El autor, refiere al *lenguaje* como la huella de finitud, “porque cada lengua se forma y prosigue continuamente al paso que va trayendo al lenguaje su propia *experiencia del mundo*. [...] es finito porque es lenguaje”¹⁰⁰. Si la propia *experiencia del mundo* es lenguaje, entonces la lectura en voz alta y la conversación dialógica son finitas por ser lenguaje.

⁹⁹ Gadamer, *Op. Cit.*, *Verdad y método*, p. 548

¹⁰⁰ *Id.*

Así, “el acontecer del lenguaje se corresponde con la finitud del hombre en un sentido mucho más radical”. Pero ¿cuál es ese sentido más radical de la finitud del hombre? De acuerdo con Gadamer, “el *centro del lenguaje*, desde el cual se desarrolla toda nuestra *experiencia del mundo* y en particular *la experiencia hermenéutica*”.¹⁰¹

Con respecto a la *Dialéctica*, Gadamer aduce a “la dialéctica como arte del preguntar. [...] Se llama dialéctica porque es el arte de llevar una auténtica conversación. [...] tiene necesariamente la estructura de pregunta y respuesta”¹⁰². Dicho concepto trataremos de llevarlo a cabo dentro del taller de la intervención educativa en la conversación dialógica.

De ahí que nos lleve a la *dialéctica del preguntar*, porque “el que pregunta se convierte en el preguntado”, lo que da lugar al “acontecer hermenéutico”¹⁰³. Asimismo, a partir de preguntas y respuestas, que nos lleven a una auténtica conversación dialógica para lograr dicho acontecer en quien se convierte en el preguntado.

Ambos forman parte tanto de la lectura en voz alta como en la conversación dialógica; *la dialéctica* y la dialéctica como el arte de preguntar, no como “el arte de ganar a todo el mundo en la argumentación”, sino como aquel que es “capaz de mantener en pie sus preguntas” con una “orientación abierta”, en tanto “arte de seguir preguntando”, lo que significa “el arte de pensar”.¹⁰⁴

Lo anterior se verá reflejado en un ejercicio práctico, en el que podremos ver justamente la dialógica de la conversación. Es decir, un diálogo entre pares de quien pregunta se responde y se vuelve a preguntar, lo que no se sigue necesariamente que haya una respuesta, esto se practicará en la intervención para su análisis, lo que también supone una base sobre la que estableceremos las preguntas propuestas por Chambers y Fisher.

Al respecto conviene decir que todavía tenemos cuatro conceptos más que Gadamer va introduciendo en su obra, para poder llegar a *la experiencia hermenéutica*, las que iremos experimentando en la práctica de la intervención, en el siguiente orden: la *Experiencia*, aquella que tiene que ser adquirida constantemente, en el día a día, aquella a la que a nadie se le puede ser ahorrada, pues forma parte de la esencia histórica de las personas.¹⁰⁵

¹⁰¹ *Id.*

¹⁰² *Ibid*, pp. 444-445

¹⁰³ *Ibid*, p. 553

¹⁰⁴ *Ibid*, p. 444

¹⁰⁵ *Ibid*, p. 432

Le sigue, para nuestro caso, la *Experiencia del choque con un texto*¹⁰⁶, la experiencia que se tiene con ese choque del que habla Gadamer, que llevaremos a la intervención tanto con un texto¹⁰⁷ como con un libro álbum, en nuestro caso, leído en voz alta y en conversación dialógica.

Creemos que otro concepto a trabajar es la *pertenencia o la experiencia de la escucha*, la pertenencia se alcanza con la dialéctica peculiar propia del oír, es decir, hay pertenencia o experiencia de la escucha a través del oír¹⁰⁸, observar dicha dialéctica es lo que nos llevará al análisis de los resultados obtenidos dentro de la intervención.

Los cuatro conceptos podrían ejemplificar, en la aplicación práctica, el proceso que se pueda dar en una posible transformación en la escucha, y en el escuchar, de *la experiencia* misma de los participantes en la intervención; los docentes, en la conversación dialógica, lo que nos llevará a la *experiencia hermenéutica*. De ahí que *la experiencia hermenéutica* “tiene que acceder a la experiencia” pues aquella “tiene que ver con la tradición” y la tradición es lenguaje.¹⁰⁹

No podemos dejar obsoleto el papel que juega quien media y acompaña estos procesos que, en palabras de Gadamer, lo refiere a una *mediación total*, lo que alude a que la obra accede a su representación a través de ella y en ella, es decir, la lectura en voz alta se experimenta como una representación escénica, lo que no es temática, pero sí es una representación a la que se accede a través del texto y, como tal, por quien es representada es por quien lee en voz alta, los docentes frente a los alumnos de su grupo y, en términos de la intervención quien esté al frente de esta.

Para tener un poco más claro el concepto de *mediación total*, Gadamer hace hincapié en que “La interpretación es en cierto sentido una recreación, pero ésta no se guía por un acto creador precedente, sino por la figura de la obra ya creada, que cada cual debe representar del modo como él encuentra en ella algún sentido”¹¹⁰, es decir que, la interpretación de la obra de cierta manera se recrea, pero no se alimenta por acciones que preceden a la

¹⁰⁶ *Ibíd*, p. 334

¹⁰⁷ Mauricio Beuchot, *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*, México, FCE, 2016, p. 14. “Los textos no son solo los escritos, sino también los hablados, los actuados y aun de otros tipos; un poema, una pintura y una pieza de teatro”.

¹⁰⁸ Gadamer, *Op. Cit.*, *Verdad y método*, p. 553

¹⁰⁹ *Ibíd*, p. 434

¹¹⁰ *Ibíd*, p. 165

creatividad, sino que la recreación se da por la misma obra ya creada. Y aquel que se encuentre ante la figura de la obra ya creada da representación de acuerdo como le da sentido.

Citaremos un ejemplo que podría ayudar. La obra literaria, como obra ya creada, al ser leída en voz alta [por la o el docente] logra una interpretación, no solo en el docente sino también en quien escucha [sus alumnos]. Dicha interpretación se recrea, en cierto sentido, en ambos [tanto en la o el docente, como en el alumnado; de quien lee y de quien escucha]. Esta recreación no se alimenta previamente, ante la lectura en voz alta, como acto creador, sino por la obra literaria en sí misma.

De tal manera que, tanto docentes, en el acto creador de leer en voz alta y conocer previamente la obra literaria [el texto], como el alumnado en la *experiencia del choque con un texto* [la obra literaria], se representa de modo que cada cual encuentra de la obra misma algún sentido, o algún propio sentido. La representación es personal, ya que conlleva la *experiencia* de cada uno.

En este mismo tenor, Gadamer aduce:

[...] el hecho evidente de que cada representación intenta ser correcta nos servirá sólo como confirmación de que la no-distinción de la mediación respecto a la obra misma es la verdadera experiencia de ésta. Coincide con esto el que la conciencia estética sólo está en condiciones de realizar en general su distinción estética entre la obra y su mediación bajo el modo de la crítica, es decir, cuando la mediación fracasa. Por su idea, la mediación ha de ser total pues significa que lo que media se cancela a sí mismo como mediador¹¹¹.

Entendemos que la representación es la conciencia estética que cada cual se va formando de la obra leída en voz alta por la o el docente. Cada cual está en condiciones de realizar en general su distinción estética entre la obra [las y los alumnos en *la experiencia del choque con un texto*] y su mediación [la y el docente en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica] si esta se realiza bajo el modo de crítica, si y solo sí, es cuando la mediación fracasa.

En pocas palabras la mediación docente no debe someterse a la crítica de la experiencia que sus alumnos experimentan ante el choque con un texto, ya que la interpretación si forma en cierto sentido recreaciones y esas recreaciones son

¹¹¹ *Ibid*, p. 165

representaciones que intentan, o buscan, ser correctas en sus alumnos, lo que hará la crítica del docente será que la mediación fracase.

Es por esta razón que para Gadamer la “mediación total significa que lo que media se cancela a sí mismo como mediador”¹¹², es decir que, el mediador total debe ser aquel mediador que se mantiene al margen de la crítica, ante *la experiencia del choque con un texto* de sus alumnos, y debe permitir en estos formar la conciencia estética ante la obra [literaria] para que a su vez se logre la distinción estética entre la obra y la *mediación total*.

Para concluir, el docente, que es quien media, al someter a la crítica la interpretación [de sus alumnos] hace que fracase la mediación y no se da una *mediación total* porque hay una crítica de por medio ante la *experiencia*.

Es posible integrar ahora el término de Gadamer, *compañeros de diálogo*, refiere a la productividad mayéutica del diálogo socrático, en su “arte de comadrona de la palabra” que orienta a las personas que constituyen los *compañeros del diálogo*. Es decir, quien se encuentra al frente como *mediación total* en tanto productividad mayéutica frente a los escuchas, dicha persona se limita a mantenerse en las opiniones que se exteriorizan y cuya consecuencia objetiva inmanente se desarrolla en el diálogo.¹¹³

Estos dos términos es probable que puedan llevarnos a definir, desde la investigación filosófica, lo que nosotros definimos como, el docente mediador-facilitador, aquel que media una conversación dialógica entre el objeto [libro] y los sujetos [alumnos].

El siguiente punto trata de la intersubjetividad que, como término, Karl-Otto Apel, adhiere a la dimensión trascendental “como la necesidad de la comunicación como condición de posibilidad de la comprensión lingüística con los otros¹¹⁴”. Aquello que en nuestro caso se da en la conversación dialógica, aquellos que intervienen en ella y que como sujetos son los otros yoes de quienes habría que presuponer como cosujetos del conocimiento objetivo mediado comunicativamente.¹¹⁵

De ahí que nos lleva a identificar *la comunicación en una comunidad ideal de comunicación*, en tanto se den estos elementos y sobre todo que, quien argumente, tiene que

¹¹² *Id.*

¹¹³ *Ibid*, p. 445

¹¹⁴ Apel, *Op. Cit.*, p. 152

¹¹⁵ *Id.*

hacer valer las condiciones y los presupuestos ideales y universalmente válidos dentro de la comunicación, en tanto los admita o no para una comunidad ideal de comunicación.¹¹⁶

Esto supone una práctica desde la *ética discursiva*, es decir que, todos quienes participan en dicha *comunidad ideal de comunicación* son seres capaces de comunicación lingüística, que no pueden renunciar a escuchar ni a dar alguna de sus aportaciones a la discusión.¹¹⁷

Por último, Apel hace referencia a la *ética dialógica*, en la cual el diálogo debe llevarse en condiciones de simetría, es decir, en el diálogo todos tiene igual derecho de participar, ya que los interlocutores deben de reconocerse como personas, legalmente para participar.¹¹⁸

Nos parece que el autor conceptualiza estos términos de una manera poco más generalizada, lo que tal vez, los tres conceptos nos podrían dirigir, probablemente, hacia fortalecer los términos de lectura en voz alta y de conversación dialógica, considerando la *ética dialógica* como el respeto hacia el otro y los otros, en una comunidad de diálogo.

Finalmente, del autor Jürgen Habermas, trabajaremos con dos conceptos que nos permitirán concretar las categorías analíticas con la práctica en la intervención. Tenemos primero las *acciones*,

[...] aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor, [...] entra en relación al menos con un mundo. Distingo de ella los movimientos corporales y las operaciones que se co-realizan en las acciones y que solo secundariamente pueden llegar a adquirir la autonomía que caracteriza a las acciones, a saber: por inclusión en un juego o en un aprendizaje. Esto es fácil de ver en el caso de los movimientos corporales¹¹⁹.

Las *acciones* en movimientos corporales que son expresados a través de la lectura en voz alta, inclusive en la conversación dialógica, como acción dramática de la *mediación total* en tanto *la experiencia del choque con un texto*.

Segundo, la *acción comunicativa* es lo que para Habermas presupone el lenguaje, lenguaje que interviene tanto en la lectura en voz alta como en la conversación dialógica, lo que es un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento, al ser

¹¹⁶ *Ibíd*, p.157

¹¹⁷ *Ibíd*, p.28

¹¹⁸ *Ibíd*, p.27

¹¹⁹ Habermas, *Op. Cit.*, p. 139

conversado un texto en grupo y, en cuyo transcurso, los participantes, al relacionarse con un mundo, sus *experiencias*, se presentan unos frente a otros ante el diálogo, con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión ante los *compañeros de diálogo* a través de la *mediación total*.¹²⁰

En cuanto a los conceptos que forman parte de la Investigación educativa, que ya fueron citados en el apartado de lectura en voz alta, creemos relevante mencionar cómo los conjuntaremos con los de la investigación filosófica, una vez concluida la intervención.

La presente investigación cree dejar puertas abiertas al interés de otros temas, como objetos o sujetos de estudio, ya que es muy extenso, tanto en América Latina como en países hispanohablantes, incluyendo Iberoamérica que se han dado a la tarea, sea desde el ámbito académico o no académico, de su estudio, análisis, propuestas, reflexiones e intervenciones en la actualidad.

Países de Europa como Inglaterra y Francia han realizado estudios relevantes, pues logran contextualizarnos en su propia y particular realidad, de quienes retomaremos a los investigadores; y también profesor Aidan Chambers de Inglaterra, y la también antropóloga Michéle Petit y Jean Foucambert de Francia por las investigaciones y aportaciones que nos permitirán enriquecer nuestro estudio.

También nos hemos enfocado, en mayor medida a autores hispanohablantes, por las experiencias de algunas realidades compartidas, lo que nos llevará a citar de España; a los investigadores y escritores Juan Mata, Daniel Pennac, Jorge Larrosa, Isabel Solé, por sus trabajos con niñas, niños y adolescentes.

De Argentina la investigadora y profesores Delia Lerner y Gerardo Cirianni. De México los y las escritoras y promotoras (es) de la lectura, y también investigadora Martha Sastrías, a Felipe Garrido, al también pedagogo Juan Domingo Argüelles, a Gabriel Zaid y a la también docente normalista Claudia Gabriela Nájera Trujillo con experiencias e investigaciones que seguramente fortalecerán la presente investigación.

Asimismo, de la escritora colombiana Yolanda Reyes, ya que a pesar de que es escritora e investigadora, especialista en primera infancia (de 0 a 6 años) contempla argumentos de lectura en voz alta que nos serán de mucha utilidad.

¹²⁰ *Ibid*, p. 143

Por último, es importante resaltar dos contribuciones que, América del Norte, USA, ha realizado en el tema. Berenice E. Cullinan y Jim Trelease, de los que tomaremos algunos datos de referencia.

Reconocemos las investigaciones, los estudios, trabajos, intervenciones y prácticas, libros y artículos de: el escritor francés Michel Perioni, de la antología colombiana coordinada por Gloria María Rodríguez Santa María, del escritor y narrador oral mexicano Rodolfo Castro. Ellas y ellos con aportaciones significativas, unas o unos, en el ámbito de la lectura en voz alta y, otras u otros en la conversación de los textos, o en ambos. Sin embargo, los temas que abordan tienen que ver: con temas que salen de nuestro objeto de estudio, incluso son investigaciones con sujetos de estudio dentro de la primera infancia o la narración oral. Cabe mencionar que no son los únicos autores ni temas, lo que pedimos disculpas por si alguno no se ha mencionado, ya sea por desconocimiento u olvido.

Lo anterior se sigue de pronunciar las posibles aristas a las que nos pueda llevar el presente estudio, que tal vez sean más de las que se citen, sin embargo, salen de nuestro objeto de estudio para ser investigadas dentro de él. Así, podríamos intuir aportes que puedan dar espacio a otras posibilidades investigativas que se originen del presente trabajo:

El docente como sujeto de estudio hermenéutico de *las acciones* ante la lectura en voz alta y la conversación dialógica. El docente como sujeto de acción frente a la *acción comunicativa* con el grupo de alumnos. El texto como objeto de obra estética y experiencia de la obra de arte. Estudiantes como sujetos del juego ante la experiencia del texto como obra de arte. La conversación dialógica como movimiento lúdico, y, desde luego, La comprensión lectora de los textos.

Finalmente, como ya habíamos dicho, el presente estudio solo se enfocará en lo anteriormente expuesto, por lo que los temas citados creemos que quedan abiertos al debate, al diálogo y a la investigación filosófica, en interdisciplina con la educativa, social, antropológica, política y estética.

Capítulo 3. Diseño de la metodología en tres partes

3.1 Deductivo-inductivo-deductivo

Nuevamente recapitularemos de forma breve lo que hasta este apartado se ha dicho, solo como una forma de que el lector vaya siguiendo el estudio en aras de traer al momento los puntos importantes del mismo, para no perder el hilo conductor, filosófico, ya que este capítulo corresponde al diseño de la metodología de investigación; último de la Parte I.

Nuestra tesis se divide en tres partes: Parte I teórico-deductiva, aquella que fue planteada desde lo teórico para una propuesta práctica; Parte II práctica-inductiva, aquella que será la propuesta de la intervención educativa, con diez docentes de primaria y secundaria. Y, la Parte III teórico-deductiva, aquella que mostrará la discusión de resultados, las conclusiones, sugerencias y propuestas para investigaciones posteriores.

El tema “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, está enmarcado por el campo disciplinar de la filosofía, desde el área de la hermenéutica, específicamente la propuesta hermenéutica de Hans-Georg Gadamer de su obra *Verdad y método*.

Así, el objeto de estudio es *la experiencia hermenéutica* desde las *acciones* de la *mediación total* docente en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, mismas que analizaremos de la observación de *la experiencia* del alumno en tanto: *la experiencia del choque con un texto*; dos, *la experiencia de la escucha*; y tres, *la experiencia del mundo*.

Al respecto conviene decir que la problemática del estudio radica en *las acciones* de la mediación de la deficiente lectura en voz alta, y de *las acciones* de la mediación por el desconocimiento de la conversación dialógica. Esto nos lleva a cubrir el objetivo general para analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a *la experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*.

De ahí que llegamos a la formulación de la pregunta de investigación ¿Cómo analizar las *acciones* en la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*?

Luego de lo anterior, y después de haber especificado tanto el estado del arte y el marco teórico que sustenta nuestro estudio, proponemos el diseño sobre el que basaremos nuestra metodología.

El siguiente apartado trata acerca del diseño de la metodología. Para conseguir y recopilar conocimiento se requiere, en un primer momento, generalizar el diseño metodológico para que se pueda continuar con una estructura lógica que lleve a la comprensión del estudio. Y en un segundo momento, individualizar lo que a cada Parte atañe como diseño metodológico para el estudio. Así, lo que corresponde a las Partes I, II y III se describirá el Diseño general de la metodología del estudio en tanto deductivo-inductivo-deductivo.

Diseño de la metodología en tanto deductivo-inductivo-deductivo y su argumento

No ha sido fácil idear la estructura del presente estudio, sobre todo porque no sabíamos cómo podíamos presentar la propuesta. Sin embargo, para seguir un proceso no solo lógico, sino también que permitiera al lector poder identificar la estructura y comprender la metodología que se utilizaría, elegimos dividirlo en tres partes generales.

3.2 Parte I teórico-deductiva

La propuesta de este apartado es la que sustenta teóricamente el estudio basado en las categorías analíticas, así como en las evidencias empíricas, que argumentan el estudio. Si bien ya se había mencionado, es imprescindible hacer énfasis nuevamente porque es la Parte I de la metodología que hemos diseñado para nuestra investigación. Cabe mencionar que esta corresponde a la investigación filosófica y se sustenta de los conceptos filosóficos.

Al respecto conviene decir que, la Parte I, no solo muestra las características anteriores sino también, al ser deductiva, refleja desde un inicio la singularidad propia de lo general a lo particular, mostrada desde la propuesta conceptual de H. -G. Gadamer de su obra *Verdad y método* hasta la particularidad descrita en el planteamiento del problema de lo que se considera que es el origen de la problemática, hasta la pregunta de investigación.

Por último, el tipo de investigación utilizada es la documental, ya que la información se obtuvo de registros previos a través de fuentes bibliográficas. Dicha información es originada tanto de documentos primarios como secundarios formales. Lo que la investigación se validará referenciando varias fuentes bibliográficas; artículos de revistas y sitios web, tesis de licenciatura y maestría, así como bibliografía en general.

3.3 La Parte II práctica-inductiva.

El siguiente punto trata del diseño de la intervención educativa en el que identificaremos el enfoque de investigación. Una vez identificado el enfoque con el que se trabajará el estudio, diseñaremos la investigación, en tanto intervención educativa, así como su argumentación.

Luego identificaremos el tipo de investigación y las técnicas, el método, el método para recopilar la información y su argumentación. Asimismo, la población, la muestra, los instrumentos y el procedimiento. La Parte II será sustentada con el taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica” para la obtención de datos y el análisis comparativo.

Es inductiva porque en dicha práctica, que se llevará a cabo con el taller y con diez docentes dentro de la intervención educativa, se analizará de lo particular a lo general. Es decir, el análisis comparativo se realizará entre los datos que se obtendrán de la participación de los docentes en el taller y las acciones de la mediación total docente, en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica y el corpus del estado del arte.

Se decidió integrar la intervención educativa al presente estudio del campo disciplinar de la filosofía y del área de la hermenéutica, por varias razones. Primero, porque la licenciatura en la que nos graduamos en desarrollo comunitario, del campo disciplinar de las Ciencias Sociales, tienen relación en tanto actores sociales con quienes se han realizado investigaciones con proyectos de intervención comunitaria, lo que no exime a diversos agentes con los que se pueda llevar a cabo la investigación. Es decir, no necesariamente debe de ser para docentes, es para la sociedad en general.

Segundo, a dos años de haber cursado la Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica, se ha identificado la practicidad y aplicación de la filosofía; tanto en humanidades, como en filosofía práctica, dentro del campo disciplinar de la licenciatura, las Ciencias Sociales.

Y tercero, porque esta practicidad y aplicación se adhiere a la intervención educativa, lo que no deja de ser investigación social, ya que requiere de una metodología con métodos y técnicas específicos y minuciosos, desde la tradición para su validez. Esto implica que se elegirán dentro de las que se conocen, pero sin dejar de lado la innovación y la creatividad, para adecuar lo que se requiera a la presente investigación desde el contexto y sus participantes, así como de las características propias del mismo estudio.

El enfoque

El enfoque cualitativo es el que consideramos pertinente integrar en la investigación, ya que la intervención educativa forma parte de la investigación social. Es el más adecuado para nuestro estudio porque nos interesa analizar cualidades en la intervención y no cantidades [cuantitativo].

Tipo de investigación

De ahí que el tipo de investigación, para la Parte II, sea de campo, ya que la información se obtiene de los propios docentes, que participarán en el taller dentro de la intervención educativa, a través de experiencias y acciones. Aunque esta parte será de campo, no se llevó a cabo de manera literal “en campo”, es decir, en un lugar o escenario donde se puedan observar los hechos de manera física presencial.

No obstante, después de la pandemia de la Covid-19¹²¹, la investigación de campo ha dejado de ser limitativa de la forma tradicional física presencial y literal de un lugar, escenario o espacio geográfico al que la o el investigador deba de desplazarse para interactuar con las comunidades, es decir, ya no necesariamente va al lugar de los hechos.

La investigación de campo actualmente más bien alude a cómo el investigador crea su propia investigación dentro del campo con el que trabajará. Busca y se proporciona los medios para lograr hacer esa investigación de campo.

Esto nos lleva a precisar que, si bien nuestro estudio no es una investigación etnográfica, sino filosófica, no se exime de que la intervención educativa al realizarse en la modalidad virtual tenga algo de investigación social *online*¹²², por la interacción lograda con los participantes, de manera vivencial, y los datos que sí puedan ser observados para su análisis.

Aunque esto también conlleva exclusiones, que no pueden considerarse como si se trabajara en una zona geográfica o física con la comunidad a estudiar, pero a pesar de esto,

¹²¹ Covid-19. Pandemia de 2020 a 2022 que dio lugar al uso indiscriminado y obligatorio del internet para cualquier trabajo, estudio, investigación, etcétera. Incluso a la investigación etnográfica *online*.

¹²² Markham, *Op. Cit.*, p. 321. “El desafío del investigador cualitativo en entornos mediados por computadora consiste en prestar atención a los detalles vinculados con cómo asumimos el proceso de llegar a conocer algo acerca del contexto y de las personas en su estudio”.

sí tiene validez, todo depende de lo que se quiera observar o analizar, así como el uso de las técnicas.

Las técnicas

De tal manera que, las técnicas por utilizar en nuestro estudio serán: análisis de la conversación, la observación reactiva, guía de observación, análisis narrativo, y la triangulación.

Primeramente, se considera como técnica el uso de videgrabaciones como material empírico y herramienta de apoyo. Estas se realizarán en cada una de las cinco sesiones del taller, que se llevará a cabo en la intervención educativa, mismas que serán grabadas vía plataforma Zoom, no solo como un producto testimonial sino para poder realizar los análisis del estudio.

Es imprescindible que, para la autorización de las videgrabaciones, de cada una de las sesiones, se pueda crear confianza en los participantes de que sus datos y la información no solo quedará resguardada, sino que no deberá de ser publicada en ninguna circunstancia y que, los datos obtenidos, serán única y exclusivamente para efectos de la investigación a la que fueron convocados.

Es decir, la participación en las cinco sesiones debe de tener un procedimiento que garantice el aspecto ético de la investigación, ya que se realiza con sujetos humanos, misma que será respaldada por el consentimiento informado, la que deberá de ser firmada por los participantes.¹²³

Las videgrabaciones será la herramienta que permita el enriquecimiento para aplicar la técnica del análisis de la conversación y de la observación reactiva.

La técnica de análisis de la conversación. En la tradición de esta técnica, el análisis refiere tanto el lenguaje oral como escrito, en tanto uso del lenguaje. Empero, en nuestro estudio haremos uso de dicha técnica para la identificación de ciertas colecciones¹²⁴ y

¹²³ Dicho documento se encontrará en el apéndice #3, hacia el final de la presente tesis.

¹²⁴ Anssi Peräkylä, "Análisis de la conversación y el texto", Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (coords), *Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV Métodos de recolección y análisis de datos*, Barcelona, Gedisa, 2015, p. 469. "Saks (1992) observó que las categorías forman conjuntos, es decir, colecciones de categorías que van juntas. Familia es una de esas colecciones, y <<bebé>>, <<madre>> y <<padre>> son algunas categorías. <<Etapas de la vida>> es otra colección; consiste de categorías tales como <<bebé>>, <<infante>>, <<niño>> y <<adulto>>".

categorías¹²⁵. Por lo tanto, formaremos categorías que nos permitirán relacionar con ciertas colecciones identificadas en la conversación.

Esta técnica se complementará directamente con la técnica de las videograbaciones, ya que con esta podremos identificar tanto las colecciones que utilizaremos como las categorizaciones a las que correspondan.

Básicamente se identificarán colecciones y palabras que nos permitirán realizar el análisis de la conversación. Una vez identificados tanto los grupos de colecciones como de palabras en categorías de cada grupo, realizaremos un análisis comparativo en el Capítulo 8 del presente estudio.

La técnica observación reactiva¹²⁶, se realizará con el apoyo de las videograbaciones y el instrumento Guía de observación. Es reactiva porque el investigador forma parte de la investigación, se involucra de manera directa, es decir, reactiva. Lo que quiere decir que, los mismos participantes tienen conocimiento de que el investigador estará presente y saben que estarán siendo observados, para efectos del tema específico del estudio. Dado que es descriptiva debe identificar cada detalle, cada acción tanto de las acciones del mismo investigador como de la experiencia de los participantes.

Esta tiene relación con el primer método de recopilación de datos, al ser una técnica permite a su vez recolectar datos con la guía de observación para su posterior análisis.

La técnica como guía de observación nos permitirá justamente observar determinadas palabras, acciones y experiencias tanto de la mediadora como de los participantes, respectivamente. Dicha guía de observación también corresponde a la elaboración y aplicación de uno de los instrumentos con los que se observará la videograbación elegida,

¹²⁵ *Ibid*, p. 470 “Las categorías van unidas a actividades. Sacks utilizó el término <<actividades ligadas con una categoría>> en referencia a las actividades que los miembros de una cultura asumen como <<típicas>> de una categoría (o de algunas categorías) de personas. <<Llorar>> es una actividad ligada con una categoría de un bebé, al igual que <<alzar en brazos a un bebé (que llora)>> es una actividad ligada a una categoría de madre. [...] Conociendo las acciones inferimos las categorías de los agentes; conociendo las categorías de los agentes, inferimos qué es lo que hacen”.

¹²⁶ Michael V. Angrosino, “Recontextualización de la observación Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista”, Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (coords), *Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV Métodos de recolección y análisis de datos*, Barcelona, Gedisa, 2015, p. 209. Dentro de la investigación observacional, una de las formas principales es “la observación reactiva, vinculada con situaciones controladas y fundada en el supuesto de que las personas estudiadas son conscientes de que están siendo observadas y que aceptan interactuar con el investigador mientras sea como respuesta a elementos del diseño de la investigación”.

dentro del método que, como estudio de caso, se seleccionará para la recopilación de datos y su posterior análisis.

La técnica de análisis narrativo será utilizada de la aplicación del instrumento cuestionario final. Este análisis nos será de utilidad para los hallazgos que puedan identificarse junto con los conceptos del marco teórico.

El análisis narrativo permitirá analizar el contenido del instrumento cuestionario final, identificando palabras, frases, modelos que refieran a nuestro objeto de estudio, dado que se hará énfasis en la búsqueda de la experiencia del docente, en tanto la *experiencia de la escucha y la experiencia del choque con un texto*.

La técnica de triangulación¹²⁷ nos será de gran utilidad, ya que, a partir de un concepto o elemento identificado, tanto de la técnica de análisis narrativo como de la técnica análisis de la conversación, podremos analizar la información obtenida junto con dos referencias más. Dichas referencias pueden ser datos obtenidos tanto de dos de los instrumentos que utilizaremos, ya sea la guía de observación, las encuestas o el cuestionario.

Asimismo, de los datos obtenidos tanto del análisis narrativo como del análisis de la conversación realizaremos un análisis comparativo entre estas dos y dos de las tesis mostradas en el Capítulo 3, que corresponde al estado del arte, tituladas: “La lectura en voz alta: Modelar competencias lectoras en niños de una escuela multigrado de una comunidad rural”¹²⁸ y “Estrategias para la Lectura de Comprensión en Voz Alta”¹²⁹, en tanto la mediación total del docente y la experiencia del alumnado.

El método

El método seleccionado es el estudio de caso, lo que nos permitirá trabajar con el objeto de estudio directamente: *las acciones de la mediación total docente*, desde los sujetos intervenidos.

En nuestro estudio, una de las razones por las que hemos elegido el estudio de caso es porque estudiaremos un evento o caso concreto, es decir, se estudiará a profundidad, una

¹²⁷ Andrea Fontana, James H. Frey, “La entrevista. De una posición neutral al compromiso político”, Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (coords.), *Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV, Métodos de recolección y análisis de datos*, Barcelona, Gedisa, 2015, p. 189. “Es un enfoque multimetodológico para lograr resultados más amplios y, a menudo, mejores”.

¹²⁸ Quiroz Miranda, *Op. Cit.*, p. 1

¹²⁹ Flores Prado, *Op. Cit.*, p. 1

sola sesión en donde se aplicará la lectura en voz alta y la conversación dialógica con un libro álbum, lo que permite que de dicho estudio de caso no solo sea una población pequeña, sino de la que se podrán obtener particularidades tanto con especificaciones internas, y considerando el contexto en el que se encuentra.

Lo anterior conviene a nuestro estudio por motivos de tiempo, para entregar la presente tesis y dadas las actividades que se llevarán a cabo en el taller que, es conveniente a nuestros intereses solo seleccionar un solo caso para que este pueda ser analizado a profundidad. Y, dado que la Parte II es inductiva, el método “estudio de caso” es congruente con la propuesta, ya que, por estudiar particularidades, va de lo particular a lo general; de particularidades a generalidades.

Una ventaja del estudio de caso es que, es tal profundidad a la que se puede llegar, considerando que es necesaria, mas no suficiente [lo hace necesaria para nuestro estudio específicamente, pero no suficiente porque puede ser aplicado a otros grupos de personas, comunidades, etcétera] y así, obtener otras particularidades sin que tenga que haber generalidades; no por caso, si para un estudio más amplio.

Esto sobre todo justifica, inclusive, que por ser una investigación social no debe de tener generalidades, ya que los contextos, las situaciones y los agentes se modifican en los resultados, y estos son diferentes más no limitativos.

Es oportuno mencionar que en nuestra investigación se ha decidido trabajar con el estudio de caso, no solo por las características que contempla el propio método sino porque puede tener ciertas variaciones, dependiendo de la disciplina de la que se trate. Y, a pesar de que el taller se realizará dentro de la intervención educativa, la que forma parte de una investigación social dentro del ramo de la educación, esta continuará, recordemos, sobre el eje de la investigación filosófica.

Por tanto, proponemos que el estudio de caso se lleve a cabo en una de las sesiones de lectura en voz alta y conversación dialógica, impartidas dentro del taller. Debe ser realizada con la investigadora desde las *acciones* de la *mediación total* y, los docentes participantes para identificar la *experiencia* y así llegar posiblemente a la *experiencia hermenéutica*.

La variación que encontramos para el estudio de caso, de acuerdo con la disciplina de la filosofía es que, al seleccionar solo una parte del taller para ser analizada, el grupo de

participantes no haya tenido contacto con la lectura en voz alta ni con la conversación dialógica y que estas sean identificadas bajo los conceptos teóricos de Hans-Georg Gadamer, ya mencionados en el marco teórico.

Para implementar el método estudio de caso, requerimos primero decidir qué caso se estudiará. Esta selección se decidirá y se mostrará dentro del Capítulo 5. Ejecución de la intervención, ya que la investigadora deberá de considerar los hallazgos encontrados de acuerdo con la práctica realizada, dentro de cada sesión paralelamente con el marco teórico especificado.

Dicha selección también deberá de considerar las preguntas de la Guía de observación, que se aplicará en cada una de las cuatro sesiones en las que se realizará la lectura en voz alta y la conversación dialógica con los docentes, pero, sobre todo, las respuestas que se obtengan de la Guía, como hallazgos identificados para su descripción. A continuación, corresponde al método para recopilar la información

Método para recopilar la información

Otro punto es el método para recopilar la información y su argumentación. Una vez que hemos definido el enfoque cualitativo, identificando el tipo de investigación y el método como estudio de caso, proponemos ahora la manera en la que se llevará a cabo la recolección de datos.

Un material que utilizaremos para recopilar la información serán las videograbaciones, especificadas en la técnica a utilizar. Las videograbaciones será material de apoyo para las técnicas anteriormente descritas.

Otro método que se utilizará para el vaciado de la información serán los formatos Word y Excel de Microsoft; para el diseño de hojas de cálculo, ya que es otra de las herramientas de apoyo para el análisis de los datos.

Dentro de la recopilación de datos se trabajará con cuatro métodos para el análisis posterior. El método de observación, el método comparativo, el método analítico y el método sintético. A continuación, se da razón del uso de cada uno para nuestra investigación.

Primero corresponde el método de observación descriptiva, el que permitirá realizar detalladamente una observación sin obviar, y considerando los detalles en el registro. Para ello hemos seleccionado, dentro de la observación, tres formas de este método en recopilar

información. La observación reactiva, es decir, que la investigadora forma parte de la participación y no es ajena a esta. Se integra y no se excluye, con la finalidad de analizar desde la *mediación total*, desde la investigadora, y la *experiencia* de los participantes que, para este estudio, serán los docentes.

Si bien la observación reactiva tiene la característica, de que el investigador se introduce al campo estudiado en y con la comunidad, lo que le permite observar directamente lo que sucede en el campo de acción inmerso a él. En nuestro estudio, que será *online*, permite una observación reactiva.

Dicha observación reactiva, quiere decir que los participantes estudiados saben que son observados por el investigador, con quien interactúan de acuerdo con el diseño de la intervención educativa, lo que corresponde al estudio en general.

Otra forma de observación será la observación sistemática, es decir una observación con todos los sentidos para poder identificar situaciones, comentarios, escenarios y particularidades. Y, por último, la observación directa porque se mantiene contacto directamente con los participantes, hay un conocimiento mutuo y de común acuerdo a la participación.

Asimismo, se hará uso del método comparativo, ya que dará lugar a establecer las diferencias que puedan ser encontradas a la hora de recopilar los datos. Se establecerán similitudes con otros casos entre las muestras, así como analogías para su mayor entendimiento y ejemplificación.

Desde luego, el método analítico. Este permitirá que los datos puedan ser separados y, a su vez, examinados minuciosamente y por partes, para una profundización mayor en el análisis de los datos.

Finalmente utilizaremos el método sintético-holístico, con el que lograremos conjuntar e integrar todas las partes analizadas y que fueron separadas para generar un todo. Recordemos que esta Parte II es práctica-inductiva, justamente tiene la característica inductiva, aquella que logra hacer inferencias con carácter probabilístico y que va de lo particular a lo general. Dicho método permitirá llevar la información analizada por partes, para integrar en un todo esas partes, que es con lo que deseamos concluir la Parte II.

La población

Con respecto a la población que se convoca, son docentes de primaria y secundaria. Al ser un taller en modalidad virtual, abre la posibilidad de que participen docentes de cualquier primaria o secundaria, en este sector de educación básica; diurnas, vespertinas, matutinas, técnicas, telesecundarias, multigrado, entre otras, de toda la República Mexicana.

Al respecto conviene decir que el taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica” será socializado previa convocatoria¹³⁰ y su difusión solo se hace en dos redes sociales: Facebook y Twitter, para convocar a la participación de diez docentes de primaria y secundaria. Se pretende que sean cinco de cada nivel educativo.

¿Por qué esta población y no otra? La razón por la que hemos decidido que participen docentes, es porque la problemática que hemos identificado en este gremio durante el trabajo de campo con comunidades, han sido en su gran mayoría escuelas públicas de la República Mexicana, siendo así una preocupación específica que tenemos.

Otra razón es que esta población, nos parece que, tiene prioridad en ser atendida y apoyada para el conocimiento de una buena lectura en voz alta y una correcta conversación dialógica, pero ¿por qué? Porque un solo docente tiene a su cargo poco más de 30 alumnos, en escuela pública, es decir, la población atendida por docente es significativa para lograr contagiar en los niños, con una buena lectura en voz alta y una correcta conversación dialógica, dicho de otra manera “se matan varios pájaros de un tiro”.

Esto quiere decir que, si se tiene una lectura en voz alta adecuada y una correcta conversación dialógica, una mayor cantidad de niños se puede ver beneficiada, lo que en otras poblaciones puede ser una mínima cantidad de participantes, a diferencia de un salón de clases en escuelas públicas atendidas por un docente, pero ¿para qué?

Para que las *acciones* de la *mediación total* puedan ser modificadas, en tanto que la práctica de la lectura en voz alta sea eficiente, y que las *acciones* de la *mediación total* se lleven a la práctica, con conocimiento de la conversación dialógica, para el alumnado.

¿Con qué otras poblaciones se podrían trabajar o quiénes otros, y por qué esos otros? En general el presente estudio, así como en específico la intervención educativa, se podrían trabajar con poblaciones diversas que se concentran en torno a comunidades. Si hubiera una

¹³⁰ La convocatoria se encuentra en el apéndice #1

clasificación, en mi opinión sería desde el núcleo familiar, el núcleo escolar y el núcleo social.

El núcleo familiar refiere a todo tipo de familias, siempre y cuando haya alguien que medie una lectura en voz alta, alguno o algunos que escuchen y, entre todos [inclusive entre dos] se dé la conversación dialógica. La mediación, dentro de la familia, pueden realizarla niñas, niños, adolescentes, adultos y adultos en plenitud, siempre y cuando deseen hacerlo; lean en voz alta y conversen dialógicamente.

En la escucha, en familia, el espectro es mucho más amplio, ya que no exime a nadie. Incluye embarazadas, bebés y personas con capacidades diferentes, así como de todas las edades. Aquí las posibilidades son infinitas, solo es querer hacerlo y hacerlo bien.

En el núcleo escolar se integran todos los niveles educativos [hablamos de la educación formal] incluso nivel superior. En el que, el docente, es quien debe identificar las deficiencias del alumnado para contribuir a resarcir posibles problemas, que hayan surgido con anterioridad al nivel escolar. Creemos que esto podría beneficiar a una gran cantidad de alumnos, que llegan con deficiencias en cualquier nivel educativo, después de la educación básica primaria.

Al respecto conviene decir que, no solo sería aplicable al sistema en la modalidad escolar, sino también como modalidad no escolarizada e híbrida, es decir, no solo a la presencial-escolar, sino la modalidad en línea y aquella que incluye ambas.

En el núcleo social. Se deja al final, pero no por eso es menos importante. De hecho, podría decirse, que contribuye a una mayor responsabilidad en y con la sociedad, ya que en este núcleo puede verse favorecida la educación no formal, en la que podrían intervenir formas grupales o individuales de mediación, tanto en la lectura en voz alta como en la conversación dialógica.

Nos referimos a: las bibliotecas; locales, comunitarias, rurales, urbanas, escolares [de todos los niveles educativos]. Círculos de lectura: salas de lectura, particulares, en librerías, en casas de cultura, en centros comunitarios, etcétera. En los ejemplos anteriores puede darse el caso de que sean formas grupales o individuales, ya que no necesariamente se juntan varias personas, pueden ser una o dos y el mediador, y con esto sería suficiente para llevarlo a cabo.

La muestra

En cuanto a la muestra es imprescindible decir, que solamente se trabajará con diez participantes, ya que si bien, se sabe que este número no abarca un mínimo del universo total de docentes, creemos que esta cantidad será solamente representativa en términos del análisis de lo que queremos presentar, ya que por el método elegido: estudio de caso, es adecuado considerar que solo se estudiará un caso, de los cuatro que presentaremos.

¿Por qué se ha elegido esta muestra? El tipo de investigación que se eligió implica que el análisis deba de contener particularidades y no generalidades, el que debe de ser detallado y minucioso. Esta es nuestra principal razón para que el grupo sea pequeño. En este punto, lo que se considera primordial, no es la cantidad de participantes sino a lo que nos llevará el análisis del estudio y, por ser un método que no analiza generalidades sino particularidades, otros estudios se podrán beneficiar con la información para estudiar a su vez otras particularidades, dependiendo del contexto y los sujetos a estudiar.

Otra razón por la que se ha elegido esta muestra es porque, una muestra mayor implica un plazo más largo de análisis en los datos, lo que no nos es posible extender más allá del mes de noviembre de 2023 el presente estudio, porque es el término de la maestría y por el compromiso asumido con el Conahcyt para su entrega.

Finalmente, en este apartado cabe responder ¿Por qué no es determinante ni generalizada la muestra aun impartiendo capacitaciones o dando a conocer el proceso de manera generalizada? Por tres razones: la primera porque en Ciencias Sociales se trabaja con sujetos humanos, los que en comunidad actúan de manera diferente, ya sea por una cuestión: cultural, social, de usos y costumbres, de tradiciones, de educación, de historia. Y porque los contextos, los problemas y las necesidades nunca son las mismas en las comunidades, las que deben de ser atendidas específicamente.

Por eso, es aquí donde entra la siguiente razón, la segunda, porque creemos que, si son estudiados los contextos bajo sus propias necesidades identificando sus propias problemáticas, es posible que de manera inductiva pudiera llevarse a cabo una investigación, pero solo a partir de particularidades para llegar a generalidades, sin que estas últimas sean determinantes.

Por último, la tercera razón, es porque aun capacitando diversos tipos de comunidades, no puede haber una generalización de resultados, toda vez que los habrá

exploratorios y que den lugar a modelos que pudieran replicarse, pero adecuándose a cada comunidad y, aun adecuándose se obtendrán casos específicos que deban ser atendidos en sus particularidades, por esto se sugiere trabajar con muestras pequeñas porque permitirá un análisis profundo y minucioso, por cada caso.

La consecuencia de trabajar este tipo de investigaciones en masa es perder el objeto de estudio, así como su objetivo principal y no atender especificidades para lograr la *experiencia hermenéutica*, cayendo en la demagogia y no apelando al bien común, sino a propósitos personales o de agenda locales.

Justamente, esto último, alude a la importancia del trabajo con docentes y, que ellos a su vez, logren trabajarlos con sus alumnos; por la cantidad de alumnos con los que se aplicaría y porque da la posibilidad a la conversación dialógica, lo que requiere capacitación.

Los instrumentos

Una de las formas que tendremos de recabar información para el analizar de datos son los instrumentos. Aquellos que proporcionarán información necesaria para su comparación, análisis y síntesis. Dentro de las técnicas utilizaremos la guía de observación, la encuesta de entrada y de salida y el cuestionario, lo que implica el uso de instrumentos para la identificación de datos para su estudio.

La guía de observación se ha diseñado específicamente para el taller, porque es información específica que se requiere observar durante la lectura en voz alta y la conversación dialógica, dentro de la intervención educativa.

Pero ¿qué se debe de observar? Para nuestro estudio se observará la lectura en voz alta y la conversación dialógica. En la primera se observará la manera en la que se leyó en voz alta identificando dos elementos: *la experiencia del choque con un texto* y las *acciones* en la *mediación total*.

El primer elemento es *la experiencia del choque con un texto*, mismo que la mediadora experimenta leyendo en voz alta, varias veces, para prepararlo antes de presentarlo con los participantes. Evaluaremos siete puntos: uno, las emociones de los personajes del texto, que identifica la mediadora para la lectura en voz alta. Dos: la puntuación del texto, respetando los signos de puntuación en la lectura en voz alta. Tres: la acentuación, observando que no se acentúe erróneamente alguna palabra donde se encuentre la sílaba

tónica. Cuatro: la modulación de la voz, que la lectura en voz alta permita la creación de imágenes de quien escucha para evitar una lectura plana. Cinco: el volumen, que este sea adecuado a las emociones de los personajes. Seis: los silencios, de acuerdo con el texto y las emociones de los personajes. Siete: la dicción, que se observe auditivamente, que se entienda cada palabra leída en voz alta.

El segundo elemento que se observará son *las acciones* en la *mediación total*, identificando cinco puntos: uno, la respiración, a modo de controlar el aire en la cavidad pulmonar y evitar que nos falte aire mientras leemos en voz alta. Dos, la lectura gesticular o expresión gesticular, y que sean congruentes con las emociones de los personajes que se identifiquen en el texto. Tres, la lectura corporal, o expresión corporal, las que también deben de ser congruentes con las emociones de los personajes del texto.

El cuarto punto está relacionado directamente con la categoría analítica *las acciones*, concepto de Jürgen Habermas, y que se encuentra en el marco teórico del presente estudio. Sin embargo, dentro de esta categoría, Habermas hace una división de los movimientos corporales, mismos que utilizaremos como subcategorías para ser evaluadas en la lectura en voz alta, y lo define como:

[...] los movimientos con que un sujeto interviene en el mundo (actúa instrumentalmente) de los movimientos que un sujeto encarna un significado (se expresa comunicativamente). Los movimientos del cuerpo causan en ambos casos cambio físico en el mundo; en el primer caso este cambio es causalmente relevante, en el segundo, semánticamente relevante¹³¹.

En la misma página citada, Habermas aduce algunos ejemplos tanto para el sujeto que actúa instrumentalmente como para el sujeto que se expresa comunicativamente. Para los “ejemplos de los movimientos corporales causalmente relevantes son: erguir el cuerpo, extender la mano, levantar el brazo, cruzar las piernas, etcétera”¹³². Nosotros hemos incluido: mover el torso.

Para los ejemplos que cita Habermas, en tanto “movimientos corporales semánticamente relevantes son: los movimientos de laringe, de la boca, de los labios, etcétera, en la producción de fonemas; las inclinaciones de cabeza, los encogimientos de

¹³¹ Habermas, *Op. Cit.*, p. 140

¹³² *Id.*

hombros”¹³³, etcétera. Nosotros hemos incluido: movimiento de cejas, movimiento de ceño, movimiento de ojos, para ser evaluado y analizado posteriormente, en la lectura en voz alta.

Recapitulando, la evaluación que haremos de la lectura en voz alta serán los puntos citados en la *mediación total* que realiza la investigadora, como mediadora en *las acciones* de la *mediación total* y, por otra parte, los docentes participantes serán quienes escuchen la lectura en voz alta. Para el análisis de la lectura en voz alta, solo se evaluará a la mediadora en la manera en la que leyó, el texto citado en la sesión cuatro, en voz alta. Una vez que se cuente con este análisis, se utilizará como referencia para la conversación dialógica.

En cuanto a la conversación dialógica, se observará con guía de observación, en formato Word¹³⁴. La guía se realizará para el análisis del Capítulo 6. Interpretación de resultados, en el que se observará la *mediación total* como categoría analítica y, como subcategorías: las preguntas, la relación mediador-participantes durante la sesión, la conversación dialógica entre mediador y participantes y, finalmente, los elementos que identifican al mediador a partir de la escucha participativa.

De ahí que se observarán: *las acciones* de la *mediación total* en la lectura en voz alta como *centro del lenguaje*, *las acciones* de la *mediación total* en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*, *la dialéctica* en *las acciones* de la *mediación total* para la conversación dialógica, *las acciones* de *la dialéctica del preguntar* en la conversación dialógica, *la comunicación en una comunidad ideal de comunicación* en tanto *compañeros de diálogo*, *la experiencia de la escucha*, *la experiencia del choque con un texto* de los participantes al haber escuchado la lectura en voz alta de la *mediación total* y, *la acción comunicativa* que conlleva la sesión. Así como la *ética dialógica*, en la conversación dialógica y la *ética discursiva* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*.

Otro instrumento por utilizar será la encuesta de entrada y salida, que se ha diseñada específicamente para nuestro estudio. Primero porque se requiere conocer con la encuesta de entrada, cómo identifican los conceptos antes del taller. No con el propósito de juzgar el conocimiento, si lo saben o no, sino con la finalidad de identificar si al final del taller lograron tener la conceptualización de acuerdo con la vivenciación, de las temáticas que se impartirán

¹³³ *Id.*

¹³⁴ Apéndice #6.1 Guía de observación

dentro del taller. Para esto último tendremos la encuesta de salida, con ambas realizaremos un análisis comparativo, minucioso y específico, para, posteriormente llevar la información a lo sintético.

Finalmente, realizaremos un cuestionario con el que requerimos obtener información, de las opiniones de los participantes, acerca de la posibilidad de ver el estudio como una herramienta para llegar a la experiencia hermenéutica, misma que se analizará contra los resultados de la práctica del taller y el marco teórico.

El procedimiento.

Para hablar del procedimiento que se realizará, de acuerdo con la metodología propuesta, se contempla describir cada una de las partes que corresponden al presente estudio, es decir, la Parte I, II y III, ya que las tres se someten al diseño metodológico.

Iniciamos con la Parte I teórico-deductiva, las que corresponden a los capítulos 1, 2 y 3, que abarca los datos teóricos del estudio. Dentro del capítulo 1 encontramos lo referente al contexto de la investigación: el tema, la elección y delimitación del tema, el planteamiento del problema, la justificación, el objetivo general, los objetivos específicos y, finalmente, la hipótesis.

Asimismo, el capítulo 2 nos mostró lo que concierne al estado del arte y al marco teórico del estudio. En el que identificamos el corpus que fue seleccionado, tanto artículos de investigación como tesis de licenciatura y maestría, para que con ambos se tenga el sustento argumentativo para la Parte II práctica-inductiva, Intervención educativa; y la Parte III teórica-deductiva, Resultados y conclusiones.

El capítulo 3, en el que nos encontramos, es donde se muestra todo el diseño metodológico de la investigación para que se tenga conocimiento de cómo se trabajará de inicio al final del estudio. Sin embargo, es preponderante detenernos en este punto, ya que describiremos el procedimiento, que, a partir de este capítulo, permeará en lo que resta de la investigación hasta su conclusión.

La Parte II, práctica-inductiva lo que corresponde a la intervención educativa, integran los capítulos 4, 5, 6 y 7; en el 4 se definirá y detallará el diseño de la intervención educativa en tanto forma de aplicar el taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, desde el investigador como *mediador total*, hacia los

docentes participantes en la *experiencia*, y ver si posiblemente, lo dicho, nos lleva a la *experiencia hermenéutica*.

Una semana previa al taller, se les enviará por correo electrónico el Consentimiento informado con todos lo que requieren conocer para su participación, en la investigación. La primera sesión del taller, dentro de la intervención, lo primero es recordarles que las cinco sesiones se videograbarán para efectos exclusivos de la investigación, con el Consentimiento informado firmado previamente. Se aplica la encuesta de entrada para saber cómo ingresan los participantes en relación con el tema, se da la bienvenida y se hace la presentación de la investigación.

Después al final del taller, en un segundo momento y en la última sesión, se aplicará la encuesta de salida para conocer si el proceso del taller provocó algún cambio en las respuestas de la encuesta de entrada. Al final, y como una manera de evaluar el proceso del taller, se les enviará por correo un cuestionario que nos permitirá observar datos para el análisis comparativo.

En un tercer momento, que forma parte del Capítulo 5. Ejecución de la intervención, se describirá cómo se ejecutó el taller dentro de la intervención, por cada uno de los cinco días de sesión. En este Capítulo es importante mencionar que será descrito de manera breve para dar lugar y mayor posicionamiento al Capítulo siguiente.

Para el Capítulo 6. Recopilación de información e interpretación de resultados, es donde haremos mayor énfasis en el proceso, ya que este es posterior al taller. Una vez concluido, se observarán las videograbaciones para identificar con cual de estos se trabajará por el método estudio de caso. Ya que se decida la videograbación con la que se trabajará, se aplicará la técnica del análisis de la conversación y la observación reactiva apoyadas por el método para recopilar información de la observación reactiva, sistémica y directa.

En un cuarto momento, se responderá la guía de observación en relación con la videograbación seleccionada, para el estudio de caso. En un quinto momento, se realizará un comparativo entre la información de la encuesta de entrada contra la de salida, para obtener datos. Estos datos se resguardan para aplicar la técnica de triangulación entre estos y el marco teórico para la Parte III, teórico-deductiva Resultados y conclusiones.

En un sexto momento, se realizará un análisis comparativo entre el cuestionario final y los datos que arroje la encuesta de entrada y salida para observar similitudes y diferencias

entre ambos. En un séptimo momento, y con el método para recopilar información, usaremos el método comparativo para encontrar similitudes y correlacionar palabras, frases o conceptos.

Con el método analítico, podremos desarmar o desmenuzar algunos diálogos y relacionarlos con partes específicas de la lectura en voz alta o de la conversación dialógica, dependiendo en qué parte del proceso nos encontremos, sobre todo para poder adentrarnos minuciosamente en cómo funciona el todo a partir de cada una de sus partes, de esta manera haremos inferencias desde las particularidades, para encontrar componentes que nos permitan correlacionarlos con otros.

El método sintético nos será de utilidad una vez que hayamos desarmado en partes con el método analítico, para así reunir o armar un todo a partir de otros componentes de manera holística, es decir, integrando contextos, emociones, tradiciones, datos científicos que nos lleve a plantearnos más preguntas.

En un octavo momento, se realizará por medio de la técnica de triangulación, un análisis comparativo minucioso, entre el análisis de la conversación y el análisis narrativo, entre estas dos y dos de las tesis mostradas en el Capítulo 3, que corresponde al estado del arte, tituladas: “La lectura en voz alta: Modelar competencias lectoras en niños de una escuela multigrado de una comunidad rural”¹³⁵ y “Estrategias para la Lectura de Comprensión en Voz Alta”¹³⁶..

Con los resultados obtenidos nos llevará a un noveno momento, con los que junto con nuestro objeto de estudio: la *experiencia hermenéutica*, realizaremos un análisis con los datos de la intervención, un análisis comparativo de datos, un análisis sintético de datos y un análisis general de la intervención. Así llegaremos a las conclusiones de la intervención y las propuestas para futuras intervenciones.

El Capítulo 7 lo que corresponde a la sistematización es el capítulo, en el que brevemente describiremos lo que sucedió durante la experiencia del desarrollo del taller, dentro de la intervención. Es el espacio en el que diremos por qué pasó lo que pasó, pero también explicar el motivo del por qué se dieron los resultados que se obtuvieron, e

¹³⁵ Quiroz, *Op. Cit.*, p. 1

¹³⁶ Flores Prado, *Op. Cit.*, p. 1

identificar durante el proceso aprendizajes que permitan mejorar futuras prácticas en otros escenarios, en otras comunidades y aplicadas en otros agentes.

Finalmente, para concluir con este capítulo es indispensable especificar que, en este capítulo, solamente se describirá de manera generalizada el taller que se realizó dentro de la intervención, respondiendo a las siguientes preguntas, considerando que responde la investigadora de acuerdo con la experiencia propia de la intervención a modo de análisis metacognitivo.

Las preguntas por responder serían: ¿Quiénes fueron los agentes directos e indirectos del proceso del taller? ¿Cuál fue la situación inicial y sus elementos de contexto? ¿Cómo fue el proceso de intervención y sus elementos de contexto? ¿Cuál fue la situación final y sus elementos de contexto? ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas? ¿Qué haría de la misma forma si volviera a hacer algo similar? ¿Qué haría de forma diferente si volviera a hacer algo similar?¹³⁷

3.4 Parte III teórico-deductiva

Consideramos que las Partes I y II serán muy enriquecedoras para dar paso a la Parte III, que corresponde a los Resultados y conclusiones, a los Capítulos 8, 9 y 10. Para el Capítulo 8. Discusión de resultados, en el que realizaremos un análisis argumentativo de los resultados a partir de hallazgos: con los resultados del análisis de datos y con el marco conceptual. Se clasificará y categorizarán los resultados de la intervención con el marco teórico y, finalmente, se analizará e interpretará la intervención con el marco teórico.

Se presentarán los resultados conforme el orden de los objetivos específicos del estudio de la Parte I, y se compararán y relacionarán los datos con el marco teórico, para dar validez y confiabilidad al estudio.

En el penúltimo Capítulo 9. Conclusiones, se describirán los hallazgos, se tratará de dar respuesta a la pregunta de investigación y podremos observar si la hipótesis puede ser comprobada o refutada. Finalmente, y para concluir este apartado, en el último Capítulo 10. Sugerencias y conclusiones, se recomendarán formas de aplicación del estudio, contextos, localidades, alcances, poblaciones de la investigación. Así como sus fortalezas,

¹³⁷ Luis Alejandro Acosta, *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*, Oficina Regional de la FAO para América Latina y El Caribe, FAO, 2005, p. 10. Preguntas adaptadas de la FAO.

oportunidades, debilidades y amenazas para poder tener presente en próximas investigaciones filosóficas con intervención educativa.

Parte II. Intervención educativa (Inductiva)

Recapitulando nuestro estudio, entramos a la Parte II práctica-inductiva, aquella en la que realizaremos la intervención educativa, la práctica de nuestro estudio. Antes, iniciemos con un breve recorrido por lo que hemos de llevar a la práctica. El campo disciplinar de la filosofía es nuestro hilo conductor, en el que nuestro objeto de estudio es la experiencia hermenéutica.

El problema identificado, radica en las *acciones* de la *mediación total* de la deficiente lectura en voz alta, y las *acciones* de la *mediación total* por el desconocimiento de la conversación dialógica, dado que el docente, es quien identificamos que en su gran mayoría las [acciones de la mediación total] realizan de manera deficiente, o desconocen cómo llevarlas a cabo. Si estas prácticas logran mejorarse, podría ser plausible que se pueda llegar a la experiencia hermenéutica.

Con lo anterior propusimos nuestra pregunta de investigación ¿Cómo analizar las *acciones* en la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*? De tal manera que nuestro objetivo general nos ha llevado a analizar las *acciones* de la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*.

De ahí que la Parte II está diseñada con el taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica” no solo para identificar posibles hallazgos sino también para llevar al análisis los datos que se requieren para responder a la pregunta de investigación, así como para lograr el objetivo de nuestro estudio, entendiendo que puede o no comprobarse la hipótesis.

El siguiente punto describe el diseño, de lo que corresponde a la intervención a través del taller, de título especificado en el párrafo anterior. Se explicará brevemente por qué y para qué un taller con docentes que, aunque forma parte específico del capítulo anterior en el encabezado Población, creemos que debemos argumentarlo en tanto la propuesta de la *praxis*, con relación a Hans-Georg Gadamer.

Luego se especificará la metodología de lo que corresponde a la estructura del taller: la justificación, el objetivo general y específicos, así como las actividades por cada una de las cinco sesiones, lo que corresponderá a 15 horas; repartidas en tres horas por cinco días de trabajo.

Capítulo 4 Diseño de intervención

El diseño de la intervención es lo que nos permitirá dar un seguimiento, a cada una de las sesiones del taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”. Diseñarlo corresponde a obtener datos verídicos y de campo, con la población propuesta, así como dando seguimiento a la metodología.

Antes de iniciar nos interesa relacionar el tema de la intervención, el taller específicamente, con la *praxis*, así como poder entender por qué y para qué un taller con docentes.

4.1 Justificación

Habíamos comentado en el capítulo anterior, en el apartado de “población”, que el taller se llevará a cabo con docentes de primaria y secundaria. Decíamos que la razón de más peso, para trabajarlo con docentes, es porque son la figura dentro de la sociedad que trabajan con grupos numerosos de niñas y niños, lo que da lugar a que la lectura en voz alta y la conversación dialógica, pueda darse no solo en un mismo espacio, sino que brinda la posibilidad de que entre varios *compañeros del diálogo* se puedan percibir ambas prácticas, más que en grupos pequeños.

Con lo anterior nos referimos a que la lectura en voz alta y la conversación dialógica, en grupos numerosos, como los que son formados en comunidades escolares, es más propicio generar ambientes de diálogo, porque las posibilidades de interpretaciones son más amplias y la escucha se vuelve una regla implícita, con quienes participan dentro del grupo. Lo que, por otra parte, con los grupos numerosos se vuelve compleja la investigación, con enfoque cualitativo, porque se requiere de tiempo para el análisis de la conversación y narrativo.

Así las cosas, si hubiera que responder por qué docentes, porque son quienes tienen bajo su responsabilidad un número mayor de alumnos-personas que cualquier otra comunidad, porque cada ciclo escolar es un grupo diferente de alumnos, que tienen para acompañar el conocimiento. Y, porque cada que concluye un ciclo escolar, no debiera de haber el temor, de que la o el docente del próximo ciclo, será mejor o no.

La práctica, de la lectura en voz alta y de la conversación dialógica, debieran tenerla los alumnos durante los seis años de primaria y los tres de secundaria, aunque en este último con otras estrategias, siempre y cuando haya una continuidad docente en cada ciclo; esto sería

lo ideal. Aunque para esto se requiere teoría y práctica, una *praxis* que no tiene nada que ver con la técnica, ya lo decía H.-G. Gadamer “la reflexión sobre la *praxis* no es técnica”¹³⁸.

Para Gadamer la *praxis* no corresponde a un metodologismo de la teoría de la ciencia, ya que para él existe una confusión conceptual, lo que también el papel de la hermenéutica en las ciencias ha tenido gran repercusión, pues sostiene, que el concepto de la *praxis* “se ha visto despojado de su legitimidad”, pues no ha considerado “los factores causales del acontecer —en la naturaleza y en la historia—, ya no conoce otra *praxis* que la aplicación de la ciencia”.¹³⁹

Gadamer considera que esta confusión conceptual viene de la teoría de la ciencia, que ha delimitado a la *praxis* exclusivamente como una técnica, lo que argumenta no estar de acuerdo porque desde “la ética y la política aristotélica la *praxis*” es una “sabiduría práctica que Aristóteles llamó <<*phrónesis*>>”, lo que corresponde, de acuerdo con Gadamer, a que la *praxis* es “una tradición de la filosofía práctica”.¹⁴⁰

En otras palabras, Gadamer, en la propuesta de su filosofía hermenéutica “La *praxis* era lo primero”, dejando de lado la teórica vaga y simplista. Apelaba, inclusive “casi de manera angustiosa”, a que en su teoría “no pudiesen encontrar verificación en la experiencia”.¹⁴¹

En nuestro estudio, a través de la intervención educativa por medio de taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, trataremos de justificar esa *praxis* a la que alude Gadamer, aquella que trasciende a la metodología de la teoría de la ciencia y que explora paralelamente la teoría y la práctica, sin caer en una teórica, como no lo quería nuestro autor, tratando de encontrar justamente esa “verificación en la experiencia”. Esto nos lleva a determinar el objetivo general y los objetivos específicos del taller.

4.2 Objetivo General

Describir las acciones de la mediación del docente-investigador con la experiencia de los participantes-docentes de la sesión número cuatro, seleccionada como estudio de caso.

¹³⁸ Gadamer, *Op. Cit.*, *Verdad y método*, p. 646

¹³⁹ *Ibíd*, p. 647

¹⁴⁰ *Id.*

¹⁴¹ *Ibíd*, p. 492

4.3 Objetivos específicos

- Recopilar la información para su análisis.
- Describir de qué manera se leyó en voz alta.
- Identificar de qué manera se realiza la conversación dialógica.

4.4 Metas

La meta que se quiere alcanzar con el taller es un primer análisis con la recopilación de la información, para posteriormente realizar un análisis comparativo, entre este y los datos.

4.5 Espacio geográfico y local

El taller se llevará a cabo en modalidad virtual, por la plataforma Zoom para que no haya interrupciones de reconexión por límite de tiempo.

La investigadora se encuentra ubicada en la Ciudad de México y los participantes podrán ser de cualquier zona geográfica de la República Mexicana. Por esta razón no hay una descripción del espacio local.

4.6 Actividades por sesión

En este punto solamente presentaremos de manera general el tema de las cinco sesiones.¹⁴²

Sesión 1. Bienvenida, presentación, forma de trabajo. Se retomará el tema del consentimiento informado, ya enviado y firmado previamente por los participantes, para publicar información en los resultados de los datos obtenidos. Diagnóstico y evaluación de entrada. Sesión 2. Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con texto de primaria, texto libro álbum y texto [sin imágenes].

Sesión 3. Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con libro álbum de secundaria. Sesión 4. Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con texto de secundaria. Sesión 5. Continuación de la presentación en power point “De la práctica a la teoría, con Gadamer”.

¹⁴² Para consultar la carta descriptiva de las actividades por sesión dirigirse al apéndice #2

4.7 Cronograma

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES					
Taller					
Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica					
Tema/Actividad	Lunes 24 al viernes 28 de julio de 2023				
	Sesión 1 lunes	Sesión 2 martes	Sesión 3 miércoles	Sesión 4 jueves	Sesión 5 viernes
Bienvenida, presentación, forma de trabajo. Se retomará el tema del consentimiento informado, ya enviado y firmado previamente por los participantes, para publicar información en los resultados de los datos obtenidos. Diagnóstico y evaluación de entrada.					
Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con texto de primaria, texto libro álbum y texto [sin imágenes].					
Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con libro álbum de secundaria.					
Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con texto de secundaria.					
Continuación de la presentación en power point “De la práctica a la teoría, con Gadamer”.					

4.8 Beneficiarios

Los destinatarios del taller son docentes de primaria y secundaria de educación pública, de la República Mexicana. Los beneficiarios directos serán los alumnos de los docentes capacitados.

4.9 Recursos humanos

La impartición del taller estará a cargo solamente de la investigadora, quien es responsable de la elaboración, ejecución y coordinación del taller, para los fines del presente estudio.

4.10 Recursos materiales

En relación con los insumos serán solamente, las presentaciones que la investigadora deberá de tener realizados previamente y a la mano, para cada una de las sesiones diseñadas. En cuanto al equipo que se utilizará, solo se requiere computadora con video y micrófono.

4.11 Recursos financieros

El rubro de recursos financieros, para el presente estudio, no aplica en la impartición de la propuesta del taller.

Capítulo 5 Ejecución de la intervención

Antes de iniciar, recapitularemos brevemente. Nos encontramos en la Parte II práctica-inductiva, que corresponde a la Intervención educativa, de nuestro estudio general. Recordemos que el estudio se conforma de la Parte I, II y III, con una investigación en el campo disciplinar de la filosofía en el área de la hermenéutica, con intervención educativa.

Nuestra problemática radica en *las acciones* de la *mediación total* [docente] en la deficiente lectura en voz alta y en *las acciones* de la *mediación total* [docente] por el desconocimiento de la conversación dialógica. Así, nuestro objetivo general se dirige a analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a *la experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*.

De ahí que la pregunta de investigación nos lleva a ¿cómo analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a *la experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*?

Hay que tener en cuenta lo anterior para no perder el hilo conductor, ya que en el siguiente capítulo se hará la descripción de la ejecución de la intervención, iniciando primeramente por la convocatoria que fue diseñada para el taller. Segundo, el consentimiento informado. Tercero, la descripción de las sesiones, en el orden indicado en el cronograma y el final del taller.

Cabe mencionar que este capítulo será *grosso modo* para continuar con la recopilación de datos de la sesión elegida, por el método estudio de caso que llevará a los capítulos interpretación de resultados, así como la sistematización de la experiencia del taller de intervención educativa.

5.1 La convocatoria

Para el diseño del cartel que forma parte de la convocatoria¹⁴³ se recibió el apoyo del área de diseño, de la coordinación de la Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica, quienes diseñaron el cartel y un díptico, para el taller. Se recibieron con fecha 21 de junio de 2023 para su revisión. Una vez aprobado se dio difusión en las redes sociales Facebook y WhatsApp con publicaciones periódicas y en varias páginas.

¹⁴³ El cartel de la convocatoria se puede consultar en el apéndice #1

A pesar de dicha difusión, incluso realizando invitaciones personalizadas, hubo poca afluencia y respuesta a la convocatoria, ya que solo enviaron inscripción siete personas por el enlace de Google forms, mismo que se encontraba dentro de la misma convocatoria. De las cuales no todas eran docentes de nivel primaria y secundaria.

Las siete personas que se inscribieron tenían el siguiente perfil: una de primaria diurna, una de primaria vespertina, una de secundaria diurna y cuatro con otro perfil. Lo que, de momento, se tuvo que decidir aceptar a quienes se habían inscrito, sin considerar el perfil solicitud, tanto para la investigación como para el taller; docente de primaria y secundaria.

De las siete personas, dos se inscribieron del estado de Zacatecas, dos del estado de Durango, una de Jalisco, y dos del Estado de México, entre el lunes 17 y el domingo 23 de julio de 2023.

Creemos que la razón principal, por la cual no hubo la respuesta esperada a la convocatoria, fue porque el ciclo escolar 2022-2023 de educación básica concluyó el viernes 15 de julio de 2023. Es decir, para el lunes 17 de julio, varios docentes iniciaban su período vacacional de verano. Otros docentes convocados de manera personal nos comentaron, que todavía para el lunes 17 debían de entregar documentos a SEP¹⁴⁴.

5.2 Consentimiento informado

Es el documento que permite la autorización de los participantes de formar parte de una investigación, en la que, como sujetos humanos, se verán involucrados de manera directa. Y, en el que dan su consentimiento para que los diálogos vertidos y la información de encuestas y cuestionarios, sean publicadas en la presente investigación.

Cabe mencionar que, el citado documento, tiene la particularidad de especificar la delimitación de la participación en la investigación, así como el procedimiento de la misma. Lo que se les solicitará antes, durante y después de la participación en el taller y la investigación, de ser necesario, la autorización para videogravar cada una de las cinco sesiones, así como su participación dentro de un grupo focal.

Se le nombró así, porque se invitó a participar en un grupo de discusión, en el que se anticipa la dinámica, es decir, que en la discusión no habría respuestas correctas e incorrectas

¹⁴⁴ SEP (Secretaría de Educación Pública). Es lo que podría semejarse en otros países al ministerio de Educación a nivel federal, pero de la República Mexicana en este caso.

y con opiniones y experiencias muy diversas, característica del trabajo con grupo focal. Así como el llenado de las evaluaciones de entrada y salida y el cuestionario final.

También se mencionaron, en el consentimiento informado, los beneficios de participar en la investigación, pero sobre todo la confidencialidad de su participación, en tanto riesgos potenciales/compensación, participación voluntaria y su decisión libre y abierta de retirarse cuando así lo creyeran conveniente, sin ninguna consecuencia o repercusión alguna.

Del mismo modo se ofrecieron números de contacto de la responsable de la investigación, así como de los datos del Aviso de Privacidad del posgrado, para dirigirse directamente con el coordinador de la Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica, en el caso de que así lo requirieran.

Hacia el final del documento, aparece un espacio para colocar una clave que se les asignó para su participación en la investigación. Clave formada por una nomenclatura creada para cada participante, en la que quedará resguardada su confidencialidad.

Es menester enfatizar que de los siete participantes que se inscribieron formalmente vía enlace Google forms, una vez que se les envió por correo electrónico el consentimiento informado, cuatro de estas personas, ya no participaron. Es decir, ya no enviaron de vuelta por correo electrónico el documento firmado para su participación, a pesar de que se les envió un mensaje por whatsapp para que confirmaran el envío de dicho documento, algunos sí respondieron haberlo recibido, pero ya no lo enviaron de regreso.

Por lo visto, creemos que una de las causas por las que ya no hayan querido participar, de último momento algunos de los que se inscribieron, fue por el consentimiento informado, dado que no los compromete a nada y que quedaba claro que, en cualquier momento, podían desistir. Así las cosas, es pertinente decir en este momento, que el taller se trabajó con tres participantes y, que en la sesión número cuatro, elegida por la investigadora para el estudio de caso, ha participado una persona de siete años.

Se decidió trabajar con la sesión en la que intervino una persona de siete años, porque acompañó al adulto en el momento que inició el taller. Al escuchar la lectura en voz alta, esta persona menor de edad quiso participar en la conversación dialógica, después de haber escuchado la lectura en voz alta. No solo el adulto que se encontraba con esta persona aceptó que participara, sino que al tratarse de un proyecto de lectura en voz alta nadie debe ser

relegado de participar, máxime que la estructura y la metodología no exime a ningún participante de raza, edad, sexo, credo, etcétera. El adulto firmó el consentimiento informado de la persona menor de edad, autorizando su participación en el presente estudio.

Así las cosas, las personas que participaron en las cinco sesiones serán identificadas con las claves: **ZPD1**, **EDMO7**, **ZO6** y **ZO7**, a partir de este momento y hasta el final de la tesis.

En conclusión, la sesión número cuatro que se eligió para el estudio de caso, aparece la participación de la persona de siete años. Por esta razón y por el respeto al consentimiento informado¹⁴⁵ que firmaron, los rostros de los participantes, en las fotos que se encuentran en el apéndice¹⁴⁶, tienen el rostro con una marca color negro.

5.3 Elaboración de material

El material que se utilizó para el taller fue diseño propio y de acuerdo con lo que se requirió para ejecutarlo. Se escanearon los dos libros álbum en formato PDF¹⁴⁷, *El globo*, de Isol, y *El árbol rojo*, de Shaun Tan, para uso exclusivamente didácticos con el grupo participante.

Asimismo, la leyenda *Las piedras hechiceras*¹⁴⁸, antología de CONAFE, y *Romper el cerdito*¹⁴⁹, de Etgar Keret, son textos¹⁵⁰ que también se utilizaron en formato PDF, y se encuentran abiertamente en internet¹⁵¹. También se realizó una presentación en power point para la parte teórica, titulada “De la práctica a la teoría con Gadamer”¹⁵².

¹⁴⁵ El consentimiento informado se encuentra en el apéndice #3

¹⁴⁶ Las fotos se encuentran en el apéndice #4

¹⁴⁷ En caso de que se requieran para el presente estudio los libros álbum que se utilizaron en el taller, se tendrán que enviar por separado, no solo por derechos de autor sino también porque en KB son muy pesados, y se enviarían en formato PDF.

¹⁴⁸ La rumorosa y los aparecidos, “Las piedras hechiceras”, Antología. Recuperado el 30 de octubre de 2023, en <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/index.php?clave=rumorosa&pag=10>

¹⁴⁹ Etgar Keret, “Romper el cerdito”, en Etgar Keret, *Extrañando a Kissinger*, México, Sexto Piso, 2006, p. 13-16.

¹⁵⁰ Los dos textos en PDF citados en este apartado se pueden encontrar en el apéndice #5.2

¹⁵¹ Etgar Keret, *Romper el cerdito*, recuperado el 30 de octubre de 2023, en <https://www.nexos.com.mx/?p=29877>. El texto que aparece en internet tiene errores de signos de puntuación y orden de párrafos. Solo se muestra para fines de encontrar el texto en internet, no para practicarlo en lectura en voz alta. Este dato se ha corroborado en la obra del autor, directamente en el cuento *Romper el cerdito*.

¹⁵² La presentación “De la teoría a la práctica con Gadamer”, podrá ser enviada en PDF en caso de ser requerida.

5.4 Descripción de sesiones

La descripción de las sesiones será breve, sucinta y concreta, toda vez que se quiere dar prioridad a la extensión de interpretación de resultados, así como de la sistematización.

Se impartieron cinco sesiones distribuidas en tres horas por cinco días, con un total de quince horas totales.

Sesión 1. lunes 24 de julio

La sesión inició a las 17:00 horas, con dos de los tres participantes, **ZPD1** y **EDMO7**, previo envío del link de Zoom, minutos antes y por whatsapp, dando la bienvenida a los participantes. Se empezó a videgrabar. Se compartió la presentación de power point que se preparó, indicando la forma de trabajo de cada uno de los cinco días.

Se retomó el tema del consentimiento informado, con los puntos importantes del documento. Se habló acerca de las evaluaciones que se realizarían durante y después del taller, haciendo hincapié en que la evaluación, no tenía la finalidad de evaluar numéricamente nada, porque no es calificación. Sino más bien se aclaró que, con los instrumentos de evaluación, se compartirían, con la finalidad de recopilar información, para evaluar los procesos de la propia investigación.

Asimismo, respondieron la evaluación de entrada¹⁵³ y un breve diagnóstico. Antes de finalizar se les preguntó si tenían alguna duda o algún comentario, que quisieran hacer. Al no haber dudas, se concluyó la primera sesión.

Sesión 2. martes 25 de julio

La sesión inicia con los tres participantes, **ZPD1**, **EDMO7** y **ZO6**, dando las indicaciones de que se leerían los dos textos seleccionados para primaria, tanto el libro álbum como el texto [sin imágenes]. Así, se comenzó con la lectura en voz alta de libro álbum *El globo*, de Isol, mismo que se mostró en presentación power point, formato PDF, para que su lectura fuera paralelamente texto e imagen.

Una vez que se concluyó la lectura en voz alta, se dio lugar a la conversación dialógica. Los participantes no conocían el texto, lo que permitió que hubiera varias

¹⁵³ El instrumento de evaluación de entrada se encuentra en el apéndice #6.4

interpretaciones, que nos llevaron a que el diálogo se prolongara, por más de una hora y media.

Cuando se concluyó la conversación del libro álbum, se inició la lectura en voz alta de la leyenda *Las piedras hechiceras*, antología de CONAFE, posteriormente se dio lugar a la conversación dialógica y dimos fin a la sesión.

Sesión 3. miércoles 26 de julio

Se inició con las tres personas participantes, **ZPD1**, **EDMO7** y **ZO6**, con la lectura en voz alta del libro álbum *El árbol rojo*, de Shaun Tan, para secundaria. Presentada en power point para que la lectura de los participantes fuera paralela, entre texto e imagen. La dinámica que se usó para su lectura fue diferente de la que se realizó en la sesión 2.

Es decir, mientras se iba leyendo el texto, se daba el tiempo a las personas participantes de leer las imágenes, y no se cambiaba la página hasta que no concluyeran, lo que se comentaban de la narrativa visual. Esta sesión tuvo una duración de casi las tres horas, por lo que se concluyó antes.

Sesión 4. jueves 27 de julio

Se inició la sesión con dos de tres participantes, **ZPD1** y **EDMO7**, sin embargo, ya iniciada la sesión se incorporó la persona tres junto con la persona cuatro de siete años, **ZO6** y **ZO7**. Se inició leyendo en voz alta el cuento *Romper el cerdito*, de Etgar Keret, cuento sin imágenes.

Fue una sesión muy enriquecedora, no solo por la participación de los tres adultos, sino también por la participación de la persona cuatro. Esta fue una razón por la cual, la sesión cuatro se selecciona para el estudio de caso de nuestro análisis. Pero también, porque la conversación dialógica se tornó muy interesante, se prolongó por más de una hora y media.

Posteriormente se dio inicio a la primera parte de la presentación de power point titulada “De la práctica a la teoría con Gadamer”, diseñada especialmente para la sesión del taller.

Antes de iniciar la lectura en voz alta de la sesión cuatro, con los participantes, la mediadora les dio a elegir si querían que el texto fuera leído en lectura en voz alta, escuchando solamente la lectura o compartiendo el texto en la pantalla. La idea de hacerlo de esta manera

es porque el texto es para nivel secundaria y, regularmente, pueden ser textos leídos con los alumnos, es decir, que ellos vayan siguiendo el texto mientras se lee, y que cada uno tenga el suyo. Incluso también para cambiar de dinámica dentro del taller.

Los participantes eligieron la segunda opción. Así, se compartió el texto en la pantalla, para que se leyera en voz alta y que, las personas participantes, pudieran seguirla. La lectura en voz alta se inició en el minuto 2:39 y concluyó en el minuto 11:10.

Sesión 5. viernes 28 de julio

Se inició con dos personas participantes, **ZPD1** y **EDMO7**. Iniciada la sesión se incorporó la tercera, ZO6, continuando con la presentación “De la práctica a la teoría con Gadamer”, y con información teórica, ligada al marco teórico de la investigación. Cuidando que la explicación fuera sencilla, para su mejor comprensión. Asimismo, se integraron los conceptos de Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas.

Las sesiones se llevaron a cabo durante el horario establecido. La persona que se integró, poco después del horario de inicio, avisó previamente por mensaje de WhatsApp, que se integraría minutos después. Logrando permanecer los tres participantes durante las cinco sesiones.

Capítulo 6 Recopilación de información e interpretación de resultados

Antes de iniciar el presente capítulo, recordemos brevemente las bases de nuestra investigación. Nos encontramos en la Parte II, práctica-inductiva, aquella que integra la intervención educativa. La investigación se divide en tres partes la Parte I, teórica-deductiva; la Parte II, ya indicada; y la Parte III, teórica-deductiva.

Nuestra investigación, del campo disciplinar de la filosofía y del área disciplinar de la hermenéutica, se propone desde el inicio una investigación filosófica centrada en su marco teórico, misma que continua en la intervención educativa con un taller en modalidad virtual, con docentes de primaria y secundaria de la República Mexicana. Y concluirá nuevamente en la investigación filosófica, es decir, atribuiremos al taller la práctica de nuestro marco teórico, para finalmente concatenar la práctica con la teoría.

Así, la problemática radica en las *acciones* de la mediación de la deficiente lectura en voz alta, y de las acciones de la mediación por el desconocimiento de la conversación dialógica. El objetivo general del estudio es analizar las *acciones* de la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como centro del lenguaje. Lo que nos lleva a la pregunta de investigación ¿cómo analizar las *acciones* en la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*?

Bajo estos presupuestos, nos proponemos en el siguiente capítulo a describir el proceso que se realizó en la recopilación de la información y en la interpretación de resultados, considerando que, de acuerdo con la metodología de investigación, se seguirá con un enfoque cualitativo.

Antes de iniciar la estructura del presente capítulo, es menester explicar que los datos para la recopilación de información y para la interpretación de resultados, serán sustraídos de la videograbación seleccionada de la sesión cuatro con el tema: “Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con texto de secundaria”, del taller diseñado para la intervención educativa, “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”.

Primeramente, presentamos la estructura general del capítulo, que está conformada por dos partes: Primera parte. Lectura en voz alta y, Segunda parte. Conversación dialógica;

cada una con los temas, descripción de recopilación de información e interpretación de resultados.

En segundo lugar, iniciamos con la descripción de la Primera parte. Lectura en voz alta, que se dividirá en dos momentos: Momento 1. Descripción de la recopilación de información de la lectura en voz alta, y Momento 2. Descripción de la Interpretación de resultados de la lectura en voz alta.

Momento 1. Descripción de la recopilación de información de la lectura en voz alta, dividido a su vez en cinco puntos: 1. Transcripción del texto *Romper el cerdito*, de Etgar Keret, en formato Excel y la Guía de observación para el análisis de la lectura en voz alta; 2. Cuadro de conceptos elementales de subcategorías para la lectura en voz alta; 3. Cuadro de rúbrica elemental para evaluar la lectura en voz alta; 4. Matriz 1. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta; 5. Matriz 2. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la lectura en voz alta.

Momento 2. Descripción de la interpretación de resultados de la lectura en voz alta. Dividido a su vez en dos puntos: 1. Matriz 1. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta; 2. Matriz 2. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la lectura en voz alta. Las dos matrices fueron elaboradas con la información obtenida del Momento 1. Recopilación de información de la lectura en voz alta. Al finalizar, ambos momentos, realizaremos una breve conclusión de la Primera parte. Lectura en voz alta.

En tercer lugar, continuamos con la descripción de la Segunda parte. Conversación dialógica, que se dividirá en dos momentos: Momento 1. Descripción de la recopilación de información de la conversación dialógica, y Momento 2. Descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica.

Momento 1. Descripción de la recopilación de información de la conversación dialógica, dividido a su vez en cuatro puntos: 1. Transcripción de la conversación dialógica de la sesión cuatro, en formato Excel, identificando los conceptos 1 y 2; 2. Análisis de la conversación con apoyo de guía de observación; 3. Análisis narrativo con apoyo del cuestionario final.

Momento 2. Descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica. Dividido a su vez en tres puntos: 1. Análisis de la conversación con apoyo de guía de observación; 2. Análisis narrativo con apoyo del cuestionario final; 3. Triangulación con

el análisis de la conversación, el análisis narrativo y con dos tesis del estado del arte. Para finalizar con una breve conclusión de la Segunda parte. Conversación dialógica.

6.1 Primera parte. Lectura en voz alta.

Momento 1. Descripción de la recopilación de información de la lectura en voz alta

En la recopilación de información se describirá la manera en la que se realizó la lectura en voz alta, misma que se dividió en cinco puntos: 1. Transcripción del texto *Romper el cerdito*, de Etgar Keret, en formato Excel y la Guía de observación para el análisis de la lectura en voz alta; 2. Cuadro de conceptos elementales de subcategorías; 3. Cuadro de rúbrica elemental para evaluar la lectura en voz alta; 4. Matriz 1. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta; 5. Matriz 2. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la lectura en voz alta.

1. Transcripción del texto Romper el cerdito, de Etgar Keret, en formato Excel y la Guía de observación para el análisis de la lectura en voz alta, descripción de la recopilación de información

La transcripción del texto seleccionado se llevó a cabo con la videograbación seleccionada, de la sesión cuatro con el tema: “Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con texto de secundaria”, del taller diseñado para la intervención educativa, “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, y para el vaciado de datos en la guía de observación.

Con la elaboración de la guía de observación, para obtener datos de la lectura en voz alta, iniciaremos describiendo lo que observaremos dentro de este instrumento, no sin antes decir, que hemos diseñado el instrumento con ciertos elementos y que son de nuestro interés para el análisis. En internet se encuentran algunos instrumentos para realizar la evaluación, sin embargo, para lo que requerimos, como recolección de información, decidimos elaborar nuestro propio instrumento.

Se diseñó el instrumento con dos conceptos principales a evaluar; Concepto 1. La experiencia del choque con un texto, y Concepto 2. Las acciones. Del Concepto 1 hemos identificado la categoría 1.1 Preparación del texto, de la que ocho subcategorías fueron

identificadas en la lectura en voz alta: emociones, puntuación, acentuación, modulación de la voz, tono, volumen, silencios y dicción.

En el Concepto 2 se identificó la categoría 2.1 Acciones de la mediación, de la que obtuvimos cinco subcategorías. Las tres primeras son: respiración, lectura gesticular / expresión gesticular, la lectura corporal / expresión corporal.

Las subcategorías cuatro y cinco restantes se relacionan con algunos movimientos corporales que, para Jürgen Habermas, son imprescindibles, tanto para el sujeto que actúa instrumentalmente como para el que se expresa comunicativamente, en tanto sus acciones, lo que no se debe de confundir, ya que “un movimiento corporal es elemento de una acción, pero no una acción”¹⁵⁴.

Con lo anterior, en el instrumento se identificarán las subcategorías: cuatro como, “los movimientos con que el sujeto interviene en el mundo, como actúa instrumentalmente (causalmente relevante)”; y cinco como, “los movimientos con que el sujeto encarna un significado, como se expresa comunicativamente (semánticamente relevante)”.¹⁵⁵

Creemos que integrar en la guía de observación, los movimientos del sujeto como acciones, es lo que pueda dar relevancia al análisis de la lectura en voz alta, ya que son datos que a la par se analizarán con las categorías analíticas, es decir, con el marco teórico.

Podemos identificar que, en cada uno de los conceptos, *la experiencia del choque con un texto y las acciones*, están determinadas por categorías y, a su vez, por subcategorías, sin embargo, deberá considerarse que para efectos de responder a la pregunta de investigación y de verificar o refutar nuestra hipótesis, las subcategorías del Concepto 1: emociones, puntuación, acentuación, modulación de la voz, tono, volumen, silencios y dicción. Así como las tres primeras del Concepto 2: respiración, lectura gesticular / expresión gesticular, la lectura corporal / expresión corporal, no han sido definidas en el marco teórico, por no considerarse conceptos del campo disciplinar filosófico, lo que corresponde a nuestro estudio, y que deja abierta la posibilidad de continuar, posteriormente al presente estudio, para otras investigaciones. Empero, aun así, integraremos un Cuadro de conceptos elementales de subcategorías¹⁵⁶ para el análisis.

¹⁵⁴ Habermas, *Op. Cit.*, p. 140

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 141

¹⁵⁶ El Cuadro de conceptos elementales de subcategorías para la lectura en voz alta, se encuentra en el apéndice #6.1, inciso a. (6.1/a)

Del Concepto 2 enfocaremos nuestro análisis, en las dos últimas subcategorías, las que corresponden a *las acciones* de movimientos corporales de Jürgen Habermas. La primera subcategoría: los movimientos con que el sujeto, como mediador, interviene en el mundo (actúa instrumentalmente) y que es causalmente relevante. La segunda subcategoría: los movimientos con que un sujeto, como mediador, encarna un significado (se expresa comunicativamente) y que es semánticamente relevante.

Lo anterior nos llevó a identificar los movimientos corporales que tuvo la mediadora en la lectura en voz alta, aquellos con los que actuó instrumentalmente, y que son causalmente relevantes: erguir el cuerpo, extender la mano, levantar el brazo, cruzar las piernas y mover el torso.

Y, por parte, los movimientos corporales que tuvo la mediadora en la lectura en voz alta, los que encarnan un significado y que son semánticamente relevantes: movimientos de la boca, de los labios. Así como la producción de fonemas, la inclinación de la cabeza, el encogimiento de hombros, el movimiento de cejas, movimiento del ceño y el movimiento de los ojos.

El instrumento¹⁵⁷, guía de observación, se diseñó tanto en formato Word como en formato Excel. El primer formato es el que se integró en el apéndice del presente estudio, el segundo formato es en el que se realizó la descripción por párrafo de la lectura en voz alta y para su análisis, ya que es el que nos brindó mayor posibilidad de identificar, no solo dentro del texto, los elementos que se describieron, sino también los que se analizarán.

Corresponde ahora describir la captura de la información que se realizó en la guía de observación del formato Excel. Este formato permite una mejor captura de datos para su análisis. El dato de la primera columna es el número del párrafo del texto. En una segunda columna se copió el texto completo, del cuento *Romper el cerdito*, con una división total de 33 párrafos.

En una tercera columna se colocó el Concepto 1. La experiencia del choque con un texto, la categoría 1.1 Preparación del texto y sus respectivas subcategorías: emoción, puntuación, acentuación, modulación de voz, tono, volumen, silencios y dicción. En la cuarta columna se ubica el Concepto 2. Las acciones, la categoría 2.1 Las acciones en la mediación, con las subcategorías correspondientes: respiración, lectura gesticular / expresión gesticular,

¹⁵⁷ La guía de observación para el análisis de la lectura en voz alta se encuentra en el apéndice # 6.1

lectura corporal / expresión corporal, erguir el cuerpo, extender la mano, levantar el brazo, mover el torso, movimiento de la boca, movimiento de los labios, producción de fonemas, inclinaciones de la cabeza, encogimiento de hombros, movimiento de las cejas, movimiento del ceño y movimiento de los ojos. Al final, en una última columna se anotaron las observaciones, que pueden ser de utilidad para el análisis que se realizará.

Anteriormente habíamos comentado que las subcategorías, del Concepto 1. La experiencia del choque con un texto, de la columna tres, no las habíamos definido en nuestro marco teórico, por no ser conceptos del campo disciplinar de la filosofía y que estamos abordando en el presente estudio. Sin embargo, se ha incluido un cuadro de conceptos elementales para evaluar la lectura en voz alta, pero también requerimos diseñar un cuadro de rúbrica elemental para evaluar la lectura en voz alta¹⁵⁸, de cada subcategoría y medir cada una en la lectura en voz alta.

Considerando el tiempo limitado para la entrega de la presente tesis, y que la pregunta de investigación y la hipótesis no se relacionan directamente con dichas subcategorías, diseñamos la rúbrica de manera elemental para la evaluación de la lectura en voz alta, con tres niveles numéricos de evaluación, en donde cada número representa un nivel de evaluación, en el que no necesariamente debe de ser “bueno o malo”. Más bien, esta rúbrica no avala valores numéricos en términos de evaluación cuantitativa, ya que no es el caso para nuestro estudio, pues recordemos que el enfoque con el que estamos trabajando es el cualitativo.

Lo anterior quiere decir que, aunque se le dio un valor numérico a cada subcategoría para evaluar la lectura en voz alta, representa solamente un indicador que permitió dar un valor cualitativo, que hemos indicado en cada columna, y evaluar cada subcategoría. Esto podrá observarse de manera más concreta en el análisis que se realizará más adelante.

Así, en el formato de Word¹⁵⁹, Cuadro de conceptos elementales de subcategorías de la lectura en voz alta, podemos observar que, en las definiciones, hemos marcado en color

¹⁵⁸ El Cuadro de rúbrica elemental para evaluar la lectura en voz alta, se encuentra en el apéndice #6.1, inciso b. (6.1/b). La rúbrica fue diseñada específicamente para evaluar la lectura en voz alta de nuestro estudio, por lo que no se sugiere aplicarla en otro estudio. Sin embargo, sí se puede tomar como referencia para diseños específicos.

¹⁵⁹ Refiérase al apéndice 6.1, inciso b (6.1/b)

amarillo algunas frases o palabras que fueron de utilidad para identificar como indicadores en el Cuadro de rúbrica elemental, para evaluar la lectura en voz alta.

En tanto que, en el formato de Excel, las subcategorías del Concepto 1. La experiencia del choque con un texto, así como las tres primeras subcategorías del Concepto 2. Las acciones, fueron analizadas con la rúbrica de evaluación y la lectura en voz alta de manera general. Mientras que las subcategorías, que corresponden a los movimientos corporales, fueron analizadas más específica y detalladamente.

2. Cuadro de conceptos elementales de subcategorías para la lectura en voz alta, descripción de la recopilación de información

En el punto anterior, justificábamos el diseño del Cuadro de conceptos elementales de subcategorías para la lectura en voz alta, el cual fue un instrumento que apoyó en definir brevemente conceptos de autores en la lectura en voz alta. Reiteramos que estos conceptos se omitieron en el marco teórico, por ser ajenos al campo disciplinar de la filosofía, aun así, hemos incluido brevemente en este cuadro.

La parte superior del cuadro está formado por cuatro columnas, que encabezan, de izquierda a derecha, Concepto 1 La experiencia del choque con un texto, Categoría 1.1 Preparación del texto, Subcategorías y Breve concepto de autor para evaluar la lectura en voz alta, respectivamente.

A continuación, se mencionan las ocho subcategorías, con su breve definición. Emoción: “La entonación emocional (las frases se entonan sobre todo en función de su contenido semántico)”¹⁶⁰. Puntuación: “Pensar los signos de puntuación en relación con ellos mismos, atribuyéndoles un valor en función de cómo pese el o los silencios en la construcción de imágenes, de las emociones, de lo que el texto me dice”¹⁶¹.

Acentuación: “Llamaremos *tilde* [al acento ortográfico] para diferenciarlo del acento que todas las palabras tienen. El acento es el énfasis que ponemos en alguna de las sílabas. Sin embargo, no porque pronunciemos más fuerte una de las sílabas, esta llevará tilde. La sílaba que suena más fuerte en una palabra se le llama *sílaba tónica*. [...] se debe de aprender

¹⁶⁰ Kepa Osoro, “Sugerencias para leer mejor en voz alta”, *Scribd*, s/f, consultada 31 de octubre de 2023, <https://es.scribd.com/document/503394104/Osoro-Sugerencias-para-leer-mejor-en-voz-alta>, P. 8

¹⁶¹ Gerardo Cirianni, Luz María Peregrina, *Rumbo a la lectura*, México, Ibby México, 2007, p. 106

a diferenciar las palabras con diptongo, las graves, las agudas, las esdrújulas y las sobreesdrújulas”¹⁶².

Modulación de voz: “El tono y la intensidad son las cualidades que nos permiten las inflexiones o modulación de voz que varían en significado de lo expresado”¹⁶³.

Tono: “Físicamente depende de la tensión y extensión de las cuerdas vocales, cuanto más tensas y cortas están, más agudo suenan. Para la resistencia y duración de la voz, el diafragma, intercostales, abdominales, dorsales, permite manejar diferentes tonos”¹⁶⁴. “La variación del grado de tensión y de modificación de los pliegues vocales, serán los responsables de la emisión de tonos graves, agudos o medios”¹⁶⁵.

Volumen o intensidad: “Es el mayor o menor grado de fuerza para emitir sonidos. Se regula en función de la potencia con que se expulsa el aire desde los pulmones. Las variaciones de volumen traen consigo variaciones de tono”¹⁶⁶.

Silencios: “Introducción de espacios en blanco entre palabra y palabra”¹⁶⁷. Dicción: “Se encuentra estrechamente relacionada con la velocidad o ritmo, resultado de las extensiones de los fonos alineados en segmentos: palabras y frases, incluidas las pausas”¹⁶⁸.

La parte inferior del cuadro también está formado por cuatro columnas, que encabezan, de izquierda a derecha, Concepto 2 Las acciones, Categoría 2.1 Acciones en la mediación, Subcategorías y Breve concepto de autor para evaluar la lectura en voz alta, respectivamente.

A continuación, mencionaremos las subcategorías con sus definiciones.

Respiración: “Resultado de la acción de los pulmones, la fuerza del diafragma y del tórax. Cuerpo con verticalidad adecuada para producir una voz fisiológicamente adecuada”¹⁶⁹.

¹⁶² Sandro Cohen, *Redacción sin dolor*, México, Planeta, 2019, p. 245

¹⁶³ Alberto Gómez Rodríguez, “La voz y su utilización en el ámbito profesional”, (en soporte digital), s/f, consultada el 31 de octubre de 2023, https://cursa.ihmc.us/rid=1LW5K8LB4-G2B729-1MR4/207_La%20voz%20y%20su%20utilizaci%C3%B3n%20en%20el%20%C3%81mbito%20profesional.pdf, p. 9

¹⁶⁴ *Id.*

¹⁶⁵ Inés Bustos Sánchez, *La voz. La técnica y la expresión*, México, Paidotribo, 2012, p. 45

¹⁶⁶ Gómez Rodríguez *Op. Cit.*, *Id.*

¹⁶⁷ Cirianni, *Op. Cit.*, p. 106

¹⁶⁸ Gómez Rodríguez *Op. Cit.*, *Id.*

¹⁶⁹ *Id.*

Lectura gesticular / Expresión gesticular: “Las emociones y las inquietudes, la alegría y la felicidad —todo el mundo interior— se reflejan en la expresión de la cara y en los miembros de nuestro cuerpo”¹⁷⁰

Lectura corporal / Expresión corporal: “Miremos a nuestro alrededor las expresiones de la gente que nos rodea, para reproducirlas en el propio cuerpo: Observemos los signos mudos que nos indican cosas y tratemos de interpretarlos; ya que ellos nos hablan de una manera silenciosa y así nos llega su mensaje: una mano extendida, un adiós, una señal de angustia”¹⁷¹.

Las dos subcategorías, que se muestran a continuación, son las que corresponden a algunos movimientos corporales de Jürgen Habermas, tanto para el sujeto que actúa instrumentalmente como para el que se expresa comunicativamente, en tanto sus acciones.¹⁷²

Movimientos corporales. El sujeto interviene en el mundo (actúa instrumentalmente). Causalmente relevante: “Ejemplos de movimientos corporales causalmente relevantes de un actor son: erguir el cuerpo, extender la mano, levantar el brazo, cruzar las piernas, etcétera”¹⁷³.

Movimientos corporales. El sujeto encarna un significado (expresa comunicativamente). Semánticamente relevante: “Ejemplos de movimientos corporales semánticamente relevantes son: los movimientos de la laringe, de la boca, de los labios, etcétera, en la producción de fonemas; las inclinaciones de cabeza, los encogimientos de los hombros, los movimientos de los dedos al tocar el piano, los movimientos de la mano al escribir, al dibujar, etcétera”¹⁷⁴.

3. *Cuadro de rúbrica elemental para evaluar la lectura en voz alta, descripción de la recopilación de información*

¹⁷⁰ Sastrías, *Op. Cit.*, p. 95

¹⁷¹ *Id.*

¹⁷² Habermas, *Op. Cit.*, p. 140

¹⁷³ *Id.*

¹⁷⁴ *Id.*

El cuadro se diseñó como apoyo para evaluar de manera elemental y general la lectura en voz alta, en tanto el estudio que estamos presentando. El cual se divide en superior e inferior: la superior para los datos del Concepto 1 y la inferior para los datos del Concepto 2.

El cuadro está dividido en seis columnas que de izquierda a derecha las que contienen: el Concepto 1. La experiencia del choque con un texto, Categoría 1.1 Preparación del texto, enlistadas las ocho subcategorías y, las últimas tres columnas numeradas del uno al tres, cada una con su respectiva rúbrica.

La inferior: Concepto 2. Las acciones, Categoría 1.1 Acciones en la mediación, enlistadas las cinco Subcategorías con su rúbrica.

4. Matriz 1. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta, descripción de la recopilación de información

El motivo de diseñar las matrices 1 y 2, ha sido para recopilar detalladamente la información de la videgrabación de la sesión cuatro.

El título de la primera matriz es: Matriz 1, Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta¹⁷⁵. El cuadro que la conforma tiene una división de ocho columnas que, de izquierda a derecha, recoge la siguiente información: objetivo general y específicos [del taller que corresponde a la intervención educativa], Concepto 1. La experiencia del choque con un texto, Categoría 1.1 Preparación del texto, las ocho subcategorías, así como una columna con lo que se tenía que observar, la siguiente columna para los indicadores que se identificaron, la siguiente columna contiene las preguntas y la última columna fue para colocar el número del párrafo con el que se ejemplifica cada subcategoría.

5. Matriz 2. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la lectura en voz alta, descripción de la recopilación de información

La matriz 2 es similar a la anterior, solamente varían los datos, pero el diseño es el mismo.

¹⁷⁵ Matriz 1. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta. Se ubica en el apéndice 6.1, inciso c (6.1/c).

El título de la primera matriz es: Matriz 2, Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la lectura en voz alta¹⁷⁶. El cuadro que la conforma tiene una división de ocho columnas que, de izquierda a derecha contiene los siguientes encabezados: objetivo general y específicos [del taller que corresponde a la intervención educativa], Concepto 2. Las acciones, Categoría 2.1 Acciones en la mediación, las cinco subcategorías, así lo que se tenía que observar, la columna para los indicadores, la columna con las preguntas y la última columna para colocar el número del párrafo con el que se ejemplifica cada subcategoría.

Así pues, hemos concluido la descripción de la Primera parte. Lectura en voz alta. Momento 1. Recopilación de información. A continuación, el Momento 2, de la Primera parte.

6.2 Primera parte. Lectura en voz alta.

Momento 2. Descripción de la interpretación de resultados de la lectura en voz alta

La Interpretación de resultados de la lectura en voz alta se ha dividido en dos puntos: 1. Matriz 1. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta; y 2. Matriz 2. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la lectura en voz alta, en los que, en cada uno se describe la interpretación de resultados obtenidos de la recopilación de información.

Para la interpretación de resultados de la lectura en voz alta, los cuadros de los puntos 1, 2 mencionados en el párrafo anterior, se trabajó con dos formatos: Word y Excel; el primero es el que se ubica en el apéndice del presente estudio y, el segundo, es el formato que se encuentra solamente descrito en el punto anterior.

1. Matriz 1. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta, descripción de la interpretación de resultados de la lectura en voz alta.

Dentro de los formatos Word y Excel, titulados: Matriz 1. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta, en el que se hizo el vaciado de los datos obtenidos de la lectura en voz alta, podemos observar dos categorías principales con las que trabajamos: *la experiencia del choque con un texto*, categoría analítica que se citó en el marco teórico, concepto de Hans-Georg Gadamer.

¹⁷⁶ Matriz 2. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la lectura en voz alta. Se ubica en el apéndice 6.1, inciso d (6.1/d).

Recordemos lo que nos dice: “en general podrá decirse que ya la experiencia del choque con un texto —bien porque en principio no da sentido, bien porque su sentido no concuerda con nuestras propias expectativas— es lo que nos hace detenernos y atender a la posibilidad de una diferencia en el uso del lenguaje”¹⁷⁷.

Hemos citado a Gadamer, antes de la interpretación a los resultados de la lectura en voz alta, porque, quien tiene la primera *experiencia del choque con un texto* es el mediador [docente], aquél quien selecciona el texto, quien debe preparar previamente la lectura en voz alta para sus participantes [alumnado] y, que el docente, como primer intérprete del texto lo comprenda, será la manera en la que sus escuchas, el alumnado, lograrán interpretarlo.

Hans-Georg Gadamer nos dice: “Es lenguaje, y el oír que la comprende involucra su verdad en un comportamiento lingüístico propio respecto al mundo cuando interpreta los textos. Esta comunicación lingüística entre presente y tradición es, como ya hemos mostrado, el acontecer que hace su camino en toda comprensión”¹⁷⁸. Demos espacio, a continuación, a la interpretación de los resultados en tanto lectura en voz alta.

Primero interpretaremos los resultados del Conceto 1. *La experiencia del choque con un texto*, desde las subcategorías: emoción, puntuación, acentuación, modulación de voz, tono, volumen, silencios y dicción. Cabe mencionar que para evaluar la lectura en voz alta, todavía se pueden incluir otras subcategorías más, sin embargo, solo elegimos algunas que son elementales, esto no quiere decir que las otras no lo sean, pero las que hemos elegido son básicas.

La interpretación se realiza tomando en cuenta tanto las ocho subcategorías del Cuadro de conceptos elementales de subcategorías para la lectura en voz alta¹⁷⁹, así como del Cuadro de rúbrica elemental para la lectura en voz alta¹⁸⁰ y, sobre todo, de las dos matrices¹⁸¹ que diseñamos con indicadores y con los que identificamos la manera en la que se leyó en voz alta, a partir de preguntas que nos apoyaron para responder, de acuerdo con lo observado y así, finalizar ejemplificando con dos párrafos, previamente enumerados del texto. Lo que corresponde a cómo se leyó en voz alta y su evaluación.

¹⁷⁷ Gadamer, *Op. Cit.*, *Verdad y Método*, p. 334

¹⁷⁸ *Ibid*, p. 554

¹⁷⁹ Se ubica en Apéndice 6.1, inciso a: (6.1/a)

¹⁸⁰ Se ubica en Apéndice 6.1, inciso b: (6.1/b)

¹⁸¹ Consultar apéndice 6.1, incisos: c y d. (6.1/c y 6.1/d)

Subcategoría emoción

Se observó que la mediadora haya identificado en el texto algunas de las cuatro emociones básicas: miedo, rabia, alegría, tristeza¹⁸² en las emociones de los personajes del texto. Los indicadores que darán la pauta para identificar dichas emociones son: los tonos de voz, la expresión gesticular, la expresión corporal y el volumen de la voz, que haya aplicado dependiendo de dicha emoción.

Las interrogantes para identificar las emociones son las que a continuación se indican. Se escribirá cada pregunta con su respectiva respuesta. Considere que para responder se toman en cuenta los indicadores expuestos en el párrafo anterior. Para esta subcategoría ejemplificaremos cada emoción, en caso de que se identifique en la lectura en voz alta, para responder cada pregunta.

Pregunta uno. ¿En qué párrafos se identifica el miedo? En el párrafo número dieciocho, dice: —¿Qué? —exclamé yo—. ¿Romper a Pesajson?. La mediadora abre la boca para pronunciar fuertemente la primera palabra del párrafo: —¿Qué?, acompañado de un gesto de exclamación, sin dejar de dar el tono del signo de interrogación, es decir, levanta las cejas y abre los ojos (desorbitados). El torso lo inclina ligeramente, por unos segundos, hacia adelante y frunce el ceño de desconcierto.

Mientras que la siguiente frase: —exclamé yo—., en la que, en el texto, concluye con un punto y seguido, es la voz en pensamiento de Yoavi, es decir, la voz narradora. Se identifica porque la mediadora regresa ligeramente su torso hacia atrás, baja el tono de su voz y modera la apertura de su boca, ya que es una frase en pensamiento, no dicha. Y continua con el ceño fruncido.

La última frase que, como pregunta, hace Yoavi a su papá: ¿Romper a Pesajson? La mediadora mueve el torso un poco hacia adelante y con voz desconcertante, mueve las cejas hacia en medio de la frente para mostrar el ceño fruncido, acompañando con el volumen de voz alto, y cara de asombro.

Pregunta dos. ¿En qué párrafos se identifica la rabia? En el párrafo número dos, dice: —¿Por qué se lo vamos a tener que comprar, eh? —le dijo a mi madre—. No tiene más que abrir la boca y tú ya te pones firme a sus órdenes. En la primera frase: —¿Por qué se lo vamos a tener que comprar, eh? La mediadora maneja un tono de voz alto, es decir, alza el volumen

¹⁸² Marcelo Antoni, Jorge Zentner, *Las cuatro emociones básicas*, Barcelona, Herder, 2014, p. 13

de voz, que es la del papá. Acompañado de movimiento de cejas y ceño fruncido, levanta el brazo derecho agitando la mano, abre la boca entendiéndose cada una de las palabras que, el padre dice a la madre. Ligeramente mueve su torso hacia adelante haciendo énfasis en los signos de interrogación.

En la siguiente frase: —le dijo a mi madre—., frase que concluye con un punto y seguido, es la voz del narrador, Yoavi. La mediadora vuelve su torso hacia atrás ligeramente, baja el volumen de la voz con un movimiento mínimo de cejas y de cabeza.

En la última frase del párrafo: No tiene más que abrir la boca y tú ya te pones firme a sus órdenes. La mediadora decide mover su torso nuevamente hacia adelante, con un ligero ademán levantando, a la altura del torso, el brazo con la mano diestra cerrada. Las cejas hacia en medio por el ceño fruncido y la voz en tono alto. En cuanto a la producción de fonemas, se encuentra un ligero error. Al inicio de la frase: No tiene más que..., la mediadora no lee el verbo “tiene”, sino más bien le agrega el fonema “s”, es decir, ella pronuncia: No tien^es más que abrir la boca... Hemos resaltado en color rojo la letra “s” para hacer notar que es el fonema agregado durante la lectura en voz alta de este párrafo.

Pregunta tres. ¿En qué párrafos se identifica la alegría? En el párrafo número siete, dice: —Te quiero, Pesajson —le digo después—, y para ser sincero te diré que te quiero más que a papá y a mamá. Además, siempre te querré, pase lo que pase, aunque atraque tiendas. ¡Pero si llegas a saltar de la mesa, pobre de ti!. En la primera frase: —Te quiero, Pesajson—. La mediadora mueve ligeramente la cabeza hacia su lado izquierdo, tiene un volumen de voz moderado, su rostro es tranquilo acompañado de su tono de voz. Sus cejas no se mueven, y pausadamente dice la frase.

La siguiente: —le digo después—, es la voz del narrador, Yoavi. La mediadora continua con voz pausada levanta las cejas y su volumen es bajo. En la siguiente frase: y para ser sincero te diré que te quiero más que a papá y a mamá. La mediadora inclina la cabeza, con voz pausada y volumen bajo para leer la primera parte de este fragmento, pero cuando lee: que a papá y a mamá, mueve su torso hacia adelante y baja todavía más su volumen de voz. Su expresión gesticular, sus ojos, sus cejas y su boca acompañan el tono pausado. Y vuelve su torso hacia atrás.

En la siguiente frase: Además, siempre te querré, pase lo que pase, aunque atraque tiendas. La mediadora regula su volumen de voz, ya no es bajo. Su tono es moderado, como

si hablara con alguien. Hace movimientos con la cabeza, levanta sus cejas y hace los silencios apenas perceptivos entre coma y coma. Inclusive hay modulación de voz, ya que cuando lee: siempre te querré, lo hace en un tono suave. En la frase: pase lo que pase, se logra ver que levanta la mano izquierda y alza un poco su volumen de voz. En la última parte: aunque atraque tiendas, elonga un poco la palabra “aunque”, y cuando lee: atraque tiendas, sube ligeramente su volumen acompañado de un encogimiento del hombro izquierdo. Hace una mueca en la boca, como sin importancia.

En la última frase del párrafo: ¡Pero si llegas a saltar de la mesa, pobre de ti!, la mediadora sube su tono de voz, es firme, y su volumen alto. Hace énfasis en los signos de admiración con una ligera pausa en la coma. Un movimiento con el brazo derecho y levantando medianamente la mano derecha.

Pregunta cuatro. ¿En qué párrafos se identifica la tristeza? En el párrafo número treinta y tres, dice: Me quedé esperando una respuesta, pero Pesajson no dijo nada, y cuando le rocé el morro como gesto de despedida, se limitó a clavar en mí su melancólica mirada. Sabía que nunca más volvería a verme.

En la primera frase del párrafo: Me quedé esperando una respuesta, pero Pesajson no dijo nada, y cuando le rocé el morro como gesto de despedida, se limitó a clavar en mí su melancólica mirada. La mediadora lo lee completo con espacios en las comas. Hacia la primera coma, la mediadora, acerca ligeramente la cabeza haciendo un movimiento hacia adelante, sin el torso. Su voz es pausada, parsimoniosa, con un volumen medio, es decir, ni alto ni bajo. Sus cejas no se mueven, sus ojos se mantienen fijos en el texto.

Después de la coma, hace un ligero silencio entre la palabra Pesajson, y la frase, no dijo nada, al mismo tiempo que acompaña un movimiento negativo de su cabeza y una mueca en su boca. La siguiente parte de la frase: y cuando le rocé el morro como gesto de despedida, se limitó a clavar en mí su melancólica mirada, la mediadora no dejaba de leer con tono pausado, su expresión gesticular marcaban sus cejas levantadas, y cada una de sus palabras son claras, abre bien la boca para pronunciarlas.

La mediadora con su tono de voz va preparando el final. El ritmo es cada vez más lento, su tono es parsimonioso y sus movimientos, en tanto expresión corporal, son mínimos. Se conjunta la emoción del final del texto con el final del propio texto. Concluye con la última

frase del párrafo: Sabía que nunca más volvería a verme., leyendo casi cada una de las palabras con ese mismo ritmo, pausado, hacia el punto final del texto.

Subcategoría puntuación

Para observar que la mediadora haya respetado los signos de puntuación, en la lectura en voz alta, recordemos cuáles son: punto y seguido, punto y aparte, punto final, puntos suspensivos, punto y coma, dos puntos, coma, comillas, paréntesis, corchetes, signos de admiración y de interrogación, diéresis, guion corto y guion largo.

Los indicadores que nos darán la pauta para identificar los signos de puntuación son: los tonos de voz, la dicción y los silencios. Los tonos de voz son muy importantes en esta subcategoría, ya que cada uno tiene su propia entonación dentro del texto. No se le da el mismo tono de voz al punto y aparte que al punto final, o a una coma que a un punto y coma. Lo anterior lo podemos corroborar en los signos de admiración y de interrogación, en donde el tono en el que se leen no es el mismo.

Las interrogantes que hemos preparado para identificar los signos de puntuación se presentan a continuación. Realizaremos la misma dinámica, se escribirá cada pregunta con su respectiva respuesta. Considere que para responder se toman en cuenta los indicadores expuestos en el párrafo anterior. Para esta subcategoría ejemplificaremos con dos ejemplos que se identifiquen en la lectura en voz alta, para responder a las dos preguntas.

Pregunta uno. ¿En qué párrafos se identifican diferentes tonos de voz haciendo énfasis en los signos de puntuación? Hemos elegido uno de los párrafos que tiene guion largo, y diversas comas. A veces no es necesario hacer una pausa cuando hay una coma, el mismo texto lo dice, pero, cuando sí las hay debemos de tener cuidado e identificar el tipo de coma que es. Ante esto último no profundizaremos, porque no compete al presente estudio, aunque queda pendiente para su continuidad de investigación.

El párrafo elegido es el número veinticinco, y dice: –Quiero un shekel más, por favor –le supliqué–, deja que le eche otro shekel, mañana, después del cacao, y entonces lo rompemos, mañana, lo prometo. Describiremos cómo lo leyó la mediadora de acuerdo con los signos de puntuación.

La primera parte de la frase, –Quiero un shekel más, por favor, la mediadora lleva sus manos hacia el torso, mueve ligeramente su torso hacia adelante. Mueve sus cejas con un

ligero ceño en su frente. Su voz es pausada, suplicante. Los guiones largos nos indican diálogo, el diálogo que Yoavi tiene con su papá. La coma, después de la palabra “más”, obligan a detenerse para decir “por favor”. El niño, Yoavi, al decir: –le supliqué–, indica nuevamente hacer un ligero cambio de voz, ya que no es la voz hablada de Yoavi, pero sí es la de él como narrador.

La mediadora lee en voz alta la frase completa: deja que le eche otro shekel, mañana, después del cacao, y entonces lo rompemos, mañana, lo prometo., hasta el punto y aparte, no sin dejar de marcar con breves pausas auditivas cada una de las comas. Lo que es correcto en este caso, ya que la palabra “mañana” que se encuentra entre dos comas se leen justamente con esas pausas, pues la emoción del personaje es de súplica.

Pregunta dos. ¿En qué párrafos se identifican los silencios? Hemos seleccionado el párrafo número treinta y dos, para identificar los silencios que se hacen al leer en voz alta. El párrafo, dice: –A los cerdos les encantan los campos –le dije a Pesajson mientras lo dejaba en el suelo–, especialmente los campos de ortigas. Vas a estar muy bien aquí.

Dentro de la puntuación los silencios son imprescindibles, pero solo en algunos casos y dependiendo del texto. En este caso, la mediadora lee la primera parte de la frase: –A los cerdos les encantan los campos, considerando que al inicio abre con un guion largo, es un diálogo que Yoavi tiene con la alcancía, el cerdito. Al concluir la palabra “campos” hace una muy breve pausa, un silencio.

Para continuar con la siguiente frase: –le dije a Pesajson mientras lo dejaba en el suelo–, escrita entre dos guiones con una coma hacia el final de la frase, lo que nos indica, para este caso, una pausa. Considérese la emoción tanto del contexto como del fragmento. La mediadora lee la frase con lentitud, mueve ligeramente la cabeza, sus cejas están fijas al igual que sus ojos en el texto.

En la penúltima parte de la frase: especialmente los campos de ortigas., está separada por un punto y seguido. La mediadora lee con ligeros movimientos asintiendo la cabeza, sin mover las cejas. Su torso lo mantiene inmóvil.

En la última parte de la frase: Vas a estar muy bien aquí., la mediadora lee lentamente, continua con movimientos lentos y pausados, con su cabeza, sin mover cejas ni ojos ni torso. En el punto y aparte, guarda silencio.

Subcategoría acentuación

En este punto hablaremos lo más relevante para identificar la acentuación en el texto que estamos por analizar. Lo que debemos recordar es que, en el idioma español, tenemos acentos ortográficos y prosódicos. Pero, para no confundirnos le diremos tilde en vez de acento, ya que se le da la palabra “acento” a la sílaba que suena más fuerte, en una palabra, es decir, la sílaba tónica.

El uso de la tilde se le da cuando la palabra hace uso del acento ortográfico. Las palabras con acento prosódico son aquellas que no tienen tilde y que, en ambos casos, sí cuentan con una sílaba tónica. Esta es una sílaba que todas las palabras tienen, ya sean palabras agudas, graves, esdrújulas o sobreesdrújulas, de una hasta cinco o más sílabas.

Mencionaremos el ejemplo de una misma palabra para identificar tres diferentes acentos y que solo en dos casos usan tilde: méndigo, mendigo y mendigó. la primera palabra, méndigo, es de tres sílabas: mén-di-go. La palabra es esdrújula con tilde en la antepenúltima sílaba. Recordemos que las sílabas se cuentan de derecha a izquierda: última-aguda, penúltima-grave, antepenúltima-esdrújula. Por lo que la última sílaba es: go. La penúltima sílaba es: di. Y la antepenúltima sílaba es: mén.

En conclusión, la palabra méndigo, es una palabra esdrújula con tilde en la tercera sílaba, su acento es ortográfico porque cuenta con tilde, por tanto, su sílaba tónica es: mén.

En la segunda palabra: mendigo, es una palabra también con tres sílabas: men-di-go, pero al tener acento prosódico en la penúltima sílaba la convierte en palabra grave. Por lo tanto, su sílaba tónica es: di, ya que es la sílaba que suena más fuerte en la palabra.

La última palabra del ejemplo es mendigó. Es una palabra también de tres sílabas: men-di-gó, sin embargo, tiene tilde en la última sílaba, lo que la convierte en palabra aguda y con acento ortográfico.

Con los ejemplos anteriores, de una misma palabra con diferente acento y tilde, vemos la importancia de la acentuación. Si leemos en voz alta una frase que esté escrita: Mendigó afuera del mercado, y la leemos: Méndigo afuera del mercado, no generará la misma imagen mental en quien escuche la primera oración. Incluso si se leyera: Mendigo afuera del mercado, da completamente otra imagen mental de lo que originalmente el texto pueda decir por sí mismo.

Por último, y para pasar a los ejemplos del texto, el indicador que nos darán la pauta para identificar la acentuación, el acento de la sílaba tónica es: el sonido fuerte de cada palabra, lo que posiblemente pueda pasar desapercibido y sencillo, pero no lo es.

Las interrogantes que hemos preparado para identificar la acentuación se presentan a continuación. Realizaremos la misma dinámica, se escribirá cada pregunta con su respectiva respuesta. Considere que para responder se toman en cuenta los indicadores expuestos en el párrafo anterior. Para esta subcategoría se mostrarán dos ejemplos, que se identifican en la lectura en voz alta y responder a la pregunta.

Pregunta. ¿En qué párrafo se identifica un sonido claro de sílaba tónica? Y en el caso de que haya alguno que no se identifique ¿cuál es? El número de párrafo con el que ejemplificaremos es el veintinueve, dice: Pesajson no decía nada, sino que muy calladito temblaba entre mis brazos. Hemos elegido este párrafo porque a veces los acentos nos pueden hacer pasar malas jugadas.

El nombre del cerdito, que Yoavi le puso, es Pesajson. El nombre propio Pesajson, en sí no tiene tilde, por lo tanto, es una palabra con acento prosódico. Pero ¿qué pasaría si intuitivamente hiciéramos sonar más fuerte la última sílaba. La palabra se divide silábicamente Pe-saj-son, es una palabra de tres sílabas, si acentuamos la última sílaba: “son”, tendría forzosamente que tener la tilde en esa sílaba, y en la vocal “o”: “són”, entonces se pronunciaría Pesajsón y por ende sería una palabra aguda, ya que el sonido más fuerte de la palabra, la sílaba tónica, caería en la última sílaba.

Sin embargo, en el texto, la palabra Pesajson no tiene tilde, por lo tanto, es una palabra grave y su sílaba tónica es “saj”. El acento es prosódico. Por otra parte, y, para el caso de este texto, no hay otras palabras que se identifiquen con sonido claro de sílaba tónica.

Subcategoría modulación de voz

En esta subcategoría identificaremos en la lectura en voz alta, que realizó la mediadora, las inflexiones que hace con su voz. Estas inflexiones, dicho de otra manera, son como una especie de movimientos ondulados que se hacen con la voz, acompañados de las emociones, identificadas previamente en los personajes del texto, así como de las expresiones gesticulares y corporales, que ejecuta la mediadora al leer en voz alta.

Los indicadores que nos darán la pauta para identificar la modulación de la voz son: los tonos de la voz y el volumen que se acompaña, también con las emociones identificadas en los personajes del texto.

La interrogante que hemos preparado para esta subcategoría es ¿En qué párrafo se identifican inflexiones de tono y de volumen de voz? El párrafo que hemos seleccionado es el número veintidós: –No lo has entendido –me aclaró entonces mi padre–, no pasa nada, así es como se aprende, ven, lo voy a romper yo. Alzó el martillo mientras yo miraba los ojos desesperados de mi madre y luego la sonrisa fatigada de Pesajson, y entonces supe que todo dependía de mí, que si no hacía algo, Pesajson iba a morir.

En este párrafo podemos identificar la modulación de la voz y sus inflexiones, trataremos de que la descripción sea minuciosa para su entendimiento, ya que es en estos conceptos en los que se hace más compleja la descripción, pues es un rasgo auditivo que fácilmente se identifica.

El párrafo es un tanto complejo porque es una combinación de diálogo entre Yoavi y su papá, pero también incluye la voz del narrador, que es el mismo Yoavi. En esta voz del narrador, Yoavi, no solo se dirige a su papá, sino también, su voz, especifica acciones que hacen tanto su papá como su mamá y Pesajson. Al mismo tiempo que, la voz de su pensamiento se dirige a él. Se explica de esta manera para que el lector observe que, en este párrafo leído en voz alta, debiera ser entendido así para quien escucha.

De tal manera que, en la primera frase: “–No lo has entendido”, dicha por el papá de Yoavi, el tono de la voz de la mediadora es firme, pausado, pero con volumen alto. Su torso se yergue hacia adelante y sus cejas se levantan haciendo énfasis en cada palabra de la frase.

En la siguiente frase: –me aclaró entonces mi padre–, que la dice Yoavi, la mediadora baja el volumen de voz y el tono se mantiene claro y pausado. Su torso se vuelve atrás, las cejas no se mueven ni la cabeza.

Cuando el papá dice: no pasa nada, así es como se aprende, ven, lo voy a romper yo. La mediadora separa con breves silencios cada frase en cada coma, pero, sobre todo, porque la emoción del papá es diferente en cada frase, separada por esas comas y, es ahí, en donde da espacio la modulación de la voz, en las emociones. Mismas que son acompañadas por la expresión gesticular: levanta las cejas, mueve la boca y los labios; y la expresión corporal: levanta el brazo derecho y la mano, mueve la cabeza y el torso ligeramente hacia adelante.

En la última frase: “Alzó el martillo mientras yo miraba los ojos desesperados de mi madre y luego la sonrisa fatigada de Pesajson, y entonces supe que todo dependía de mí, que si no hacía algo, Pesajson iba a morir”. La mediadora levanta las cejas, y abre los ojos mientras lee: “miraba los ojos de mi madre”. Con volumen de voz media y firme, frunciendo ligeramente el ceño, continua: “...y luego la sonrisa fatigada de Pesajson”. La última parte de la frase su voz es parsimoniosa y pausada en cada coma. Sin embargo, hace una ligera pausa después de leer “...y entonces supe que todo...”, después de la palabra “todo” se detiene, y continúa “dependía de mí”.

Subcategoría tono

Para hacer uso del tono debe de conocerse que los tonos de la voz pueden ser agudos, graves y medios. Sin embargo, no necesariamente deben de leerse en voz alta de esta manera, por dos razones: la primera es que no todas las personas se sienten cómodas leyendo en voz alta, en tonos agudos o graves, y esto tiene que ver directamente con el tipo de voz con que cada uno cuenta. La segunda razón es que regularmente son las maestras de preescolar a quienes se les recomienda hacer uso de estos tonos, no solo para llamar la atención de las niñas y los niños de menos de seis años, sino que es una lectura en voz alta mucho más atractiva para estos.

Para hacer uso de los tonos es suficiente identificar el volumen que se le da a determinada voz del personaje, el tipo de texto que se leerá en voz alta, la expresión gesticular y corporal, los signos de puntuación y, desde luego, todo lo anterior acompañado de identificar la emoción de los personajes del texto.

Es por esta razón que, en la lectura en voz alta que realizó la mediadora, identificaremos tres indicadores: el volumen, la emoción de los personajes y los signos de puntuación.

Pregunta: ¿En qué párrafo se identifican diferentes tonos de voz? El párrafo que se ha elegido es el número once: “—¡Qué bien, papá! —le dije—. Un Bart Simpson en patineta, genial. Pero deja de sacudirlo, porque haces que se sienta mal”. La mediadora lee: “—¡Qué bien, papá!”, con volumen alto, haciendo el sonido adecuado para los signos de admiración. Yoavi está contento por lo que el papá le dice previamente. Levanta las dos manos acompañando la supuesta alegría del niño.

La mediadora al leer: “–le dije–, baja el volumen de voz, ya que es aquel como narrador el que habla. La frase se encuentra entre guiones largos, lo que indica que es una frase de la voz del narrador. Yoavi está tan contento, que le responde a su papá: “Un Bart Simpson en patineta, genial”. El tono de la voz de la mediadora es entre alegre y preocupado. Levanta las cejas y mueve su torso, así como la cabeza. Además, esta frase la lee de manera rápida para continuar leyendo: “Pero deja de sacudirlo, porque haces que se sienta mal”. Esta decisión tiene que ver con la emoción de Yoavi. El volumen de voz es medio, y de preocupación, por lo que pueda sucederle a Pesajson.

En este párrafo, los tonos de la voz son diferentes por las diferentes emociones que podemos identificar de Yoavi en el texto. Es decir, el contexto de la obra permite identificar qué tono de voz se debe utilizar dependiendo de la emoción de cada personaje y el momento en el que éste se encuentre dentro del texto.

Subcategoría volumen

Lo que observaremos de la mediadora es cómo identifica las emociones de los personajes para leer en voz alta. La identificación de las emociones puede darnos la pauta para conocer el volumen que se le da a determinada voz del personaje.

Los indicadores son la voz baja, la voz alta, la expresión gesticular y la expresión corporal.

Pregunta. ¿En qué párrafos se identifica voz baja y voz alta acompañada de expresión gesticular y corporal? Para identificar los indicadores hemos elegido el párrafo número diecinueve: –Sí, sí, a Pesajson –insistió mi padre–. Anda, venga, rómpelo. Te mereces ese Bart Simpson, te lo has ganado a pulso.

La mediadora hace varios movimientos corporales acompañados de gesticulaciones, pero sobre todo el volumen de la voz. En la primera parte de la frase: “–Sí, sí, a Pesajson”, mueve el torso hacia adelante y atrás, levantando el brazo derecho y haciendo un ademán con la mano derecha. De momento, entrecierra los ojos para leer esta parte de la frase.

En la siguiente parte de la frase: “–insistió mi padre–”, levanta las cejas, baja el volumen de voz, modera el tono, y continua: “Anda, venga, rómpelo.”, la voz de la mediadora tiene el volumen alto, se emociona como el papá de Yoavi animándolo a romper el cerdito,

frunce de repente el ceño y con el brazo derecho levantado y agitando la mano incita a su hijo.

Hacia el final de la frase: “Anda, venga, rómpelo. Te mereces ese Bart Simpson, te lo has ganado a pulso.”, la mediadora continua con el volumen alto y el tono de voz es fuerte, seguro y firme. Continúa agitando el brazo y la mano derecha, frunciendo de repente el ceño. Abre la boca y los labios se mueven al ritmo de la emoción del papá de Yoavi. El torso lo yergue y lo inclina hacia adelante y hacia atrás, señalando corporalmente el entusiasmo del papá para romper al cerdito.

En este párrafo se observa como la mediadora sube y baja el volumen de la voz dependiendo de la emoción de los dos personajes, el papá y Yoavi, siendo que éste último solamente habla como narrador, no en diálogo directo con el papá. Esos cambios de tonos y de volúmenes de voz requieren ser identificados en los personajes del texto, para interpretarlos de la manera en la que se encuentran en el propio texto.

Subcategoría silencios

Los silencios son más que pausas en un texto y, entre otras cosas, permiten la generación de imágenes en la mente de quien escucha. Los silencios se pueden identificar de acuerdo con el contexto de la narrativa y es el mediador quien los identifica. Lo que se tiene que observar es en qué parte de la lectura en voz alta se identifica que la mediadora hizo silencios de acuerdo con el texto.

Los indicadores serán los espacios de tiempos breves que se logren identificar de la lectura en voz alta que realizó la mediadora.

Pregunta. ¿En qué párrafos se identifican espacios breves de tiempo, aludiendo a silencios? El párrafo que hemos seleccionado es el número treinta: –No te preocupes –le susurré al oído–, te voy a salvar.

La mediadora lee el párrafo lento, no solo por el lugar en el que se encuentran Yoavi y Pesajson, sino por la emoción que envuelve al niño. La primera frase: “–No te preocupes”, lo lee lento, con la cabeza ligeramente inclinada hacia su derecha moviéndola de manera negativa. Sus cejas no se mueven, pero reflejan las palabras de su voz con la emoción de Yoavi.

La siguiente frase: “–le susurré al oído–”, la mediadora la lee acercando su torso ligeramente hacia adelante. Ya no mueve la cabeza, la mantiene fija viendo a Pesajson, solo levanta las cejas con la voz en volumen y tono bajo.

Echa su torso hacia atrás con las cejas levantadas, la voz firme y con movimientos asintiendo con la cabeza, pero triste, finaliza el párrafo con la frase: “te voy a salvar.”.

Subcategoría dicción

Una de las maneras tradicionales para tener buena dicción es leer en voz alta trabalenguas, abriendo exageradamente la boca para sentir los músculos de la boca cómo se mueven al decirlos. Lo que observaremos de la lectura en voz alta, que realizó la mediadora, será la boca y los labios. Los indicadores que nos darán la pauta para identificar será el entendimiento de cada palabra.

Pregunta. ¿En qué párrafo se identifica un entendimiento claro de cada palabra? El párrafo que hemos elegido es el número diez: –No hace ruido, ¿sabes lo que quiere decir eso, Yoavi? Que mañana vas a tener un Bart Simpson en patineta.

Hemos elegido este párrafo porque tal vez podría no ser tan complejo decir dos palabras como lo es el nombre de Bart Simpson al leer en voz alta. Sin embargo, puede serlo o no para el lector que previamente prepara el texto. La mediadora antes de leer la frase: “–No hace ruido,”, hace una expresión de asombro con la cabeza ligeramente inclinada hacia la derecha levantando las cejas para acompañar el asombro del papá de Yoavi.

En la siguiente frase: “¿sabes lo que quiere decir eso, Yoavi?”. La mediadora abre la boca en cada expresión de cada palabra, sin dejar de dar el tono del signo de interrogación. Su torso lo mueve hacia adelante levantando las cejas y en volumen alto, emocionado (el papá).

En la última frase del párrafo: “Que mañana vas a tener un Bart Simpson en patineta.”, la mediadora acompaña la frase con movimientos del brazo derecho y la mano en puño, levantando las cejas. La voz es firme y fuerte, la boca se abre y los labios se mueven al ritmo de la emoción del papá de Yoavi, y se logra entender el nombre de Bart Simpson sin atropellos.

Con la subcategoría dicción hemos concluido con la interpretación de resultados de la categoría analítica *la experiencia del choque con un texto*. Ahora corresponde al Concepto

2. *Las acciones*, para identificar las subcategorías que la componen: la respiración, la expresión gesticular y la expresión corporal.

2. *Matriz 2. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la lectura en voz alta, descripción de la interpretación de resultados de la lectura en voz alta.*

Ya adelantábamos en el párrafo anterior los datos que corresponden al Concepto 2. *Las acciones*, Categoría 2.1 Las acciones de la mediación y las subcategorías que la componen, de las que mencionaremos, en un inicio, las primeras tres: respiración, lectura gesticular / expresión gesticular y lectura corporal / expresión corporal.

Así como las dos últimas subcategorías, en tanto movimientos corporales, los movimientos con que un sujeto (mediador) interviene en el mundo (actúa instrumentalmente). Es causalmente relevante: erguir el cuerpo, extender la mano, levantar el brazo, cruzar la pierna, mover el torso.

Y los movimientos con que el sujeto (mediador) encarna un significado (expresa comunicativamente). Es semánticamente relevante: movimiento de boca, movimiento de labios, producción de fonemas, inclinación de cabeza, encogimiento de hombros, movimiento de cejas, movimiento de ceño y movimiento de ojos.

Creemos también que es probable que puedan incluirse más subcategorías, sin embargo, consideramos que hemos incluido las que corresponden a nuestro estudio para dicha categoría, y que aportarán lo que se requiere.

Para la interpretación de resultados de este Concepto 2, continuaremos la misma forma de presentar las subcategorías anteriores, es decir, mostrando la subcategoría, lo que se observará en la mediación, sus indicadores y la pregunta que nos dará la pauta en la lectura en voz alta.

Subcategoría respiración

La respiración, que regularmente se sugiere hacer para leer en voz alta, es la diafragmática, ya que, de faltar aire en la cavidad pulmonar, seguramente se toserá o de repente se tratará de alargar la frase en aras de jalar más aire a los pulmones para concluirla.

El autor Alberto Gómez, dice: “Un cuerpo con una columna que no mantiene una verticalidad adecuada no puede producir una voz fisiológicamente correcta”¹⁸³. La verticalidad no es necesariamente mantenerse con la columna vertebral recta, sino mantener una línea vertical de corporalidad que nos haga sentir cómodos mientras leemos en voz alta.

En otras palabras, Cristian Caballero, dice:

[...] la voz humana se produce mediante el aprovechamiento de una columna de aire, si esta no es expulsada en cantidad suficiente y en forma regular, la producción de la voz será inevitablemente defectuosa en su origen mismo y cansará más o menos al que habla; ese cansancio se comunicará al público en forma de una vaga angustia, y los oyentes no seguirán cómodamente las palabras¹⁸⁴.

La importancia de la respiración en la lectura en voz alta no solo influye de manera negativa para quien no se prepara en este aspecto, en el momento de leer y previamente al hacerlo y al preparar la lectura, sino también contribuye negativamente en la escucha.

En cuanto a lo que observaremos de la mediadora en la lectura en voz alta, relacionado a la respiración, es en qué momentos “aprovecha” para tomar aire y continuar la lectura. El indicador que identificaremos es que la voz sea clara y que no se quede sin aire en algún momento de la lectura.

Pregunta. ¿En qué párrafos se identifica que se tiene control de la respiración? Se ha identificado que la mediadora hizo una respiración antes de iniciar la lectura en voz alta y después de haber leído el título del texto y el autor. También hemos observado que en momentos del texto, donde hace algunos silencios, es cuando toma aire.

Asimismo, antes de dar inicio al párrafo número veintiséis, la mediadora, toma aire mientras lee: —¿Otro shekel? Respirar mientras leemos en voz alta se puede volver imperceptible, y es lo que ayuda no solo a la adecuada expresión de las palabras, sino que también es salvaguarda de la dicción y del volumen. Inclusive si tomar aire es percibido por el público a quienes leemos es buena señal de que respira para tener una buena lectura en voz alta y control sobre ella.

¹⁸³ Gómez Rodríguez, *Op. Cit.*, p. 9

¹⁸⁴ Cristián Caballero, *Cómo educar la voz cantada y hablada*, México, Edamex, 1994, p. 41

Subcategoría lectura gesticular / expresión gesticular

Es imprescindible para el acompañamiento de la lectura en voz alta, sobre todo en las emociones, ya que debe de haber una congruencia entre la emoción identificada de un personaje del texto y la expresión gesticular que se hace de ella. Las expresiones del rostro pueden ser las que hacemos con los ojos, con las cejas, con la boca, con los labios, con el ceño, y con la cabeza.

Suele suceder que de la voz emana la emoción adecuada, identificada adecuadamente de cierto personaje de algún texto que leamos en voz alta, sin embargo, al ver el rostro de quien lee, vemos que hay algo que desentona, que no creemos en lo que se nos está leyendo.

Pero ¿por qué sucede esto? Porque si las emociones que se reflejan en el rostro de quien lee no tienen congruencia con el tono de voz, habrá confusión en la mente de quien escucha leer en voz alta, porque la voz no me está diciendo lo mismo que el rostro.

Lo dicho, lo ejemplificaremos con el párrafo número dos, ubiquémonos en la parte que dice: “—¿Por qué se lo vamos a tener que comprar, eh?”. Habíamos comentado en la pregunta número dos, de la categoría *A la experiencia del choque con un texto*, en la subcategoría emoción que, la mediadora maneja un tono de voz alto, es decir, alza el volumen de voz, que es la del papá. Acompañado de movimiento de cejas y ceño fruncido, levanta el brazo derecho agitando la mano, abre la boca entendiéndose cada una de las palabras, con las que el padre implica a la madre. Ligeramente mueve su torso hacia adelante haciendo énfasis en los signos de interrogación.

¿Qué hubiera pasado si la mediadora en vez de hacer un movimiento de cejas y ceño fruncido, lo hubiera leído sin expresión gesticular? ¿O que, en los labios, mientras decía la frase, hubiera dibujado una sonrisa? ¿Cómo se hubiera interpretado? Esto es, la emoción de la rabia o el enojo, no van acompañadas de una sonrisa, a menos que quien esté leyendo en voz alta identifique en el personaje del texto la figura retórica del sarcasmo. Es entonces que el rostro refleja la emoción del personaje del texto, que estamos interpretando del texto mismo.

Subcategoría lectura corporal / expresión corporal

El cuerpo, así como el rostro, también se lee, ya que cuando estamos frente a un grupo leyendo en voz alta, las personas, no solamente escuchan la lectura del texto sino también

están leyendo cada movimiento, cada expresión del cuerpo y del rostro, de quien se encuentra de frente leyendo en voz alta.

El cuerpo tiene varias formas de leerse mientras se lee en voz alta y son los movimientos corporales a partir de cómo se mueve el torso, los brazos o un solo brazo, las manos o el movimiento de una sola mano, las piernas o el movimiento de una sola pierna, los pies o un solo pie, la cadera y los hombros o un solo hombro. Cada movimiento tiene una lectura que enriquece o empobrece la lectura en voz alta.

Pregunta. ¿En qué párrafo se identifica la expresión corporal? Como hemos visto en la categoría A, *la experiencia del choque con un texto*, hay diversos ejemplos de la expresión corporal. No nos detendremos en repetir lo que ya hemos dicho en la categoría analítica anterior, pero sí en reiterar que hay ciertos signos mudos, o no verbales, que aportan corporalmente a la lectura en voz alta.

En las subcategorías que corresponden a los movimientos corporales, y que veremos a continuación, especificaremos y detallaremos cada uno de los movimientos que conllevan expresión gesticular y expresión corporal.

Con respecto a la subcategoría de movimientos corporales, que forman parte del sujeto (mediador) que interviene en el mundo, es decir, que actúa instrumentalmente y que sus movimientos son causalmente relevantes, fueron divididos en cinco subcategorías a su vez: erguir el cuerpo, extender la mano, levantar el brazo, cruzar las piernas y mover el torso.

Estas subcategorías que forman parte del Concepto 2. *Las acciones*, son aquellas que Jürgen Habermas denomina en la Teoría de la acción comunicativa¹⁸⁵. Categorías analíticas del campo disciplinar de la filosofía en las que nos interesan ahondar. Sin embargo, recordemos que nos encontramos en la Interpretación de los resultados, segunda parte del Capítulo 6, que corresponde todavía a la Intervención educativa aplicada dentro de nuestra investigación.

Así que, en esta parte, continuemos relacionando la interpretación de datos de acuerdo con la lectura en voz alta, que realizó la mediadora durante la sesión cuatro del taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”.

Subcategoría erguir el cuerpo

¹⁸⁵ Habermas, *Op. Cit.*, *Id.* p. 140

En esta subcategoría, erguir el cuerpo no quiere decir que se deba de permanecer “derechito” para leer en voz alta, sino mantener una postura con la que, para quien lea en voz alta, se sienta cómoda o cómodo sin la necesidad de que haya cansancio ni durante ni posterior a esta.

Un ejercicio, que en nuestra experiencia se ha realizado con grupos de trabajo, es el siguiente: sentada o sentado en el borde de una silla, con las piernas separadas a la altura de la cadera, los pies paralelos y los ojos cerrados, lleve una de sus manos hacia arriba de su cabeza. Imagine que un hilo cruza desde la base de sus isquiones hasta la mano, que es la que detiene ese hilo imaginario atravesando el interior de su cuerpo.

La mano jala lentamente hacia arriba el hilo, buscando la postura erguida que permita mantenerse cómoda y adecuada para leer en voz alta. El cuerpo automáticamente se yergue. La postura erguida tiene la finalidad de realizar una respiración adecuada, pues, “la voz humana se produce mediante el aprovechamiento de una columna de aire que, causada por la contracción de los pulmones, es puesta en vibración al pasar por la laringe, y el sonido resultante es ampliado y modificado en su calidad por los resonadores”¹⁸⁶.

Dicha finalidad es que no se presente una curvatura en el cuerpo, de ser así no habría cabida para la columna de aire ni tampoco para lograr la respiración diafragmática.

La evaluación que se obtuvo de la interpretación de los datos en el formato de Excel, en relación con la lectura en voz alta de la mediadora, se observó que fue adecuada la postura durante la sesión, ya que uno de los indicadores era justamente que permaneciera erguida sin momentos de encorvamiento.

Dos indicadores más era observar que la mediadora no tuviera sofoco al leer, o mala dicción al finalizar alguna frase en la lectura en voz alta, ya que suele suceder que, a falta de aire en la cavidad pulmonar, se escucha que las palabras se van cortando por la falta de aire, o estas son alargadas, en tanto que se va jalando aire para terminar de decir la palabra.

Subcategoría extender la mano

En la lectura en voz alta puede hacerse uso del movimiento, ya sea de una o de las dos manos, a un solo ritmo o arrítmicas, esto lo decide el mediador previa interpretación del texto y para su preparación.

¹⁸⁶ Caballero, *Op. Cit.*, p. 41

Un ejemplo observado en la lectura en voz alta es en el párrafo dos, en el primer fragmento: “—¿Por qué se lo vamos a tener que comprar, eh?”, en el que la mediadora levanta, a la altura del torso, el brazo derecho y agita la mano, a modo de reclamo a la madre, que le ha hecho el padre de Yoavi, por quererle comprar un muñeco de Bart Simpson.

Lo que hay que destacar del movimiento de la mano es que, la mano no repite lo que el texto nos dice de manera literal. En otras palabras, y en este ejemplo, la acción de la mano acompaña lo que el texto está diciendo, no hay una repetición entre lo que dice la frase del texto con la acción de la mano.

Para que haya más claridad, veamos un ejemplo de lo que es repetir el texto en la acción de la mano, o las manos. En el párrafo número cuatro, en la frase que dice: “El cacao con nata es un shekel; sin nata, medio shekel, [...]”, la mediadora al leer “con nata es un shekel”, hace la acción de “un” con el dedo índice de su mano derecha.

La acción anterior no sería errónea si nadie supiéramos el significado, al escuchar leer en voz alta la palabra “un”, sobre todo si consideramos que el contexto nos está hablando de una cantidad y que esa cantidad es uno. En este ejemplo se ve claramente como la mediadora decide, con el movimiento del dedo índice de la mano derecha, repetir lo que del texto está leyendo en voz alta.

Sin embargo, lo decide de esa manera porque puede que los participantes [escuchas] sepan que un es uno y, que la acción con la mano de indicar el número uno pueda ser repetitivo, pero seguido, muestra con la misma mano, después de la acción del número uno, una señal de dinero, para hacer notar que la palabra “shekel” refiere a moneda, dinero, y es la acción que al final indica la mano.

Este punto debe aclararse para no confundir al lector, toda vez que la mediadora toma decisiones conociendo el texto que, en este caso específico, no hace la acción tanto por la palabra “un” sino, y, sobre todo, por la palabra “Shekel” [moneda de Israel].

Las dos acciones de la mano son, entre otras cosas, lo que al final enriquece la lectura en voz alta con los movimientos.

Subcategoría levantar el brazo

El movimiento de levantar el brazo regularmente acompaña el movimiento de levantar la mano, a reserva de que se tenga que subir el brazo para alguna acción que, de acuerdo con la interpretación del texto, se requiera realizar para la lectura en voz alta.

En la recopilación de información elaborada en el formato Excel, no se registró que, en algún párrafo del texto, la mediadora, haya levantado uno o los dos brazos en alguna acción, de acuerdo con la lectura en voz alta. Los movimientos que realizó del brazo, o de los brazos, se atribuyen a una acción que se hizo con la o las manos en algún momento del texto.

Para ejemplificar el movimiento que realizó medianamente de los brazos, haciendo uso de las dos manos, citaremos nuevamente el párrafo número cuatro, que dice: “Cuando en el cerdito haya tantas monedas que al sacudirlo no se oiga nada, [...]”, la mediadora, al mismo tiempo que lee el fragmento “Cuando en el cerdito haya tantas monedas...”, hace un movimiento con sus dos brazos, entrelazando sus dos manos hacia el torso y, al concluir las separa.

Los brazos y las manos pueden enfatizar acciones no dichas en el texto para enriquecerlo, como el ejemplo anterior. Esto no quiere decir que, si un movimiento reitera lo dicho en el texto sea incorrecto, como lo vimos en el primer ejemplo de esta subcategoría, antes permite identificar que hemos repetido algo ya leído en voz alta.

Subcategoría cruzar las piernas

Esta subcategoría en la interpretación de información del vaciado de datos del formato Excel, obtuvo la evaluación más baja, no por haberse hecho mal, ya que la evaluación no se aplicó para evaluar lo correcto e incorrecto, sino para observar qué se hizo, cómo se hizo y por qué lo hizo de determinada manera la mediadora.

La evaluación indica que no se cruzaron ninguna de las dos piernas durante toda la lectura en voz alta, y no es que no se haya cruzado, sino que el taller de la intervención educativa fue en modalidad virtual, lo que tiene sus ventajas y sus desventajas cuando se lee en voz alta.

La ventaja es que se puede realizar la lectura en voz alta dando prioridad a las expresiones gesticulares, lo que permite que la lectura gesticular pueda relacionarse con las

emociones de los personajes del texto, ya que regularmente, en esta modalidad, suele hacerse en una posición sentada, y la visibilidad de quien lee en voz alta sea, a veces, del torso hacia el rostro o solamente el rostro.

La desventaja es que no se puede tener una lectura completa de la persona que lee en voz alta, ya que de la persona no solo se escucha el texto que está leyendo, sino que esa lectura es apoyada también por la lectura gesticular y corporal, que hace el escucha en su conjunto.

Es preponderante aducir que cuando se hace en presencial, no debe haber un movimiento de una o ambas piernas ajeno al texto, solo debe haber movimiento si el contexto, del texto, da oportunidad de hacerlo, de lo contrario puede haber confusión por parte de quien escucha la lectura en voz alta.

Un ejemplo puede ser que, en alguna ocasión, se encuentre leyendo en voz alta sentada o sentado frente a un grupo de alumnos. Su nerviosismo es tal que, mientras lee, mueve al unísono las piernas, apenas rosándose una a la otra. Los alumnos no considerarán el texto que usted preparó para leerles, sino que su atención será enfocada al movimiento acelerado de sus piernas que, ellos sin saberlo, se cuestionarán en su cabeza ¿qué le pasa a la maestra, o al maestro? En todo caso la atención ya no se dirigió a la lectura en voz alta.

Subcategoría mover el torso

Mover el torso, o el tronco, la parte superior del cuerpo, también es una lectura que se transmite de quien lee en voz alta hacia quienes escuchan leer, ya sea inclinarse hacia adelante, echarse para atrás, girar hacia un lado o hacia el otro, son movimientos que apelan a una acción, no del mediador, sí por la emoción y acción de algún personaje del texto.

En la interpretación de resultados del vaciado de datos del Excel, la observación nos llevó a identificar que la mediadora realizó varios movimientos del torso en algunos de los párrafos leídos en voz alta. Movía ligeramente el torso en algunas acciones que, sobre todo, tenían que ver con la exaltación de alguna emoción como puede ser el miedo.

El párrafo con el que ejemplificaremos es el número siete, en el fragmento de la frase: “[...] y para ser sincero te diré que te quiero más que a papá y a mamá.”. La mediadora al decir: “te quiero más que a papá y a mamá”, mueve ligeramente el torso hacia adelante, a

modo de compartir un secreto con los escuchas, lo que ayuda también el volumen bajo que apoya a la acción. Al concluir con el fragmento vuelve su torso nuevamente hacia atrás.

Hasta este último párrafo concluimos con las subcategorías que forman parte de los movimientos con que un sujeto interviene en el mundo, con los que actúa instrumentalmente, y son causalmente relevantes. A continuación, describiremos en la interpretación de resultados lo que corresponde a la segunda parte de la subcategoría de movimientos corporales.

Con respecto a la subcategoría de movimientos con que el sujeto (mediador) encarna un significado, con el que se expresa comunicativamente y que sus movimientos son semánticamente relevantes, fue dividida en ocho subcategorías a su vez: movimiento de boca, movimiento de los labios, producción de fonemas, inclinación de la cabeza, encogimiento de hombros, movimiento de las cejas, movimiento del ceño y movimiento de los ojos.

A pesar de que en la categoría analítica A hemos visto varios ejemplos en los que se observan cada uno, y que intervienen como indicadores de la lectura en voz alta, en este apartado expondremos no solo en qué párrafos se encuentran ubicados, sino también daremos razón de por qué algunos no fueron identificados dentro de la evaluación que se hizo en el formato de Excel, dentro de la recopilación de información.

Subcategoría movimiento de boca

El movimiento de la boca no se debe confundir con el de los labios, lo veremos en la siguiente subcategoría. El movimiento de la boca no solo refiere al acto de abrirla, sino de la producción de fonemas que salen de ella, cómo salen y cómo manejamos los músculos internos al abrirla, a través de la voz.

En gran medida el éxito de la dicción depende de los movimientos de la boca, de qué tanto se abre para que el sonido pueda salir. Esto no quiere decir que la boca deba abrirse exageradamente, al menos no para leer en voz alta, pero sí para pronunciar correctamente cada palabra. Es por esta razón que se sugiere la práctica de los trabalenguas para una correcta dicción, porque los movimientos que se hacen al leerlos en voz alta permiten que los músculos internos que rodean la boca se fortalezcan.

Lo anterior lo podemos corroborar con un sencillo ejercicio. Con la boca cerrada haga círculos con la lengua, en el espacio que se encuentra entre la boca y los dientes¹⁸⁷. Realice unas cinco veces, primero hacia la derecha y luego cinco hacia la izquierda ¿logra identificar qué partes de la boca le duelen al hacer el ejercicio? Los trabalenguas al repetirlos en voz alta y con movimientos de la boca exagerados, permite que, esos músculos internos que rodean la boca, y que le han dolido, se reblandezcan.

En la observación de la lectura en voz alta, no hubo indicadores que identificáramos que los movimientos de la boca no correspondían a la lectura, o que hubiera una incongruencia entre lo que se leía y los movimientos de la boca. Los movimientos de la boca eran congruentes con el ritmo por sí misma de la lectura en voz alta.

Subcategoría movimiento de los labios

¿Por qué no es lo mismo el movimiento de la boca y el de los labios? Porque de la boca salen los sonidos, apoya la producción de fonemas para leer en voz alta. Mientras que los labios son un gran apoyo para el lenguaje no verbal, para realizar sonidos que no necesariamente son palabras en la lectura en voz alta.

Para ejemplificar lo anterior citaremos el inicio del párrafo número cuatro, en el fragmento de la frase: “El cacao con nata es un shekel; sin nata, medio shekel, pero si después de tomármelo voy directamente a vomitar, entonces no me dan nada. Las monedas se las voy echando al cerdito por el lomo, de manera que si lo sacudo hace ruido”. La mediadora, después de leer la proposición antes del punto y seguido, hace una expresión; un chasquido de labios.

El chasquido de labios es un recurso que puede ser utilizado para enriquecer la lectura en voz alta. En este caso, la mediadora chasqueó como una manera de hacer ver al escucha que, el personaje de Yoavi, se encontraba un tanto cuanto desalentado por la posibilidad de que al ir directamente a vomitar no le dieran ninguna moneda para echarle a su cerdito. Es decir, los movimientos de los labios pueden generar sonoridad de diversas maneras para enriquecer la lectura en voz alta. Otro ejemplo, que no se encuentra en la lectura en voz alta

¹⁸⁷ Sastrías, *Op. Cit.*, 158 p. 92

del texto, es el sonido que hacen los labios al juntarlos y levantarlos ligeramente para dar un beso.

Subcategoría producción de fonemas

Se “debe distinguir claramente entre los conceptos de fonema y de letra. Aquel es, [...], el elemento sonoro del lenguaje; este es la representación gráfica de ese fonema”¹⁸⁸. En la lectura en voz alta la producción de fonemas debe ser precisa, esto se logra a través de la respiración, lo que también permite tener claridad en la dicción y pronunciar correctamente los sonidos de cada una de las letras de las palabras.

Ya hacíamos notar que en la subcategoría emoción, que corresponde a la categoría analítica A, que en el párrafo número dos hubo un ligero error de producción de fonema. En el que la mediadora en vez de leer: “No tiene más que abrir la boca y tú ya te pones firme a sus órdenes.”, lee el verbo “tiene” en plural: “tienes”. Mismo que resaltamos, en esa misma subcategoría, la letra “s” en color rojo, sobre todo para hacer notar por qué es necesario pronunciar adecuadamente las palabras y el sonido de los fonemas.

Para este caso en particular el error puede ser grave, ya que se entiende algo muy diferente que si lo leemos como dice el texto. Pero analicemos porqué. La frase del texto dice: “No tiene más que abrir la boca y tú ya te pones firme a sus órdenes”. El verbo “tener”, está escrito en tercera persona del singular, porque, el papá, dirige la proposición a la mamá de Yoavi, haciéndole ver que es su hijo, Yoavi, “No tiene más que abrir la boca y tú [la mamá] ya te pones firme a sus órdenes”.

Mientras que, la frase leída erróneamente: “No tienes más que abrir la boca y tú ya te pones firme a sus órdenes”. El verbo “tener” está pronunciado al final de la palabra con el fonema “s”, que, de dejarla así, parecería que el papá dirigiera la frase directamente a la mamá de Yoavi, sin hacer alusión de Yoavi. Y, entonces, “no tienes más que abrir la boca y tú ya te pones firme a sus órdenes”, estaría dirigido a la mamá. De hecho, leída tal cual, la frase no tiene sentido.

Ciertamente, en lectura en voz alta, debiéramos tener cuidado con este tipo de errores, ya que, el escucha recrea en la mente las imágenes del mediador que lee en voz alta. Esta lectura cuando se realiza con errores de producción fonética provoca, en quien escucha,

¹⁸⁸Caballero, *Op. Cit.*, p. 58

confusión en el momento de que la imagen trata de ser reproducida en la mente, por lo que el oído oye.

Subcategoría inclinación de la cabeza

Las inclinaciones y los movimientos de la cabeza son otra manera de enriquecer lo que el texto está diciendo, al ser leído en voz alta. No es solo mover la cabeza sino cómo la movemos y por qué la movemos, en un determinado momento de la lectura en voz alta.

Las inclinaciones y los movimientos que se hagan durante la lectura en voz alta deben ser congruentes con la emoción del personaje del texto, inclusive hay momentos en los que no necesariamente se tiene que mover. Lo dicho pudimos observarlo en la interpretación de resultados del vaciado de datos en el formato Excel.

En este, pudimos observar que las inclinaciones y los movimientos de cabeza si bien son frecuentes y variados, hubo un dato que pudimos rescatar. En el párrafo número veintiocho, la mediadora al leer en voz alta el fragmento: “Cuando ellos ya habían salido de la habitación abracé con mucha fuerza a Pesajson y di rienda suelta a mi llanto”. En la primera parte del fragmento: “Cuando ellos ya habían salido de la habitación abracé con mucha fuerza a Pesajson...”, la mediadora no mueve ni inclina la cabeza, la mantiene fija, y para finalizar la frase la inclina ligeramente.

El cómo y el por qué se inclina y se mueve la cabeza, depende completamente de la interpretación del texto, sobre todo se sugiere observar las emociones de los personajes del texto, las situaciones de estos y el contexto de la obra.

Subcategoría encogimiento de hombros

Esta subcategoría resultó muy peculiar en la recopilación de información en el formato Excel, ya que observamos que, en la evaluación de treinta y tres párrafos, en dieciocho no hubo encogimiento de ninguno de los dos hombros y en quince de ellos sí hubo al menos uno de los dos, o los dos hombros, que los encogió la mediadora.

Para ejemplificar el encogimiento de hombros que realizó la mediadora en la lectura en voz alta, mencionaremos solo uno de los cinco párrafos en el que se observó el movimiento.

En el párrafo número uno, en el fragmento que dice: “Y eso que mi madre sí quería, pero mi padre no cedió y dijo que soy un caprichoso.”, cuando la mediadora lee en voz alta: “Y eso que mi madre sí quería...”, encoge ligeramente el hombro izquierdo, para hacer énfasis en lo que la mamá de Yoavi parecía apoyarlo.

Subcategoría movimiento de las cejas

El movimiento de las cejas es una expresión del rostro que es fundamental en la lectura en voz alta. Levantar una o las dos cejas puede tener diversos significados en este tipo de lectura. En las cuatro emociones básicas: miedo, rabia, alegría, tristeza es válido este movimiento.

No movemos las cejas de la misma manera en las cuatro emociones básicas, sin mencionar otras que de estas se derivan. Un ejercicio elemental para corroborar lo dicho es que usted se mire de frente a un espejo cuando sienta tener miedo ¿cómo es la posición de sus cejas? Lo mismo que cuando usted sienta rabia o enojo ¿cómo mueve sus cejas en esta emoción? De igual manera sucede con la emoción de la alegría y la tristeza, el movimiento que cada una y que cada uno de nosotros hacemos en las emociones básicas no es el mismo.

Regularmente, cuando se siente miedo solemos mantener las cejas sin mover, quizás en algunos casos las expandan con movimientos hacia arriba, al mismo tiempo que los ojos se desorbitan. Cuando sentimos rabia, o sus derivados, el movimiento de las cejas se modifica, suele ser acompañado por el ceño fruncido, casi que las cejas se juntan en una sola, o quizás algunas o algunos acostumbren solo levantar una sola ceja como muestra de enojo.

En la emoción de la alegría, el movimiento de las cejas quizá la gran mayoría, se acostumbre a levantarlas paralelamente y, lo que pueda transmitir también, nuestros ojos, la mirada. Por último, en la emoción de la tristeza, normalmente las cejas están caídas. De punta a punta pueden dibujar, en ocasiones, una boca triste.

Dentro de la recopilación de información observamos que en todo momento hubo movimiento de cejas, por las diferentes emociones que la mediadora identificó de los personajes del texto.

Subcategoría movimiento del ceño

La subcategoría anterior va unida a esta subcategoría. No puede haber movimiento del ceño sin que las cejas no se muevan, ya sea que las levantemos la frente se arrugará y si fruncimos el ceño la frente también se arrugará, pero hacia la parte alta de la nariz, entre ceja y ceja.

Regularmente el ceño lo fruncimos cuando nos invade la emoción de la rabia, así como sus derivados. Y tal vez, en la emoción de la tristeza, esto dependerá de qué movimientos realice cada persona, en tanto cómo expresa gesticularmente las emociones.

En la recopilación de información que se observó en el vaciado de datos del Excel, se identificaron tres momentos, en la lectura en voz alta de la mediadora. El primero es del número tres de la evaluación, que corresponde al movimiento del ceño de manera congruente con las emociones de los personajes, identificado en dieciocho de los párrafos del texto. El segundo corresponde al número uno, que evalúa el movimiento del ceño sin congruencia, que realizó la mediadora en los párrafos veintitrés y veinticuatro, de la lectura en voz alta.

El tercero está marcado con una “x” que, en la columna final del Excel tiene la observación “no hubo necesidad de mover el ceño”. Es decir, la mediadora, en la interpretación del texto, así como en su preparación, no hubo motivo para realizar el movimiento del ceño, ya que el contexto del texto no lo ameritó. Estos fueron identificados en once de los párrafos del texto.

Subcategoría movimiento de los ojos

El movimiento de los ojos es imprescindible en la lectura en voz alta. No refiere al puro acto de leer pasando los ojos de lado a lado por cada renglón descifrando grafías, es mucho más complejo. El movimiento, de los ojos en la lectura en voz alta, es la expresión primordial de las emociones identificadas, por el mediador, de los personajes del texto.

Además, el movimiento de los ojos también guarda una relación estrecha entre el mediador que lee en voz alta, la voz del autor a través del texto leído en voz alta por el mediador y los participantes que escuchan leer en voz alta. Pero ¿a qué se le atribuye esta relación? Al contacto visual que el mediador mantiene entre el texto que lee en voz alta y la escucha de los participantes.

Sin embargo, el movimiento de los ojos como contacto visual, no es “ver” o “quedar viendo” a los participantes mientras se lee en voz alta. Creemos que hay tres formas que, en nuestra experiencia, se han logrado identificar de lo que no es contacto visual.

La primera. El mediador lee en voz alta creyendo que hace contacto visual cuando, al leer, detiene repentinamente la lectura en un punto y seguido, o punto y aparte, o en una coma, y el movimiento de los ojos se dirige hacia los participantes, y los queda viendo a los ojos sin decir nada. En cuestión de milésimas de segundo, en un siguiente movimiento de ojos, los regresa al texto para continuar leyendo, y así continua sucesivamente hasta el final de la lectura.

¿Qué sucede en la mente del escucha? ¿Qué pensará el escucha, imaginando acerca de la acción del mediador al realizar dicho movimiento, en la creencia de que este tiene contacto visual y no lo es? Regularmente se piensa que el mediador regañará, por alguna circunstancia, a los participantes o a algún participante. O que el mediador por algún motivo se desconcentró y volteó a verlos. La acción del mediador en este caso es desconcertante para la escucha de los participantes.

La segunda. El mediador lee en voz alta con el texto cubriendo completamente el rostro, levantando de tal manera el texto que cubre cualquier expresión gesticular expresada por su rostro para los ojos de la escucha. Cubrir el rostro con el texto demerita la lectura en voz alta, ya que las expresiones son obstaculizadas. Por otra parte, también se detiene el sonido, es decir, la voz se detiene ante el obstáculo del libro, sin permitir que la escucha pueda llegar a todos los participantes.

La tercera. El mediador lee en voz alta y, en aras de buscar el contacto visual, detiene la lectura abruptamente para que el movimiento de los ojos los dirija, ya sea hacia el techo o hacia el suelo, regresando cuantas veces sean necesarias al texto para continuar leyendo. Lo que evita totalmente el contacto visual.

Si esta última forma, de no tener contacto visual, se llegara a realizar en un grupo con niñas y niños de primaria, no nos debiera sorprender que seguirían nuestra mirada hacia donde hemos movido nuestros ojos para buscar lo que al mediador se le ha “extraviado” en el techo o en el piso.

La manera de tener contacto visual con los participantes, mientras leemos en voz alta, es conocer muy bien el texto para saber en qué momento se debe hacer el movimiento de los

ojos, y dirigir la mirada a los ojos de cada uno de los participantes, a quienes les estamos leyendo en voz alta.

Mientras se hace el movimiento de los ojos, para dirigir la mirada a los ojos de los participantes, se debe continuar leyendo en voz alta. Por esta razón es imprescindible preparar previamente la lectura, conocerla e interpretarla, para que se sepa en donde hacer el movimiento de los ojos mientras seguimos leyendo, regresar nuevamente a la línea del texto en la que nos quedamos, leer en voz alta viendo el texto, y volver a mover los ojos hacia los participantes, para que haya ese contacto visual cara a cara, ojos a ojos, mediador-participante.

Cuando el mediador hace el movimiento de ojos, hacia los ojos de la o de el participante, mientras va leyendo en voz alta y sin detenerse, no solo es tener contacto visual, también es sentir, como escucha, que el mediador le está leyendo ese texto en voz alta a esa persona, a esa otra, o a esa otra. Puede, a través del movimiento de ojos, detenerse en milésimas de segundos en los ojos de una, dos, tres o cuatro personas, incluso diferentes, cada que mueve sus ojos, para tener ese contacto visual con cada uno, lo que hace sentir al escucha que es a él o a ella a quien se le está leyendo esa cosa, ese objeto-libro.

En la interpretación de resultados de la recopilación de información del Excel, se observa un registro de movimiento de ojos durante la lectura en voz alta de la mediadora. Empero, la desventaja en la modalidad virtual es que ese contacto visual llega a perderse si no se tiene el cuidado de observar hacia la mirilla de la cámara de la pantalla, para “simular” que se está teniendo contacto visual con los participantes.

En conclusión, de la recopilación de información y de la interpretación de resultados, de la Primera parte. Lectura en voz alta. Es prioritario considerar que el Concepto 1. La experiencia del choque con un texto y el Concepto 2. Las acciones, fueron seleccionados tanto para la recopilación de información como para la interpretación de resultados, y han sido descritas específicamente cada una de las subcategorías correspondientes a cada categoría.

Hemos querido enfatizar a las subcategorías, de la Categoría 1. *La experiencia del choque con un texto*, concepto identificado por Hans-Georg Gadamer en su obra *Verdad y método*, aquellas que identificamos como empíricas, dentro de la experiencia del mediador

al interpretar el texto, como preparación previa de la lectura en voz alta, antes de leer con sus participantes.

Las subcategorías: emoción, puntuación, acentuación, modulación de voz, tono, volumen, silencios y dicción, que el mediador aplica, practica y ejercita en la lectura en voz alta en su conjunto, logra no solo en la persona como mediador la interpretación del texto, sino que, a través de dar voz a los personajes del texto, transmite su propia interpretación de manera implícita a los participantes, quienes se convierten en la escucha. Y aquí se crean dos sucesos a los que refiere Hans-Georg Gadamer, en el escucha: “Tal es la verdadera esencia del oír: que incluso antes de la escritura, el oyente está capacitado para escuchar la leyenda, el mito, la verdad de los mayores”¹⁸⁹.

En tanto que, el mediador se prepara con y ante el texto, para ser lenguaje antes de leerlo frente a otros y para otros. Así, el mediador: “Es lenguaje, y el oír que la comprende involucra su verdad en un comportamiento lingüístico propio respecto al mundo cuando interpreta los textos”¹⁹⁰.

Finalizando, el mediador es la persona que hace brillar el lenguaje desde su aparato respiratorio, fonador y resonador: “Da la palabra a lo dicho en la tradición”¹⁹¹. El mediador de lectura en voz alta en la medida que practique será “al mismo tiempo apropiación e interpretación”¹⁹² de los textos.

6.3 Segunda parte. Conversación dialógica.

La segunda parte se divide en dos momentos: Momento 1. Recopilación de información de la conversación dialógica, y Momento 2. Interpretación de resultados.

Momento 1. Descripción de la recopilación de información de la conversación dialógica, dividido a su vez en tres puntos: 1. Transcripción de la conversación dialógica de la sesión cuatro, en formato Excel, identificando los conceptos 1 y 2; 2. Análisis de la conversación con apoyo de guía de observación; 3. Análisis narrativo con apoyo del cuestionario final.

¹⁸⁹ Gadamer, *Op. Cit.*, *Verdad y método*, p. 554

¹⁹⁰ *Id.*

¹⁹¹ *Ibid.* p. 555

¹⁹² *Id.*

Momento 2. Descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica. Dividido a su vez en tres puntos: 1. Análisis de la conversación con apoyo de guía de observación; 2. Análisis narrativo con apoyo del cuestionario final; 3. Triangulación con el análisis de la conversación, el análisis narrativo y con dos tesis del estado del arte. Para finalizar con una breve conclusión de la Segunda parte. Conversación dialógica.

Momento 1. Descripción de la recopilación de información de la conversación dialógica

Recordemos que, la recopilación de información para el análisis de la conversación dialógica se realizó con tres instrumentos con los que se trabajó antes, durante y después, del taller: “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica” de la sesión número cuatro, elegida para el estudio de caso, titulada: “Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con texto de secundaria”, del cuento *Romper el cerdito*, de Etgar Keret¹⁹³.

Los tres puntos en los que se ha dividido la recopilación de información son: 1. Análisis de la conversación con apoyo de guía de observación; 2. Análisis narrativo con apoyo del cuestionario final; 3. Triangulación con el análisis de la conversación, el análisis narrativo y dos tesis del estado del arte, tituladas: “La lectura en voz alta: Modelar competencias lectoras en niños de una escuela multigrado de una comunidad rural”¹⁹⁴ y “Estrategias para la Lectura de Comprensión en Voz Alta”¹⁹⁵..

1. Transcripción de la conversación dialógica de la sesión cuatro, en formato Excel, identificando los conceptos 1 y 2, descripción de la recopilación de información de la conversación dialógica

La transcripción de la videograbación de la conversación dialógica se capturó en formato Excel para la identificación de datos, en el apéndice los ubicará en formato Word.

Una vez capturada la conversación dialógica de la sesión cuatro, en formato Word, se revisó nuevamente la videograbación para corregir puntuación, acentuación y redacción del

¹⁹³ El texto, *Romper el cerdito*, se encuentra en el apéndice 5.3.

¹⁹⁴ Quiroz, *Op. Cit.*, p. 1

¹⁹⁵ Flores Prado, *Op. Cit.*, p. 1

diálogo. Así como la separación por párrafos de los diálogos de cada una de las personas participantes.

En el formato Excel se colocaron cuatro columnas: la primera para colocar la clave de identificación de los participantes¹⁹⁶, la segunda para anotar hora, minuto y segundos de la participación. En una tercera columna se capturó la conversación dialógica. Y una última columna para observaciones.

El siguiente paso fue realzar por colores las claves de los participantes, así como el diálogo de cada uno. Las preguntas se resaltaron de color naranja para que se pudieran identificar mejor.

Luego, y con apoyo de la guía de observación, se fueron identificando los datos en el diálogo.

2. Análisis de la conversación con apoyo de guía de observación, descripción de la recopilación de información de la conversación dialógica

La recopilación de información para la técnica análisis de la conversación, o análisis conversacional¹⁹⁷ con observación reactiva, será apoyada por la guía de observación, pero vamos por pasos.

La recopilación de información para la primera técnica, análisis conversacional con observación reactiva, fue apoyada por la Guía de observación para el análisis de la conversación dialógica¹⁹⁸. Asimismo, nos hemos apoyado en cuatro instrumentos más en formato Word: un cuadro de conceptos elementales de subcategorías¹⁹⁹, un cuadro de rúbrica elemental para evaluar la conversación dialógica²⁰⁰, la matriz 3 que muestra el concepto uno, la categoría 1.1 y las subcategorías de este primer concepto de la conversación dialógica²⁰¹;

¹⁹⁶ Las personas participantes se identifican con una clave específica para cada uno, de acuerdo con el consentimiento informado que resguarda datos de identidad para la participación del presente estudio.

¹⁹⁷ Peräkylä, *Op. Cit.*, p. 473. El Análisis Conversacional (en adelante AC) es un método para investigar la estructura y el proceso de la interacción social entre los humanos.

¹⁹⁸ La Guía de observación para la conversación dialógica se ubica en el apéndice 6.2

¹⁹⁹ El cuadro se ubica en el apéndice 6.2, inciso a: (6.2/a).

²⁰⁰ El cuadro se ubica en el apéndice 6.2, inciso b: (6.2/b).

²⁰¹ La matriz 3, concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la conversación dialógica, se encuentra en el apéndice 6.2, inciso c: (6.2/c).

y la matriz 4 que muestra el concepto dos, la categoría 2.1 y las subcategorías del segundo concepto de la conversación dialógica²⁰².

Estos formatos fueron diseñados específicamente para el análisis de nuestro estudio, ya que se requieren observar ciertos indicadores que no se encuentran en evaluaciones difundidas por internet.

Los datos de la guía de observación, así como la información obtenida de los cuatro formatos de Word, arriba mencionados, fueron vaciados para su análisis en un primer formato de Excel, de nombre: Matriz 3. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la conversación dialógica, y Matriz 4. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la conversación dialógica. ya que en estos formatos tienen más espacio para integrar los datos capturados de los instrumentos que diseñamos en el formato de Word.

En dicho Excel incluimos diez columnas para la recopilación de información, en las que colocamos: el objetivo general, los objetivos específicos; ambos del taller de intervención educativa. El concepto, la categoría derivada del concepto, las subcategorías, lo que se tenía que observar, los indicadores, la cita textual del diálogo y, finalmente, una columna para observaciones.

En un segundo formato, también de Excel, se realizó la transcripción de la conversación dialógica del texto *Romper el cerdito*, de Etgar Keret. Las partes que fueron transcritas son fragmentos que se eligieron de acuerdo con los dos conceptos seleccionados, que corresponden al objetivo general de la intervención educativa²⁰³: *mediación total*, y la *experiencia de la escucha*: concepto 1 y concepto 2 respectivamente.

La transcripción que se registró en este segundo formato de Excel, que tiene como título: “Fragmentos de la transcripción de la sesión número cuatro”, en el que se transcribieron solo algunos de los diálogos sobre lo que nos interesa analizar para la interpretación de resultados. Los diálogos están identificados por un color que se asignó a cada participante: participante **ZO7** (color verde), participante **ZPD1** (color mostaza),

²⁰² La matriz 4, concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la conversación dialógica, se encuentra en el apéndice 6.2, inciso d: (6.2/d).

²⁰³ Objetivo General, de la intervención educativa: Describir las acciones de la mediación del docente-investigador con la experiencia de los participantes-docentes de la sesión número cuatro, seleccionada como caso de estudio.

participante **EDMO7** (color azul), participante **ZO6** (color rojo), y la mediadora-investigadora HH (color naranja) así como el minuto en el que participó cada uno.

A continuación, describiremos en dos momentos, cómo se fue recopilando la información en el primer formato de Excel, y en el siguiente orden: En el primer momento mencionaremos el concepto 1 Mediación total, y la categoría 1.1 Mediación en la conversación dialógica, de donde parten las tres subcategorías: las preguntas, la escucha y la horizontalidad: mediador-participante. Luego lo que se observó en el diálogo y al final los indicadores que se hallaron en el diálogo. Asimismo, la o las preguntas que se formularon para la identificación en la conversación dialógica, citando el diálogo para su señalamiento.

La información ha sido recopilada, para este concepto 1, en tres cuadros²⁰⁴, que serán identificados: Cuadro 1 Recopilación de información de la subcategoría Las preguntas para su análisis, Cuadro 2 Recopilación de información de la subcategoría La escucha para su análisis y, Cuadro 3 Recopilación de información de la subcategoría Horizontalidad mediador-participante(s) para su análisis.

En un segundo momento presentaremos el concepto 2 La experiencia de la escucha, y la categoría 2.1 La experiencia de los participantes en la conversación dialógica, de donde mencionaremos las cuatro subcategorías: las expectativas, vivencias, opiniones y la horizontalidad: participante-participante.

Enseguida lo que se observó en el diálogo, luego los indicadores que se hallaron en el diálogo, y al final, las preguntas que se formularon para identificar las respuestas en la conversación dialógica, en el que también citaremos el diálogo.

Para el concepto 2, la información se compiló en cuatro cuadros: Cuadro 4 Recopilación de información de la subcategoría Las expectativas para su análisis, Cuadro 5 Recopilación de información de la subcategoría Vivencias para su análisis, Cuadro 6 Recopilación de información de la subcategoría Opiniones para su análisis y, Cuadro 7 Recopilación de información de la subcategoría Horizontalidad participante-participante para su análisis.

²⁰⁴ Cada cuadro de la recopilación de información, del Concepto 1 y del Concepto 2 de la conversación dialógica, contienen una serie de símbolos para identificar los diálogos. Tabla de símbolos de los cuadros de transcripción para Análisis de la conversación o análisis conversacional, se encuentra en el apéndice #6.2, inciso f (6.2/f)

Primer momento Concepto 1 Mediación total

El primer concepto con el que iniciaremos la recopilación de información es el Concepto 1 Mediación total y su categoría 1.1 Mediación en la conversación dialógica, de las que se desprenden tres subcategorías: las preguntas, la escucha y la horizontalidad: mediador-participante.

Subcategoría Las preguntas

En esta subcategoría, Aidan Chambers nos propone detonar tres tipos de preguntas: Las preguntas básicas. Son las preguntas con las que los participantes “Aprenden a conversar sobre lo que los desconcertó y buscar patrones dentro del texto [...]”²⁰⁵. Dos de los variados ejemplos que sugiere son: “¿Qué les gustó y qué no les gustó?”²⁰⁶.

La segunda propuesta de Chambers para el diseño de preguntas es: Las preguntas generales. De las que aduce: “Estas preguntas, que se pueden aplicar a cualquier texto, ensanchan el ámbito del lenguaje y las referencias, proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversación ideas, información y opiniones que apoyan la comprensión”²⁰⁷. Algunos ejemplos que él sugiere para este tipo de pregunta son: “¿Has leído otros libros como éste? ¿Qué pasajes se han quedado más grabados en tu mente?”²⁰⁸

La última es aquella que tiene que ver con preguntas especiales, ya que él considera que “[...] a veces el grupo necesita ayuda. Entonces la maestra debe hacer una pregunta ‘especial’, una que ayude a dirigir la conversación al descubrimiento de peculiaridades que aún no han observado”²⁰⁹.

Por citar solo dos ejemplos de las preguntas especiales “¿En dónde sucedió la historia? ¿Qué personajes te parecieron más interesantes?”²¹⁰. Chambers sugiere solamente considerar los ejemplos que cita él, como una muestra de qué se debería preguntar. Lo que más bien sugiere es que “Las preguntas deben ser parafraseadas para que se ajusten a los lectores participantes”²¹¹.

²⁰⁵ Chambers, *Op. Cit.*, p. 111

²⁰⁶ *Id.*

²⁰⁷ *Id.*

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 118

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 114

²¹⁰ *Ibid.*, p. 120

²¹¹ *Ibid.*, p. 117

Las preguntas que Aidan Chambers sugiere, no deben ser aplicadas de memoria por parte del mediador, pues las preguntas deben diseñarse en correspondencia con el texto que el mediador ha seleccionado para la conversación dialógica con sus participantes. El mediador, aun diseñando las preguntas que detonará para la conversación dialógica, solo deberá usarlas como una guía, en tanto puedan ser detonantes o continuidad de la conversación.

Es decir, el mediador debe permanecer en sintonía con la conversación para que, en el momento en el que así considere necesario, deje de consultar las preguntas diseñadas y pregunte sobre lo que responden los participantes y formule preguntas a partir de las respuestas, esta es la razón por la que se deben conocer las preguntas. La práctica es lo que hará que el mediador se mantenga en sintonía con lo que se conversa para dejar de escribir previamente las preguntas.

Robert Fisher es otro autor en el que nos podemos apoyar para saber qué preguntar. La clasificación de preguntas que sugiere Fisher es mucho más amplia. Aquí dejamos solo dos ejemplos para su conocimiento: Preguntas que sondean razones y evidencia: ¿Por qué crees que...? ¿Qué razones tienes para...?²¹², y el segundo ejemplo, son preguntas que pueden “Dar pie a respuestas diferentes: ¿Quién tiene un punto de vista diferente?”²¹³

Lo anterior, da lugar a lo que observamos en la conversación dialógica, como recopilación de información, y tiene que ver con el cambio de preguntas, es decir, entre las que se diseñaron para detonar la conversación del texto *Romper el cerdito*, de Etgar Keret y aquellas que se presentaron en la mediación, en tanto sintonía con la conversación.

Los indicadores que apoyaron la identificación entre las preguntas diseñadas y las que se presentaron en sintonía fueron: encontrar aquellas preguntas diferentes que no se diseñaron.

Pregunta. ¿Qué pregunta identificas que, en sintonía con el diálogo, presentó la mediadora diferente a las que diseñó? La guía de preguntas que diseñamos se presenta a continuación. Preguntas para conversación: ¿Qué personaje llamó especialmente tu atención? ¿Por qué? ¿Te gustó el final? Di más sobre..., ¿Quién tiene un punto de vista diferente? ¿Alguien quiere hacer alguna pregunta sobre esto a...? ¿Qué razones tienes para...? ¿Cómo

²¹² Fisher, *Op. Cit.*, p. 53

²¹³ *Ibid.*, p. 57

sabemos que...? ¿Qué diría alguien que estuviera en desacuerdo contigo? ¿Puedes poner un ejemplo de...? ¿Cuáles serían las consecuencias de...?

Preguntas que, en sintonía con la conversación se fueron presentando: ¿Tú qué hubieras hecho en el lugar de Yoavi? ¿Por qué hubieras hecho eso? ¿Qué les hubieras dicho a tus papás? ¿Alguien más tiene una opinión diferente, un punto de vista diferente en relación con lo que comenta, **EDMO7**? La mamá de Yoavi ¿nos deja ver cómo se siente? ¿qué percibieron de la mamá de Yoavi? ¿Cómo se sentirá la mamá? ¿Cómo sabes que [la mamá] se siente frustrada, **EDMO7**?

En los dos párrafos anteriores hemos mostrado preguntas que la mediadora diseñó previo al taller, de la intervención educativa. Cabe mencionar que, las que se muestran, son las que se diseñaron, no más, no menos. Mientras que las que se muestran después, solo son algunas de las que se formularon en sintonía con la conversación.

Que el mediador conozca qué preguntar es fundamental, pero que el mediador sepa qué responder en sintonía con la conversación es crucial para los participantes, pues, como dice Chambers, “tratar de contestar preguntas inapropiadas puede desalentar a los lectores por completo”²¹⁴.

A continuación, citaremos un fragmento ejemplificando la sintonía que se genera entre el mediador y las respuestas de los participantes, con lo que se conversa, dejando de lado la guía de preguntas.

Cuadro 1 Recopilación de información de la subcategoría Las preguntas para su análisis			
Participante	Minuto del diálogo	Diálogo	Acotaciones del diálogo
Mediadora	15:48	¿Qué sentir te dejaron los papás de Yoavi?	
EDMO7	16:04	“Sí, es que en una parte de de la lectura yo sentí a los papás como que tenía que educarse afuera, para como bien lo dijo ZO7 , para que éste se gane las cosas, <u>¿no?</u> enseñarle a que se gane las cosas ahorrando, <u>no</u> . Pero a mí en estas partes de la lectura, cuando el papá le está diciendo a la mamá... la <u>la</u> arrastra del brazo. Así, <u>ahí ahí</u> , se ve que el papá es el que tiene el mando, agarra a la mamá y le dice: ven acá, te dije, yo tengo razón, no hay nadie más que tenga razón más que yo, y te lo voy a probar. Ya viste cómo está ahorrando, <u>y no sé qué</u> , entonces allí <u>este como</u> como que se me hizo la figura	La expresión “ahí, ahí”, es porque la mediadora regresa a la página del texto, que EDMO7 está citando. Cito el texto: “Volvió al cabo de un minuto arrastrándola con una mano y agarrando un martillo con la otra.

²¹⁴ Chambers, *Op. Cit.*, p. 116

		de autoridad del papá. Y si el papá dice, se rompe el puerquito mañana, <u>porque</u> es porque se va a romper. Por eso es que yo dije, esperando que mi padre acepte, una vez que escuche mis razones”.	–¿Ves cómo yo tenía razón? –le dijo a mi madre–, ahora sabrá valorar las cosas, ¿a que sí, Yoavi?” (Párrafos: 12 y 13)
Mediadora	17:20	Okey ¿Alguien más tiene una opinión diferente, un punto de vista diferente en relación con lo que comenta EDMO7?	EDMO7, responde lo que hubiera hecho en el lugar de Yoavi, no el sentir que le dejaron los papás de Yoavi. Sin embargo, la mediadora escucha la respuesta y, de acuerdo con esta, formula otra pregunta para conocer las opiniones de los demás participantes. Dejando de lado la pregunta que detonó la mediadora en el minuto 15:48.
ZO6	17:32	No. Creo que sí para reforzar lo que dice EDMO7, era muy evidente que el papá no estaba muy dispuesto a escuchar. Entonces, regresando a la pregunta que hiciste al principio ¿qué haríamos?	Para responder, toma la palabra ZO6 y refuerza lo dicho por EDMO7, para retomar la pregunta inicial ¿qué hubieras hecho en el lugar de Yoavi? , que hizo la mediadora antes del minuto 15:48, misma que respondió EDMO7.
Mediadora	17:47	Sí	Asiente la mediadora.
ZO6	17:48	Yo hubiera llorado para que mi mamá intercediera un poquito , con la esperanza de que a ella sí la hubiera podido escuchar ¿no? Y poder salvar mi puerquito, pero sí, era muy evidente que el papá no escuchaba , y a lo mejor era una actividad que ni siquiera sabía realizar, porque está acostumbrado... está acostumbrado a tener la razón , ¿no? A que, lo que él dice, eso se hace	ZO6 responde a la pregunta inicial. Las frases resaltadas en negritas crean la sintonía, en la mediación, de la respuesta dada por ZO6, para formular la siguiente pregunta.
Mediadora	18:16	Fíjense, en alguna parte de la historia ¿la mamá nos deja ver cómo se siente? o ¿qué perciben de la mamá? ¿cómo se sentirá la mamá?	Con esta pregunta, la mediadora, trata de ayudar a los participantes para encontrar un camino hacia el texto y que no han podido hallar, pero que se intuye en la respuesta anterior.
EDMO7	18:43	Frustrada	EDMO7, responde de inmediato. Lo que coincide con ese posible hallazgo.
Mediadora	18:45	¿Cómo sabes que se siente frustrada, EDMO7?	La mediadora, en sintonía con la respuesta de EDMO7, formula una pregunta que ayuda a argumentar lo dicho.
EDMO7	18:48	Porque la mamá no puede intervenir en la decisión del padre. Incluso, vuelvo a lo que mencionaba cuando la arrastra del brazo, ya ni siquiera es tomarla del del de la del brazo. Por allí dice que la... ahí dice,	EDMO7 da su argumento de por qué percibe que la mamá se siente frustrada.

		allí. Da notar como que, en una parte no lo recuerdo, pero no, <u>no, la no</u> / la toma o sea...	Por otra parte, trata de recordar el párrafo donde le dio esa lectura: Porque la mamá no puede intervenir en la decisión del padre.
Mediadora	19:13	¿No es esta parte, que estoy mostrando? En... no sé si la ven, en la pantalla	La mediadora regresa al texto, tratando de encontrar la frase que busca EDMO7 , para confirmar lo dicho.
EDMO7	19:22	Sí, si, la veo, pero hay una parte en donde menciona que la agarra del brazo , y no precisamente como con delicadeza. O la tomé del brazo ¿no?, él dice...	EDMO7 confirma ver la pantalla, pero no logra encontrar la frase, y vuelve a repetir una parte de lo que se acuerda de ella.
Mediadora	19:36	Está aquí mira, dice: “Papá dejó a Pesajson en su sitio y fue a llamar a mi madre.	La mediadora apoya a EDMO7 a encontrar en el texto la frase, que le hizo ver parte de su respuesta para argumentarla.
EDMO7	19:40	Sí, gracias, HH , exacto, “Volvió al cabo de un minuto arrastrándola con una mano...” ¿No? O sea, como jalándola, como decir mira ven para... o sea, en un santiamén ¿no?	EDMO7 confirma que es la frase que buscaba, quien la lee en voz alta nuevamente, y concluye dando su opinión: como jalándola, como decir mira ven para... o sea, en un santiamén ¿no?
Mediadora	19:52	ajá ajá	La mediadora asiente.

Subcategoría La escucha

De acuerdo con Robert Fisher “Escuchar es aprender a prestar atención”. Es decir, se aprende a escuchar, pero ¿cómo se aprende? Fisher nos dice que: “Escuchar bien es una destreza que hay que aprender”²¹⁵

La destreza, a la que aduce Fisher, creemos que se adquiere con la práctica, con la práctica de la lectura en voz alta, que es muy diferente a contar un cuento. Quien cuenta un cuento interpreta el texto antes de contarlo; lo lee, lo estudia, lo trabaja escénicamente para transmitir la historia que leyó del texto, se lo aprende de memoria para después adecuarlo con múltiples recursos teatrales. Alguien que lee cuentos tiene más posibilidad de actuar el texto, sin tener el texto físicamente.

El lector en voz alta no cuenta cuentos, lee cuentos en voz alta. El texto siempre debe de tenerlo físicamente, en todo caso, el soporte de donde se sigue para leer en voz alta, pero

²¹⁵ Fisher, *Op. Cit.*, p. 27

quien lee en voz alta tiene dos instrumentos: el texto y la voz. La diferencia es, entre otras cosas, que no detallaremos aquí, como lo aduce Aidam Chambers: “Si contar un cuento demanda más del intérprete, la lectura en voz alta demanda más del escucha”²¹⁶

Por tanto, leer en voz alta puede convertirse en esa destreza a la que alude Fisher para aprender a prestar atención y, por ende, aprender a escuchar.

En la recopilación de información para la subcategoría la escucha, hemos observado quienes responden. En tanto los indicadores: si es el mediador se debe identificar cómo responde y, si es el participante, se identifica qué responde. La clave es: escuchar.

Preguntas. ¿Qué se responde y cómo se responde? Cuando se escucha se aprende a responder o a guardar silencio. En la conversación dialógica no necesariamente se tiene que responder a una pregunta, lo que también se aprende es a practicar prueba y error, no solo en la mediación sino también en los participantes.

En la mediación se aprende a escuchar, lo que también se aprende en la práctica y para aprender hay que practicar; esto solo se adquiere en la medida que nos equivoquemos y sigamos practicando para adquirir la destreza de escuchar para saber qué preguntar en sintonía con la conversación.

Los participantes también aprenden a escuchar. Poner atención es una frase que muy a menudo se escucha en los salones de clase, sobre todo en los niveles básicos: ¡Pon atención! Pero ¿qué es poner atención? Haga la prueba. Un día entre a un salón de clases de nivel básico, el grado que usted elija y al que le dejen ingresar, a leerles en voz alta a las niñas y a los niños.

Prepare debidamente el texto. Quizá haya, dentro del alumnado, alguien que le diga: —¡No quiero escuchar la lectura! ¡No me gusta leer! Entonces usted le responderá: —No tienes que escuchar la lectura si tú no quieres. Coloca tu mochila encima de tu banca, frente a ti, para que, mientras yo leo en voz alta, tú puedas cerrar tus ojos un rato.

Es muy probable que algunos más imiten a quien tuvo el privilegio de hablar, y usted de escucharlo. Déjelos, deje que se recuesten sobre su mochila, y comience a leer en voz alta. A través de los oídos entrará aquel texto que usted ha preparado, sin que los pequeños que

²¹⁶ Chambers, *Op. Cit.*, *El ambiente de la lectura*, p. 84

decidieron recostarse vean al mediador ¿qué más da? ¡si lo que queremos es que escuchen leer! Usted juzgue.

A continuación, ejemplificaremos lo dicho con la práctica del diálogo del texto *Romper el cerdito*, de Etgar Keret. Citaremos, como en el ejemplo anterior, en un cuadro, un fragmento breve del diálogo identificando la escucha. Nótese en el ejemplo que una de las personas que se integran a la conversación es menor de edad: 7 años, con la clave: **ZO6**. Estaba cerca del adulto y, al escuchar leer en voz alta se acercó y, con autorización del adulto, se integró sin que los demás supiéramos, hasta que nos percatamos de su entrada.

Posteriormente se contactó al adulto para que, a través de un consentimiento informado que firmó, y quien también participó, nos permitiera mostrar la participación de la persona menor de edad, en el siguiente diálogo.

Cuadro 2 Recopilación de información de la subcategoría La escucha para su análisis			
Participante	Minuto del diálogo	Diálogo	Acotaciones del diálogo
Mediadora	11:11	Bien, vamos a dejar aquí el texto . Y yo los estoy viendo en la otra pantalla. Y ¡ay! a ver, platíqueme ¿les gustó o no les gustó el cuento? ¡Ahh! ¡Aquí está ZO7 , qué bueno que escuchó el cuento! ¡Qué emoción! Me da mucho gusto. Muy bien ¿Les gustó o no les gustó la historia? Platíqueme ¿qué les gustó o qué les desagradó? ¿Quién quiere empezar? Abran su micrófono, y los oigo, porque creo que, no, no los escucho. No sé si estás hablando, ZO6 .	El texto se dejó en pantalla también para la conversación, por esa razón dice: “vamos a dejar aquí el texto”. Inicia con varias preguntas, pero cree que es ZO6 quien quiere participar. Tiene un poco de problemas con su micrófono. Logra encenderlo y es ZO7 quien participa.
ZO7	12:02	Pues a mí me gustó de lo que el niño / pues dijo sobre/ que no quería su Bart, sino que quería a Pesajson . Porque aprendió que no hay que ser ambicioso con las cosas, <u>y así</u> , y que te tienes que ganar tus cosas por tu cuenta.	ZO7 toma la palabra para participar. Responde lo que le ha gustado de la historia que escuchó.
Mediadora	12:27	¡Muy bien! Platícame ¿tú que hubieras hecho en lugar de Yoavi? ¿tú qué hubieras hecho?	Lo que aquí busca la mediadora es conocer la opinión de ZO7 a partir de la decisión de Yoavi.
ZO7	12:35	Pues hubiera escondido a Pesajson para que no lo rompiera, y decirles a mis papás que no sé dónde está Pesajson.	Da su opinión, pero también queremos escuchar a las demás personas participar.
Mediadora	12:49	Bien, muy bien. A ver ZO6 y EDMO7 , ZPD1 Ustedes, ¿qué hubieran hecho en lugar de Yoavi?	Se evita que la pregunta sea dirigida hacia una persona en específico. Se lanza

			nuevamente la pregunta para conocer la opinión de los demás.
De las 12:49, de la respuesta que hizo la mediadora y de la última participación de ZO7 , pasamos al minuto 24:33 de la conversación para identificar la escucha de todos los participantes:			
Mediadora	24:33	Que guardara silencio, sí. Ahora, <u>eh, eh</u> . Fíjense cómo el final no es un final. O sea, tiene un final desde luego, en tanto que nos dice qué sucede con Pesajson. Pero ¿qué creen ustedes que pasa después? Regresa a su casa Yoavi y... A ver, adelante, adelante, ZO6 . Quiere comentar ZO7 , que tenemos de invitada, por favor, adelante.	La primera frase “Que guardara silencio”, la dice la persona ZO6 , refiriéndose a la mamá de Yoavi. La mediadora retoma el final del texto, y formula otra pregunta.
ZO7	25:17	Pues, (1) yo creería que Yoavi regresó a su casa triste por haber dejado a Pesajson, y llorando, y que no pudo dormir, que su papá llegó a su habitación y le dijo que <u>a</u> donde estaba Pesajson, y que lo regañó. Y llega la mamá, y que le dice Yoavi todo. (2) Que van a buscar a Pesajson y que Yoavi lo encuentra. Y lo / esconde otra vez de su papá.	Quien responde primero es ZO7 . La mediadora identifica palabras, en la respuesta de la persona que participa, para formular otra pregunta que motive al participante argumentar lo que está diciendo.
Mediadora	25:55	¡Ah! Ahora. A ver, te voy a hacer una pregunta. Espérame ZO6 , no le apagues el micrófono. Una pregunta. ¡Eh! ¡Ay! Se me fue. A ver, tú crees entonces que si Yoavi regresa a su casa... ¿Tú crees que su mamá lo haya acompañado a buscar a Pesajson?	Decide formular la pregunta con la frase (2) que está en negritas.
ZO7	26:16	O sea, que hayan ido todos	ZO7 hace énfasis en lo que está segura de lo que respondió. Es decir, “todos” refiere a papá, mamá y Yoavi.
Mediadora	26:18	¡Todos! Ah, muy bien	Se confirma.
ZO7	26:21	Y que cuando Yoavi lo encuentra, su papá le dice que qué trae, y Yoavi le dice que va a buscar algo. Y esconde a Pesajson.	Continúa con su respuesta.
Mediadora	26:31	¡Ahh! Ahora. Tengo otra pregunta que hacerte. Cuando nos dices que Pesajson se regresa a su casa...	La mediadora al tratar de formular otra pregunta repite (casi) lo que ZO7 ha dicho. Sin embargo, no se da cuenta de su error (no se escuchó), pero hubo alguien que sí escuchó.
ZO7	26:41	¡No, Yoavi!	No había dicho Pesajson, nos había dicho Yoavi, y lo confirma.
Mediadora	26:43	Yoavi. ¡Ay sí, ay sí, ay!, se me fue gracias, gracias. Yoavi regresa a su casa , (mientras se dice, lo que está en negritas, se escuchan risas del adulto que acompaña), que Yoavi regresa triste ¿cómo sabes que Yoavi regresa triste? ¿qué te hace ver en el cuento que Yoavi pudiera regresar triste a su casa? Platícanos	Agradece la corrección y formula la pregunta retomando la palabra que identificó, del minuto 25:17

ZO7	27:04	Porque uno / Pesajson / bueno (3) como que le empezó a generar cariño y también (4) porque en una parte dijo : ¡cómo crees que voy a romper o darle un martillazo a mi mejor amigo!	La respuesta es contundente. No solo responde qué sentimiento identificó que le empezó a “generar” Pesajson a Yoavi, sino también argumenta enfatizando la frase que Yoavi le dice al papá.
Mediadora	27:26	¡Ok! Qué opinan los demás. Gracias por tu participación. ¡Qué buena dinámica! ¿Alguien más? A ver ¿qué opinan los demás? ¿qué hubiera pasado si regresa? Esa es una versión ¿qué otra versión se les ocurre? <u>que</u> , cuando llega Yoavi a su casa, ¿qué hubiera pasado? ¿qué más hubiera pasado? esa es una versión ¿cuál es otra? Adelante, ZDMO7	No hay nada qué decir, solo se espera la participación de los demás haciendo hincapié en otra versión diferente del final del texto.
ZDMO7	27:51	Otra versión es que... Yoavi ¿verdad? se llamaba el niño	ZDMO7 pregunta si es Yoavi antes de equivocarse.
Mediadora	27:55	Yoavi, sí porque ya me corrigieron y... Gracias, gracias, lo agradezco. Porque se me van los personajes gracias, adelante	
ZDMO7	28:03	Llega Yoavi y el papá autoritario, le dice: —¿Dónde estabas! y Yoavi espantado, contesta: —Salí a despejarme un rato, a caminar. Y dijo, dónde es... / y el papá replicó molesto: —¿Dónde está el cerdito para romper, porque quiero ver ese dinero! y Yoavi espantado, quizá contestó: ¡No lo encuentro, no sé dónde lo dejé! Entonces, probablemente...	En el momento en el que ZDMO7 dice “probablemente”, ZPD1 vuelve a ingresar a Zoom ofreciendo una disculpa.
ZPD1	28:29	Híjole, una disculpa, se nos fue la luz y se me fue el internet un ratito	Se hace una pausa en la conversación para escuchar.
Mediadora	28:44	No te preocupes, ZPD1 , no te preocupes, no. Adelante, bienvenido otra vez, adelante. Perdón, EDMO7 , sí, continúa, EDMO7	En una sesión de lectura en voz alta con conversación, suele haber circunstancias ajenas a nosotros. Las acciones que se tengan como mediador será la manera en la que nuestros participantes se desalienten en participar.
EDMO7	28:52	Pues sí, ya... Iba a hacer toda una historia, pero a lo que voy es que a lo mejor el papá..., pues sí, le iba a pegar. Iba a intervenir la <u>la</u> mamá, también le iban a pegar a la mamá, por <u>por</u> solapar justamente, el decir mentiras, ¿no? Entonces, <u>este</u> pues probablemente, una <u>una</u> de esas historias que se ven mucho en Hollywood <u>¿no?</u> en las películas, de ese tipo, y pues iba a acabar mal. Pero, como lo hemos estado comentando, no es la única vez en donde el papá, probablemente sea el momento ¿no?, si ya lo vimos en algo tan simple, y en algo que nos mencionó ZO6 , incluso con traer el martillo y pegar y romperlo ¿no?, eso es un acto muy... <u>este</u> de miedo, porque si así se pone agre... agresivo-pasivo ¿no? como se pondrá siendo agresivo. Entonces, yo creo que es de esas	Se escucha y se dialoga brevemente con ZPD1 , para continuar con la participación que se quedó pendiente.

		tantas historias que se viven en, probablemente en <u>pues</u> en algunos lados, en donde hay violencia, <u>este</u> en este sentido.	
La Mediadora, en el minuto 30:01, dio contexto a ZPD1 , después de que ingresó nuevamente por el corte de luz que tuvo en su hogar, para continuar con la participación.			

La escucha no solamente apela a la sintonía que se aprende en la conversación dialógica entre mediador y participantes, escuchar implica todo lo que sucede en una sesión de lectura en voz alta con conversación dialógica. Si escuchar bien es una destreza que hay que aprender, la conversación dialógica apela a la destreza del desaprender a no escuchar.

Subcategoría horizontalidad mediador-participante

Esta subcategoría será observada desde el trato interpersonal mediador-participante. Los indicadores que identificaremos son: el ambiente de respeto y el espacio de libertad del mediador a los participantes. Antes de iniciar, recordemos el término *comunicar honorablemente*, que ya hemos citado anteriormente y, al final, realizaremos el cuadro ejemplificando con la conversación dialógica lo expuesto.

En el apartado del marco teórico, en el que citamos el término *comunicar honorablemente* de Aidan Chambers²¹⁷ del presente estudio, ya mencionábamos que el concepto refiere a enseñar a las niñas y los niños a hablar bien de los libros, lo que implica que la o el docente tenga una “reacción honesta” ante las respuestas que los alumnos intercambien en la conversación, sin que éstos se queden con la sensación de temor con algún comentario de rechazo ante su opinión expresada.

Sin embargo, sostenemos que esta “reacción honesta” tiene relación con *las acciones* que la o el docente interpone entre sus alumnos y éste. *Las acciones* pueden ser identificadas tanto para la lectura en voz alta, en las acciones que el mediador expresa tanto gesticular como corporalmente, así como para la conversación dialógica, en las acciones que expresa tanto en el lenguaje verbal como en el lenguaje no verbal, sin dejar de lado las expresiones gesticulares y corporales.

De modo que el término *comunicar honorablemente* no solo se ciñe a lo anteriormente dicho, también sugiere una actitud que, en acciones, el mediador rodee a sus alumnos de un ambiente de libertad, respeto y confianza, pero ¿por qué?

²¹⁷ La cita referida se ubica en la página 41.

Aidan Chambers en su obra *Dime*, hace referencia en todo momento a estos tres elementos indispensables para la mediación, sin embargo, no cita ninguno de los tres de manera textual. El autor hace referencia a que, “los niños comiencen a jugar el juego de ‘Adivina qué está pensando la maestra [o el maestro]’: dan como respuesta propia lo que creen que la maestra quiere oír”²¹⁸. Dejemos este párrafo pendiente hasta leer el siguiente.

En la misma página, de la obra de Chambers, apunta a que el docente escuche la experiencia de las niñas y los niños, en tanto conversación dialógica del texto, para que expresen “gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos, y lo que sea que el lector quiera comunicar”, pero además señala al lector directa y únicamente, diciendo: “Para que esto ocurra, el lector debe confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta [...]”²¹⁹. Retomemos lo dicho por Chambers de los dos párrafos anteriores, y a continuación.

Si los niños comienzan a jugar el juego de “Adivina qué está pensando la maestra” ¿Qué no la reacción deshonesto está en la maestra [maestro]? ¿alguien puede adivinar lo que otro está pensando? Si los niños se “prestan” al juego de la maestra, es porque la maestra ha respondido más de una vez menospreciando la participación de los alumnos.

Si los niños “dan como respuesta propia lo que creen que la maestra quiere oír”, es porque hay un temor inmanente en los niños y recalcitrante en la maestra [maestro], que lo ha provocado ¿por qué? Por sus acciones verbales y no verbales, gesticulares y corporales. Los alumnos responden lo que creen que la maestra quiere oír, por miedo o temor a las acciones de menosprecio, de desvalorización a lo que se conversa, se piensa y se siente como alumno.

Asimismo, Chambers señala directamente a las y los niños, apelando a la confianza, “para que esto ocurra, el lector debe confiar”. Cuando inicia un ciclo escolar y los alumnos tienen a una maestra [maestro], que no les ha dado clase y que no conocen, se tiene un motivo para la confianza alumno-docente. Luhmann, dice “Primero que nada tiene que haber algún motivo para exponer la confianza”²²⁰, el motivo es el nuevo ciclo escolar que los docentes tienen para exponer la confianza con sus alumnos.

Si ese motivo que tienen los docentes, para exponer la confianza, no es aprovechado por éstos, entonces el lector [alumnado] ha depositado esa confianza en una maestra

²¹⁸ Chambers, *Op. Cit.*, *Dime*, p. 61

²¹⁹ *Id.*

²²⁰ Niklas Luhmann, *Confianza*, México, Anthropos, 1996, p. 72

[maestro] que no busca una reacción honesta. Entonces no es una condición suficiente que el lector deba confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta, aunque sí debiera ser una condición necesaria entre alumno-docente, pero no se sigue que así sea.

Empero, sí es una condición suficiente y necesaria que el docente deba tener una “reacción honesta” ante la conversación dialógica, para que los alumnos deban confiar en que la maestra busca una reacción honesta, pero tampoco se sigue que así sea.

Por las razones anteriores, sostenemos que *comunicar honorablemente* implica libertad, respeto y confianza; en el docente, desde sus acciones manifestadas en la expresión verbal, no verbal, gesticular y corporal para que haya una reacción honesta. Transmitiendo a sus alumnos, libertad para conversar y respeto para expresar “gozo o su falta [de gozo], pensamientos, sentimientos, recuerdos, y lo que sea que el lector quiera comunicar”, así habría un motivo para la confianza y, que a su vez el lector [alumnado], deba “de” confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta.

Para el ejemplo que acabamos de exponer no se sigue necesariamente que así sea con todos los docentes de la República Mexicana, pues hay docentes que sí tienen una reacción honesta con sus alumnos, en tanto acciones verbales y no verbales, gesticulares y corporales, logrando la reacción honesta. El ejemplo se centra específicamente en aquellos que no tienen una reacción honesta con sus alumnos, por lo ya dicho.

De ahí que ejemplificaremos, a partir de los indicadores propuestos: el espacio de libertad y el ambiente de respeto observados en el diálogo de la conversación dialógica, de la subcategoría horizontalidad mediador-participante, en el siguiente cuadro, de la recopilación de información obtenida.

Cuadro 3				
Recopilación de información de la subcategoría Horizontalidad mediador-participante(s) para su análisis				
Participante	Minuto del diálogo	Diálogo	Mediación de la conversación dialógica / Horizontalidad	
			Ambiente de respeto	Espacio de libertad
Mediadora	0:00	¡Ay! Pues, muy (1) buenas tardes a esta cuarta sesión. ¡Ay, qué rápido! La verdad es que (2) he estado muy nerviosa en estas sesiones , pero bueno. Este, pues sí la verdad, pero bueno. (3) Gracias porque, pues, por su compañía, porque aquí están al pie del cañón , y pues vamos a ver si ZO6 entra, si no vamos a avanzar ¿les parece bien? (4) El día de hoy , entonces, vamos a compartir el texto, que he preparado para ustedes en lectura en voz alta , (5) el texto que nos hizo falta el día	(1) Saludar. (2) Hablar un poco sobre cómo nos hemos sentido. (3) Agradecer por la presencia.	Dar opciones para que las personas participantes elijan cómo trabajar el texto.

		de ayer, que (6) es un texto sin imágenes ¿no?, es un texto sin imágenes y emm, (se queda pensando). A ver (7) les voy a preguntar, yo traigo preparado el texto, pero (piensa) emmm. (8) El texto que hicimos el día martes, de primaria, si recuerdan, pues ustedes me vieron leer el texto en voz alta ¿no? No, ahora sí que, no compartí el texto. Pero, (5) el día de hoy quiero preguntarles, porque estamos como en una... hice... hicimos la selección de secundaria ahora... (9) ¡ah! si miren ya se está conectando ZO6. Ya está entrando. Bueno. Y, este, bueno ahorita que se conecte ZO6, para... no, bueno, lo voy a comentar y ustedes deciden. Pero, (9) como es para secundaria quiero preguntarles ¿qué prefieren? que lo lea en voz alta sin compartirlo o lo voy leyendo en voz alta y lo comparto en la pantalla ¿qué les gustaría?	(4) Introducción breve de lo que se realizará. (5) Comentar lo que quedó pendiente, si fuera el caso. (6) Qué texto es el que se leerá. (7) Ofrecer opciones de trabajar el texto. (8) Breve recordatorio de cómo se leyó el anterior. (9) Hacer notar el acceso de quienes faltan por ingresar, para dar tiempo.	Compartir sensaciones, sentires.
ZPD1	1:53	Me gustaría que lo leyeras y lo compartieras a la vez.	Escuchar y responder.	Decisión.
Mediadora	1:57	Si, también, EDMO7	Escuchar y responder.	Confirmar con las personas participantes.
EDMO7	1:58	Sí, también, HH.	Escuchar y responder. .	Decisión.
Mediadora	1:59	Excelente, muy bien. Tú también ZO6 estás de acuerdo. Buenas tardes ZO6 buenas tardes, ok muy bien. Entonces... porque lo tengo preparado igual, lo tengo en el libro, pero también lo traje preparado en la pantalla, porque (10) dije, pues hay que cambiar las dinámicas y ahora que ellos decidan , entonces, este, vamos a cambiar la dinámica y (11) ustedes han elegido el día de hoy y (12) vamos a compartirlo en la pantalla, y lo voy a ir leyendo en voz alta. si. (13) ¿si se ve?	(10) Externar con las personas que las dinámicas pueden ser variadas. (11) Los participantes son escuchados y tomados en cuenta. (12) Qué se está haciendo. (13) Confirmar.	Decisiones.
ZPD1	2:32	Si.	Escuchar y responder.	
Mediadora	2:33	Ok, entonces vamos a leer, o voy a leer, (14) voy a dar lectura en voz alta de el texto (15) Romper el cerdito , (16) de Etgar Keret. (17) Se escucha una exhalación de aire.	(14) Antelación. (15) Leer título de la obra. (16) Leer autor de la obra. (17) Última aspiración y exhalación de aire para iniciar.	
Mediadora	2:49	Se inicia la lectura en voz alta		

Con el Cuadro 3 concluimos la recopilación de información del Concepto 1, así como su respectiva categoría y subcategorías. Al final de la recopilación de información del Concepto 2, se integrarán las interpretaciones de resultados.

Segundo momento Concepto 2 La experiencia de la escucha

Antes de iniciar describiendo el Concepto 2, el que prácticamente está relacionado con *la experiencia* del participante en la conversación dialógica, nos parece imprescindible decir que este concepto, no es un concepto que se deba detallar, al menos no para el presente estudio, ya que no forma parte de nuestro objetivo general [nos referimos al objetivo general del estudio completo, no de la intervención educativa], ni tampoco de nuestra pregunta de investigación ni de la hipótesis.

No obstante, lo hemos integrado porque es nuestro interés mostrar la contraparte, tanto del mediador como de la mediación. Esa contraparte son los participantes, en este caso y para nuestro estudio, son los docentes participantes, ya que ellos a su vez trabajan con alumnos. Así los roles caen como en una especie de cascada, en la que, para el caso de la presente investigación, la investigadora fue como mediadora-docente y los docentes fungieron como alumnos-participantes.

Una vez concluida la presente investigación, los docentes seguirán siendo docentes y ellos, a su vez, tendrán el rol de docentes-mediadores, y sus alumnos serán los participantes. Por esta razón, para nosotros es importante mostrar a los docentes como participantes. Aquellos de los que mostraremos cómo se logra, con la conversación dialógica, llevar a la experiencia. Mostraremos la contraparte, no solo la experiencia y la voz del mediador.

Aunque no podemos perder de vista que la presente investigación filosófica tiene el propósito, en otras palabras, objetivo general, de analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a *la experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*. Dicho lo anterior, continuamos.

El segundo concepto, con el que pro seguiremos la recopilación de información, es el Concepto 2 *La experiencia de la escucha* y su categoría 2.1 *La experiencia* de los participantes en la conversación dialógica, de la que se desprenden cuatro subcategorías: las expectativas, vivencias, opiniones y la horizontalidad: participante-participante. Enseguida capturaremos la información en cuadros, como en el concepto 1, anterior.

Las cuatro subcategorías propuestas, fueron obtenidas de forma contraria como hemos venido trabajando. Eso quiere decir que, no tenemos definiciones de autor para trabajar con estas subcategorías, sin embargo, las hemos obtenido de revisar el diálogo de la conversación de la videgrabación de la sesión cuatro.

Trataremos de definir las subcategorías de acuerdo con lo que observamos en la conversación dialógica y los indicadores identificados en la misma, para responder a las preguntas formuladas para tal finalidad. Diseñaremos también un cuadro, correspondiente con la recopilación de información y comentaremos lo que se observó en el diálogo.

Recordemos que, para el concepto 2, la información se compiló en cuatro cuadros: Cuadro 4 Recopilación de información de la subcategoría Las expectativas para su análisis, Cuadro 5 Recopilación de información de la subcategoría Vivencias para su análisis, Cuadro 6 Recopilación de información de la subcategoría Opiniones para su análisis y, Cuadro 7 Recopilación de información de la subcategoría Horizontalidad participante-participante, para su análisis.

Subcategoría Las expectativas

Para definir las expectativas se observaron las diferencias argumentativas que hubo entre los participantes de lo que esperaban, específicamente, del final del texto. Así como las diferencias entre los participantes de lo que interpretaron del texto, concretamente, el propósito del papá de Yoavi. Y, por último, se mostrarán las coincidencias que tuvieron en lo referente a la escena, de cuando el papá tiene el martillo en la mano y se lo ofrece a Yoavi.

Cuadro 4				
Recopilación de información de la subcategoría Las expectativas para su análisis				
Indicador Diferencias	Participante	Minuto del diálogo	Diálogo	Diferencias
Lo que esperaba del texto. (El final)	ZO7	12:35	Pues hubiera escondido a Pesajson para que no lo rompiera, y decirles a mis papás que no sé dónde está Pesajson.	Hubiera escondido a Pesajson.
	ZPD1	13:07	Yo sí lo hubiera roto	Yo si lo hubiera roto.
	EDMO7	14:06	Yo no dudo que la intención del papá o de mis papás sea este que su hijo tuviera, o que tenga, una educación financiera <u>mhm</u> eh, pero en yo que hubiera hecho, pues hablar con honestidad ¿no? con sinceridad, decir que, pues, que no quiero romper a mi cerdito Pesajson porque, pues ya le tomé un cariño, no quiero que le peguen, no, o que se rompa para tener el dinero. Quizá	Hablar con honestidad. No quiero romper a mi cerdito Pesajson.

			más grande entenderé o la propia vida, pues me hará que lo rompa, pero ya con plena conciencia de necesitar el dinero, pero a lo mejor el niño no estaba viendo el dinero en sí, sino un, pues un amiguito, un juguete, un alguien que, pues quería como su, como un peluche, no, cuando uno camina a todos lados lo lleva, y pues hablar con sinceridad y esperando que los papás acepten que no tenga que romper a mi cerdito...	
	ZO6	17:48	Yo hubiera llorado para que mi mamá intercediera un poquito, con la esperanza de que a ella sí la hubiera podido escuchar ¿no? Y poder salvar mi puerquito, pero sí, era muy evidente que el papá no escuchaba, y a lo mejor era una actividad que ni siquiera sabía realizar, porque está acostumbrado... está acostumbrado a tener la razón, ¿no? A que, lo que él dice, eso se hace	Llorar para que mi mamá intercediera un poquito.
Indicador Diferencias	Participante	Minuto del diálogo	Diálogo	Diferencias
Lo que interpretó del texto. (El propósito del papá de Yoavi)	ZO6	57:05	Yo no creo que lo haya hecho en mala fe , o sea como para lastimar al hijo . El punto es, a Yoavi, el punto es, pues que, el señor no sabía tener el tacto , o sea, realmente ni siquiera sabía observar a su hijo ni ni escucharlo , y para mí es muy evidente en el relato que es una práctica que él tiene constante porque lo repito, si el señor tuviera ese tacto de estar con el hijo, o sea, la simple mirada de... ¿cómo que le duele la panza? o ¿tiene los ojos llorosos? ¿se le quebró la voz? ¿por qué no quiere que lo quiebre? Yo creo si es una práctica muy constante en el señor, porque incluso, eh, el hecho de hablarle de esa forma a la mamá en frente del hijo dice..., <u>dice</u> mucho de una relación de pareja, donde la señora sí quería comprarle el cerdito y él dice: ¡no, porque se te pones a tus pies! <u>por</u> a sus pies por el hecho de que abra la boca	No creo que lo haya hecho de mala fe, como para lastimar al hijo. Ni siquiera sabía observar a su hijo ni escucharlo.
	ZO7	59:22	Pues no es algo así como de responder, nomás iba a decirle, bueno te iba a decir a ti principalmente a ti de que sí vi esa violencia que tú te refieres, de cuando el papá , ahí dice en el texto que, arrastró a la mamá ajá y así que, bueno que la trataba mal, okey y que si vi esa violencia del papa, que hizo	Vi esa violencia, de cuando el papá arrastró a la mamá, la trataba mal.
	EDMO7	01:01:12	Muchas gracias, no es romper el cerdito es el tratar de enseñar a ahorrar , y eso es de un acto bueno, noble de fe y es un valor además , digo quien no de nosotros ahorra, y cómo aprendimos a ahorrar, o por nosotros mismos o porque aprendimos a las buenas, como luego..., luego no entiendo esas expresiones, cuando aprendemos por las buenas o aprendemos por las malas, y es entonces aquí por ejemplo en la lectura podemos pensar que el niño va a aprender a las buenas, entre comillas, o a las malas, entre comillas. En todo caso, como sea, el valor está en la enseñanza justamente de el ahorrar porque en el futuro, bueno ahí eso lo podemos discutir, todo el entramado de lo que estamos discutiendo y lo ponemos en un gran signo de interrogación, pero yo creo que aquí hay de común acuerdo, al menos que no se vea así, pero de común acuerdo es que en el fondo de todo ello es tratar. No, no que se haga. Una cosa es la realización, no, sino tratar de enseñarle al niño, o enseñarle al hijo, el valor del ahorro. Cómo se lleva a cabo, pero bueno eso es lo que estamos discutiendo, y a lo mejor lo hizo mal y es malo, no, pero la	Tratar de enseñar a ahorrar es un acto bueno, noble de fe. A lo mejor algo hizo mal, y es malo, pero la acción es buena.

			acción es buena , es el gesto noble, porque en todo caso no le está enseñando a robar, <u>ajá</u> , hijo, agarra para matar una persona, agarra esto y haz esto, y esto, y con la pistola vas a hacer esto, no, está enseñando <u>un</u> y tratando de enseñar un valor que es el del ahorro , pero cómo se está llevando a cabo en la narración, bueno en lo que estamos ahorita discutiendo, pero en el fondo está eso	
	ZPD1	01:03:24	Este, yo también lo veo de esa forma, es lo que iba a comentar, no es mala la... no es malo el intento, a lo mejor fue mala la forma , pero dicen no puedes dar lo que no tienes, entonces aquí tendremos que ir mucho más allá ¿cómo fue criado el papá? ¿qué educación recibió él? Entonces, dicen, te dio cariño ¿cómo? de la única forma que él sabía. <u>Exacto es</u> . Es una forma de dar cariño, porque él no sabía otra, entonces bien qué mal le está enseñando a ahorra , pero a lo mejor para, para nosotros, a lo mejor para el niño en su momento, no era la forma adecuada, pero es la forma en que el papá sabía darlo, y así se lo dio, pero no es que sea un mal acto , simple y sencillamente como que para el niño viéndolo desde el punto de vista de mi niño interior es como que había una falta de comprensión ahí	No es malo el intento, a lo mejor fue mala la forma. Es una forma de dar cariño, porque él no sabía otra. No es un mal acto.
Indicador Coincidencias	Participante	Minuto del diálogo	Diálogo	Coincidencia
Cuando el papá tiene el martillo en la mano.	ZO6	23:56	Yo creo que sí, que ya como se llegó al extremo de arrastrarla con una mano y con la otra sostener un martillo, yo creo que eso es algo muy fuerte . Lo más probable es que la señora esté acostumbrada a ese tipo de imposiciones, y haya, o que agache la mirada, no, que agache la cabeza, en un ideal pues obviamente se le enfrenta ¿verdad? pero yo creo que a cómo va la lectura, lo más probable es que, que guardara silencio	Se llegó al extremo de arrastrarla con una mano y con la otra sostener un martillo, yo creo que eso es algo muy fuerte,
	EDMO7	28:52	Pues sí, ya... Iba a hacer toda una historia, pero a lo que voy es que a lo mejor el papá..., pues si, le iba a pegar. Iba a intervenir la <u>la</u> mamá, también le iban a pegar a la mamá, por <u>por</u> solapar justamente, el decir mentiras, ¿no? Entonces, <u>este</u> pues probablemente, una <u>una</u> de esas historias que se ven mucho en Hollywood ¿no? en las películas, de ese tipo, y pues iba a acabar mal. Pero, como lo hemos estado comentando, no es la única vez en donde el papá, probablemente sea el momento ¿no?, si ya lo vimos en algo tan simple, y en algo que nos mencionó ZO6 , incluso con traer el martillo y pegar y romperlo ¿no?, eso es un acto muy... <u>este de miedo</u> , porque si así se pone agre... agresivo-pasivo ¿no? como se pondrá siendo agresivo. Entonces, yo creo que es de esas tantas historias que se viven en, probablemente en <u>pues</u> en algunos lados, en donde hay violencia, <u>este</u> en este sentido.	Con traer el martillo y pegar y romperlo, eso es un acto de miedo.
	ZO7	45:19	Pues, pues yo creo, que el papá, así como que / no tenía esa conexión con Yoavi porque / pues también era muy grosero, malo con él , y él no quería que / educarlo, él quería el dinero que tenía en la alcancía, de bueno, de Pesajson. Y yo creo que Yoavi hizo bien en dejar ir a Pesajson. Esconderlo de su papá.	Era muy grosero, malo con él (Yoavi), y no lo quería.
	ZPD1	49:21	Sí mira, de lo que preguntaba ZO6 , sí, yo veo así. <u>Ya</u> me parece que es la última hoja donde <u>ya</u> le dice: -ves mujer, he conseguido que el niño tome conciencia. Ahí es donde ya como que se ve, <u>lo</u>	Lo que el papá le quiso inculcar, yo

			<u>que</u> , lo que el papá le quiso inculcar, pero también yo veo como que... como que es un pequeño fracaso ahí del papá.	veo como que es un pequeño fracaso del papá.
--	--	--	---	--

Subcategoría Vivencias

Esta subcategoría refiere a lo que cada ser humano, experimenta de la vida en su contexto, en su entorno para aprender, lo que no es ajeno a ningún diálogo, sobre todo en la conversación dialógica de un texto. A continuación, dentro de la recopilación de información que realizamos para las vivencias, recuperamos también algunos fragmentos de los participantes en lo que comparten algunas vivencias personales, detonadas de la historia del texto, *Romper el cerdito*.

Los indicadores que revisaremos fue la plática de las vivencias de los participantes, relacionadas con la conversación dialógica del texto. Las preguntas formuladas para identificarlos son: ¿Quiénes relacionaron vivencias con el texto? Y ¿con qué parte del texto relacionaron sus vivencias? Como en las subcategorías anteriores, se mostrarán en cuadros.

Cuadro 5
Recopilación de información de la subcategoría Vivencias para su análisis

Participante	Minuto del diálogo	Diálogo	Relación	
			Número del párrafo del texto	Vivencia
ZPD1	13:14	Porque cuando estaba de niño eh nunca pude hacer una alcancía . Las empezaba a hacer y yo mismo les hacía un hoyo más grande para poderle sacar las monedas, que le metía para írmelas a gastar a la tienda, a comprar una concha con un jarrito de fresa.	32	La persona que participó había comentado previamente: "Yo sí lo hubiera roto", refiriéndose a lo que hubiera hecho con el cerdito Pesajson.
EDMO7	39:07	Cuando uno habla, no es que hables acerca de algo nuevo, es todo su bagaje histórico, <u>exacto</u> lo que vea es justamente lo que pasa. Ahora, eso es por un lado porque, pues, no sé desde la filosofía, por ejemplo, no. Ahora, qué pasa con el psicoanálisis, va directamente, ya nos imponen una interpretación, lo que acaba de hacer nuestro compañero un psicoanalista dirá, no es más que una proyección de lo sucedido en su familia, pero no necesariamente ocurre en las demás familias, por ejemplo, en las, el matriarcado, ha sido una parte fundamental , ¿no?, por ejemplo, con mi abuelita , y ojo porque cada uno de nosotros tenemos esa construcción ya	32	El matriarcado, ha sido una parte fundamental, no, por ejemplo, con mi abuelita.

		histórica de las familias, porque no hay familias modelo las familias modelo no existen.		
ZO6	46:50	Sí bueno a mí me llama mucho la atención, que / siendo el papá de Yoavi no se dé cuenta / que algo está causando en... / o sea, que Yoavi algo intenta decirle, pues. Porque / primero le dijo: no lo sacudas así porque le va a doler la panza. O sea, es muy obvio que, el niño, ya no estaba viendo a Pesajson como una alcancía, sino como un amigo, un compañero, o un, como algo especial, no como alcancía. Yo creo, como [cabeza de familia], desde ahí yo me daría cuenta de que algo cambió en mi hijo. Y / pues, yo creo que es básico, no, como voltear a verlo. Qué está pasando. Qué cambió aquí. Qué sucedió. Y, ya a partir de eso... ah, entonces, qué pasa hijo. Y, si ya no quiero a Bart Simpson, yo quiero a Pesajson. Y pues, es básico ¿no? así como por qué platícame qué sucedió y el señor no el señor estaba en su mundo totalmente de que él tenía razón y él ya le había logrado enseñar algo importante a su hijo y no nada más ni nadie más podía ser escuchado por él no o sea él era el único dueño y señor de, de la razón entonces, pues, yo creo que el papá de Yoavi no ha de querer a nadie, no sabía escuchar a nadie, solo sabía escucharse y tal vez ni a él mismo.	11	Es muy obvio que, el niño, ya no estaba viendo a Pesajson como una alcancía, sino como un amigo, un compañero, o un, como algo especial, no como alcancía. Yo creo, como [cabeza de familia], desde ahí, yo me daría cuenta de que algo cambió en mi hijo.
ZO7	No hubo referencia.			

Subcategoría Opiniones

Trataremos con esta subcategoría de identificar la manera que los participantes hicieron valer sus opiniones, en la conversación dialógica, observando si éstos admiten o no opiniones diferentes. Así, se han diseñado dos indicadores para ubicar en el diálogo: las palabras que utiliza la persona que participa para hacer valer su opinión, y las palabras que usa para admitir o no opiniones diferentes.

De tal manera que la formulación de preguntas es ¿qué diálogo construye con frases, la persona que participa, para hacer valer su opinión? Y ¿qué diálogo construye con frases para admitir o no opiniones diferentes?

En el siguiente ejemplo, citaremos un breve diálogo entre las personas participantes **EDMO7**, la mediadora y **ZO6**. El diálogo abarca del minuto 1:17:32 al minuto 1:49:32, por lo que solo mostraremos una mínima parte, ya que lo queremos resaltar fue el diálogo que se dio entre participantes, identificando los indicadores para el análisis.

Cuadro 6 Recopilación de información de la subcategoría Opiniones para su análisis				
Participante		Diálogo	Frases que utiliza para	Frases que utiliza para admitir o no

	Minuto del diálogo		hacer valer su opinión	opiniones diferentes
EDMO7	1:17:32	Pero, este justamente tiene que ver con esas intenciones ahí presentes, porque <u>sí</u> , ahí, como bien lo comentabas, aunque (1) hay voces que están implícitas, hay otras que están escondidas, hay otras que están yuxtapuestas incluso, sí es importante.	(1) hay voces que están implícitas, hay otras que están escondidas, hay otras que están yuxtapuestas.	
Mediadora	1:17:47	Sí, gracias, EDMO7. Si adelante ZO6, tu dilo, dilo, di lo que quieras		
ZO6	1:17:52	Bueno, (2) yo tengo una pregunta ¡Eh! (se detiene a pensar)”	(2) yo tengo una pregunta	
Mediadora	1:17:56	(3) ¿A quién le quieres hacer la pregunta, a ZPD1 o a EDMO7?	(3) ¿A quién le quieres hacer la pregunta?	
ZO6	1:17:57	No, abierta porque (4) tengo una duda . Este, en qué momento, o cómo, o dónde distinguen ustedes esa parte de que la intención es... o sea que... dónde distinguen ustedes que el texto lo que intenta hacer es... o de que el texto se trata de que el papá..., no más bien. Dónde resalta que lo importante del texto es la educación financiera, porque (5) yo en lo personal siento que el texto lo que quiere... bueno, (6) yo lo que veo así , es como que el texto trata de evidenciar esa falta de sensibilidad. Y ahí yo sí tengo como esa... ese problema, porque digo dónde, dónde, no, no sé y (7) me causa ese conflicto pues.	(4) ...tengo una duda. (5) Yo en lo personal siento... (6) yo lo que veo así, (7) Me causa ese conflicto.	
EDMO7	1:18:55	Yo. (8) Yo diría que de la misma forma en que alguien ve lo contrario a ti ZO6. (9) Por ejemplo , no porque a lo mejor era lo que estábamos comentando al principio con [mediadora] y todos, cuando uno lee el texto en realidad no es lo que ve sino cómo quiere verlo y a partir de cómo quiere verlo es que tiene una interpretación u otra. Y hay quien probablemente le den más valor a cómo está sucediendo las cosas, a este, y hay quien le da el otro valor de decir, bueno, pues la educación financiera no es mala, a lo mejor el mensaje fue malo o la forma en que lo dio es... no es válido, o no es un acto que se afable, pero este, (10) por la misma razón que también ZO7 vio lo, lo distinto. Vio nada más que el padre se portó grosero. Por la misma razón que también ZPD1 vio que no importa, porque así recibió una educación alguien, ¿no? Por la misma también razón de que [mediadora] vio de, que aquí no hay un acto o hay no hay una voz que nos diga tal, tal, tal, por ejemplo ¿no? Al final todo eso se... se configura en algo que llamamos interpretación.	(8) Yo diría que (9) Por ejemplo... (10) Por la misma razón que...	
Del minuto 1:20:30 hubo diversas opiniones de las personas participantes, hasta el 1:27:24 con el que cerramos el ejemplo para su análisis.				
ZO6	1:27:24	Pues, (11) disculpen que insista en esto , pero yo siento que sí... [mediadora] en qué difieres, adelante, adelante . de condicionarlo de esa forma para nada representa un aprendizaje, el niño solo está actuando por el dolor que le va a representar el vomitar o el no tener ese dinero. (12) Yo siento que, a lo mejor , lo que estuvo	(12) Yo siento que, a lo mejor... (13) ... yo en ningún	(11) Pues, disculpen que insista...

		desarrollando el niño fue ese vínculo, con un cerdito que representaba el dolor que él estaba sintiendo, por los regaños de su papá y las condiciones de su papá. Entonces, (13) yo en ningún momento veo que el texto trate de exaltar la educación financiera, sino la falta de sensibilidad de un padre ante todo eso que le está haciendo al niño. Eh, yo creo que es que hasta... me parece como extraño que no, no, no, no, resalte así como ¡Wow! que falta de sensibilización del padre, que falta de empatía con el dolor del niño, qué falta de todo por repetir costumbres, o sea, yo siento que estamos en un punto en que la violencia no se justifica porque “yo así crecí”, “yo, así así me educaron, y así voy a seguir siendo”, y menos cuando está la paternidad de por medio, cuando hay un ser humano que depende completamente de lo que nosotros estamos haciendo y diciendo yo creo que, independientemente de que yo tenga todas esas carencias afectivas sí tengo que responsabilizarme de lo que estoy reflejando hacia un ser humano que está aprendiendo y viendo todo de mí, creo que fueron muchísimas las señales en las que el autor o el escritor nos hace ver que, que, los sentimientos, las, la... de un niño son muy importantes, independientemente de, de, que yo tengo 34 años viviendo como la mujer que soy, <u>este</u> , está un ser humano ahí viéndome, y bueno yo digo eso.	momento veo que...	
--	--	---	--------------------------	--

La información arrojada en el cuadro resulta por demás interesante, lo ampliaremos en la interpretación de resultados.

Subcategoría Horizontalidad: participante-participante

En esta subcategoría realizaremos un cuadro similar a la subcategoría Horizontalidad: mediador-participante, correspondiente al Concepto 1. Los conceptos de horizontalidad son los mismos, la única diferencia es que la relación no es mediador-participante, sino participante-participante.

Lo anterior posiblemente se logre si solo si los participantes se acostumbran a observar el trato que, como el docente-mediador ha trabajado con ella o él mismo en *comunicar honorablemente*. En la medida en que el trato mediador-participante se base en acciones de libertad, respeto y confianza, en congruencia con sus expresiones verbales, no verbales, gesticulares y corporales, podría haber un trato similar entre participante-participante.

Empero, lo anterior es no es ni condición suficiente ni necesaria para que se siga de que así deba ser. Toda vez que interfieren otros factores y circunstancias para que sea

plausible. Pero, si la o el docente realmente busca una reacción honesta, es probable que algunos alumnos imiten tal característica, pero no en todos se sigue que así sea, o que así se dé.

En la recopilación de información para esta subcategoría, observaremos el trato interpersonal entre participante-participante, identificando los indicadores: el ambiente de respeto y el espacio de libertad, entre participante-participante. Así, las preguntas en las que nos apoyaremos son ¿Con qué frases se identifica el ambiente de respeto entre participante-participante? Y ¿con qué frases se identifica que se promueve el espacio de libertad entre participante-participante?

Cuadro 7					
Recopilación de información de la subcategoría Horizontalidad participante-participante para su análisis					
Participante	Minuto del diálogo	Número de cuadro de ubicación de la cita	Diálogo	La experiencia de la escucha / Horizontalidad	
				Ambiente de respeto	Espacio de libertad
EDMO7	16:04	Cuadro 1 Recopilación de información de la subcategoría Las preguntas para su análisis.	“Sí, es que en una parte de <u>de</u> la lectura yo sentí a los papás como que tenía que educarse afuera, <u>para</u> (1) como bien lo dijo ZO7 , (2) para que éste se gane las cosas, no enseñarle a que se gane las cosas ahorrando, no . Pero a mí en estas partes de la lectura, cuando el papá le está diciendo a la mamá... la <u>la</u> arrastra del brazo. Así, ahí ahí, se ve que el papá es el que tiene el mando, agarra a la mamá y le dice: ven acá, te dije, yo tengo razón, no hay nadie más que tenga razón más que yo, y te lo voy a probar. Ya viste cómo está ahorrando, <u>y no sé qué</u> , entonces allí <u>este como</u> como que se me hizo la figura de autoridad del papa. Y si el papá dice, se rompe el puerquito mañana, <u>porque</u> es porque se va a romper. Por eso es que yo dije, esperando que mi padre acepte, una vez que escuche mis razones”.	(1) ...como bien lo dijo ZO7 , ...	2) ...para que éste se gane las cosas, <u>no</u> enseñarle a que se gane las cosas ahorrando, ...
ZPD1	49:21	Cuadro 4 Recopilación de información de la subcategoría Las expectativas para su análisis. Indicador coincidencias: Cuando el papá tiene el martillo en la mano.	Sí mira, (3) de lo que preguntaba ZO6 , sí yo veo así. <u>Ya</u> (4) me parece que es la última hoja donde ya le dice: -ves mujer, he conseguido que el niño tome conciencia . Ahí es donde ya como que se ve, lo que, lo que el papá le quiso inculcar, pero también yo veo como que... como que es un pequeño fracaso ahí del papá.	(3) ...de lo que preguntaba ZO6	(4) ...me parece que es la última hoja donde <u>ya</u> le dice: -ves mujer, he conseguido que el niño tome conciencia.

Con el cuadro 7, anterior, damos por concluida lo que corresponde al Primer paso: descripción de la recopilación de información para la técnica análisis de la conversación con observación reactiva, apoyada con la guía de observación.

3. Análisis narrativo con apoyo del cuestionario final, descripción de la recopilación de información de la conversación dialógica

El cuestionario final²²¹ se diseñó con siete reactivos: dos para lectura en voz alta, opinión y elementos o características identificadas; dos reactivos para conversación dialógica, opinión y dos preguntas identificadas de la conversación. En el quinto, evalúan seis incisos: facilitador o mediador, materiales visuales, estrategias para leer y conversar y, la última, una opinión abierta de la persona que participó.

El sexto es una pregunta relacionada con su opinión, en términos de implementar la práctica, basada en modelo para docentes y alumnos en escuelas públicas, de niveles básicos a media superior. El último reactivo es para conocer su opinión apelando a que, con esta práctica, se pudiera tener una adecuada interpretación de los textos.

La recopilación de información se presentará, en primer lugar, con la descripción del diseño del formato Excel, en el que se realizó el vaciado de los datos, y, en segundo lugar, la descripción del vaciado de información, que nos llevó posteriormente a la interpretación de resultados.

Antes de iniciar recordemos que tres fueron las personas participantes de nuestro taller, y quienes respondieron al cuestionario final. Cabe mencionar que, de la persona cuatro ZO7, no se recibió cuestionario final por ser menor de edad.

Descripción del formato Excel para el vaciado de datos

Se ha elegido nuevamente el formato Excel, por ser una herramienta que permite la observación ampliada de los datos, de tal manera que se les pueda dar un mejor trato y visibilidad. En un solo formato de Excel, se abrieron tres Hojas: Hoja 1: ZO6, Hoja 2: **ZPD1** y, Hoja 3: **EDMO7**; las tres hojas con un diseño uniforme.

²²¹ Se ubica en el apéndice #6.2 Cuestionario final, inciso e. (6.2/e)

Cada hoja de Excel se dividió en seis columnas, las primeras tres con los siguientes datos: número de reactivo, reactivo y respuesta al reactivo. Las columnas cuatro y cinco se dividieron en las dos categorías empíricas: lectura en voz alta y conversación dialógica, respectivamente. La primera, a su vez, fue dividida en las dos subcategorías que se trabajaron: 1.1 Preparación del texto y 2.1 Acciones de la mediación. La segunda, fue dividida también, en las dos subcategorías trabajadas: 1.1 La mediación en la conversación dialógica y 2.1 La experiencia de los participantes en la conversación dialógica. La columna número seis para comentarios.

También el formato, fue dividido en trece filas: las primeras cuatro filas corresponden a las cuatro primeras preguntas. La fila cinco se dividió, a su vez, en siete filas: la primera para la pregunta y las otras seis para cada uno de los seis incisos que la acompañan. Así, con las preguntas seis y siete completamos las trece columnas.

Descripción del vaciado de información

La descripción del vaciado de información se realizará de manera general de las respuestas de las personas participantes, lo que es importante especificar si alguna respuesta fue omitida por alguna persona, ya que esto reduce la posibilidad de la interpretación de resultados.

En general las tres personas participantes dieron respuesta a todas las preguntas, sin embargo, solo una omitió responder el inciso “f” de la pregunta número cinco. Y, de la pregunta también número cinco, otra persona participante, dio respuesta a los incisos en prosa, es decir, de manera generalizada, sin dar respuesta a cada inciso.

Con respecto a la identificación de las categorías empíricas, en las respuestas de las personas participantes, se resaltaron en el texto por colores: categoría empírica de la lectura en voz alta: 1.1 Preparación del texto, color café; categoría empírica de la lectura en voz alta: 2.1 Acciones de la mediación, color verde; categoría empírica conversación dialógica: 1.1 La mediación en la conversación dialógica, color naranja; categoría empírica conversación dialógica 2.1 La experiencia de los participantes en la conversación dialógica, color azul.

Los colores permitieron identificar las categorías empíricas tanto en la relatoría de las personas participantes, como en la interpretación de resultados. Hay que tener en cuenta que, los colores seleccionados para la transcripción de la identificación de los diálogos, de las personas participantes, no tienen relación alguna con los que se presentan en el párrafo

anterior, ya que estos solo se utilizaron para identificar los diálogos de las personas participantes, no para reconocimiento de datos específicos. Y, aquellos sí se utilizaron para identificación de datos específicos²²².

6.4 Segunda parte. Conversación dialógica

Momento 2. Descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica.

Recapitulando hasta la segunda parte de la conversación dialógica. Se ha realizado la descripción de la recopilación de información y la interpretación de resultados de la lectura en voz alta, así como la descripción de información de la conversación dialógica.

Ahora corresponde dar lugar a la interpretación de resultados de esta última, misma que presentamos en tres puntos: 1. Análisis de la conversación con apoyo de guía de observación; 2. Análisis narrativo con apoyo del cuestionario final; 3. Triangulación con el análisis de la conversación, el análisis narrativo y con dos tesis del estado del arte. Para finalizar con una breve conclusión de la Segunda parte. Conversación dialógica.

1. Análisis de la conversación con apoyo de guía de observación, descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica.

La interpretación de resultados del análisis de la conversación, o análisis conversacional, se llevó a cabo considerando no solo la guía de observación, sino también los formatos que de esta se diseñaron para recopilar la información, es decir, los dos cuadros y las dos matrices: 1.1 Cuadro de conceptos elementales de subcategorías, 1. 2. Cuadro de rúbrica elemental para evaluar la conversación dialógica, 1.3 Matriz 3. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la conversación dialógica, 1.4. Matriz 4. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la conversación dialógica.

Los formatos anteriores apoyaron no solo para recopilar los datos, sino para la conformación de los siete cuadros elaborados y mostrados dentro del Análisis de la conversación. Aquellos que dividimos para el Concepto 1 *Mediación total*, en tres cuadros y, para el Concepto 2 *La experiencia de la escucha*, en cuatro cuadros. Así, los resultados que se interpretarán serán los que aparecen en dichos cuadros.

²²² Es importante que el lector considere estas acotaciones para evitar posibles confusiones. Cada apartado está debidamente identificado con sus respectivos códigos.

De los cuadros se realizará la interpretación de acuerdo con la subcategoría relacionada para su análisis, y la manera en la que esta se identifique, dentro la conversación dialógica entre mediación y participantes. Estos últimos serán identificados por su clave y el color que se ha asignado para su fácil lectura: **EDMO7** (azul), **ZO6** (rojo), **ZPD1** (crema), **ZO7** (verde).

De los diálogos se abstraerá, de cada cuadro, solamente lo que analizaremos como interpretación de resultados y para el caso de cada subcategoría²²³. Asimismo, se respetará la expresión verbal de cada participante.

Análisis de la conversación, descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica. Concepto 1 Mediación total, categoría 1.1 Mediación en la conversación dialógica

*Cuadro 1 Interpretación de resultados de la subcategoría **Las preguntas***

Recordemos que las preguntas que la mediadora diseñó previo al taller fueron: ¿Qué personaje llamó especialmente tu atención? ¿Por qué? ¿Te gustó el final? Di más sobre..., ¿Quién tiene un punto de vista diferente? ¿Alguien quiere hacer alguna pregunta sobre esto a...? ¿Qué razones tienes para...? ¿Cómo sabemos que...? ¿Qué diría alguien que estuviera en desacuerdo contigo? ¿Puedes poner un ejemplo de...? ¿Cuáles serían las consecuencias de...?

Veamos a continuación un ejemplo de las preguntas que, en sintonía con la conversación dialógica, se tuvieron que formular de momento, que no tienen relación con las diseñadas previamente y que dentro del diálogo se tuvieron que ponderar. Entonces ¿qué preguntas se diseñaron y cuáles se tuvieron que reformular?

La mediadora retoma en el minuto 15:48 la conversación con la pregunta 1²²⁴ ¿qué sentir te dejaron los papás de Yoavi? **EDMO7**, responde “Sí, es que **en una parte de, de, la**

²²³ Se sugiere al lector que, para mayor referencia de la parte abstraída del diálogo, se consulte el cuadro con la información correspondiente a cada concepto y subcategoría.

²²⁴ Las preguntas se enumerarán conforme aparezcan en los ejemplos de las subcategorías, por lo que no llevan un orden numérico como pregunta, sino por orden de aparición en cada uno de los siete cuadros mostrados.

lectura yo sentí a los papás [...]”, en la que de inmediato refiere al texto, es decir, regresa a él recordando que hubo una parte en la que identificó lo que había sentido.

Vemos que la pregunta formulada no se encuentra en la guía de las preguntas diseñadas previamente, fue una pregunta que a partir del diálogo se replanteó, pero demos seguimiento, en este fragmento del cuadro 1, para identificar qué otras preguntas nuevas se formularon.

EDMO7 concluye su participación a la pregunta, y la mediadora impele otra, relacionada con la anterior persona participante, pregunta 2 ¿Alguien más tiene una opinión diferente, un punto de vista diferente en relación con lo que comenta **EDMO7**? **ZO6** responde: “No. Creo que sí para reforzar lo que dice **EDMO7**, era muy evidente que el papá no estaba muy dispuesto a escuchar. Entonces, regresando a la pregunta que hiciste al principio ¿qué haríamos?

Solo como una cuestión aclaratoria, la pregunta a la que refiere **ZO6** al decir: “regresando a la pregunta que hiciste al principio”, no es la pregunta 1 con la que iniciamos el ejemplo en este rubro, sino que, es la pregunta con la que se inicia la conversación dialógica ¿Qué hubieras hecho en el lugar de Yoavi?, pregunta detonada una vez concluida la lectura en voz alta. Esa pregunta la retomaremos en otra subcategoría más adelante.

ZO6 no solo responde enfatizando lo dicho por **EDMO7**, sino que, además es una idea que refuerza con lo dicho, y trae hacia sí nuevamente la pregunta formulada, al inicio, por la mediadora. Pregunta que también quería responder, de otra manera no la hubiera retomado, a la que responde: “Yo hubiera llorado para que mi mamá **intercediera un poquito**, [...]. [...] era muy evidente que **el papá no escuchaba**, [...] **está acostumbrado a tener la razón**, ¿no? A que, **lo que él dice, eso se hace**”.

Hemos colocado, de la respuesta de **ZO6** tres opiniones separadas por corchetes: la primera está relacionada con lo que ella hubiera hecho de haber estado en el lugar de Yoavi. La segunda respuesta está relacionada con el párrafo del texto leído en voz alta al que refirió **EDMO7**, y la opinión que le suscitó a **ZO6** de la actitud del papá, y la tercera es un juicio que hace del papá.

La mediadora, al identificar estas tres respuestas, en tanto dos de ellas opiniones sobre la actitud del papá y la primera respuesta relacionada con la mamá “para que intercediera un

poquito” (*sic*), decide formular una pregunta relacionada con la mamá, pregunta 3 **¿la mamá nos deja** ver cómo se siente?, **¿qué perciben** de la mamá? ¿cómo **se sentirá** la mamá?

Antes de decir quién respondió, nótese que las preguntas son tres en una. Esto es porque, la mediadora, identifica que con la primera pregunta **¿la mamá nos deja** ver cómo se siente? Se guarda silencio entre las personas participantes e, intuye, que hay algo que no queda claro con la pregunta formulada, por esta razón reformula de diversas maneras la pregunta.

Es decir, lo que la mediadora quiere hacer notar del texto es si nos deja ver, cómo se siente la mamá, ya que no solo pregunta en función de ella [la mamá:] sino en función también de las personas participantes, en términos de: pregunta expresada en primera persona del plural [a nosotros] **¿la mamá nos deja** ver cómo se siente?, pregunta expresada en segunda persona del plural [a ustedes] **¿qué perciben** de la mamá?, y tercera persona del singular [ella] ¿cómo **se sentirá** la mamá?

Pero, regresemos a la respuesta. Quien responde inmediatamente es **EDMO7**: “Frustrada”, ¡oportunidad para que la mediadora pregunte! ¿Cómo sabes que se siente frustrada, **EDMO7**? **“Porque la mamá no puede intervenir en la decisión del padre.** Incluso, vuelvo a lo que mencionaba cuando la arrastra del brazo, [...]”

Cuando la mediadora escucha que la persona participante trata de dar una explicación, sin que esta se encuentre literalmente en el texto, es momento idóneo para preguntar ¿Cómo sabes que...? La pregunta permite que la persona regrese nuevamente al texto para argumentar lo dicho y, que, a través del texto, se refuerce lo que se está diciendo o no, ya que puede suceder que, la persona que participa, regresando al texto, se dé cuenta de que lo que está diciendo no va con lo que el texto dice.

Para este caso específico, **EDMO7**, trata de recordar el fragmento del texto para argumentar lo dicho: **“Por allí dice que** la... ahí dice, allí. Da notar como que, en una parte no lo recuerdo, pero no, no la, no la toma o sea...”, la mediadora irrumpe para apoyarlo en continuar con su idea, busca el párrafo, y muestra en la pantalla el fragmento que desea ser citado, y responde: “Sí, gracias, exacto, **“Volvió al cabo de un minuto arrastrándola con una mano...”**”, el participante lee la referencia del texto a la que quería llegar.

Para la persona participante, la mamá, citamos a continuación lo dicho por **EDMO7**: “se sentía frustrada, porque la mamá no puede intervenir en la decisión del padre. [...] Por

allí dice: ‘**Volvió al cabo de un minuto arrastrándola con una mano...**’”. Lo dicho por **EDMO7**, al dar su opinión de lo que percibe del sentir de la madre de Yoavi, y citando la frase del texto que le hizo tener esa lectura, nos permite identificar la experiencia de la persona participante con la lectura en voz alta del texto.

El ejemplo que se mostró con un fragmento breve permite observar la estructura pregunta-respuesta que se realiza en la conversación dialógica. Esta estructura no debe estar sujeta a una guía diseñada previamente para “soltar” las preguntas a diestra y siniestra. Como hemos visto, se debe permanecer en sintonía con el diálogo para dar continuidad, en un ir y venir constante, en tanto lo que se pregunta con lo que se responde y no solo preguntar sin escuchar.

Análisis de la conversación, descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica. Concepto 1 Mediación total, categoría 1.1 Mediación en la conversación dialógica

*Cuadro 2 Interpretación de resultados de la subcategoría **La escucha***

Iniciamos con el ejemplo que quedó pendiente en la subcategoría anterior. La pregunta formulada, aquella con la que detonamos el diálogo, una vez concluida la lectura en voz alta del texto, en la que la mediadora identifica, antes de lanzarla, un silencio total, y formula la pregunta 1 ¿Les gustó o no les gustó la historia? Silencio absoluto, nadie responde y todos quedan viendo. Los invita diciendo: “Platíquenme [y cambia la pregunta], pregunta 2 ¿qué les gustó o qué les desagradó? Y vuelve a invitar ¿Quién quiere empezar?

Abre la conversación **ZO7**²²⁵: “Pues **a mí me gustó de lo que el niño / pues dijo sobre / que no quería su Bart, sino que quería a Pesajson**. Porque aprendió que no hay que ser ambicioso con las cosas, y así, y que te tienes que ganar tus cosas por tu cuenta.”

La persona participante es quien responde primero a la pregunta 1, da su opinión acerca de lo que le gustó del texto, haciendo énfasis en su agrado porque Yoavi se haya quedado con Pesajson y no con Bart Simpson. En la segunda parte de la respuesta, llama especialmente nuestra atención que, se respondió como si se hubiera formulado la pregunta ¿qué aprendió Yoavi?

²²⁵ La persona participante es menor de edad, 7 años.

La persona menor que participa, primero, da su opinión sobre lo que consideró importante, del texto, para Yoavi. Y, en la segunda parte, nos parece, que es una manera automatizada de responder, a partir de cómo están acostumbrados los niños y las niñas, las preguntas que les hacen en la escuela.

Sin embargo, la mediadora, identifica la respuesta, la alienta y formula otra pregunta 3, ¿Tú que hubieras hecho en lugar de Yoavi? ¿Tú qué hubieras hecho? Primero hace la pregunta contextualizando a **ZO7** en el texto al citar a Yoavi, y luego repite la pregunta sin el nombre, más bien dirigiendo hacia la persona participante la pregunta [en segunda persona del singular] ¿Tú qué hubieras hecho?

Y responde: “Pues hubiera escondido a Pesajson para que no lo rompiera, y decirles a mis papás que no sé dónde está Pesajson.” La mediadora vuelve a alentar a la persona participante y abre nuevamente la pregunta para que las demás personas participen, pregunta 4 ¿Qué hubieran hecho en lugar de Yoavi?

Se hace un breve corte en el cuadro 2, para regresar con la persona participante **ZO7** y analizar sus respuestas. La mediadora hace una breve observación del final del texto y formula la siguiente pregunta, 5: “Fíjense cómo el final no es un final. O sea, tiene un final desde luego, en tanto que nos dice qué sucede con Pesajson. Pero ¿qué creen ustedes que pasa después? Regresa a su casa Yoavi y...”

ZO7, responde: “Pues, (1) **yo creería que Yoavi regresó a su casa triste** por haber dejado a Pesajson, y llorando, y que no pudo dormir, que su papá llegó a su habitación y le dijo que a donde estaba Pesajson, y que lo regañó. Y llega la mamá, y que le dice Yoavi todo. (2) **Que van a buscar a Pesajson** y que Yoavi lo encuentra. Y lo / esconde otra vez de su papá.”

Iniciar con la frase: “Yo creería...” es compleja para una persona participante de siete años, no solo por la primera persona de la conjugación sino también por la conjugación del verbo en tiempo pospretérito. Además, de la misma frase (1), menciona a Yoavi [él: tercera persona del singular] en distinto tiempo verbal, en pasado: “regresó” [él regresó] y cierra con el predicado.

Continúa con su respuesta al señalar que, Yoavi, regresa a su casa triste y llorando, sin dormir. Agrega, que su papá [de Yoavi] llega a su habitación y le pregunta por Pesajson.

No lo dice, pero inferimos que el papá regaña a Yoavi, al decirle lo que había pasado con Pesajson. En eso, nos relata **ZO7**, llega la mamá y Yoavi le contó todo [lo que había pasado].

En la frase (2), dice, “Que van a buscar a Pesajson y que Yoavi lo encuentra”. La mediadora infiere también que, en la respuesta de **ZO7**, es la mamá con Yoavi quienes van a buscar a Pesajson, y pregunta, 6: “A ver, tú crees entonces que si Yoavi regresa a su casa... ¿Tú crees que su mamá lo haya acompañado a buscar a Pesajson?”. **ZO7** responde: “O sea, que hayan ido todos”.

La mediadora, al conocer que todos irían en la búsqueda de Pesajson en la opinión de **ZO7**, cuando trata de formular la siguiente pregunta, interviene: “Tengo otra pregunta que hacerte. Cuando nos dices que Pesajson se regresa a su casa...”, **ZO7** irrumpe inmediatamente respondiendo: “¡No, Yoavi!

En el Cuadro 2, el ejemplo se alarga un poco más de lo anterior. Primero, lo que nos interesa enfatizar con el ejemplo es “la escucha” entre la participación de **ZO7** y la mediadora, haciendo hincapié no solo en el lenguaje, ya de por sí complejo de una persona de siete años, de edad, con el que se expresa en una conversación a la que se integró por ver a su familiar **ZO7** frente a la pantalla escuchando leer en voz alta.

Segundo, la escucha de la persona participante, **ZO7** era tan atenta que pudo identificar rápidamente el error cometido por la mediadora, quien menciona el nombre de Pesajson, en vez del de Yoavi. Pero no solo fue la escucha de este error, sino también lo que implicó la lectura en voz alta para **ZO7**.

La mediadora retoma nuevamente la respuesta de **ZO7** y formula la pregunta 7: “¿Cómo sabes que Yoavi regresa triste? Pregunta 8 ¿Qué te hace ver en el cuento que Yoavi pudiera regresar triste a su casa? Platícanos. La respuesta fue: “Porque uno / Pesajson / bueno (3) **como que le empezó a generar cariño** y también (4) **porque en una parte dijo**: ¿Cómo crees que voy a romper o darle un martillazo a mi mejor amigo!

En la frase (3), **ZO7** con su respuesta, a la pregunta 7, trata de justificar cómo sabe que Yoavi está triste, en la que nos deja ver, al decir “como que...”, que no lo asegura, que pareciera que..., “le empezó a generar cariño”; Pesajson le empezó a generar cariño a Yoavi. Así como el adverbio utilizado “también”, refiere a que, lo que continúa en la frase, apoya al primer argumento, y esto se confirma por la pregunta 8, lo que hace que regrese al texto para

reforzar su argumento, citando con voz clara y sorprendida: “¡Cómo crees que voy a romper o darle un martillazo a mi mejor amigo!”

Se cita el párrafo número veinte²²⁶, del texto, al que **ZO7**, refiere: “Pesajson me brindó la melancólica sonrisa de un cerdito de cerámica que sabe que ha llegado su fin. Al diablo con el Bart Simpson, ¿cómo iba a darle un martillazo en la cabeza a un amigo?”²²⁷

La participación de **ZO7** permitió analizar lo que, desde una niña o niño, se podría lograr con la lectura en voz alta y con la conversación dialógica y, esta persona de 7 años solo participó unos minutos, pero, la información que obtuvimos fue enriquecedora para nuestro análisis. Por otra parte, la relación mediador-participante es primordial, empero, la mediación es contundente para la confianza.

Análisis de la conversación, descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica. Concepto 1 Mediación total, categoría 1.1 Mediación en la conversación dialógica

*Cuadro 3 Interpretación de resultados de la subcategoría **Horizontalidad mediador-participante(s)***

La mediadora inicia a las cinco de la tarde, hora establecida para comenzar los talleres de la intervención educativa, la sesión número cuatro.

“¡Ay! Pues, muy (1) **buenas tardes a esta cuarta sesión.** ¡Ay, qué rápido! La verdad es que (2) **he estado muy nerviosa en estas sesiones,** pero bueno. Este, pues sí la verdad, pero bueno. (3) **Gracias** porque, pues, **por su compañía, porque aquí están al pie del cañón,** y pues vamos a ver si **ZO6** entra, si no vamos a avanzar ¿les parece bien? (4) **El día de hoy,** entonces, **vamos a compartir el texto, que he preparado para ustedes en lectura en voz alta,** (5) **el texto que nos hizo falta el día de ayer,** que (6) **es un texto sin imágenes** ¿no?, es un texto sin imágenes y ¡Emm!, (se queda pensando). A ver (7) **les voy a preguntar, yo traigo preparado el texto,** pero (piensa) ¡Emmm! (8) **El texto que hicimos el día martes, de primaria, si recuerdan, pues ustedes me vieron leer el texto en voz alta** ¿no? No, ahora sí que, **no compartí el texto.** Pero, (5) **el día de hoy** quiero preguntarles, porque

²²⁶ Es la referencia de la transcripción del formato Excel, referente a la separación de párrafos para análisis.

²²⁷ Keret, *Op. Cit.*, p. 15

estamos como en una... hice... **hicimos la selección de secundaria** ahora... (9) **¡ah! si miren ya se está conectando ZO6. Ya está entrando.** Bueno. Y, este, bueno ahorita que se conecte **ZO6**, para... no, bueno, lo voy a comentar y ustedes deciden. Pero, (7) **como es para secundaria quiero preguntarles ¿qué prefieren? que lo lea en voz alta sin compartirlo o lo voy leyendo en voz alta y lo comparto en la pantalla ¿qué les gustaría?**

Hemos destacado nueve puntos para analizar el párrafo anterior. Es importante que destacar que, lo que leerá a continuación, lo exime de un guion que tenga que memorizar. Tampoco es lo que se deba de hacer como mediador, en términos de “copiar” lo que aquí se expone del diálogo a modo de escáner. Más bien, y lo que se pretende es que identifique aquellas acciones que se llevan a cabo antes, durante y después de la lectura en voz alta y de la conversación dialógica.

(1) Saludar. Creemos que no solo hace sentir bien al mediador sino también a los participantes. Abre la comunicación desde un entorno personal y de respeto hacia los otros. Trae la atención al aquí y al ahora para lo que vamos a continuar, o a iniciar. (2) Hablar un poco sobre cómo nos hemos sentido. Es a modo de “rompe hielo”, es decir, una manera de entablar comunicación honesta desde “lo que yo siento”. La apertura desde la experiencia propia da lugar a quien te escucha para el diálogo. (3) Agradecer por la presencia. El tiempo que presta un participante a un curso o taller, ya sea pagado o gratuito, merece todo el respeto de quien, como instructor o facilitador o mediador, está al frente. El interés de participar es mutuo, no solo para las personas participantes, sino sobre todo para quien como mediador tiene la posibilidad de obtener información empírica para ser mejor en su labor.

(4) Introducción breve de lo que se realizará. Se da a conocer desde el primer día, el temario de los días que se contemplan para la capacitación. Así como también recordar brevemente por día, lo que corresponde de acuerdo con el temario establecido. (5) Comentar lo que quedó pendiente, si fuera el caso. Si quedara pendiente algún tema del día anterior, se retoma enfatizando que es continuación, de alguna temática de un día antes.

(6) Qué texto es el que se leerá. Es deber del mediador, siempre y antes de iniciar la lectura en voz alta del texto, mencionar: el título de la obra, el autor o autores; ya sea un solo autor de texto e ilustración o un autor del texto y autor de la ilustración. Así como el tipo de texto, libro álbum o texto [sin imágenes]. (7) Ofrecer opciones de trabajar el texto. En el caso de la sesión cuatro, se les dio la opción a las personas participantes, de seleccionar la

manera de escuchar la lectura en voz alta. La escucha también elige la forma de escuchar leer en voz alta.

(8) Breve recordatorio de cómo se leyó el anterior. Para la sesión cuatro, ya se habían leído tres textos: dos de primaria y uno de secundaria, libro álbum de primaria: *El globo*, de Isol; texto leyenda *Las piedras hechiceras*, antología de CONAFE; *El árbol rojo*, de Shaun Tan. Y el texto que se leería en esa sesión: *Romper el cerdito*, de Etgar Keret. Los textos se leyeron de diferente manera elegido por la mediadora. Era momento de que las personas participantes eligieran.

(9) Hacer notar el acceso de quienes faltan por ingresar, para dar tiempo. Sí considerar a quienes se comprometieron en participar, pero también, y como mediador, saber que puede haber imprevistos que quedan fuera de nuestro alcance, respetando el tiempo de quienes llegaron a tiempo.

Con el ejemplo de esta subcategoría queremos enfatizar lo dicho por Aidan Chamberen, que creemos que no solo aduce a *comunicar honorablemente* en términos de acciones verbales y no verbales, gesticulares y corporales, sino también y, sobre todo, tiene una implicación en las acciones que corresponden a libertad, respeto y confianza en tanto “reacción honesta” del mediador hacia sus participantes.

Sin embargo, la o el mediador, de cubrir bajo los preceptos anteriores de “reacción honesta” con las personas participantes, éstos, a su vez, es probable que su experiencia como escuchas pueda ser tan enriquecedora que logre expresar, como asegura Chambers, “gozo o su falta [de gozo], pensamientos, sentimientos, recuerdos, y lo que sea que el lector quiera comunicar”²²⁸.

Análisis de la conversación, descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica. Concepto 2 La experiencia de la escucha y su categoría 2.1 La experiencia de los participantes en la conversación dialógica

*Cuadro 4 Interpretación de resultados de la subcategoría **Las expectativas***

Las expectativas, que tienen las personas participantes, del texto que se leerá en voz alta, puede surgir desde la lectura del título de la obra, hasta la imagen de la portada, y estas se

²²⁸ Chambers, *Op. Cit.*, *Dime*, p. 61

van incrementando o desalentando conforme transcurre la lectura en voz alta del texto. O incluso, con el nombre del autor del texto o en su caso, el nombre, cuando este es diferente, del ilustrador.

Sin embargo, en el caso que seleccionamos del diálogo para el cuadro 4, lo dividimos en tres. Las dos primeras como indicador de diferencias, entre las personas participantes: la primera, lo que esperaba de “El final” del texto. La segunda, lo que interpretó del texto, “El propósito del papá de Yoavi”. Y, por último, la tercera como indicador de coincidencias, entre las personas participantes: “Cuando el papá tiene el martillo en la mano”.

En la primera, lo que las personas participantes esperaban del final del texto. **ZO7**, “Pues **hubiera escondido a Pesajson para que no lo rompiera**, y decirles a mis papás que no sé dónde está Pesajson.”. **ZPD1**, “**Yo sí lo hubiera roto**”. **EDMO7** “[...] **hablar con honestidad** ¿no? **con sinceridad**, decir que, pues, que no quiero romper a mi cerdito Pesajson porque, pues ya le tomé un cariño, no quiero que le peguen, no, o que se rompa para tener el dinero. [...]” Y, **ZO6** “**Yo hubiera llorado para que mi mamá intercediera un poquito**, con la esperanza de que a ella sí la hubiera podido escuchar ¿no? Y poder salvar mi puerquito”.

Se observa que, a pesar de que las cuatro personas participantes tienen opiniones distintas, las cuatro respuestas tienen sentido, ya que el autor presenta un final abierto, lo que quiere decir que, si bien tiene un final, este no dice qué le pasa a Yoavi o qué le dicen sus papás cuando llega a su casa o qué pasa después de que sus papás se dan cuenta de que, Yoavi, ya no tiene su alcancía de cerdito, Pesajson.

Observamos también que, en las cuatro respuestas, no todas las personas participantes desean conservar al cerdito, Pesajson. Es el caso de **ZPD1**, ya que después de responder, argumentó: “Porque cuando estaba de niño ¡eh!, nunca pude hacer una alcancía. Las empezaba a hacer, y yo mismo les hacía un hoyo más grande para poderle sacar las monedas que le metía para írmelas a gastar a la tienda a comprar una concha con un jarrito de fresa”. Esto último tiene que ver con las vivencias, lo retomaremos más adelante.

Su argumento se centra en un recuerdo, a partir de las alcancías que tenía, cuando era menor de edad, sin importar que la alcancía se rompa.

ZO7, quiere mantener a Pesajson, escondiéndolo, si es posible. **EDMO7**, apela a la honestidad ante los padres, sobre todo al papá, pese a actitud y, finalmente **ZO6**, quien

guarda la esperanza de que la mamá pueda interceder, en su decisión de mantener sin romper la alcancía, a Pesajson, y el papá, y salvarlo.

La segunda, lo que cada participante interpretó una parte del texto, específicamente relacionado con “El propósito del papá de Yoavi”.

ZO6, “Yo **no creo que lo haya hecho en mala fe**, o sea **como para lastimar al hijo**. El punto es, a Yoavi, el punto es, pues que, el señor **no sabía tener el tacto**, o sea, realmente **ni siquiera sabía observar a su hijo ni, ni, escucharlo**, [...]”. **ZO7**, “**vi esa violencia** que tú te refieres, **de cuando el papá**, ahí dice en el texto que, **arrastró a la mamá ajá** y así que, **bueno que la trataba mal, okey** y que **si vi esa violencia del papa, que hizo**.”

EDMO7, “no es romper el cerdito **es el tratar de enseñar a ahorrar**, y eso es de un acto bueno, noble de fe y es un valor, además, [...]. [...] a lo mejor lo hizo mal y es malo, no, pero la acción es buena [...], [...] está enseñando un y **tratando de enseñar un valor que es el del ahorro**, [...]”. **ZPD1**, “[...] **no es malo el intento, a lo mejor fue mala la forma**, [...]. Es una forma de dar cariño, porque él no sabía otra, entonces bien qué mal le está enseñando a ahorra, pero a lo mejor para, para nosotros, **a lo mejor para el niño en su momento, no era la forma adecuada, pero es la forma en que el papá sabía darlo, y así se lo dio, pero no es que sea un mal acto**, [...]”.

ZO6, cree que el papá, a pesar de que considera que no tuvo un acto de mala fe, para dañar a su hijo, afirma que el señor no sabía tener tacto ni escuchar a su hijo. **EDMO7**, cita previamente la violencia mediática normalizada, aunque no en términos del papá. Y, **ZO7** hace referencia a este último comentario, confirmando haber visto esa violencia del papá hacia la mamá, al regresar nuevamente al texto: “arrastró a la mamá” (*sic*), “la trataba mal”.

El texto no dice “que trata mal a la mamá”, pero la acción del papá, y cito el párrafo 12, del texto transcrito en formato Excel: “Papá dejó a Pesajson en su sitio y fue a llamar a mi madre. Volvió al cabo de un minuto arrastrándola con una mano y agarrando un martillo con la otra”²²⁹, le hace ver a **ZO7** dicha violencia ejercida hacia la mamá.

A diferencia de **ZO6** y **ZO7**, **EDMO7** y **ZPD1** consideran que el propósito del papá es enseñar a ahorrar a su hijo y, que seguramente, la forma que tuvo de hacerlo haya sido la que estuvo mal, pero que la acción de enseñar a ahorrar es buena.

²²⁹ Keret, *Op. Cit.*, p. 14

Por otra parte, una de las coincidencias que tuvieron las personas participantes, en el tercer indicador, entre las personas participantes, la que refiere en el texto a: “Cuando el papá tiene el martillo en la mano”.

ZO6, “[...] como se llegó al extremo de arrastrarla con una mano y con la otra sostener un martillo, **yo creo que eso es algo muy fuerte**. Lo más probable es que la señora esté acostumbrada a ese tipo de imposiciones, y haya, o que agache la mirada, no, que agache la cabeza, [...]”. **EDMO7**, “[...] incluso **con traer el martillo y pegar y romperlo ¿no?, eso es un acto muy... este de miedo**, porque si así se pone agre... agresivo-pasivo ¿no? como se pondrá siendo agresivo. [...]”

ZO7, “[...] yo creo, que el papá, así como que / no tenía esa conexión con Yoavi porque / pues **también era muy grosero, malo con él**, y él no quería que / educarlo, él quería el dinero que tenía en la alcancía, de bueno, de Pesajson. [...]”

ZPD1, “[...] de lo que preguntaba **ZO6**, sí, yo veo así. Ya me parece que es la última hoja donde ya le dice: -ves mujer, he conseguido que el niño tome conciencia. Ahí es donde ya como que se ve, lo que, **lo que el papá le quiso inculcar**, pero también **yo veo como que...** como que **es un pequeño fracaso ahí del papá**.”

En las cuatro opiniones se observa que, el papá de Yoavi, ejerce algún tipo de agresión con la mamá, o con el mismo Yoavi, inclusive fracaso del papá por no lograr su objetivo. Frases como: “Es algo muy fuerte”; “traer el martillo y pegar y romperlo ¿no?, eso es un acto muy... este de miedo”; “también era muy grosero, malo con él”; “se ve, lo que, lo que el papá le quiso inculcar, pero también yo veo como que... como que es un pequeño fracaso ahí del papá”.

A veces, del texto, mientras se escucha leer en voz alta, se van creando expectativas, las que pueden dejar una buena impresión o una mala impresión del texto, de quien lo escucha. Esas expectativas pueden, o no, ser modificadas por cada participante a través de escuchar, en el diálogo, lo que otras personas expresen en su participación.

En este caso ejemplificado, las personas participantes, coincidieron no en palabras, no en frases, sino en un sentir generalizado, una percepción de violencia, agresión o frustración del papá ya sea que, haya sido hacia Yoavi o hacia la mamá de éste, pero, ningún comentario del diálogo de las personas participantes hace notar que el papá haya tenido alguna otra actitud contraria a lo reflejado por el papá.

Las opiniones vertidas, referente a las expectativas, tanto del final como de la interpretación del propósito del papá de Yoavi, fueron diferencias de opinión entre las personas participantes. Lo que puede hacer que el ambiente se torne un poco tenso, sin embargo, la mediación debe ponderar en la escucha entre todos, lo que, en las coincidencias puede apelar nuevamente al acuerdo, pese a las diferencias.

Además, las personas participantes, nos permitieron observar la diversidad de abstracción, a partir de los personajes, de las actitudes y de las palabras del texto, lo que da lugar a las interpretaciones, sobre todo cuando este tiene la posibilidad abierta de la multiplicidad de interpelación, en las personas que participan de una conversación dialógica. Lo que de esto conlleva vivencias que son relacionadas con el texto.

Análisis de la conversación, descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica. Concepto 2 La experiencia de la escucha y su categoría 2.1 La experiencia de los participantes en la conversación dialógica

*Cuadro 5 Interpretación de resultados de la subcategoría **Vivencias** para su análisis*

Se identificó que, tres de las cuatro personas participantes, intercambiaron vivencias dentro del diálogo, lo que permite apropiación del texto. Hubo varios momentos en la conversación dialógica, en la que algunas de las personas relacionaban el texto con vivencias.

Retomamos el comentario de la persona participante, que citamos en la subcategoría Las expectativas, **ZPD1**, “Porque **cuando estaba de niño ¡eh!, nunca pude hacer una alcancía**. Las empezaba a hacer y yo mismo les hacía un hoyo más grande para poderle sacar las monedas, que le metía para írmelas a gastar a la tienda, a comprar una concha con un jarrito de fresa.”. **EDMO7**, “[...] el matriarcado, ha sido una parte fundamental, ¿no?, **por ejemplo, con mi abuelita, [...]**”. **ZO6**, “**Yo creo, como [cabeza de familia]**, desde ahí yo me daría cuenta de que algo cambió en mi hijo. [...]”.

ZPD1 expresa una vivencia que, cuando era una persona menor de edad, evoca a partir de escuchar la lectura en voz alta, pero también, a partir de escuchar las opiniones de las otras personas que participan de la conversación. **EDMO7** rememora el matriarcado, parte fundamental, con su abuelita, de su familia. Y, **ZO6** se refleja en su papel de cabeza de familia, haciendo referencia a darse cuenta si algo modificara en su hijo.

Un buen lector en voz alta es aquel que logra crear imágenes mentales en quien escucha leer. La lectura en voz alta, al entrar por el oído de quien escucha, va creando sus propias imágenes mentales, estas van recreándose en la mente como una especie de película. Es decir, quien lee en voz alta, y a través de la voz, se vuelve intérprete de los personajes del texto, pero, la mente de quien escucha leer se convierte en un antiguo proyector cinematográfico, en el que la cinta de la película es la voz de quien lee en voz alta y, la película en sí misma, las imágenes grabadas en la cinta son las vivencias de quien escucha leer.

Esas imágenes grabadas, aquellas vivencias de quien escucha, no son otra cosa más que los referentes de vida, las historias que nos envuelven a cada persona, los momentos únicos que podrían asemejarse unos con otros, pero nunca ser idénticos entre ellos.

Por esta razón, leer en voz alta se convierte en la oportunidad de conectar lectura en voz alta con la conversación dialógica, entre varias personas, entre todos los que deseen integrarse, para ser escuchados y escuchar, a través de las opiniones de otras personas resignificar nuestras propias vivencias.

Análisis de la conversación, descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica. Concepto 2 La experiencia de la escucha y su categoría 2.1 La experiencia de los participantes en la conversación dialógica

*Cuadro 6 Interpretación de resultados de la subcategoría **Opiniones***

La mediación puede hacer que, quien escucha, y a través de la conversación dialógica, haga valer la propia opinión de quien la expresa, argumentando lo dicho. Sin embargo, la mediación también apela a que la escucha admita, o no, opiniones que difieren de la propia.

A continuación, citaremos un ejemplo de la conversación dialógica, de la sesión cuatro. Se hace hincapié en observar la estructura que se va siguiendo de la conversación dialógica, es decir, entre dos o más personas.

EDMO7 “[...] (1) **hay voces que están implícitas, hay otras que están escondidas, hay otras que están yuxtapuestas** incluso, sí es importante”. Mediadora “Sí, gracias, **EDMO7**. [Mediadora] Si adelante **ZO6**, tu dilo, dilo, di lo que quieras”. **ZO6** “Bueno, (2)

yo tengo una pregunta. ¡Eh! (se detiene a pensar)”. Mediadora “(3) **¿A quién le quieres hacer la pregunta,** a **ZPD1** o a **EDMO7**?”

ZO6 “No, abierta porque (4) **tengo una duda.** [...] (5) **yo en lo personal siento** que el texto lo que quiere... bueno, (6) **yo lo que veo así,** es como que el texto trata de evidenciar esa falta de sensibilidad. Y ahí yo sí tengo como esa... ese problema, porque digo dónde, dónde, no, no sé y (7) **me causa ese conflicto** pues.

EDMO7 “Yo. (8) **Yo diría** que de la misma forma en que alguien ve lo contrario a ti **ZO6.** (9) **Por ejemplo,** no porque a lo mejor era lo que estábamos comentando al principio con [mediadora] y todos, [...]. (10) **por la misma razón que** también **ZO7** vio lo, lo distinto. Vio nada más que el padre se portó grosero. Por la misma razón que también **ZPD1** vio que no importa, porque así recibió una educación alguien, ¿no?

ZO6, interviene “Pues, (11) **disculpen que insista en esto,** pero yo siento que sí... [mediadora] **en qué difieres, adelante, adelante.** [...] (12) **Yo siento que, a lo mejor,** lo que estuvo desarrollando... [...]. Entonces, (13) **yo en ningún momento veo que** el texto... [...].”

Analizaremos a partir de la numeración que se encuentra entre paréntesis para abreviar. (1) **EDMO7** argumenta las distintas opiniones vertidas de la conversación dialógica, a partir de las interpretaciones que se han expresado del texto. Después de que la mediadora alienta a participar, **ZO6** se anima a expresar su (2) pregunta. La mediadora invita a elegir (3) a quién preguntar, y **ZO6** expresa su (4) duda, (5) “quien en lo personal siente...”, la frase expresa una opinión de lo que siente frente al texto y, refrenda (6) que lo ve así. Concluye su duda expresando cómo se siente al respecto de las interpretaciones del texto (7) **me causa ese conflicto.**

EDMO7 toma la palabra, en esa estructura dialógica, y responde, también (8) a modo personal, haciéndole ver a **ZO6** las diferentes lecturas que se tienen del texto, contrarias a **ZO6.** Después, aporta con un (9) ejemplo, para que le sea menos conflictivo (*sic*) las diversas interpretaciones. Reiterando razonadamente y, citando a las personas que participaron con (10) opiniones contrarias, tanto de **ZO7** por haber visto algo distinto a todos: “[...] vio nada más que el padre se portó grosero.”

EDMO7, insiste en su explicación, quizá argumentativa con **ZO6,** ejemplificando también con la opinión de **ZPD1** quien vio que no importa lo que hace el papá de Yoavi,

porque así recibió una educación, alguien, ¿no? Lo que para **ZO6** no fue suficiente, y se (11) disculpa por insistir en lo que difiere de la explicación dada por **EDMO7**, concluyendo en (12) no ver lo que otros ven del texto.

Desde luego que, esto último tiene su argumentación, misma que se retomará en las conclusiones generales del presente estudio, los ejemplos vertidos son para citar lo que en cada subcategoría se suscitó en la conversación dialógica de la sesión cuatro.

El diálogo, en esta parte, no se cita completo, solamente estamos citando lo que refiere a las diferencias de opinión, pero también identificar de qué manera dialogan las personas que participan en la conversación para hacer valer su opinión, admitiendo o no sus diferentes opiniones e interpretaciones, lo que es válido en este texto específicamente.

La manera en la que se dirige la persona que media durante la conversación, con las personas participantes, es la manera en la que estos se dirigirán entre ellos, lo que no solo da lugar a la horizontalidad entre mediador-participante sino también, y, sobre todo, entre participante-participante dentro del diálogo.

Con la conversación dialógica se adquiere la destreza de la estructura pregunta-respuesta, y, a través de la diversidad de opiniones, en tanto mediación es plausible lograr libertad: a través de expresar acuerdos y desacuerdos; respeto: en la escucha mediador-participante y participante-participante para, finalmente, “tener un motivo para exponer la confianza”²³⁰: entre mediador-docente y participantes-alumnado.

Análisis de la conversación, descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica. Concepto 2 La experiencia de la escucha y su categoría 2.1 La experiencia de los participantes en la conversación dialógica

*Cuadro 7 Interpretación de resultados de la subcategoría **Horizontalidad participante-participante***

Identificaremos en el diálogo aquello que provoca, tanto un ambiente de respeto como el espacio de libertad. El ambiente de respeto no es adular, ni tener la razón. Un ambiente de respeto es aquel que, aun cuando no se está de acuerdo con las opiniones de las demás personas participantes, se escucha no para “convencernos de cambiar de opinión”, aunque a

²³⁰ Luhmann, *Op. Cit.*, p. 72

veces se sigue que así sea. Regularmente se escucha para conocer lo que piensan los demás y tener la libertad de decir, como dijo, **ZO6**: “Pues, (11) **disculpen que insista en esto**, pero yo siento que...”.

Por lo que se refiere a el espacio de libertad, no refiere única y exclusivamente, inclusive no refiere a un espacio meramente físico, es mucho más que eso. Un espacio de libertad es aquel en el que entra directamente el concepto de Aidan Chambers es saber, y llevar a la práctica, “que todo puede ser *comunicado honorablemente*”.²³¹

Veamos dos ejemplos en tanto horizontalidad entre participante-participante de la conversación dialógica analizada.

Dentro del ambiente de respeto también es la manera en la que se dirigen entre las personas participantes y reiterar las opiniones de éstas:

EDMO7 “Sí, es que en una parte de, de, la lectura yo sentí a los papás como que tenía que educarse afuera, para (1) **como bien lo dijo ZO7**, (2) **para que éste se gane las cosas, no enseñarle a que se gane las cosas ahorrando, [...]**”. **ZPD1** “Sí mira, (3) **de lo que preguntaba ZO6**, sí yo veo así. Ya (4) **me parece que es la última hoja donde ya le dice: -ves mujer, he conseguido que el niño tome conciencia.**”

En el ejemplo anterior podemos observar que tanto **EDMO7** como **ZPD1**, en el comentario que expresan, se logra encontrar el ambiente de respeto y el espacio de libertad.

En el primer ejemplo (1) la persona participante vuelve al comentario vertido por la persona participante **ZO7**, menor de edad. Esto indica que le da valor a lo dicho por la persona, aun siendo menor de edad, lo que regularmente no suele pasar, sino lo contrario menospreciar y desvalorizar lo dicho por niños y niñas. Lo que construye un ambiente de respeto.

En el ejemplo (2) **EDMO7** repite la frase que **ZO7** expresa en una de sus opiniones, en donde el espacio de libertad refiere a estar de acuerdo con lo dicho, es decir, nadie obliga a nadie, ni es motivo de molestias cambiar de opinión ni hacer valer la opinión, aun con los desacuerdos que haya de esta.

En el ejemplo (3) **ZPD1** dirige su comentario a **ZO6** ayudando a responder alguna pregunta o duda que le surgió. Lo que refiere al ambiente de respeto por la acción de ayudarse, entre participantes, a encontrar otra forma hacia el texto que no se había hallado.

²³¹ Chambers, *Op. Cit.*, *Dime*, p. 61

La parte (4) apoya tratando de responder argumentativamente regresando al texto, citando una frase que le podría dar respuesta a la duda de **ZO6** y ser aclarada.

Este último ejemplo aduce a el espacio de libertad, ya que quien lleva a cabo la mediación, no es la única persona que puede ayudar a crear otros caminos para dirigir al texto y encontrar juntos otros hallazgos, que no hemos podido encontrar por sí mismos.

La horizontalidad entre participantes se identifica en el ambiente de respeto con el que colaboran al construir y dar sentido a la conversación, de igual manera y paralelamente, cuando se percibe entre las personas participantes el espacio de libertad: para hablar, para no hablar, para escuchar, para no escuchar, para recostarse, para dibujar, para escribir mientras se conversan los textos entre quienes participan. Si así se continúa, pronto participarán quienes no lo hacen.

2. Análisis narrativo con apoyo del cuestionario final, descripción de la interpretación de resultados de la conversación dialógica.

La estructura que seguiremos para la interpretación de resultados de la conversación dialógica, específicamente del análisis narrativo con apoyo del cuestionario final, se realizará describiendo las categorías correspondientes a la conversación dialógica y las respuestas a las preguntas de dicho cuestionario.

Las dos categorías que describiremos son empíricas y ambas corresponden a la conversación dialógica. La primera categoría empírica tiene relación directa con la mediación, es decir, mediador-docente, ya que fue determinada por los datos identificados en la recopilación de información, y que se relacionan con el Concepto 1 *Mediación total*, siendo la Categoría 1.1 La mediación en la conversación dialógica aquella que se identificó con las tres subcategorías: las preguntas, la escucha y la de horizontalidad: mediador-participante.

La segunda categoría empírica tiene relación directa con la experiencia de la escucha, es decir, participante-alumnado, ya que fue determinada de la recopilación de información, y que se relacionan con el Concepto 2 *La experiencia de la escucha*, y su Categoría 2.1 La experiencia de los participantes en la conversación dialógica la que se identificó con las subcategorías: las expectativas, vivencias, opiniones y horizontalidad: participante-participante.

Categoría 1.1 La mediación en la conversación dialógica. Descripción de la interpretación de resultados

Del cuestionario final²³² describiremos la interpretación de resultados, de la conversación dialógica, datos de los reactivos 3 y 4; participante-alumnado y mediador-participante, respectivamente. Y, del reactivo 5, los incisos a, c, d, e, que corresponden a mediador-participante y, el inciso b al participante-alumnado.

Reactivo 3. ¿Cuál es tu opinión de la conversación dialógica que se realizó de del libro álbum *El árbol rojo*, de Shaun Tan?

Las respuestas se relacionan directamente con la subcategoría, las expectativas: “Siendo la conversación enriquecedora, pero inquietante”. “Se reconstruyó otra historia que se regía por las imágenes del libro”. “Conocí diferentes puntos de vista, análisis, argumentos y también cuáles interpretaciones estaban lejos de lo que decía un texto. Fueron fragmentos de los tres participantes”.

Subcategoría vivencias: Se identificaron dos de tres que, de las personas participantes, su respuesta estaba relacionada con esta subcategoría. “Interpreté a la protagonista como una víctima y después vi una adolescente en desarrollo tratando de encontrarse en un mundo complejo y cruel con los adolescentes”. “Me pareció un tema que nos envuelve a todos en diferentes momentos de la vida, y como a partir de las experiencias personales”.

Subcategoría Opiniones: Se identificó la relación de esta subcategoría y las respuestas de las tres personas participantes. “Fue un constante confronta miento de ideas y un choque conmigo misma porque desde un principio creí que sólo existía una interpretación”. “Saber que como seres humanos hay muchas preocupaciones que nos pretenden aplastar y hacernos sentir que, aunque todo parece perdido, siempre habrá una manera de salir adelante y ente caso entendí, que era una felicidad que se encontraba dentro y el personaje la buscaba fuera, otro compañero lo relacionó con la fe a lo cual en una parte también como creyente coincidí”. “Se realizó dentro de los marcos establecidos y normas”.

Subcategoría Horizontalidad participante-participante: De las respuestas de las personas participantes, solamente identificamos una relacionada a esta subcategoría.

²³² Se ubica en el apéndice 6.2 Cuestionario final, inciso e. (6.2/e)

“Además, este libro nos aporta un elemento de constancia el cual a todos nos hacía coincidir y a la vez discernir en los hechos a partir de las imágenes”

Reactivo 4. Escribe algunas preguntas (más de dos), que se hayan hecho en alguno de los cuatro ejercicios de la conversación dialógica, sin importar en qué libro álbum o texto se planteó.

El diseño del reactivo cuatro fue redactado para observar si, a las personas participantes, les había sido significativo escuchar preguntas que regularmente se formulan para “charla literaria” y observar la manera de diseñar preguntas.

Preguntas diseñadas por las personas participantes. Una de las personas participantes formuló preguntas, por separado, para los dos libros álbum. Para *El globo*, de Isol, ¿Qué pasó con la mamá?, ¿Murió? ¿Las mamás son malas?, ¿Ella deseaba otra mamá? Y para *El árbol rojo*, de Shaun Tan, ¿Qué significa el árbol rojo? La persona participante diseña preguntas para ambos libros álbum. Observe que las preguntas ¿Las mamás son malas? y ¿Ella deseaba otra mamá? son formuladas desde una interpretación personal del texto, es decir, de cómo cree la persona, que redacta la pregunta, que es la mamá del texto.

La primera pregunta ¿Qué pasó con la mamá? es una pregunta abierta y esta, permite que las personas participantes expresen libremente, lo que creen que pasó con la mamá. La pregunta ¿Murió? Es una pregunta cerrada porque solamente permite dos respuestas, si o no. Después de esta pregunta cabría hacer otra abierta, en términos de no saber qué responderán las personas participantes.

Otra de las personas decidió generalizar sus preguntas. ¿Es necesario llegar a un acuerdo obligatorio de opiniones de un texto?, ¿Puedo comentar el texto a partir de mi propia experiencia?, ¿Por qué se siguen ciertas tradiciones en nuestros pueblos?, ¿Cómo es que llegaste a esa interpretación?, ¿Cómo lo sabes?, ¿Puede haber experiencia hermenéutica con libro álbum?

La persona que diseña las preguntas, del párrafo anterior, ya no solo hace preguntas para un texto en específico, sino que va más allá. Las preguntas en general, a reserva de ¿Por qué se siguen ciertas tradiciones en nuestros pueblos? Todas las demás, están diseñadas para acompañar a los participantes-alumnado al análisis de la conversación dialógica. Es decir, para analizar, qué se hace y cómo se hace, la conversación, así como su finalidad.

La tercera persona participante decidió también, el diseño de preguntas generalizadas. ¿Qué simboliza el globo?, ¿Cómo sé que la niña es huérfana?, Siguiendo lectura: ¿Qué simboliza el árbol rojo?, ¿Qué podemos interpretar a raíz de la imagen que vemos? El diseño de las preguntas, de la persona participante, también tienen un sentido diferente.

Observamos que, para la persona, el globo es un símbolo y, como tal, hace la pregunta sin incidir en su propia interpretación de lo que pueda representar ese símbolo. Podría creerse que es una pregunta obvia, sin embargo, en términos de pensar en los niños y las niñas de educación básica, no subestimemos ninguna pregunta ni la obviemos, podríamos sorprendernos.

La siguiente pregunta, que detonaría la persona que realiza la mediación, ¿Cómo sé que la niña es huérfana?, da por hecho que la niña es huérfana. Cuando se formula una pregunta similar, a continuación, siempre en sintonía con lo que responde el alumnado, podría preguntarse ¿Cómo sabes que la niña es huérfana? Al hacer esta última pregunta, la persona que realiza la mediación se deslinda, de una posible interpretación, propia del texto y, da libertad al alumnado de responder de acuerdo con la suya propia.

Reactivo 5. Solo enunciaremos los incisos, sus respuestas y la interpretación de resultados, ya que el reactivo refiere a la opinión del taller en general. Incisos: a) Facilitador o mediador, b) Participantes, c) Material de lectura, d) Materiales visuales, e) Estrategias: para leer y conversar, y f) Algo más que hayas observado y que no tenga que ver con los puntos anteriores. (Cualquier detalle).

A continuación, citaremos cada uno de los incisos y el análisis correspondiente. El inciso “a” corresponde a observar indicadores que evalúan al docente-mediador, en relación con la Categoría 1.1 La mediación en la conversación dialógica. Asimismo, las respuestas se relacionan con uno, dos o tres de las subcategorías: las preguntas, la escucha y la horizontalidad: mediador-participante.

Inciso a) Facilitador o mediador. “Excelente. Escuchar su lectura fue una de las experiencias que más atesoraré. Su forma de mediar me pareció muy respetuosa, amable, en una palabra: extraordinario”. “Conocía los textos con anticipación, y nos guio y ubicó a partir de centrarnos en hablar referente al escrito manejado”. “Lo que se hizo en el taller fue, que

hubo un mediador, [la mediadora]. Nos indicó el objetivo del taller y una descripción de este”.

La primera respuesta tiene relación directamente con la escucha del mediador con las personas participantes, y con la horizontalidad entre mediador-participante en tanto que le pareció, la mediación, respetuosa y amable. Esta última opinión, como percepción de la mediación, está relacionado directamente con el ambiente de respeto y el espacio de libertad.

La segunda respuesta tiene relación con la subcategoría de las preguntas, en tanto estructura que debe seguirse, al responder “...nos guio y ubicó a partir de centrarnos en hablar referente al escrito...”. Tiene relación también con la escucha de la persona participante, ya que, al conocer previamente los textos evitó opiniones relacionadas a dicho conocimiento, participando en todo momento de la conversación.

La tercera respuesta tiene relación con la subcategoría Horizontalidad entre mediador-participante, ya que dentro del ambiente de respeto hacia el participante interviene todo lo que involucra también a la preparación previa del taller, en su diseño, planeación y ejecución de este.

Inciso b) Participantes. “Creo que yo fui [una persona muy intensa], [como una persona celosa y acaparadora]. [Las personas] me llevaban ventaja, fueron muy civilizadas, respetuosas y cálidas”. “Estuvimos de acuerdo en la mecánica a seguir por parte de la mediadora de lectura y expresamos nuestras opiniones a partir de nuestra experiencia y cultura”. “Observé que sólo fuimos 3 participantes y después sólo quedamos 2. Ello en parte fue bueno porque pudimos tener la palabra constantemente”.

La primera respuesta tiene relación con dos de las subcategorías, de la categoría La experiencia de los participantes en la conversación dialógica, opiniones y horizontalidad entre participante-participante. En su opinión, hace valerla expresando su sentir abiertamente. La percepción que tuvo de la persona misma, en su participación con los demás. En la horizontalidad participante-participante, expresa como percibió el ambiente de respeto entre las personas participantes, así como la libertad que siente al expresarlo por escrito.

La segunda respuesta tiene relación con la subcategoría opiniones expresando la percepción que tuvo de la mediación. También se relaciona con la horizontalidad entre mediador-participante y participante-participante.

La tercera persona cita la última sesión, a la que solo asistieron dos personas participantes. Parece no relacionarse con ninguna subcategoría.

Inciso c) Material de lectura. “El material de lectura fue muy estratégico, se nota que la facilitadora dominaba el material que nos compartió y eso me permitió enamorarme de cada lectura”. “Fue escogido previamente y me pareció muy accesible para poder aportar opiniones por parte de todos los participantes”. “El material de lectura me agradó porque fue específico para el taller, además, los libro álbum, me gustaron porque no tienen texto dejando a la libre interpretación y como materia visual estuve en todo momento centrado en las actividades que se indicaban”.

Las tres respuestas tienen relación con la horizontalidad entre mediador-participante, por el respeto del mediador a la preparación previa de materiales de lectura, lo que se hace evidente con los comentarios.

Inciso d) Materiales visuales. “Todos los materiales me parecieron muy adecuados, pensados y utilizados de una forma muy profesional”. “Mueven todo mi esquema de pensamiento al escuchar las diferentes versiones que se dan de lo observado y me hicieron transformar mi primera versión varias veces y debatir defendiendo mi argumento”.

La primera respuesta se relaciona con la horizontalidad entre mediador-participante, ya que el ambiente de respeto implica la preparación de todos los materiales que se utilizarán, antes, durante y después del taller.

La segunda respuesta se relaciona con las preguntas, ya que la estructura de pregunta respuesta da lugar al “movimiento de esquemas de pensamiento” que cita la persona participante. Asimismo, tiene relación directamente con la escucha, de haber habido escucha no se detona ese “movimiento de esquema de pensamiento”, de alguna manera también, este, fue provocado por “escuchar las diferentes versiones” y, por último, la subcategoría opinión para defender el argumento.

Inciso e) Estrategias: para leer y conversar. “Para mí fue muy provechoso participar del taller porque observé estrategias muy novedosas y de fácil aplicación para cualquier edad”. “Lectura comentada, charla literaria, argumentación, anticipación, inferencias, moderador de diálogos”.

Las dos respuestas tienen relación con las preguntas, ya que las estrategias están ligadas también con estas. Tiene relación con la escucha, por lo provechoso que fue participar, así como las estrategias mencionadas que se realizaron con todos y entre todos.

Inciso f) Algo más que hayas observado y que no tenga que ver con los puntos anteriores. (Cualquier detalle). “La voluntad y la pasión con la que cada participante defendía sus interpretaciones de la lectura e imágenes, el deseo de estar a la hora y el lugar indicados”

La respuesta tiene relación con la subcategoría opiniones por la identificación de la defensa de las opiniones, a partir de la interpretación de texto e imagen. Por otro lado, la horizontalidad entre mediador-participante porque se hace hincapié al ambiente de respeto, lo que también es establecido por el respeto al tiempo, a los horarios de las personas participantes, incluyendo la persona que media.

3. Triangulación con el análisis de la conversación, el análisis narrativo y con dos tesis del estado del arte.

Para hacer uso de la técnica de triangulación debemos triangular tres tipos de datos. Los tres documentos de datos que utilizaremos para la triangulación son: los datos del análisis de la conversación, los datos del análisis narrativo, así como datos de dos tesis citadas en el estado del arte, tituladas: “La lectura en voz alta: Modelar competencias lectoras en niños de una escuela multigrado de una comunidad rural”²³³ y, “Estrategias para la Lectura de Comprensión en Voz Alta”²³⁴.

Para realizar la triangulación de los datos, solamente observaremos un ejemplo por subcategoría del Concepto 1 Mediación total de la Categoría 1.1 La mediación en la conversación dialógica y las subcategorías: las preguntas, la escucha y horizontalidad: mediador-participante, en el siguiente cuadro.

Antes de iniciar el siguiente análisis es imprescindible aclarar que, solamente se analizarán los datos elegidos para cada subcategoría. En este estudio, se desconoce la realidad, de manera presencial, de las comunidades y las personas que las integran, y que participaron en las investigaciones de las tesis citadas.

²³³ Quiroz, *Op. Cit.*, p. 1

²³⁴ Flores Prado, *Op. Cit.*, p. 1

Los análisis basados, en los ejemplos seleccionados de las tesis, nos han permitido identificar una gran diversidad de acciones que conllevan la mediación en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, en diversos espacios, escenarios y personas.

Recopilación de información e interpretación de resultados de la técnica de triangulación Categoría empírica conversación dialógica Concepto 1 Mediación total de la Categoría 1.1 La mediación en la conversación dialógica y las subcategorías: las preguntas, la escucha y horizontalidad: mediador-participante.		
Triangulación de las preguntas aplicadas en la mediación de la lectura 1. Las preguntas que la mediadora formuló en sintonía con la conversación dialógica, del análisis de la conversación. 2. Las preguntas que las personas participantes diseñaron en el cuestionario final. 3. Las preguntas que la tesista-mediadora formula en su Tesis. Tesis 1 “Lectura en Voz Alta: Modelar competencias lectoras en niños de una escuela multigrado de una comunidad rural”.		
Instrumento de información	Subcategoría Las preguntas	Interpretación de resultados
Técnica: Análisis de la conversación	1. ¿Qué sentir te dejaron los papás de Yoavi? 2. ¿Alguien más tiene una opinión diferente, un punto de vista diferente en relación con lo que comenta EDMO7? 3. ¿La mamá nos deja ver cómo se siente? o ¿qué perciben de la mamá? ¿cómo se sentirá la mamá?	“[...] lo que la mediadora quiere hacer notar del texto es, si nos deja ver, cómo se siente la mamá, ya que no solo pregunta en función de ella [la mamá:] sino en función también de las personas participantes, en términos de: pregunta expresada en primera persona del plural [a nosotros] ¿ la mamá nos deja ver cómo se siente?, pregunta expresada en segunda persona del plural [a ustedes] ¿ qué perciben de la mamá?, y tercera persona del singular [ella] ¿cómo se sentirá la mamá? Pero, regresemos a la respuesta. Quien responde inmediatamente es EDMO7: “Frustrada”, ¡oportunidad para que la mediadora pregunte! ¿Cómo sabes que se siente frustrada, EDMO7? “ Porque la mamá no puede intervenir en la decisión del padre. Incluso, vuelvo a lo que mencionaba cuando la arrastra del brazo, [...]” Cuando la mediadora escucha que la persona participante trata de dar una explicación, sin que esta se encuentre literalmente en el texto, es momento idóneo para preguntar ¿Cómo sabes que...? La pregunta permite que la persona regrese nuevamente al texto para argumentar lo dicho y, que, a través del texto, se refuerce lo que se está diciendo o no, ya que puede suceder que, la persona que participa, regresando al texto, se dé cuenta de que lo que está diciendo no va con lo que el texto dice.
Técnica: Análisis narrativo	Reactivo 4. Escribe algunas preguntas (más de dos), que se hayan hecho en alguno de los cuatro ejercicios de la conversación dialógica, sin importar en qué libro álbum o texto se planteó. El diseño del reactivo cuatro fue redactado para observar si, a las personas participantes, les había sido significativo escuchar preguntas que regularmente se formulan para “charla literaria” y observar la manera de diseñar preguntas.	Preguntas diseñadas por las personas participantes. Una de las personas participantes formuló preguntas, por separado, para los dos libros álbum. Para <i>El globo</i> , de Isol, ¿Qué pasó con la mamá?, ¿Murió? ¿Las mamás son malas?, ¿Ella deseaba otra mamá? Y para <i>El árbol rojo</i> , de Shaun Tan, ¿Qué significa el árbol rojo? La persona participante diseña preguntas para ambos libros álbum. Observe que las preguntas ¿Las mamás son malas? y ¿Ella deseaba otra mamá? son formuladas desde una interpretación personal del texto, es decir, de cómo cree la persona, que redacta la pregunta, que es la mamá del texto. La primera pregunta ¿Qué pasó con la mamá? es una pregunta abierta y esta, permite que las personas participantes expresen libremente, lo que creen que pasó con la mamá. La pregunta ¿Murió? Es una pregunta cerrada porque solamente permite dos respuestas, si o no. Después de esta pregunta cabría hacer otra abierta, en términos de no saber qué responderán las personas participantes.
Tesis 1 “Lectura en Voz Alta:	<u>Sesión 2:</u> *Durante la lectura del libro*	A hace la identificación explícita de un personaje relevante. Nadie conoce la profesión del personaje del cuento

Modelar competencias lectoras en niños de una escuela multigrado de una comunidad rural”	Facilitadora: En esta imagen, ¿por qué está el niño con todos estos músicos? -nadie contestó- Facilitadora: Me parece que el niño está con todos estos músicos porque... *Después de la lectura del libro* Facilitadora: ¿Quiénes son los personajes principales? A: el niño de la música Facilitadora: ¿Y quién más? A: no sé Facilitadora: yo creo que otro personaje importante es el anciano que es director de orquesta porque... Facilitadora: ¿Cuál era la profesión del niño? H: no sé Facilitadora: Pienso que el niño es un director de orquesta porque...²³⁵	No pueden hacer una relación entre dibujo del texto y la información escrita.
Análisis de triangulación	1. El primer dato en el que enfocaremos el análisis de la triangulación son las preguntas. Las preguntas son formuladas en toda mediación lectora que integre lectura en voz alta y diálogo. Nosotros analizaremos las preguntas formuladas por la mediadora para la conversación dialógica, específicamente las de la sesión cuatro, obtenidas de la Técnica: Análisis de la conversación. Las preguntas que retomaremos para su observación son 1. ¿Qué sentir te dejaron los papás de Yoavi? 2. ¿Alguien más tiene una opinión diferente, un punto de vista diferente en relación con lo que comenta EDMO7? 3. ¿La mamá nos deja ver cómo se siente? o ¿qué perciben de la mamá? ¿cómo se sentirá la mamá? Observemos la estructura de cada una, concatenadas una de otra. La información que se espera obtener, de cada pregunta, tiene una estructura, ya que al formular a las personas participantes la pregunta 1, se espera que respondan si dejaron algún sentir, en las personas participantes de la conversación, los papás de Yoavi, a raíz de sus actitudes con éste. La segunda pregunta está dirigida a las personas participantes, esperando que alguien responda si tiene alguna opinión diferente a la persona participante EDMO7. Asimismo, la tercera pregunta dirige específicamente la respuesta al posible sentir que nos podría dejar ver la mamá de Yoavi. 2. Las preguntas diseñadas por las personas participantes dentro del cuestionario final, que fue analizado con la técnica Análisis narrativo, se identifica la manera de diseñar las preguntas, en tanto los textos leídos en voz alta del taller. 3. Analicemos la estructura de preguntas, de acuerdo con el ejemplo de la Tesis 1. Sesión 2. *Durante la lectura del libro* Facilitadora: En esta imagen, ¿por qué está el niño con todos estos músicos?, -nadie contestó-, Facilitadora: Me parece que el niño está con todos estos músicos porque... *Después de la lectura del libro* Facilitadora: (1) ¿Quiénes son los personajes principales? (1) A: el niño de la música. Facilitadora: (2) ¿Y quién más? (2) A: no sé. Facilitadora: (3) yo creo que otro personaje importante es el anciano que es director de orquesta porque... Facilitadora: (4) ¿Cuál era la profesión del niño? (4) H: no sé. Facilitadora: (5) Pienso que el niño es un director de orquesta porque... De acuerdo con lo citado en nuestro estudio, en relación con lo dicho por Aidan Chambers, la sintonía que debe haber entre pregunta y respuesta, de acuerdo con que todo es <i>honorablemente comunicable</i>, sería de la siguiente manera:	

²³⁵ Quiroz, *Op. Cit.*, p. 108

Citaremos el mismo ejemplo, diseñando preguntas, de acuerdo con Aidan Chambers e iniciaremos con la misma pregunta de la Facilitadora y la misma primera respuesta de A: Facilitadora: (1) ¿Quiénes son los personajes principales? (1) A: el niño de la música. Facilitadora: (2) ¿Cómo sabes que es el niño de la música? ¿Qué ves en la imagen para tener esa lectura? ¿Podrías decirme qué imagen te da esa lectura, para que la muestre a tus compañeros? (2) A: (sintonía del mediador a lo que responde A) Facilitadora: (3) yo creo que otro personaje importante es el anciano que es director de orquesta porque...él dirigía la orquesta. Facilitadora: (4) ¿Cuál crees que era la profesión del niño? (4) H: no sé. Facilitadora: (5) Pienso que el niño es un director de orquesta porque...lo veo tocando el violín ¿y tú, ¿cuál crees que sea su profesión? El ejemplo mostrado, en el que se han diseñado nuevamente las preguntas, vemos cómo se han respetado las formuladas por la Facilitadora, solamente hemos agregado algunas palabras más, con excepción de la pregunta (2) que ha sido modificada completamente, además de proponer otras dos preguntas más. En la pregunta (3) se puede completar dando una respuesta, después de los tres puntos suspensivos y, respondiendo inclusive algo imaginado, no que tenga que ver con la imagen del libro. Justamente para atraer la atención del niño o los niños, a través de la sorpresa. ¡Hay que equivocarnos! En la pregunta (4) solo se ha incluido la palabra “crees”, la que permite responder o errónea o asertivamente, pero la idea es “acompañar” con el libro a los niños, a través del diálogo y, con preguntas, que los dirijan a descubrir lo que aún no han hallado por sí mismos. El análisis nos ha permitido observar que las preguntas pueden ser formuladas como queramos hacerlas, pero debemos de diseñarlas considerando que sean abiertas, es decir, que, al redactar la pregunta, haya tantas posibles respuestas como cantidad de niños tenga en el grupo, de sesión de lectura. Cuando se diseñen preguntas cerradas, en las que observemos que solamente tiene dos posibilidades de respuesta: o sí, o no, es probable que podamos hacerla, pero, la siguiente que formulemos deberá ser abierta.		
Recopilación de información e interpretación de resultados de la técnica de triangulación Categoría empírica conversación dialógica Concepto 1 Mediación total de la Categoría 1.1 La mediación en la conversación dialógica y las subcategorías: las preguntas, la escucha y horizontalidad: mediador-participante.		
Triangulación de la escucha en la mediación de la lectura 1. La escucha de la conversación dialógica, del análisis de la conversación. 2. La escucha en las personas participantes, con el cuestionario final. 3. La escucha. Capítulo I El problema de la comprensión lectora en el área rural. Tesis 2 “Estrategias para la Lectura de Comprensión en Voz Alta”.		
Instrumento de información	Subcategoría La escucha	Interpretación de resultados
Técnica: Análisis de la conversación	Observar y dar seguimiento a la estructura, pregunta-respuesta para la escucha. ¿Qué se responde? ¿Cómo se responde?	La mediadora retoma nuevamente la respuesta de Z07 y formula la pregunta 7: “¿Cómo sabes que Yoavi regresa triste? Pregunta 8 ¿Qué te hace ver en el cuento que Yoavi pudiera regresar triste a su casa? Platícanos. La respuesta fue: “Porque uno / Pesajson / bueno (3) como que le empezó a generar cariño y también (4) porque en una parte dijo: ¿Cómo crees que voy a romper o darle un martillazo a mi mejor amigo! En la frase (3), Z07 con su respuesta, a la pregunta 7, trata de justificar cómo sabe que Yoavi está triste, en la que nos deja ver, al decir “como que...”, que no lo asegura, que pareciera que..., “le empezó a generar cariño”; Pesajson le empezó a generar cariño a Yoavi. Así como el adverbio utilizado “también”, refiere a que, lo que continúa en la frase, apoya al primer argumento, y esto se confirma por la pregunta 8, lo que hace que regrese al texto para reforzar su argumento, citando con voz clara y sorprendida: “¿Cómo crees que voy a romper o darle un martillazo a mi mejor amigo!”

Técnica: Análisis narrativo	Inciso a) Facilitador o mediador. “Excelente. Escuchar su lectura fue una de las experiencias que más atesoraré. Su forma de mediar me pareció muy respetuosa, amable, en una palabra: extraordinario”. “Conocía los textos con anticipación, y nos guio y ubicó a partir de centrarnos en hablar referente al escrito manejado”. “Lo que se hizo en el taller fue, que hubo un mediador, [la mediadora]. Nos indicó el objetivo del taller y una descripción de este”.	La primera respuesta tiene relación directamente con la escucha del mediador con las personas participantes, y con la horizontalidad entre mediador-participante en tanto que le pareció, la mediación, respetuosa y amable. Esta última opinión, como percepción de la mediación, está relacionado directamente con el ambiente de respeto y el espacio de libertad. La segunda respuesta tiene relación con la subcategoría de las preguntas, en tanto estructura que debe seguirse, al responder “...nos guio y ubicó a partir de centrarnos en hablar referente al escrito...”. Tiene relación también con la escucha de la persona participante, ya que, al conocer previamente los textos evitó opiniones relacionadas a dicho conocimiento, participando en todo momento de la conversación. La tercera respuesta tiene relación con la subcategoría Horizontalidad entre mediador-participante, ya que dentro del ambiente de respeto hacia el participante interviene todo lo que involucra también a la preparación previa del taller, en su diseño, planeación y ejecución de este.
Tesis 2 “Estrategias para la Lectura de Comprensión en Voz Alta”	Capítulo I El problema de la comprensión lectora en el área rural 1.1 El origen del problema ²³⁶	“Para involucrarlos con la lectura “La foca atrapada” les pregunté la forma en que querían que abordáramos el cuento, teniendo como respuestas actitudes negativas, por ello propuse que cada uno diera lectura a un párrafo del cuento e hiciera un comentario del mismo, tomando en cuenta personajes y lugares que intervienen en la historia. Los cuestioné si estaban de acuerdo con la dinámica y dijeron que sí. Dio inicio el niño que le había tocado participar, mencionó el nombre del título del cuento y posteriormente fue dando lectura al párrafo señalado, al concluir se le pidió que comentara los sucesos que mencionaba el párrafo, cosa que no se logró porque se quedó callado y se negó a participar. Para combatir su silencio les planteé la siguiente interrogante ¿Qué personajes aparecen en el párrafo que leíste? Repentinamente el niño bajó la mirada y no hizo comentario alguno, su actitud no reflejaba autonomía para expresarse y quizás se sentía obligado a participar. Esta situación se repitió en varios niños, aspecto que comenzó a preocuparme, aunque seguí adelante con la actividad” ²³⁷ .
Análisis de triangulación	1. La escucha es la segunda subcategoría analizada para nuestra triangulación de datos. En el análisis de la conversación, a partir de qué se responde y cómo se responde, activamos la sintonía con la estructura pregunta-respuesta y, la escucha, es fundamental para mantener dicha sintonía. Retomar ideas, ya dichas en la conversación, mostrar el texto o la imagen tantas veces sean necesarias, para acompañar con el texto a los alumnos, es primordial para la escucha y la participación. Leer adecuadamente en voz alta, de ninguna manera logra en quien escucha, que memorice lo que escucha leer ¡no! Lo que favorece recordar, en la conversación dialógica, lo que se leyó en voz alta, es la manera adecuada de leer en voz alta, es decir, lograr crear imágenes en la mente del otro mientras nos escucha leer en voz alta, es lo que permite que, quien escucha “recuerde” las imágenes creadas en su mente. 2. La escucha también está relacionada con crear ambientes de respeto y espacios de libertad de mediador-participante, pero de igual manera participante-participante. Lo determina la manera de relacionarnos con la lectura, con la conversación y con los mismos participantes. La escucha se afina a través del oír, se educa el oído, ya lo dicen quienes usan su voz para el canto. Asimismo, para escuchar leer en voz alta, se va aguzando el oído mientras más escucha leer. 3. Cuando el oído se acostumbra a escuchar leer en voz alta, quien escucha leer, pide leer en voz alta porque ya se siente preparado para hacerlo. Quiere imitar las expresiones gesticulares, las expresiones corporales, las voces, los tonos, de quien tantas veces le ha leído en voz alta. Si un Facilitador lee en voz alta sin conocer, o sin haber preparado, previamente el texto que presentará con sus participantes podría enfrentarse	

²³⁶ Flores Prado, *Op. Cit.*, p. 6

²³⁷ *Ibíd.*, p. 9

	a una temática compleja, o en la que no está preparado para las preguntas, o respuestas, que pueda detonar ese texto en los participantes. Esto último también crea ambientes de respeto y espacios de libertad.	
Recopilación de información e interpretación de resultados de la técnica de triangulación		
Categoría empírica conversación dialógica		
Concepto 1 Mediación total de la Categoría 1.1 La mediación en la conversación dialógica y las subcategorías: las preguntas, la escucha y horizontalidad: mediador-participante.		
Triangulación de la horizontalidad: mediador-participante en la mediación de la lectura		
1. La horizontalidad: mediador-participante en la conversación dialógica, del análisis de la conversación.		
2. La horizontalidad: mediador-participante de las personas participantes, con el cuestionario final.		
3. La horizontalidad: mediador-participante. Capítulo I El problema de la comprensión lectora en el área rural. Tesis 2 “Estrategias para la Lectura de Comprensión en Voz Alta”.		
Instrumento de información	Subcategoría Horizontalidad: mediador-participante	Interpretación de resultados
Técnica: Análisis de la conversación	“¡Ay! Pues, muy (1) buenas tardes a esta cuarta sesión. ¡Ay, qué rápido! La verdad es que (2) he estado muy nerviosa en estas sesiones, pero bueno. Este, pues sí la verdad, pero bueno. (3) Gracias porque, pues, por su compañía, porque aquí están al pie del cañón, y pues vamos a ver si ZO6 entra, si no vamos a avanzar ¿les parece bien? (4) El día de hoy, entonces, vamos a compartir el texto, que he preparado para ustedes en lectura en voz alta. [...]”.	(1) Saludar. Creemos que no solo hace sentir bien al mediador sino también a los participantes. Abre la comunicación desde un entorno personal y de respeto hacia los otros. Trae la atención al aquí y al ahora para lo que vamos a continuar, o a iniciar. (2) Hablar un poco sobre cómo nos hemos sentido. Es a modo de “rompe hielo”, es decir, una manera de entablar comunicación honesta desde “lo que yo siento”. La apertura desde la experiencia propia da lugar a que quien te escucha para el diálogo. (3) Agradecer por la presencia. El tiempo que presta un participante a un curso o taller, ya sea pagado o gratuito, merece todo el respeto de quien, como instructor o facilitador o mediador, está al frente. El interés de participar es mutuo, no solo para las personas participantes, sino sobre todo para quien como mediador tiene la posibilidad de obtener información empírica para ser mejor en su labor. (4) Introducción breve de lo que se realizará. Se da a conocer desde el primer día, el temario de los días que se contemplan para la capacitación. Así como también recordar brevemente por día, lo que corresponde de acuerdo con el temario establecido.
Técnica: Análisis narrativo	Inciso c) Material de lectura. “El material de lectura fue muy estratégico, se nota que la facilitadora dominaba el material que nos compartió y eso me permitió enamorarme de cada lectura”. “Fue escogido previamente y me pareció muy accesible para poder aportar opiniones por parte de todos los participantes”. “El material de lectura me agradó porque fue específico para el taller, además, los libro álbum, me gustaron porque no tienen texto dejando a la libre interpretación y como materia visual estuve en todo momento centrado en las actividades que se indicaban”.	“Las tres respuestas tienen relación con la horizontalidad entre mediador-participante, por el respeto del mediador a la preparación previa de materiales de lectura, lo que se hace evidente con los comentarios”.

Tesis 2 “Estrategias para la Lectura de Comprensión en Voz Alta”	Capítulo I El problema de la comprensión lectora en el área rural 1.1 El origen del problema ²³⁸	“Después prosiguió a dar lectura Juan, al preguntarle sobre el tema que se trata no contesta y se aísla del grupo. Al no tener respuesta volví a insistir con lo siguiente: “ándale, Juan, ánimo a leer, todos sus compañeros lo están haciendo” en consecuencia de ello el niño tomó el libro y con tartamudeos empezó a leer, al concluir su participación le pregunté sobre los personajes que intervenían en el párrafo, pero no contestó, traté de hacerlo recordar con esta pregunta: ¿Qué le dijo la foca al caballito? En este intervalo de tiempo el niño reflejó más nerviosismo y no contestó. Traté de animarlo y le puse la mano en su hombro para que adquiriera confianza y participara en sus comentarios, pero no lo hizo” ²³⁹ .
Análisis de triangulación	1. La tercera, y última, subcategoría que analizaremos por triangulación es la Horizontalidad: mediador-participante, en la que el ambiente de respeto mutuo y el espacio de libertad son andamiajes que se construyen día a día entre todo el grupo, entre mediador-participante y entre participante-participante. Los puntos expuestos en la técnica análisis de la conversación no son una guía para llevar al pie de la letra. Solamente es una de múltiples maneras de dirigirse con respeto a los participantes o alumnos con los que se trabaja la lectura en voz alta y la conversación dialógica. Cada uno lo hará a su manera, según su forma de ser, etcétera, pero construyendo ambientes lectores de respeto y en espacios de libertad. 2. Preparar el material previo al taller, a la sesión de lectura, o a entrar con un grupo es fundamental. Diseñar material específico para cada ocasión, preparar el texto adecuadamente y no improvisar. 3. En aras de crear ambientes de respeto y espacios de libertad, Aidan Chambers apela a dejar libre la participación, sin dirigirla específicamente a alguien. Formular una pregunta y dejar que esta sea respondida sin señalar, es, de acuerdo con Chambers, una manera de crear ambiente de respeto.	

A modo de conclusión de la Segunda Parte. Conversación dialógica, ha integrado dos Conceptos, con sus respectivas categorías y subcategorías. Concepto 1 Mediación total, Categoría 1.1 La mediación en la conversación dialógica y, subcategorías: Las preguntas, La escucha y Horizontalidad: mediador-participante. Concepto 2 La experiencia de la escucha, Categoría 2.1 La experiencia de los participantes en la conversación dialógica y, subcategorías: Las expectativas, Vivencias, Opiniones y Horizontalidad: participante-participante.

Cada uno de los dos conceptos anteriores han sido analizados, primero en la recopilación de información y segundo en la interpretación de resultados. Recordemos el objetivo general del taller, así como sus objetivos específicos, solo para corroborar que fueron cubiertos.

El objetivo general fue: Describir las acciones de la mediación del docente-investigador con la experiencia de los participantes-docentes de la sesión número cuatro, seleccionado como estudio de caso.

²³⁸ *Ibíd.*, p. 6

²³⁹ *Ibíd.*, p. 10

Los objetivos específicos fueron tres: Recopilar la información para su análisis. Describir de qué manera se leyó en voz alta. Identificar de qué manera se realiza la conversación dialógica.

Iniciaremos con los objetivos específicos para saber si se cumplieron los tres y, después, al objetivo general para comprobar que se logró.

Primer objetivo específico: Recopilar la información para su análisis. Tanto la lectura en voz alta como la conversación dialógica tuvieron un apartado específico para la recopilación de información, en la que también se integró la interpretación de resultados de cada una.

Para la lectura en voz alta se elaboraron cinco formatos en Word y uno en Excel: una guía de observación, un cuadro de conceptos elementales, un cuadro de rúbrica elemental, así como dos matrices; la primera para el concepto 1 La experiencia del choque con un texto, y, la segunda, para el concepto 2 Las acciones. En el formato de Excel se transcribió el texto completo, que se leyó en voz alta, de la sesión cuatro, *Romper el cerdito*, de Etgar Keret.

Para la conversación dialógica se elaboraron dos formatos de Exce, el primero con tres Hojas: Hoja 1, la transcripción completa de la conversación dialógica, dividida por párrafos; Hoja 2, con las dos matrices de los dos conceptos. El segundo formato de Excel con tres hojas: cada hoja se utilizó para la recopilación de información, del cuestionario final, de las tres personas participantes del taller. Incluyendo los cuadros de información integrados los análisis.

Describir de qué manera se leyó en voz alta. Se realizó una descripción completa de la manera en cómo se leyó en voz alta. Lo que corresponde a la interpretación de resultados en el capítulo seis. Así como también, se identifica de qué manera se realiza la conversación dialógica.

Hacia el final del capítulo, en el apartado de la interpretación de resultados, lo que corresponde al análisis de la conversación, al análisis narrativo y a la triangulación se describen las acciones de la mediación del docente-investigador, logrando el objetivo general del taller.

Capítulo 7 Sistematización

Recapitularemos la Parte II. Intervención educativa (Inductiva). La Parte II estuvo conformada por cuatro capítulos que integraron lo referente a la Intervención educativa; desde el diseño de intervención educativa, la ejecución de la intervención, la recopilación de datos e interpretación de resultados y la sistematización.

Nos proponemos en el presente capítulo brevemente describir, los aconteceres que se fueron presentando antes, durante y después de la experiencia, en tanto el desarrollo del taller “Intervención a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, como parte de la intervención educativa de nuestro estudio.

Así, en este capítulo, mostraremos qué pasó, por qué pasó y cómo pasó durante la intervención educativa, a través del taller. Explicando por qué se llegó a la interpretación de resultados que se presentaron en el capítulo anterior, e identificar, durante el proceso de aprendizaje de la intervención educativa, elementos que permitan mejorar futuras prácticas, en otros escenarios, en otras comunidades y aplicadas en otros agentes.

Como conclusión del capítulo y, como cierre de este, se responderán preguntas que responderá la investigadora del estudio, de acuerdo con la propia experiencia de la intervención y, a modo de análisis metacognitivo.

Las preguntas por responder son: ¿Quiénes fueron los agentes directos e indirectos del proceso del taller? ¿Cuál fue la situación inicial y sus elementos de contexto? ¿Cómo fue el proceso de intervención y sus elementos de contexto? ¿Cuál fue la situación final y sus elementos de contexto? ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas? ¿Qué haría de la misma forma si volviera a hacer algo similar? ¿Qué haría de forma diferente si volviera a hacer algo similar?²⁴⁰

Antes del taller. Se llevó a cabo el diseño del taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, con justificación, objetivo general, objetivos específicos, metas, espacio geográfico y local, actividades por sesión, cronograma de actividades. A quien va dirigido el taller. Recursos humanos, recursos materiales y recursos financieros.

El taller que se planeó originalmente en dos etapas: 1ra. Etapa diagnóstica: del 26 al 30 de junio 2023 y, 2da. Etapa intervención: del 17 al 21 de junio 2023.

²⁴⁰ Acosta, *Op. Cit.*, p. 10. Preguntas adaptadas de la FAO.

En horario de: lunes a viernes, de 17:00 a 20:00 horas. Con entrega de constancia de participación con el 100% de asistencia de las 15 horas del taller, por parte de la Institución, es decir, la Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica de la Unidad Académica de Filosofía, Universidad Autónoma de Zacatecas, quien validó, autorizó y apoyó en la realización del taller, con el diseño de cartel y díptico.

Sin embargo, las fechas tuvieron que moverse una semana más, ya que, el taller, estaba dirigido a docentes de educación básica: primaria y secundaria y, para el lunes 17 de junio, era el primer día de las vacaciones, de verano, de los docentes, por lo que no hubo quorum para dar inicio en la fecha establecida. Así, se comenzó, según la modificación del cartel, la etapa diagnóstica: del lunes 17 al viernes 21 de julio de 2023, y, 2da. Etapa intervención: del lunes 24 al viernes 28 de julio de 2023. Respetando el mismo horario.

Durante el taller. En el capítulo cinco se redactó la ejecución del taller, de manera breve, ya que se pretendía abarcar más tiempo y espacio para la recopilación de información e interpretación de resultados. En este capítulo se describe cómo se realiza la convocatoria, el consentimiento informado, se elabora el material para el taller. Se describe, de manera sucinta, cada sesión del taller.

Después del taller. Esta etapa es la que corresponde al capítulo seis, recopilación de información e interpretación de resultados. En la que se describe ampliamente, cómo se llevó a cabo la recopilación de información, de los cuatro conceptos; dos de lectura en voz alta y dos de conversación dialógica, que se analizaron posteriormente, y con la práctica del taller, de la intervención educativa. Pero también, se describe ampliamente, la interpretación de resultados, de los cuatro conceptos, los mismos de los que se recopiló la información.

Con respecto a qué pasó, por qué pasó y cómo pasó (lo que pasó) durante la intervención educativa, a través del taller, describiremos brevemente. ¿Qué pasó? Nos sentimos con algo de decepción, por el hecho de no haber convocado a mínimo diez participantes para el taller.

Tenemos dos hipótesis, por lo que creemos que esto haya sucedido. La primera es que, quizá el posponer una semana el taller haya provocado que los docentes no participaran, pues, como ya se comentó, daban inicio las vacaciones de verano para ellos, el día que lo iniciábamos.

La segunda es que, un viernes antes del inicio del taller, teníamos la confirmación de siete participantes con el formulario de inscripción, enviado por Google Forms, Sin embargo, creemos que ya no quisieron ingresar, a pesar de que vía WhatsApp se les envió el enlace de zoom para dar inicio, por el consentimiento informado. Lamentablemente así suele ser.

El consentimiento informado no obliga a nadie a participar, y también exime de cualquier responsabilidad de continuar en la investigación a los participantes. Empero es una garantía ética por parte, tanto de la investigadora como la investigación; redactar, enviar y recibir firmado el consentimiento informado, por parte de los participantes.

Aun así, se llevó a cabo con tres personas participantes. Este fue el único suceso que podríamos narrar, como inconveniente, de la intervención educativa, por parte de nuestra investigación.

Por lo que se refiere a explicar por qué se llegó a la interpretación de resultados que se presentaron en el capítulo anterior, así como identificar, durante el proceso de aprendizaje de la intervención educativa, elementos que permitan mejorar futuras prácticas, en otros escenarios, en otras comunidades y aplicadas en otros agentes, sugerimos varias opciones.

Se llegó a la interpretación de resultados, presentados en el capítulo anterior, porque creemos que fue bastante el trabajo que, al final, tuvimos que redactar. Se tenía en mente lo que se quería hacer, teníamos una ligera sospecha de la cantidad, pero, cada vez que redactábamos algo más, veíamos que no se avanzaba.

Llegamos a creer que la investigación se ampliaba cada vez más, pero no era así. Lo que sucedió es que, desde un inicio que decidimos el tema de nuestra investigación, sabíamos qué tanto queríamos abarcar, sin embargo, una vez que se iba escribiendo encontrábamos que más se tenía que detallar, para completar la información, con los datos con los que habíamos decidido trabajar desde un inicio.

Creemos que, la interpretación de resultados estuvo, en términos generales bien, tal vez porque nos parece que faltaron detallar un poco más algunos conceptos. También, identificamos otros temas ligados a la investigación, pero eso sí ya nos desviaba del objetivo general del estudio, así que, tuvimos que ajustarnos al tema principal sin desviarnos.

Para finalizar el capítulo, y como conclusión, responderemos algunas preguntas que forman parte de analizar un poco el proceso de sistematización de la investigación. En

consecuencia, las preguntas serán respondidas por la investigadora del estudio, de acuerdo con la propia experiencia de la intervención y, a modo de análisis metacognitivo.

¿Quiénes fueron los agentes directos e indirectos del proceso del taller? Los agentes directos del taller fueron las tres personas participantes, quienes en todo momento apoyaron y participaron en cada tema. Fue una semana difícil, por lo que, hubo quienes entraban minutos tarde o salían un poco antes de la hora, incluso el último día faltó la persona tres. Así las cosas, hay veces que se tiene que continuar, a pesar de las circunstancias, sobre todo por lo que representa el presente estudio para nosotros.

Por otra parte, los agentes indirectos, del proceso del taller, fueron los profesores de las asignaturas de la maestría, la coordinación de la Unidad Académica de Filosofía, los compañeros de la maestría, inclusive la familia que acompaña y el tiempo.

¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas? Cada que impartimos un taller aprendemos algo. Me parece que lo aprendido, las lecciones aprendidas, fue darnos el tiempo para escribir. Las presiones fueron constantes, ya que la investigación se tornó más extensa de lo esperado, aun así, el proceso se sigue disfrutando hasta que se acabe, hasta que concluya.

Creo que, en lo que respecta al taller, una de las lecciones aprendidas ha sido prepararme más en la disciplina de la Filosofía. Mucho qué leer, mucho qué escribir, mucho qué compartir en la Filosofía práctica.

¿Qué haría de la misma forma si volviera a hacer algo similar? Responderemos la pregunta en términos del taller. Haríamos de la misma forma el diseño del taller, así como la planeación. Llamaríamos a participar a las mismas personas.

¿Qué haría de forma diferente si volviera a hacer algo similar? Impartir el taller en modalidad presencial, veríamos otros resultados. Mejorar el material, quizá explicitar la información un poco más. Afinar los conocimientos de metodología de investigación cualitativa.

El siguiente punto trata de la etapa final de la investigación. Aquí concluimos el capítulo siete, pero entramos a la Parte III. Resultados y conclusiones.

PARTE III. Resultados y conclusiones (Deductiva)

Antes de iniciar los tres últimos capítulos de la Parte III. Recapitulemos para dar un poco de contexto. De manera generalizada, nuestra investigación se divide en Parte I. Trabajo final de investigación filosófica. La parte teórica-deductiva, aquella en la que se presentó toda la parte teórica del estudio. La Parte II. Intervención educativa. La parte práctica-inductiva. Y, la Parte III. Resultados y conclusiones. Parte que vuelve a lo teórico-deductiva.

Nuestro estudio pretende comprobar la siguiente tesis: *Las acciones de la mediación total* deben llevar a la *experiencia hermenéutica* desde la lectura en voz alta y la conversación dialógica como *centro del lenguaje*.

La problemática de la investigación radica en: *las acciones* de la mediación de la deficiente lectura en voz alta, y *las acciones* de la mediación por el desconocimiento de la conversación dialógica, en docentes. Problemática con la que trataremos de responder a la pregunta de investigación ¿Cómo analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*?

El objetivo general que queremos lograr es: Analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*.

Por lo tanto, nos proponemos probar la siguiente hipótesis: si se analizan *las acciones* de la *mediación total* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje* es probable que se logre la *experiencia hermenéutica*.

Una vez que hemos recordado hacia donde se dirige nuestro estudio, damos espacio a mostrar la estructura de lo que conforma la Parte III. Resultados y conclusiones, de la investigación.

La Parte III. Resultados y conclusiones, está conformada por tres últimos capítulos: Capítulo 8. Discusión de los resultados; Capítulo 9. Conclusiones, y, Capítulo 10. Sugerencias y propuestas.

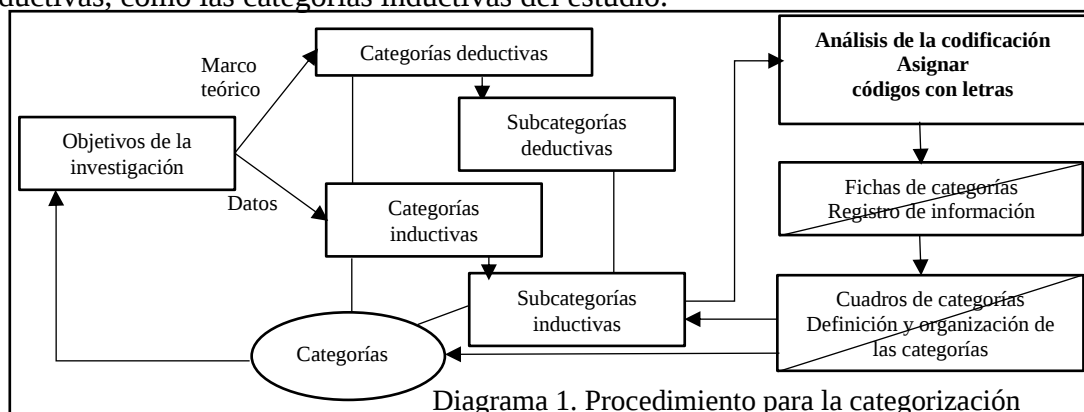
Capítulo 8. Presentación, análisis y discusión de resultados

Tras obtener los resultados de la intervención, debemos relacionar y comparar los datos con el marco teórico, para presentar los resultados categorizando la información. Para llevarlo a cabo, primeramente, analizaremos el objetivo general de la investigación. En segundo lugar, enunciaremos las categorías deductivas basadas en el marco teórico. En tercer lugar, se definirán las categorías inductivas realizando un análisis con la obtención de los datos.

El proceso anterior, lo presentaremos en el Diagrama 1²⁴¹ Procedimiento para la categorización y, que visualmente, pueda ser identificado. Después, en un documento de Word se presenta una tabla recopilando los datos. La tabla contiene las categorías deductivas, que corresponden al marco teórico, y las categorías inductivas, que corresponden a los datos de la intervención educativa. En cuarto lugar, se realizará la comparación de las categorías deductivas con las inductivas. Dentro de la tabla también presentaremos las subcategorías deductivas y las que pertenecen a las subcategorías inductivas.

Recordemos que, nuestro estudio, solamente presentará el análisis, de acuerdo con el objetivo general. La discusión de resultados, del capítulo 8, abarcará hasta el Análisis de la codificación, del Diagrama 1, de categorías y subcategorías, deductivas e inductivas.

En relación con la Tabla1, se presenta el objetivo general de la investigación filosófica. En la que se resaltan los concetos o categorías analítica, así como los objetivos específicos. En la parte inferior de la misma tabla se identifican tanto las categorías analíticas-deductivas, como las categorías inductivas del estudio.



²⁴¹ Angie Marín L., Elybe Hernández R., & Jesús Flores Q., “Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía”, Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 1(1), 2016, consultada 14 de noviembre de 2023, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576866905006>, Procedimiento elaborado con el Diagrama de “Procedimiento para la categorización” p. 8.

8.1 Presentación de resultados

Objetivo general Analizar las acciones de la mediación total que llevan a la experiencia hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como centro del lenguaje .	
Objetivos específicos 1. Analizar las acciones de la mediación total en la lectura en voz alta que llevan a la experiencia hermenéutica . 2. Analizar las acciones de la mediación total en la conversación dialógica que llevan a la experiencia hermenéutica . 3. Describir por qué la lectura en voz alta y la conversación dialógica como centro del lenguaje llevan a la experiencia hermenéutica .	
Conceptos (Categorías analíticas)	Categorías inductivas
Las acciones	Preparación del texto en la lectura en voz alta
Mediación total	Acciones de la mediación de la lectura en la voz alta
La experiencia hermenéutica	Acciones de la mediación en la conversación dialógica
Centro del lenguaje	La experiencia de los participantes en la conversación dialógica

Tabla 1. Categorías analíticas y Categorías inductivas

A continuación, se muestran las cuatro categorías que se trabajaron en la recopilación de información y en la interpretación de resultados, del capítulo 6.

Recordemos que, las categorías fueron obtenidas de la interpretación de los datos cualitativos, considerando también los dos temas mencionados desde el inicio de la investigación: Lectura en Voz Alta (LVA) y Conversación Dialógica (CD), así como del objetivo general de nuestro estudio.

Las subcategorías, algunas que fueron elegidas y otras que se excluyeron, se relacionaron con los temas principales, tanto los datos del análisis de la conversación como del análisis narrativo, así como los de la triangulación, especificados en la Tabla 2. Sistema de Categorías y Subcategorías.

- Categorías Inductivas y Subcategorías

Categorías y Subcategorías		
Categoría	Código	Subcategoría
1. Preparación del texto en la lectura en voz alta	PTLVA	Emociones
		Puntuación
		Acentuación
		Modulación de voz
		Tono
		Volumen
		Silencios
		Dicción
2. Acciones de la mediación en la lectura en voz alta	AMLVA	Respiración
		Lectura gesticular
		Lectura corporal
		Erguir el cuerpo
		Extender la mano
		Levantar el brazo
		Cruzar las piernas
		Mover el torso
		Movimientos de la boca
		Movimientos de los labios
		Producción de fonemas
		Inclinaciones de la cabeza
		Encogimiento de hombros
		Movimiento de las cejas
		Movimiento del ceño
		Movimiento de los ojos
3. Acciones de la mediación en la conversación dialógica	AMCD	Las preguntas
		La escucha
		Horizontalidad: mediador-participante
4. Experiencia de los participantes en la conversación dialógica	EPCD	Las expectativas
		Vivencias
		Opiniones
		Horizontalidad: participante-participante

Tabla 2. Sistema de Categorías y Subcategorías

Otro punto son las definiciones de las subcategorías, estas se presentan en la Tabla 3, ya que, para realizar el análisis comparativo, con el marco teórico de nuestro estudio, se requiere que la información de datos obtenida sea visible.

- Definiciones de las Subcategorías

1. Preparación del texto en la lectura en voz alta (PTLVA)

Subcategoría	Definición
Emoción	Identificación emocional de los personajes de un texto: alegría, miedo, ira, sorpresa, tristeza, enojo, terror, o aquellos que se perciban de algún personaje.
Puntuación	Símbolos ortográficos que se identifican visualmente en un texto: punto y seguido, punto y aparte, punto final, punto y coma, coma, signos de admiración, signos de interrogación, guion largo, guion corto, comillas, paréntesis y corchetes.
Acentuación	Identificación de sílabas tónicas en las palabras para pronunciarse de acuerdo con el sonido del acento o tilde, ya sean palabras agudas, graves, esdrújulas o sobreesdrújulas.
Modulación de voz	Sonidos que se identifican auditivamente por la combinación de los tonos de la voz al hablar. Esta combinación de sonidos agudos, graves o medios dan cierta ondulación a la voz, lo que evita una lectura plana. Es decir, sin movimientos en la sonoridad.
Tono	La identificación de sonidos agudos, medios y graves de la voz, relacionados con las emociones.
Volumen o intensidad	Potencia que se le da a la voz a través del aire que se inhala y exhala, ya sea para levantar o bajar la voz. Lo que permite tener mayor claridad al hablar, ya que también se relaciona con las emociones.
Silencios	Espacios sin habla que se infieren en un texto. A veces suelen estar relacionados con las emociones, de los personajes del texto, y otras con algunos signos de puntuación.
Dicción	Pronunciación clara de las letras de una palabra y, de las palabras de una frase o proposición.

2. Acciones de la mediación en la lectura en voz alta (AMLVA)

Subcategoría	Definición
Respiración	Inspirar y aspirar el aire. La respiración diafragmática distiende los músculos al exhalar e inhalar el aire, con ejercicios hechos por la boca y la nariz. La cavidad pulmonar se fortalece, con la regularidad y diversidad de ejercicios.
Lectura gesticular	Interpretación visual que hace una persona, al ver los movimientos, de las partes que componen el rostro de otra persona.
Lectura corporal	Interpretación visual que hace una persona, al ver los movimientos, de las partes que componen el cuerpo de otra persona.

Expresión gesticular	Reflejo natural manifestado en el rostro y que revela la emoción de una persona.
Expresión corporal	Son ademanes exteriorizados, que se hacen, o se hace, con una o varias partes del cuerpo, que pueden enfatizar, disimular o acompañar un movimiento, ajeno o no, a lo que se habla. Es decir, los movimientos no siempre corresponden a la acción.
Erguir el cuerpo	Se espera mantener una postura cómoda, sin que haya cansancio, incomodidad o dolor, ni antes ni durante ni posterior a ella. La finalidad es evitar la curvatura en el cuerpo, sobre todo en la columna vertebral, espalda. De ser así, no habría cabida o espacio para la columna de aire, que se forma en el tronco, —parte superior— del cuerpo, ni tampoco para lograr la respiración diafragmática.
Extender la mano	Uso del movimiento, de una o de las dos manos, a un solo ritmo o arrítmicas, abierta o cerrada, levantada o no. Ya sea moviendo uno, dos o más dedos.
Levantar el brazo	Son movimientos de uno o de los dos brazos. Se mueven acompañados del movimiento de levantar la mano. Los brazos y las manos pueden enfatizar acciones, no dichas en el texto, para enriquecerlo. Esto no quiere decir que, si un movimiento reitera lo dicho en el texto sea incorrecto, antes permite identificar que hemos repetido algo ya dicho en palabras.
Cruzar las piernas	No debe haber un movimiento, de una o ambas piernas, ajeno al texto. Solo debe haber movimiento si el contexto, del texto, da oportunidad de hacerlo, de lo contrario, puede haber confusión por parte de quien escucha la lectura en voz alta.
Mover el torso	Mover el torso, o el tronco, la parte superior del cuerpo, también es una lectura que se transmite, hacia quienes escuchan leer, ya sea inclinarse hacia adelante, echarse para atrás, girar hacia un lado o hacia el otro. Son movimientos que apelan a una acción, no del mediador, sí de algún personaje del texto.
Movimientos de la boca	El movimiento de la boca no se debe confundir con el de los labios. El movimiento de la boca no solo refiere al acto de abrirla, sino de la producción de fonemas que salen de ella, cómo salen y cómo manejamos los músculos internos al abrirla, a través de la voz. En gran medida el éxito de la dicción depende de los movimientos de la boca, de qué tanto se abre para que el sonido pueda salir. Esto no quiere decir que la boca deba abrirse exageradamente, al menos no para leer en voz alta, pero sí para pronunciar correctamente cada palabra. Es por esta razón que se sugiere la práctica de los trabalenguas para una correcta dicción, porque los movimientos que se hacen al leerlos en voz alta permiten que los músculos internos que rodean la boca se fortalezcan.

Movimientos de los labios	De la boca salen los sonidos, apoya la producción de fonemas para leer en voz alta. Mientras que los labios son un gran apoyo para el lenguaje no verbal, para realizar sonidos que no necesariamente son palabras. El chasquido de labios es un recurso que puede ser utilizado para enriquecer la lectura en voz alta. Es el sonido que hacen los labios al juntarlos y levantarlos ligeramente para dar un beso.
Producción de fonemas	Debe ser precisa para la lectura en voz alta. Esto se logra a través de la respiración, lo que también permite tener claridad en la dicción, y pronunciar correctamente los sonidos de cada una de las letras y de las palabras.
Inclinaciones de la cabeza	Las inclinaciones y los movimientos de la cabeza son otra manera de enriquecer lo que el texto está diciendo. No es solo mover la cabeza sino cómo la movemos y por qué la movemos, en un determinado momento de la lectura en voz alta. Las inclinaciones y los movimientos que se hagan durante la lectura en voz alta deben ser congruentes con la emoción del personaje del texto, inclusive hay momentos en los que no necesariamente se tiene que mover.
Encogimiento de hombros	Movimientos elevados de los hombros, o de uno de ellos. Indicando desdén por alguna palabra, actitud o persona. Es una expresión corporal que muestra timidez por algo. Es acompañada por una gesticulación detonada de una emoción.
Movimiento de las cejas	El movimiento de las cejas es una expresión del rostro, gesticular, que es fundamental en la lectura en voz alta. Levantar una o las dos cejas puede tener diversos significados en este tipo de lectura. En cualquiera de las emociones básicas: miedo, rabia, sorpresa, enojo, alegría, tristeza, etcétera, es válido este movimiento. No movemos las cejas de la misma manera en las diferentes emociones.
Movimiento del ceño	La subcategoría del movimiento de cejas va unida a esta. No puede haber movimiento del ceño sin que las cejas no se muevan, ya sea que las levantemos, la frente se arrugará, y si fruncimos el ceño la frente también se arrugará, pero hacia la parte alta de la nariz, entre ceja y ceja. Regularmente el ceño lo fruncimos cuando nos invade la emoción de la rabia, así como sus derivados. Y tal vez, en la emoción de la tristeza, esto dependerá de qué movimientos realice cada persona, en tanto cómo expresa gesticularmente las emociones.
Movimiento de los ojos	No refiere al puro acto de leer pasando los ojos de lado a lado cada renglón descifrando grafías, es mucho más complejo. El movimiento, de los ojos en la lectura en voz alta, es la expresión primordial de las emociones identificadas por el mediador de los personajes del texto.

	Además, el movimiento de los ojos también guarda una relación estrecha entre el mediador que lee en voz alta, la voz del autor a través del texto leído en voz alta por el mediador y los participantes que escuchan leer en voz alta. El contacto visual que el mediador mantiene entre el texto que lee en voz alta y la escucha de los participantes. Sin embargo, el movimiento de los ojos como contacto visual, no es “ver” o “quedar viendo” a los participantes, mientras se lee en voz alta, sino seguir el texto con los ojos, voltear a ver a los participantes, la escucha, regresar nuevamente al texto para seguir otra parte del texto y regresar la vista, el contacto visual, con los escuchas. El contacto visual es el encuentro de, los ojos del mediador, con el contacto de los ojos de quien escucha leer en voz alta.
--	---

3. Acciones de la mediación en la conversación dialógica (AMCD)

Subcategoría	Definición
Las preguntas	Son cierto tipo de preguntas que se formulan en sintonía con lo que se está conversando. El mediador o mediadora es quien estará en sintonía constantemente con lo que las personas participantes responden, a la pregunta formulada. Es posible que las preguntas se diseñen, previamente a la conversación dialógica, pero solo hacer uso de ellas como una guía, ya que lo que debe prevalecer es la sintonía que se tiene con la conversación para saber cómo dar continuidad a la estructura de pregunta-respuesta.
La escucha	Cuando se escucha se aprende a responder o a guardar silencio. En la conversación dialógica no necesariamente se tiene que responder a una pregunta, lo que también se aprende es a practicar prueba y error, no solo en la mediación sino también en los participantes. En la mediación se aprende a escuchar, lo que también se aprende en la práctica, y para aprender hay que practicar; esto solo se adquiere en la medida que nos equivoquemos y se siga practicando para adquirir la destreza de escuchar para saber qué preguntar en sintonía con la conversación. La escucha no solamente apela a la sintonía que se aprende en la conversación dialógica entre mediador y participantes, escuchar implica todo lo que sucede en una sesión de lectura en voz alta con conversación dialógica. Si escuchar bien es una destreza que hay que aprender, la conversación dialógica apela a la destreza del desaprender a no escuchar.
Horizontalidad: mediador-participante	Hablar y dirigirse a las personas con respeto, solo por el hecho de ser humano, persona. Es construir ambiente de respeto y espacio de libertad de mediador a los participantes.

	Es construir ambientes y espacios de libertad, respeto y confianza; en el docente, desde sus acciones manifestadas en la expresión verbal, no verbal, gesticular y corporal. Se transmite libertad para conversar y respeto para expresar lo que se quiera decir, expresando sentimientos, pensamientos, emociones, vivencias, recuerdos y lo que se quiera transmitir.
--	---

4. Experiencia de los participantes en la conversación dialógica (EPCD)

Subcategoría	Definición
Las expectativas	Lo que se espera del texto, de cualquiera de sus partes. Aquello que se espera interpretar del texto. Lo que se espera entre los participantes, de lo que los mismos participantes comentan del texto y, de lo que se espera del mediador.
Vivencias	Lo que cada ser humano experimenta de la vida, en su contexto, en su entorno para aprender, lo que no es ajeno a ningún diálogo, a ninguna pregunta, sobre todo en la conversación dialógica de un texto. Las vivencias son evocadas a través de la lectura en voz alta y, las preguntas, en la conversación dialógica, exhortan a expresar esas evocaciones.
Opiniones	identificar la manera que los participantes hicieron valer sus opiniones en la conversación dialógica, observando si éstos admiten o no opiniones diferentes. Así, se han diseñado dos indicadores para ubicar en el diálogo: las palabras que utiliza la persona que participa para hacer valer su opinión, y las palabras que usa para admitir o no opiniones diferentes.
Horizontalidad: participante-participante	Acciones de respeto mostradas primeramente por el mediador hacia sus participantes. El trato basado en acciones de libertad, respeto y confianza, en congruencia con expresiones verbales, no verbales, gesticulares y corporales, entre participante-participante. Se transmite libertad para conversar, y respeto, para expresar lo que se quiera decir, expresando sentimientos, pensamientos, emociones, vivencias, recuerdos y lo que quieran transmitir las personas participantes.

Tabla 3. Definiciones de Subcategorías

Con el Diagrama 2. Esquemas de categorías y subcategorías²⁴², identificaremos categorías y subcategorías para el análisis de la discusión de resultados.

²⁴² Marín, *Op. Cit.*, p. 10.

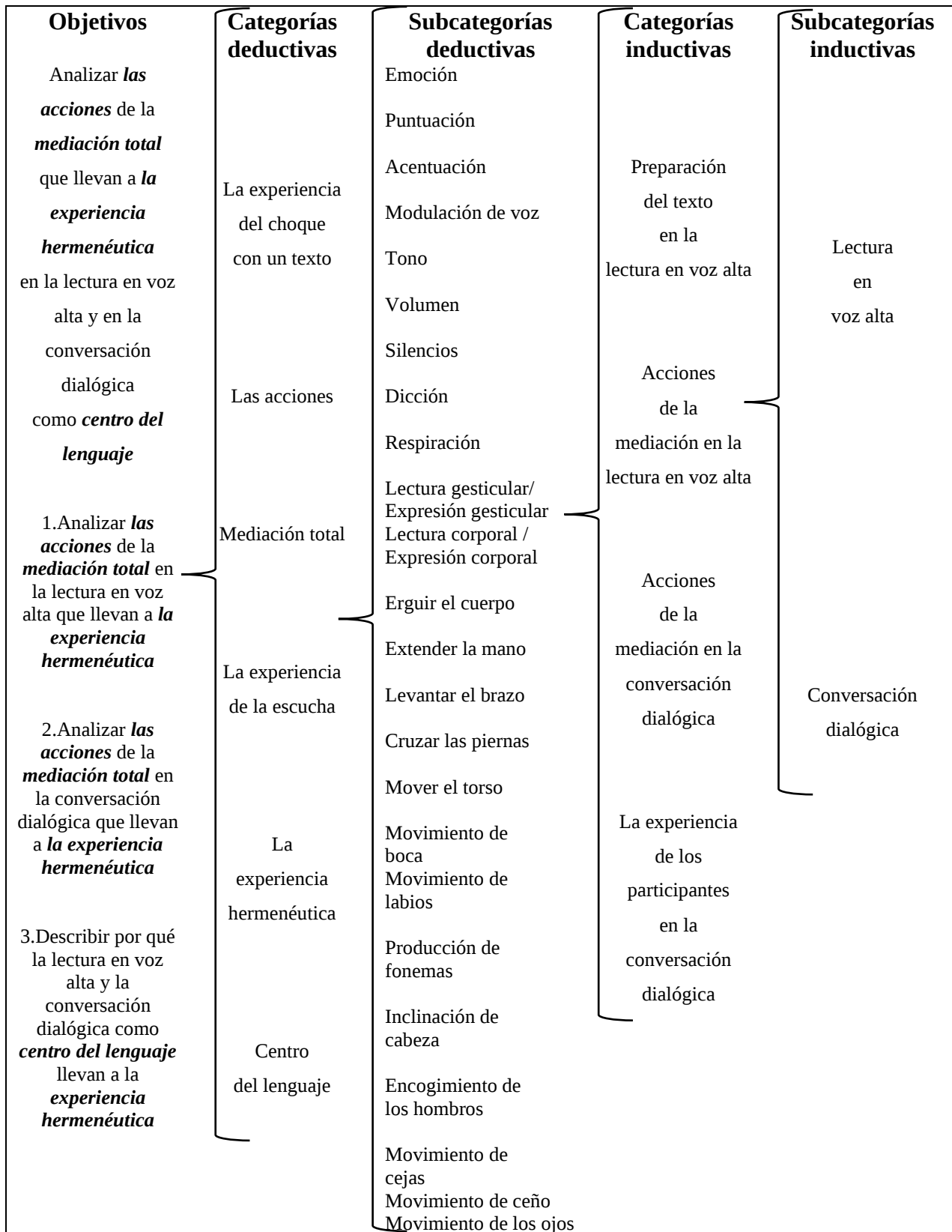


Diagrama 2. Esquema de categorías y subcategorías

Para el análisis comparativo entre las categorías deductivas e inductivas, mostraremos un último cuadro a partir de la Figura 2, ya que, siguiendo las relaciones entre columna y columna, tanto de categorías como de subcategorías y, continuando el sentido, de derecha a izquierda: subcategoría inductiva, categoría inductiva, subcategoría deductiva, categoría deductiva y objetivos, diseñaremos el cuadro colocando la información de arriba hacia abajo también con el mismo sentido: subcategoría inductiva, categoría inductiva, subcategoría deductiva, categoría deductiva y objetivos.

De las categorías y subcategorías elegiremos solo las que refieren a nuestros objetivos: Objetivo General: Analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a *la experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*, para ser analizadas.

Así como los tres objetivos específicos: 1. Analizar *las acciones* de la *mediación total* en la lectura en voz alta que llevan a *la experiencia hermenéutica*. 2. Analizar *las acciones* de la *mediación total* en la conversación dialógica que llevan a *la experiencia hermenéutica*. 3. Describir por qué la lectura en voz alta y la conversación dialógica como *centro del lenguaje* llevan a *la experiencia hermenéutica*.

PARTE II. INTERVENCIÓN EDUCATIVA	
Subcategorías inductivas	
Lectura en voz alta	Conversación dialógica

Categorías Inductivas		Categorías Inductivas	
Preparación del texto en la lectura en voz alta	Acciones de la mediación en la lectura en voz alta	Acciones de la mediación en la conversación dialógica	La experiencia de los participantes en la conversación dialógica

Subcategorías deductivas		Subcategorías deductivas	
Emoción Puntuación Acentuación Modulación de voz Tono Volumen Silencios Dicción	Respiración Lectura gesticular/ Expresión gesticular Lectura corporal / Expresión corporal Erguir el cuerpo Extender la mano Levantar el brazo Cruzar las piernas	Las preguntas La escucha Horizontalidad: mediador-participante	Las expectativas Vivencias Opiniones Horizontalidad: participante-participante

	Mover el torso Movimiento de boca Movimiento de labios Producción de fonemas Inclinación de cabeza Encogimiento de los hombros Movimiento de cejas Movimiento de ceño Movimiento de los ojos		
--	--	--	--

PARTE I. TRABAJO FINAL DE INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA			
MARCO TEÓRICO			
Categorías deductivas			
La experiencia del choque con un texto	Las acciones	Mediación total	La experiencia de la escucha
La experiencia hermenéutica			
Centro del lenguaje			

Objetivos Específicos
1. Analizar <i>las acciones</i> de la <i>mediación total</i> en la lectura en voz alta que llevan a la <i>experiencia hermenéutica</i>
2. Analizar <i>las acciones</i> de la <i>mediación total</i> en la conversación dialógica que llevan a la <i>experiencia hermenéutica</i>
3. Describir por qué la lectura en voz alta y la conversación dialógica como <i>centro del lenguaje</i> llevan a la <i>experiencia hermenéutica</i>

Objetivo General
Analizar <i>las acciones</i> de la <i>mediación total</i> que llevan a la <i>experiencia hermenéutica</i> en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como <i>centro del lenguaje</i>

Tabla 4. Subcategorías, categorías y objetivos

8.2 Análisis de resultados

Una vez que compilamos la información del Diagrama 2. Esquema de categorías y subcategorías, en la Tabla 4. Subcategorías, categorías y objetivos, iniciaremos el análisis de los objetivos específicos 1 y 2, simultáneamente, ya que ambos, tienen relación directa e indirectas con categorías y subcategorías que se especificarán.

Aunado a esto y, a pesar de que los datos se han colocado en la Tabla 4, identificaremos al inicio los objetivos específicos para concluir con el objetivo general.

Análisis de Objetivos Específicos

1. *Analizar las acciones de la mediación total en la lectura en voz alta que llevan a la experiencia hermenéutica*

2. *Analizar las acciones de la mediación total en la conversación dialógica que llevan a la experiencia hermenéutica*

El filósofo Jürgen Habermas, propone tres conceptos de acción para una adecuada interacción entre los participantes, como actores que se relacionan entre sí con el mundo, la acción teleológica, la acción regulada por normas y la acción dramaturgia. Sin embargo, nos enfocaremos en el término *Las acciones*, que son:

Aquellas manifestaciones simbólicas que el actor, como ocurre en los casos hasta aquí estudiados de la acción teleológica, la acción regulada por normas y la acción dramática, entra la relación al menos con el mundo (pero siempre también con el mundo objetivo). Distingo de ella los movimientos corporales y las operaciones que se co-realizan en las acciones y que sólo secundariamente pueden llegar a adquirir la autonomía que caracteriza a las acciones, a saber: por inclusión en un juego o en un aprendizaje. Esto es fácil de ver en el caso de los movimientos corporales²⁴³

Creemos ver una relación entre actor-mediador-docente. Por ejemplo, si el actor realiza acciones de dramaturgia por ser “participante en una interacción que constituyen los unos para los otros [...]”. Y, “El actor suscita en su público una determinada imagen, una determinada impresión de sí mismo, [...]”²⁴⁴. Entonces el mediador es un actor, porque el mediador también es participante en la interacción con las personas al leer en voz alta y al

²⁴³ Habermas, *Op. Cit.*, p. 139

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 123

conversar de manera dialógica. Por lo tanto, si el docente es mediador también es un actor, porque un docente, frente a un grupo de niñas y niños, es un participante en interacciones “que constituyen los unos para los otros”. Un docente suscita en sus alumnos “una determinada imagen, una impresión de sí mismo”.

Esto también está relacionado con “los movimientos corporales y las operaciones que se co-realizan en las acciones y que sólo secundariamente pueden llegar a adquirir la autonomía que caracteriza a las acciones, a saber: por inclusión en un juego o en un aprendizaje. Esto es fácil de ver en el caso de los movimientos corporales²⁴⁵”

Si “los movimientos con que un sujeto interviene en el mundo [actúa instrumentalmente] de los movimientos con que un sujeto encarna un significado [se expresa comunicativamente]. [...] y causan en ambos casos un cambio físico en el mundo”, entonces las y los docentes a través de los movimientos, causal y semánticamente relevantes, pueden suscitar en sus alumnos “una determinada imagen y una impresión de sí mismo” reflejadas sus acciones.

El argumento de Habermas apela al ejemplo con docentes, lo que tiene concordancia con lo dicho por Aidan Chambers, relacionado a las acciones que tienen los docentes, ante las respuestas del alumno, a la pregunta que les hace —después de leer un texto—, y, éstos al responder sin corresponder a su propia interpretación.

Las respuestas las etiqueta como “erradas, irrelevantes, tontas, pueriles, inútiles”²⁴⁶, lo que pone al alumno en evidencia ante sus compañeros etiquetándolos, induciéndolos a la no participación, ya que por sus opiniones el alumno es desvalorado y descalificado, por lo que aprenden a guardar pensamientos y opiniones. Aprenden a no hablar; por el juicio que el docente ha hecho sobre la propia opinión e interpretación del alumno, del texto.

Habermas apela a que, el agente, con sus movimientos “algo cambia en el mundo”, ese “cambio”, en el ejemplo de Chambers, es contraproducente en el alumnado, ya que la o el docente está suscitando en sus alumnos “una determinada imagen y una impresión de sí mismo”, pero es imagen y esa impresión que está dando de sí mismo evita que, el alumnado, pueda comunicar honorablemente.

²⁴⁵ *Ibíd.*, p. 139

²⁴⁶ *Ibíd.*, p. 61

Por lo tanto, la o el docente a través de las acciones, en movimientos causal y semánticamente relevantes, que incorpore en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, posiblemente pueda suscitar en sus alumnos “una determinada imagen y una impresión de sí mismo, [...] como participante en una interacción que constituyen los unos para los otros [...],”²⁴⁷ en el que participan “[...] de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción”²⁴⁸

El docente o la docente al modificar ciertos movimientos corporales, tanto los que lo hacen actuar instrumentalmente como los que lo hacen que se exprese comunicativamente, es probable que pueda disponer de herramientas elementales que, con la práctica y en un mediano plazo realice una adecuada lectura en voz alta.

Empero ¡cuidado! Ya lo cuestionaba Hans-Georg Gadamer al preguntarse “¿Por qué estamos en condiciones de decir que alguien lee bien en voz alta? ¿O que alguien está mal recitando? ¿Qué instancia nos lo dice?”²⁴⁹. Consideremos que, nuestro autor hacía referencia a la lectura de poemas en voz alta. Sin embargo, decía que: “La lectura en voz alta debe hacer que se oiga como <<texto>> algo que está escrito, lo cual presupone determinadas restricciones de la espontaneidad del estar hablando. Es una cuestión de tacto y una cuestión de comprensión”²⁵⁰.

Desde luego que leer un poema en voz alta tiene sus implicaciones y dificultades. Es bastante complejo, a menos que “el poeta sea, en el mejor de los casos, un buen intérprete de sí mismo, pero nunca un intérprete privilegiado”²⁵¹. Aun así, no refiere a la literatura en general y, lo que queremos hacer evidente, son las preguntas relacionadas con “leer bien en voz alta” y, tratar de identificar, “qué instancia nos lo dice”.²⁵²

Creemos que no se trata de “leer bien en voz alta”, más bien podría tratarse de que: “Una lectura en voz alta bien trabajada ocurre cuando quien la realiza <<escucha>> a quien escribe, <<ve>> lo que cuenta y se escucha a sí mismo a medida que hace suya la historia que está descubriendo”²⁵³

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 123

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 124

²⁴⁹ Gadamer, *Op. Cit.*, *Arte y verdad de la palabra*, p. 63

²⁵⁰ *Ibid.* p. 64

²⁵¹ *Id.*

²⁵² *Id.*

²⁵³ Cirianni, *Op. Cit.*, p. 108

Es probable que, leer adecuadamente en voz alta, implique tener una lectura en voz alta bien trabajada. Quizá para que el ejemplo sea más concreto, citaremos un caso específico, que fue analizado brevemente en la triangulación de la interpretación de resultados:

Después prosiguió a dar lectura Juan, al preguntarle sobre el tema que se trata no contesta y se aísla del grupo. Al no tener respuesta volví a insistir con lo siguiente: “ándale, Juan, anímese a leer, todos sus compañeros lo están haciendo” en consecuencia de ello el niño tomó el libro y con tartamudeos empezó a leer, al concluir su participación le pregunté sobre los personajes que intervenían en el párrafo, pero no contestó, traté de hacerlo recordar con esta pregunta: ¿Qué le dijo la foca al caballito? En este intervalo de tiempo el niño reflejó más nerviosismo y no contestó. Traté de animarlo y le puse la mano en su hombro para que adquiriera confianza y participara en sus comentarios, pero no lo hizo²⁵⁴.

Hemos citado nuevamente la referencia porque, dar a leer en voz alta, obligar, presionar o imponer para leer en voz alta, ya sean a participantes o alumnos, solamente refiere a *las acciones*, a “la acción regulada por normas”²⁵⁵, sin el reconocimiento de valores comunes, citados en el análisis de la triangulación, del capítulo 6. Subcategoría deductiva, Horizontalidad: mediador-participante: Hablar y dirigirse a las personas con respeto, solo por el hecho de ser humano, persona. Es construir ambiente de respeto y espacio de libertad de mediador a los participantes, lo que por esta razón también se relaciona directamente con la categoría deductiva: La experiencia de la mediación en la conversación dialógica.

Asimismo, es construir ambientes y espacios de libertad, respeto y confianza; del docente, desde sus acciones manifestadas en la expresión verbal, no verbal, gesticular y corporal. Se transmite libertad para conversar y respeto para expresar, lo que se quiera decir, exteriorizando sentimientos, pensamientos, emociones, vivencias, recuerdos y lo que se quiera transmitir.

Hans-Georg Gadamer cita un ejemplo, casi similar al del alumno que no quiso participar:

Conocemos demasiado bien lo que ocurre cuando se le pide a un estudiante que lea en voz alta una determinada frase y no la ha entendido. Entonces ninguno de los presentes comprende la frase. No se puede comprender ninguna frase que se lea en voz alta sin que quien la lee la haya comprendido ¿Por qué es esto así? ¿Qué clase de <<idealización>> está

²⁵⁴ Flores Prado, *Op. Cit.*, p. 10

²⁵⁵ Habermas, *Op. Cit.*, p. 123. “Los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes”.

aquí presente que instituye la comunidad? Quisiera llamarla <<idealización hermenéutica>>, pues es dependiente de la comprensión, [...]”²⁵⁶

El ejemplo citado de Gadamer tiene relación directa no solamente con la subcategoría deductiva, Horizontalidad: mediador-participante y, a su vez, con la categoría inductiva: Preparación del texto de la lectura en voz alta, pues no se debe leer en voz alta un texto si antes no se ha comprendido, y se comprende leyéndolo en voz alta varias veces para “escucharse”, como decía Cirianni.

Así, las subcategorías: emoción, puntuación, acentuación, modulación de voz, tono, volumen, silencios y dicción, que el mediador aplica, practica y ejercita en la lectura en voz preparando el texto antes de leerlo en voz alta, logra no solo en él como mediador la interpretación del texto, sino que, a través de dar voz a los personajes del texto, transmite su propia interpretación de manera implícita a los participantes, quienes se convierten en la escucha.

En conclusión, la subcategoría inductiva Lectura en voz alta, tiene relación directa con la categoría inductiva Preparación del texto en la lectura en voz alta, y, esta, a su vez, está relacionada directamente con las subcategorías deductivas: emoción, puntuación, acentuación, modulación de voz, tono, volumen, silencios y dicción, y porque son subcategorías que posiblemente, en la práctica constante, se logre una lectura en voz alta bien trabajada, que lleve a los alumnos-participantes a un ambiente de respeto y espacios de libertad.

De tal manera que, si se logra una lectura en voz alta bien trabajada, probablemente se logre que haya relación con las categorías deductivas: La experiencia del choque con un texto, Las acciones y La experiencia de la escucha.

Por otra parte, y también de la subcategoría inductiva: Lectura en voz alta, tiene relación directamente con la categoría inductiva: Acciones de la mediación en la lectura en voz alta, ya que, las subcategorías deductivas con las que tienen vínculo directo son: Respiración, Lectura gesticular / Expresión gesticular, Lectura corporal / Expresión corporal, Erguir el cuerpo, Extender la mano, Levantar el brazo, Cruzar las piernas, Mover el torso, Movimiento de boca, Movimiento de labios, Producción de fonemas, Inclinación de cabeza, Encogimiento de los hombros, Movimiento de cejas, Movimiento de ceño, Movimiento de

²⁵⁶ *Id.*

los ojos, ya que son subcategorías que forman parte de las acciones que debe tener el mediador para lograr una lectura en voz alta bien trabajada.

Estas subcategorías deductivas creemos que tienen correspondencia directa con las categorías deductivas: Las acciones y La experiencia de la escucha.

En tanto la subcategoría inductiva: Conversación dialógica, tiene relación directa con las categorías inductivas: Acciones de la mediación en la conversación dialógica y La experiencia de los participantes en la conversación dialógica. A su vez, tienen relación directa con las subcategorías deductivas: Las preguntas, La escucha, Horizontalidad: mediador-participante; y, con: Las expectativas, Vivencias, Opiniones, Horizontalidad: participante-participante, respectivamente.

Estas dos últimas subcategorías deductivas tienen vínculo directo, con las categorías deductivas: La experiencia de la escucha, y relación indirecta con las categorías deductivas: Las acciones y La experiencia del choque con un texto.

Análisis de Objetivo específico

3.Describir por qué la lectura en voz alta y la conversación dialógica como centro del lenguaje llevan a la experiencia hermenéutica

El filósofo Hans-Georg Gadamer, en su obra *Verdad y método*, aduce a,

[...] el hecho evidente de que cada representación intenta ser correcta nos servirá sólo como confirmación de que la no-distinción de la mediación respecto a la obra misma es la verdadera experiencia de ésta. Coincide con esto el que la conciencia estética sólo está en condiciones de realizar en general su distinción estética entre la obra y su mediación bajo el modo de la crítica, es decir, cuando la mediación fracasa. Por su idea, la mediación ha de ser total. Mediación total significa que lo que media se cancela a sí mismo como mediador. Esto quiere decir que la reproducción (en el caso de la representación escénica o en la música, pero también en la declaración épica o lírica) no es temática como tal, sino que la obra accede a su representación a través de ella y en ella²⁵⁷.

Esto quiere decir que la mediación, con cada representación que intenta ser correcta, solo sirve para confirmar la no diferenciación entre su propia representación respecto a la obra misma, y esto, hace la verdadera experiencia de la representación ante la obra. Dicho de

²⁵⁷ *Ibíd.* p. 165

otra manera, la representación que hace la mediación respecto a la obra cree que es la verdadera representación, al no querer negar que su representación no es la correcta, es lo que hace la verdadera experiencia ante la obra.

Cuando quien media lo hace con conciencia estética, solo estará en condiciones de realizar de manera general una distinción entre la obra misma y su propia mediación, si y solo si, bajo el modo de crítica. En ese momento es cuando la mediación fracasa, porque la crítica que se hace a la obra es tener una conciencia estética, mientras no.

Esto quiere decir que, la Mediación total, significa, que quien media, cancela a sí mismo la reproducción de sus representaciones como mediador, aunque, en nuestro caso, son obras literarias —no representaciones escénicas, ni música, ni declaración épica o lírica—, aun así, quien media, tiene sus propias representaciones que debieran ser canceladas, a sí mismo, para poder mediar.

Hay que tener en cuenta que, nuestra obra, las obras literarias: dos textos y dos libros álbum, son las obras, de las que, quien media al preparar la lectura en voz alta, debe ser cauteloso no sólo en cómo la prepara sino, lo que media [de acuerdo con sus representaciones] se cancela a sí mismo en sus representaciones, como mediador, y para mediar entre las representaciones de los participantes-alumnos y la obra.

Por lo tanto, y, de acuerdo con la interpretación de resultados del capítulo 6, en las dos subcategorías inductivas: la lectura en voz alta y la conversación dialógica, ambas y, de acuerdo con las categorías inductivas: Preparación del texto en la lectura en voz alta, Acciones de la mediación en la lectura en voz alta y Acciones de la mediación en la conversación dialógica, tienen relación directamente con la categoría deductiva: Mediación total.

Por otra parte, y, en relación con los dos primeros objetivos específicos, citábamos a Jürgen Habermas, en referencia con las acciones, de las y los docentes, puedan suscitar en sus alumnos “una determinada imagen y una impresión de sí mismo, [...] como participante en una interacción que constituyen los unos para los otros [...],”²⁵⁸ en el que participan “[...] de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción”²⁵⁹

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 123

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 124

En referencia a estos dos términos, retomaremos el fragmento “[...] a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje [...]”. El término “lenguaje”, no forma parte de nuestro marco teórico, sin embargo, no podríamos evitarla, ya que las dos subcategorías inductivas: lectura en voz alta y conversación dialógica, probablemente sean lenguaje.

En tanto, si las dos, como categorías inductivas: Preparación del texto en la lectura en voz alta, Acciones de la mediación en la lectura en voz alta y Acciones de la mediación en la conversación dialógica; que pertenecen a mediador-participante. Así como la categoría inductiva: La experiencia de los participantes en la conversación dialógica; que pertenece a participante-participante: probablemente sean lenguaje.

Asimismo, si las anteriores subcategorías inductivas que se relacionan con las categorías inductivas y, estas a su vez, se vinculan con las subcategorías deductivas: probablemente sean lenguaje. Si de estas, se sigue que, las categorías deductivas: La experiencia del choque con un texto, Las acciones, La experiencia de la escucha y Mediación total, probablemente sean lenguaje.

Y, si las dos subcategorías inductivas: lectura en voz alta y conversación dialógica, al relacionarse a la vez con las categorías inductivas, las subcategorías deductivas, y las categorías deductivas, probablemente sean lenguaje. Quiere decir, entonces que, si el lenguaje “es lenguaje [...], porque cada lengua se forma y prosigue continuamente al paso que va trayendo al lenguaje su propia experiencia del mundo”²⁶⁰. Entonces, la lectura en voz alta y la conversación dialógica, “desarrolla *cada una*²⁶¹ a toda nuestra experiencia del mundo”, por lo tanto, la lectura en voz alta y la conversación dialógica, posiblemente forman parte del centro del lenguaje.

8.3 Discusión de resultados

Las dos subcategorías inductivas: lectura en voz alta y conversación dialógica es probable que formen parte del centro del lenguaje, ya que, [...] nosotros pensamos desde el lenguaje como centro”²⁶².

De tal manera que, si las categorías inductivas: Preparación del texto en la lectura en voz alta, Acciones de la mediación en la lectura en voz alta, Acciones de la mediación en la

²⁶⁰ Gadamer, *Op. Cit.*, *Verdad y método*, p. 548

²⁶¹ La cursiva es nuestra.

²⁶² *Ibíd.* p. 552

conversación dialógica y La experiencia de los participantes en la conversación dialógica tienen relación directa con las categorías inductivas, las subcategorías deductivas, y las categorías deductivas son parte del centro del lenguaje, entonces la lectura en voz alta y la conversación dialógica, como centro de lenguaje, es probable que lleven a la experiencia hermenéutica.

De tal manera que, las subcategorías inductivas: la lectura en voz alta y la conversación dialógica, cada una es, “cada lengua [...] que va trayendo al lenguaje su propia experiencia del mundo. [...]”²⁶³. “Se trata del centro del lenguaje, desde el cual se desarrolla toda nuestra experiencia del mundo y en particular la experiencia hermenéutica”²⁶⁴.

Por lo tanto, si las subcategorías la lectura en voz alta y la conversación dialógica son lenguaje, porque cada una trae “su propia experiencia del mundo” y, si del centro del lenguaje se desarrolla toda nuestra experiencia del mundo, entonces si la lectura en voz alta y la conversación dialógica desarrollan toda nuestra experiencia del mundo, y en particular, probablemente desarrollen la experiencia hermenéutica.

Finalmente trataremos de conocer si se logró el objetivo general, de acuerdo con nuestra investigación filosófica.

Análisis de Objetivo General

Analizar las acciones de la mediación total que llevan a la experiencia hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como centro del lenguaje.

En análisis de la presentación y discusión de los resultados se pueden ver reflejados en el seguimiento del proceso que se realizó para desembocar en el Diagrama 2. Esquema de categorías y subcategorías, del que se pudo inferir, para su análisis, que:

Las subcategorías inductivas: lectura en voz alta y conversación dialógica, con relación directa en las categorías inductivas; Preparación del texto en la lectura en voz alta, Acciones de la mediación en la lectura en voz alta, Acciones de la mediación en la conversación dialógica, y La experiencia de los participantes en la conversación dialógica tienen a su vez relación con las treinta y un, subcategorías deductivas.

²⁶³ *Ibíd.* p. 548

²⁶⁴ *Id.*

Las que a su vez se analizó, que mantienen un vínculo con las cuatro categorías deductivas que formaron parte del estudio: La experiencia del choque con un texto, Las acciones, Mediación total y La experiencia de la escucha, de las que se obtuvieron datos con enfoque cualitativo para determinar la relación directa con las dos categorías deductivas: centro del lenguaje y, finalmente a la experiencia hermenéutica.

El análisis de las categorías inductivas, obtenidas a través de la intervención educativa encabezadas por las subcategorías inductivas, se fue determinando y definiendo cada una de las subcategorías deductivas para llegar a la presentación, análisis y discusión de las categorías deductivas.

Habría que decir también que, a partir de las subcategorías inductivas: lectura en voz alta y conversación dialógica con las categorías inductivas y las subcategorías deductivas nos llevó a determinar que las dos subcategorías inductivas: lectura en voz alta y conversación dialógica, probablemente puedan ser integradas a la categoría deductiva como *centro del lenguaje*.

En conclusión, la categoría deductiva *Las acciones* tuvo relación directa con las categorías inductivas y las subcategorías deductivas, lo que, nos llevó a identificar que la categoría deductiva *mediación total* lleva a la categoría deductiva *la experiencia hermenéutica* a través de la lectura en voz alta y de la conversación dialógica como *centro del lenguaje*.

Todo lo que hay que presuponer en la hermenéutica es únicamente lenguaje.

F. Schleiermacher

Capítulo 9. Conclusiones

En el presente capítulo dirigido a las conclusiones, la estructura se realizará en cuatro momentos. En un primer momento, trataremos de responder la pregunta de investigación a partir de los hallazgos obtenidos.

¿Cómo analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a *la experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*?

En un segundo momento, nos proponemos probar o refutar la siguiente hipótesis: Si se analizan *las acciones* de la *mediación total* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje* probablemente se logre *la experiencia hermenéutica*.

9.1 Pregunta de investigación

Iniciaremos por tratar de responder la pregunta de investigación ¿Cómo analizar *las acciones* de la *mediación total* que llevan a *la experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*? Creemos que haber organizado la información permitió observar con mayor nitidez los datos. Pero ¿Qué observar? ¿Cómo observarlos? Y ¿hasta dónde observar?

Observar los datos primero para presentarlos, después analizarlos y finalmente discutir los resultados. Sabíamos que la información era basta, así que se requería idear la manera, primero, de presentarlos. Para esto se debía tener presente el objetivo general de la investigación, ya que nos mantenía constantemente dentro de los límites del estudio.

Primero identificamos la información que se tenía que presentar de forma global, apoyándonos con el diseño del Diagrama 1. Procedimiento para la categorización. En el Diagrama 1, podemos observar claramente el orden y la estructura, para presentar los datos y el proceso que seguiríamos para intentar responder la pregunta de la investigación.

Del Diagrama 1, el proceso da inicio en las Categorías, que son primeramente identificadas por los Objetivos de la investigación, es decir, el objetivo general y los objetivos específicos. Este dato se bifurca en Categorías deductivas; las que, desde el inicio de la investigación son determinadas por el marco teórico, es decir, las categorías analíticas. Y las

Categorías inductivas, que son los datos identificados en la intervención educativa, a través del taller.

Mientras tanto, de las Categorías deductivas se desprenden las Subcategorías deductivas y, de las Categorías inductivas las Subcategorías inductivas. Ambas, tanto las Categorías deductivas y las inductivas se conectan a las Categorías. Así, las Subcategorías inductivas son con las que se lleva a cabo el Análisis de la codificación, es decir, asignar códigos con letras.

De acuerdo con el objetivo general del estudio y con la pregunta de investigación, el límite al que debíamos llegar fue el análisis de la codificación. A partir de la información estructurada y ordenada del Diagrama 1, diseñamos la Tabla 1. Categorías analíticas y Categorías inductivas.

La Tabla 1, muestra el objetivo general y los objetivos específicos del estudio. Asimismo, y hacia la parte inferior, la Tabla 1, se divide en dos columnas. La columna izquierda, con los Conceptos [Categorías analíticas] y, la columna derecha las Categorías inductivas.

Columna izquierda [Categorías analíticas]: Las acciones, Mediación total, La experiencia hermenéutica y Centro del lenguaje. Columna derecha [Categorías inductivas]: Preparación del texto en la lectura en voz alta, Acciones de la mediación en la lectura en voz alta, Acciones de la mediación en la conversación dialógica y La experiencia de los participantes en la conversación dialógica.

Observemos, de la Tabla 1 que, tanto el objetivo general como los objetivos específicos tienen palabras, o frases, resaltadas en **negritas**, para identificar las categorías analíticas. Como se puede observar, la información se va desmenuzando poco a poco, para que cada uno de los datos se identifiquen, pero, sobre todo, observar de dónde van obteniendo.

En la siguiente Tabla 2. Sistema de Categorías y Subcategorías, dividida en tres columnas. Se identifican, de izquierda a derecha: las cuatro Categorías, que se obtuvieron de la intervención, así como de la recopilación de información y de la interpretación de resultados: 1. Preparación del texto en la lectura en voz alta, 2. Acciones de la mediación en la lectura en voz alta, 3. Acciones de la mediación en la conversación dialógica y 4. La experiencia de los participantes en la conversación dialógica.

En la columna de en medio, se ubica la asignación del Código con letras. La asignación del código se realiza con las iniciales de la categoría. PTLVA, AMLVA y AMCD, EPCD. En la columna de la derecha se ubican las treinta y un, subcategorías, obtenidas de los datos.

La Tabla 3. Definiciones de las Subcategorías está conformada por dos columnas, encabezadas por número, nombre de la Categoría inductiva y su código correspondiente. La columna izquierda numera las ocho Subcategorías de la primera Categoría inductiva y, la columna derecha es para colocar la definición de las Subcategoría.

Hacia la parte inferior de la Tabla 3, continúan las otras tres Categorías inductivas restantes, y sus Subcategorías con las respectivas definiciones.

Con las Tablas 2 y 3, teníamos ya información suficiente para poder continuar la categorización, sin embargo, nuestro objetivo general no abarca más allá del análisis de ciertos conceptos [categorías analíticas], por lo que será un tema pendiente de resolver para futuras investigaciones.

Aun así, con la Tabla 3, hemos podido identificar las definiciones de las Subcategorías, correspondientes a cada una de las cuatro Categorías inductivas, pero, además, y sin proponerlo, mientras se van diseñando las tablas y se va colocando la información obtenida de la interpretación y discusión de los resultados se “van viendo” o identificando detalles, palabras, códigos, características, concatenaciones, relaciones, entre categorías y subcategorías.

Creemos que el siguiente Diagrama 2. Esquema de categorías y subcategorías, fue el que nos otorgó más información, que no habíamos visto. Mientras se fue diseñando y colocando la información fuimos haciendo descubrimientos y hallazgos que no habíamos tenido en el proceso. Fue sorprendente observar el Diagrama 2, cómo quedaban organizados los datos y las relaciones entre ellos.

Este Diagrama 2, fue clave para analizar los objetivos específicos y llegar al análisis del objetivo general para identificar su posible logro.

De los primeros detalles que identificamos fue en qué columna se iba acomodando cada categoría y subcategoría. Es preciso decir que, nos apoyamos con el material que diseñamos, como instrumentos, tanto de Excel como de Word, para pasar los datos en el Diagrama 2. Primeramente, se colocaron los objetivos: generales y específicos de la

investigación, en la primera columna de izquierda a derecha. Luego se identificaron las Categorías deductivas, lo que fue interesante ubicar como categorías analíticas, no solo que habíamos identificado de los objetivos generales y específicos, dichas categorías, sino que, de los datos se obtuvieron otras categorías, que también se incluyeron.

Las categorías deductivas, que se identificaron en los datos son: la experiencia del choque con un texto, las acciones, la experiencia de la escucha y mediación total. Habíamos dejado fuera, y a propósito, las categorías deductivas: La experiencia hermenéutica y centro del lenguaje, ya que queríamos, de ser posible, llegar a ellos por medio del estudio de otras categorías, y no precisamente para ser identificadas en la intervención directamente.

Finalmente, en la Tabla 4. Subcategorías, categorías y objetivos, decidimos colocar los datos del Diagrama 2, en la Tabla 4, con la finalidad de poder observar de forma descendente la información que se redactó tanto para el análisis como para la discusión de los resultados, ya que esta Tabla 4 fue fundamental para lograr la redacción, de las subcategorías al objetivo general.

Antes de tratar de dar respuesta a la pregunta de investigación, faltaría decir que observamos, que nos faltaron detalles por mencionar, dentro de la recopilación de información, ya que creemos que, a pesar de que los análisis que se hicieron son detallados y minuciosos, ha sido mucha información la que se ha obtenido y no toda se tuvo el tiempo para analizarla.

Los datos obtenidos de los cinco días del taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, de un total de 15 horas, solamente se analizó un porcentaje muy breve, pues solamente de la sesión cuatro, que se decidió analizar por el método de estudio de caso, la lectura en voz alta del texto *Romper el cerdito*, de Etgar Keret, tuvo una duración de 11:11 minutos, y, la conversación dialógica se realizó en dos horas.

La transcripción de la conversación se realizó para la identificación de los datos, y hacer el análisis de la conversación, minuto a minuto, palabra por palabra. De tal manera que se pudieran tener los datos más precisos de la sesión seleccionada para su análisis.

Retomando la pregunta nuevamente para tratar de responder ¿Cómo analizar las acciones de la *mediación total* que llevan a la *experiencia hermenéutica* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje*?

Se analizaron las acciones de la mediación total, en tanto acciones de la mediación en la lectura en voz alta y acciones de la mediación en la conversación dialógica. Primero identificando que estas acciones parten de la mediación, que se lleva a cabo entre el texto y los participantes-alumnos.

De la videograbación que se analizó, de la sesión cuatro del taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, se observaron las acciones que determinan la mediación para leer en voz alta y, las acciones que determinan la mediación para conversación dialógica.

Así, reconocimos que, al leer en voz alta, la mediación, se compone por acciones; movimientos corporales y gesticulares, así como por la respiración, pero también por las preguntas que se detona en la mediación de una conversación dialógica. Otra de las acciones de la mediación en la conversación dialógica es la escucha, como experiencia de la escucha, ya que escuchar implica oír, primero el sonido entra por el oído, que es diferente “ver” de “oír”, ya lo decía Gadamer.

Una tercera acción de la mediación es la horizontalidad entre mediador-participante, como trato interpersonal con la finalidad de construir ambientes de respeto y espacios de libertad con quienes se lee y para quienes se lee en voz alta y con quienes se conversan los textos.

Sin embargo, estas acciones de la mediación en la lectura en voz alta, y las acciones de la mediación en la conversación dialógica, tienen un estrecho vínculo con la mediación total. Ya que, una de las características de la mediación es que el mediador durante la lectura en voz alta y la conversación dialógica se abstenga de dar su propia interpretación del texto, para evitar que los participantes sean los que se abstengan de conversar, antes todo lo contrario, que expresen la experiencia de la escucha, que expresen la experiencia del choque con un texto

Entonces se analizan las acciones, no solo a través de la metodología de investigación que seleccionas, en términos de enfoque cualitativo, que es el que nosotros elegimos para analizar los datos. No es así, no es solo ese tipo de análisis. El análisis que se debe realizar, antes en campo que, en documental, son aquellas acciones de la mediación en la lectura en voz alta y las acciones de la mediación en la conversación dialógica que constantemente hay que estar analizando.

Hemos tratado de responder hasta aquí cómo analizar las acciones en la mediación total. Solo faltaría responder, cómo analizar las acciones en la mediación total que llevan a la experiencia hermenéutica y, por último, cómo analizar las acciones en la mediación total que llevan a la experiencia hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como centro del lenguaje.

No obstante, antes de analizar las acciones de la mediación total que llevan a la experiencia hermenéutica, tendríamos que analizar primero, la lectura en voz alta y la conversación dialógica como centro del lenguaje, para después, analizar a la experiencia hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como centro del lenguaje.

Pero el análisis no concluiría ahí, faltaría todavía analizar, las acciones en la mediación total que llevan a la experiencia hermenéutica y, me preguntaría ¿habrá acciones en la mediación total que llevan a la experiencia hermenéutica? Y para responder primero hay que definir ¿Qué es experiencia hermenéutica?

De acuerdo con Hans-Georg Gadamer, “La experiencia hermenéutica tiene que ver con la tradición. Es esta la que tiene que acceder a la experiencia. Sin embargo, la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje.”²⁶⁵

De acuerdo con la definición de La experiencia hermenéutica de Gadamer, responderíamos a la pregunta ¿habrá acciones en la mediación total que llevan a la experiencia hermenéutica? Sí, sí hay acciones en la mediación total que llevan a la experiencia hermenéutica.

Pero entonces, analizar la lectura en voz alta y la conversación dialógica como centro del lenguaje, llevaría nuevamente al lenguaje, ya que, recordemos que, “el lenguaje [...] existe porque cada lengua se forma y prosigue continuamente al paso que va trayendo al lenguaje su propia experiencia del mundo”²⁶⁶

Si el lenguaje es experiencia del mundo, entonces toda nuestra experiencia del mundo se desarrolla desde el centro del lenguaje, se sigue que la experiencia hermenéutica en particular se desarrolla desde el centro del lenguaje. Pero, lo que faltaría responder de la

²⁶⁵ *Ibíd.* p. 434

²⁶⁶ *Ibíd.* p. 548

pregunta de investigación es ¿cómo analizar la experiencia hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica?

Por lo tanto, faltaría una parte para responder por completo la pregunta de investigación, quizá nos faltarían argumentos para confirmar o asegurar que probablemente se pueda analizar la experiencia hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica, lo que quedaría como tema pendiente, ya que corresponde a un tema de conceptos.

9.2 Comprobar o refutar hipótesis

Si se analizan *las acciones* de la *mediación total* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje* probablemente se logre *la experiencia hermenéutica*.

Las acciones de la mediación total en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica fueron analizadas, primero delimitando y separando Las acciones en: acciones de la mediación en la lectura en voz alta y acciones de la mediación en la conversación dialógica. ambas se llevaron a cabo, considerando la preparación del texto en la lectura en voz alta y las experiencias de los participantes en la conversación dialógica.

Se considera tanto para acciones de la mediación en la lectura en voz alta y acciones de la mediación en la conversación dialógica la preparación del texto en la lectura en voz alta y las experiencias de los participantes en la conversación dialógica porque ambas tienen relación directa.

Acciones de la mediación en la lectura en voz alta con la preparación del texto en la lectura en voz alta. practicar para prepararla antes de ser leída en voz alta: emoción, puntuación, acentuación, modulación de voz, tono, volumen, silencios, dicción, respiración, lectura gesticular, lectura corporal, erguir el cuerpo, extender la mano, levantar el brazo, cruzar las piernas, mover el torso, movimiento de la boca, movimientos de los labios, producción de fonemas, inclinaciones de la cabeza, encogimiento de hombros, movimiento de las cejas, movimiento del seno y movimiento de los ojos.

Acciones de la mediación en la lectura en voz alta con las experiencias de los participantes en la conversación dialógica. Se analiza la escucha de los participantes al dar respuesta durante la conversación relacionado con el texto que leyó en voz alta. La

horizontalidad: mediador participante. En todo momento se deben construir, observar y mantener ambientes de respeto mutuo y espacios de libertad.

Acciones de la mediación en la conversación dialógica con la preparación del texto en la lectura en voz alta. Se analizan las preguntas, ya que no solo deben de prepararse previa lectura en voz alta, sino también analizar qué tanto la mediación logra sintonizar con lo que se conversa para preguntar sobre lo que responden los participantes, manteniendo la estructura dialéctica pregunta-respuesta. La escucha se analiza lo que se conversa no solo entre mediador-participante, también participante-participante. Por esta razón se debe de analizar la siguiente subcategoría, Horizontalidad: mediador-participante, ya que en el proceso que se lleva a cabo durante la mediación se deben construir, observar y mantener ambientes de respeto mutuo y espacios de libertad.

La Preparación del texto en la conversación dialógica, también se analiza, al observar que fueron diseñadas las preguntas con las que se detonó la conversación. Y, aunque no es una de nuestras subcategorías como tal, sí se analizó como subcategoría las preguntas.

Acciones de la mediación en la conversación dialógica con las experiencias de los participantes en la conversación dialógica. Se analizan las expectativas que los participantes tuvieron sobre lo que esperaban del texto, y las expectativas de lo que se interpretó del texto en tanto conversación y escucha de otras interpretaciones [participantes], del texto.

Se analizan las vivencias que evocan las personas participantes del texto leído en voz alta, aquí también se analiza la horizontalidad: mediador-participante. Se analizan las Opiniones que las personas participantes realizan durante la conversación dialógica para relacionarlas con las interpretaciones que han tenido con el texto. La horizontalidad: participante-participante para construir, observar y mantener ambientes de respeto mutuo y espacios de libertad.

Una vez que se han analizado las acciones de la mediación en la lectura en voz alta con la preparación del texto en la lectura en voz alta, las acciones de la mediación en la lectura en voz alta con Las experiencias de los participantes en la conversación dialógica, las acciones de la mediación en la conversación dialógica con la preparación del texto en la lectura en voz alta y las acciones de la mediación en la conversación dialógica con las experiencias de los participantes en la conversación dialógica, se analizan cada una de las acciones.

Corresponde analizar acciones de la mediación en la lectura en voz alta, es decir: la experiencia del choque con un texto, las acciones, la mediación total y la experiencia de la escucha. mientras que, en acciones de la mediación en la conversación dialógica, se analiza: las acciones, la experiencia de la escucha la mediación total y la experiencia del choque con un texto.

El análisis se realizó, entre otras técnicas, por medio de la observación participativa, fue compleja, ya que se observa en términos de cómo se lleva a cabo la mediación; tanto para lectura en voz alta como para conversación dialógica.

Otro análisis es la lectura en voz alta y la conversación dialógica como centro del lenguaje. El análisis se realiza observando y escuchando en práctica de campo, sea presencial o virtual, el centro del lenguaje desde dos posturas; nuestra experiencia del mundo y la experiencia hermenéutica.

Nuestra experiencia del mundo desde la lectura en voz alta y desde la conversación dialógica. Esta experiencia del mundo se analiza desde la experiencia del choque con un texto y la experiencia de la escucha. Es decir, analizando la experiencia, por sí misma, que experimentan las personas participantes, del choque con un texto y de la escucha.

Ambas experiencias, del choque con un texto y de la escucha son las experiencias del mundo identificadas desde la lectura en voz alta y desde la conversación dialógica.

La experiencia hermenéutica desde la lectura en voz alta y desde la conversación dialógica. Y, cada una se analiza a su vez, desde acciones de la mediación en la lectura en voz alta y acciones de la mediación en la conversación dialógica, y de los participantes, desde la experiencia de los participantes en la conversación dialógica.

La experiencia hermenéutica desde la mediación se analiza, a su vez, desde La experiencia del choque con un texto, con la preparación del texto en la lectura en voz alta. Las acciones desde acciones de la mediación en la lectura en voz alta, al construir ambientes de respeto y espacios de libertas. También se analiza la mediación total, desde acciones de la mediación en la lectura en voz alta y acciones de la mediación en la conversación dialógica. Por último, La experiencia de la escucha, desde la experiencia de los participantes en la conversación dialógica.

La experiencia hermenéutica desde los participantes se analiza, desde la experiencia de la escucha, a través de acciones de la mediación en la lectura en voz alta y acciones de la

mediación en la conversación dialógica. La experiencia del choque con un texto, desde acciones de la mediación en la conversación dialógica y, mediación total desde preparación del texto en la lectura en voz alta, acciones de la mediación en la lectura en voz alta y acciones de la mediación en la conversación dialógica.

Ambos análisis, tanto nuestra experiencia del mundo y la experiencia hermenéutica, nos llevan a decir que, dentro de la hipótesis, esta primera parte sí se ha cumplió durante el proceso de la investigación. Pues creemos que, al tener una relación directa con las categorías deductivas: las acciones, la experiencia de la escucha, mediación total y la experiencia del choque con un texto, nos lleva a decir que la lectura en voz alta y la conversación dialógica pueden ser analizadas como centro del lenguaje de acuerdo con el concepto de Hans-Georg Gadamer como categoría deductiva.

Empero, a pesar de que se han analizado cada una de las categorías y subcategorías descritas anteriormente y durante toda la investigación, sobre todo en la última parte, queda todavía por analizar: ¿La mediación total puede llevar a la experiencia hermenéutica con acciones de la medicación en lectura en voz alta y con acciones de la medicación en la conversación dialógica?

De primera intención pareciéramos intuir que sí. Pero creemos que una segunda parte de nuestra investigación filosófica con metodología de enfoque cualitativo, por el método de grupo focal. Aplicando técnicas de: entrevista con observación participante [presencial y en trabajo de campo], diario de campo, así como las videograbaciones de sesiones de lectura en voz alta y conversación dialógica, sea quizá plausible decir que, la mediación total puede llevar a la experiencia hermenéutica con acciones de la medicación en lectura en voz alta y con acciones de la medicación en la conversación dialógica.

En conclusión, creemos que nuestra hipótesis se comprueba, ya que queda pendiente conocer concretamente si “en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje* se logre *la experiencia hermenéutica*”.

Lo que hace que la hipótesis se compruebe es que sea probable que se pueda lograr “en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje* la *experiencia hermenéutica*”, por lo tanto, si se analizan *las acciones* de la *mediación total* en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como *centro del lenguaje* probablemente se logre *la experiencia hermenéutica*.

Por lo que se refiere a los hallazgos que se tuvieron con la investigación identificamos que, “los movimientos con que un sujeto [mediador] interviene en el mundo y, [actúa instrumentalmente], es causalmente relevante”²⁶⁷, son los que en la promoción de la lectura se denominan “expresión corporal”. Al decir que es causalmente relevantes, quiere decir que, tiene una causa que lo hace relevante. Para el caso de la lectura en voz alta, esta causalidad relevante tiene su explicación en que los movimientos corporales no deben de ser automatizados, deben de ser relevantes.

Dicho de otra manera, los movimientos en la expresión corporal que se realicen dentro de la lectura en voz alta no deben repetir o marcar lo que el texto ya está diciendo de manera literal. Los movimientos de la expresión corporal, para ser causalmente relevantes, deberán realizarse acompañando y enriqueciendo lo que el texto ya está diciendo.

La mediación que realiza el sujeto, en general con movimientos corporales, en particular el cuerpo no es para repetir lo que el texto dice, es para que diga lo que el texto no está diciendo, y que, el cuerpo lo pueda expresar con lenguaje no verbal.

Asimismo, “los movimientos con que el sujeto [mediador] encarna un significado y, [expresa comunicativamente], es semánticamente relevante”²⁶⁸, son los que en la promoción de la lectura se denominan “expresión gesticular”. Al decir que es semánticamente relevante nos está indicando que las expresiones que se realicen de la lectura en voz alta tendrán una interpretación semántica dentro de la lectura en voz alta. Es decir, que, las expresiones gesticulares aportan un significado atribuyéndole una interpretación por sí misma a lo que se está leyendo en voz alta.

De tal manera que, los movimientos que son causalmente relevantes y los movimientos que son semánticamente relevantes, al ser expresados corporal y gesticularmente como lenguaje no verbal, le atribuyen un significado al texto que, es identificado en los personajes del texto al ser interpretado

Antes de finalizar las conclusiones, queremos destacar la participación de las personas que asistieron al taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, ya que para la presente investigación ha sido significativa y enriquecedora para su análisis y resultados.

²⁶⁷ Habermas, *Op. Cit.*, p. 140

²⁶⁸ Habermas, *Op. Cit.*, p. 140

Capítulo 10. Sugerencias y propuestas

Una vez que hemos cerrado el Capítulo 8. Discusión de resultados y el Capítulo 9. Conclusiones, iniciamos con el último capítulo de la Parte III. Resultados y conclusiones [Deductiva]. En la que se regresó nuevamente a lo teórico, es decir, los resultados de la intervención, parte inductiva-práctica del estudio, analizamos la práctica con la teoría cerrando en una investigación filosófica, como se visualizaba en principio.

A continuación, iniciamos el presente capítulo para sugerir y proponer lo que consideramos se pueda realizar en próximas, y para próximas, investigaciones.

10.1 Sugerencias

En primer lugar, haremos sugerencias para nuevas investigaciones relacionadas con el tema.

En nuestro estudio se analizaron solo algunas acciones, tanto de la mediación en la lectura en voz alta como de la conversación dialógica, de las que solamente se estudiaron: respiración, lectura gesticular, expresión gesticular, lectura corporal, expresión corporal, erguir el cuerpo, extender la mano, levantar el brazo, cruzar las piernas, mover el torso, movimiento de boca, movimiento de labios, producción de fonemas, inclinación de cabeza, encogimiento de los hombros, movimiento de cejas, movimiento de ceño, movimiento de los ojos, las preguntas, la escucha y horizontalidad: mediador-participante.

Sin embargo, creemos que todavía se pueden explorar algunas acciones más, por ejemplo, acciones de actitud, acciones de mejora, acciones de participación, acciones de gestión, acciones colaborativas, entre otras posibles acciones.

Otras sugerencias de nuevas y posibles investigaciones relacionadas con el tema son: el docente como sujeto de estudio hermenéutico de *las acciones* ante la lectura en voz alta y la conversación dialógica. El docente como sujeto de acción frente a la *acción comunicativa* con el grupo de alumnos. El texto como objeto de obra estética y experiencia de la obra de arte. Estudiantes como sujetos del juego ante la experiencia del texto como obra de arte. La conversación dialógica como movimiento lúdico, y, desde luego, La comprensión lectora de los textos. Temas por demás interesantes que podrían dar continuidad del presente estudio, conocimientos y, sobre todo, prácticas.

Participantes. De realizar otros estudios similares, se sugiere trabajar con un mínimo de diez participantes, ya sea en modalidad virtual o presencial. Trabajar con diez personas

permite tener una mayor participación de diálogo, así como también diversas interpretaciones o significaciones que se le dan al texto y esto da la posibilidad de tener acuerdos y desacuerdos en torno a la conversación dialógica.

No obstante, trabajar con diez participantes, con la técnica de videograbación para llevar a cabo la transcripción y el posterior análisis del mismo, supone mayor periodo de tiempo o un plazo amplio de tiempo para la recopilación de información, la interpretación de resultados, el análisis de los datos, la discusión de los resultados y las conclusiones, ya que en cada uno de estos apartados se analiza la información de cada cuadro, tabla, gráfica, o diagrama que se llegue a realizar de la información e integrar en el estudio.

Por lo tanto, contemple al realizar un estudio similar, la cantidad de participantes con los que usted quiere trabajar. Puede ser, a mayor número de participantes mayor número de mayor será el plazo o el tiempo que requerirá para el estudio, pues implica dedicación de tiempo. Y, a un menor número de participantes, supone un menor plazo de tiempo.

Sin embargo, esto no podría ser determinado necesariamente de esa manera, sobre todo por la información de los datos que usted requiera recopilar, interpretar, presentar, analizar y discutir, ya que el tiempo que dedique y el plazo que requiera estará en función del planteamiento de su estudio.

Modalidad ¿virtual o presencial? En la actualidad y, después de la Covi-19, la investigación etnográfica, ya no solo es de campo, en términos de desplazarse a la zona o localidad donde realizará la investigación. A raíz de la pandemia, puede realizarse investigación etnográfica *online*²⁶⁹, sin embargo, esto supone otros recursos, tiempos, estructuras, diseño, entre otros. Dejo la bibliografía por si es de su interés.

La mejor modalidad es la que se adapte a usted y a su investigación. Ambas tienen sus pros y sus contras para el trabajo de investigación, así como el grado de exigencia de cada uno. El virtual posibilita diseñar, planear, ejecutar, evaluar, sistematizar y concluir todo el proceso desde la computadora. Se trabaja con Diario de investigación. Sin embargo, se pierde el contacto físico, la observación participante, lo que supone no observar ciertos detalles fundamentales para la investigación con enfoque cualitativo.

²⁶⁹ Markham, *Op. Cit.*, p. 316

El presencial facilita el acceso a los datos y de primera mano, regresar con las personas las veces que sean necesarias. Vivir y convivir con personas, quienes nos abren su espacio cotidiano. Se trabaja con diario de campo. Sin embargo, el gasto y tiempo de traslados, comidas, hospedajes, acceso a internet, acceso al trabajo de gabinete, lo hace complejo.

La sugerencia es que la modalidad dependerá del tiempo que disponga para su investigación, los recursos materiales y financieros para permanecer en la zona de la población para su estudio. Pero, se considera aun mas importante el gusto que tenga por el trabajo presencial con comunidades. El “gusto” no tiene implicación de “gustar”, sino tiene una connotación de empatía, de alteridad y de otredad por el trabajo en, con, para y desde la comunidad de incidencia.

Otro punto son las problemáticas observadas a partir de la presente investigación. Estas se relacionan tanto con el análisis que se realizó, así como con la respuesta que se tuvo a la convocatoria para participar en el taller. En cuanto al análisis, ya comentábamos que todavía quedaron preguntas por resolver ¿La mediación total puede llevar a la experiencia hermenéutica con acciones de la medicación en lectura en voz alta y con acciones de la medicación en la conversación dialógica?

Convocatoria. En cuanto a la respuesta que se tuvo a la convocatoria para participar en el taller, se debe convocar con anticipación y tiempo para cubrir en tiempo y forma el taller de la investigación. Creemos, y así se comentó en el apartado correspondiente, que el consentimiento informado dio origen a la no participación, aun así, se debe de entregar firmado por parte de las personas participantes, ya que son procedimientos para garantizar aspectos éticos en las investigaciones con sujetos humanos.

Tiempo. Una limitación de nuestra investigación ha sido el tiempo, lo que ha sido fundamental para la entrega de la investigación para la titulación. El trabajo previo que se ha diseñado para la recopilación de información, la interpretación de resultados y la discusión de resultados, independiente del documento que se redacta para la tesis, ha sido extenuante lo que demanda tiempo. Satisfactorio, pero faltó tiempo.

Las sugerencias permiten que otras personas identifiquen circunstancias para que, de realizar una investigación similar, las eviten o sepan cómo solucionar.

Corresponde dar lugar a las propuestas para la realización de investigaciones similares a la presente.

10.2 Propuestas

Las propuestas para llevar a cabo investigaciones, en contextos y poblaciones similares, es tomar en cuenta la población en la que desea incidir, y, para decidir en dónde y con qué agencias se estudiará apelamos a la no limitación de ideas. Nosotros desconocemos en dónde se ubica, usted es quien se encuentra ahí, en esa ciudad, en ese estado, en ese municipio, en esa alcaldía, en esa población, en esa localidad, en esa comunidad, en esa escuela ¿con quienes quiere incidir con una investigación similar? Dependerá de dos factores, de las necesidades que usted observe de las personas de ese lugar y de la población con la que le sienta bien trabajar.

Considere que es una investigación filosófica con intervención educativa, relacionado a lectura en voz alta y a conversación dialógica. La creatividad, la interdisciplina y las posibilidades de incidir son amplias. Para concluir la población con una investigación similar sugiero la población se divida en tres núcleos: familiar, escolar y social ¿en cuál núcleo, con qué población quiere incidir? ¿qué población, de qué núcleo, requiere de una investigación similar? Usted tiene la respuesta. Si ha respondido, sabrá a quienes beneficiará.

Aunado al párrafo anterior, recordemos que, nuestra investigación, originalmente se diseñó para convocar, y trabajar, con docentes de primaria y secundaria de los niveles básicos de escuelas públicas de la República Mexicana, empero esto no exime ni es limitativo a otros perfiles, poblaciones, edades, gremios, grados académicos, ocupación. Es una investigación filosófica flexible.

Empero, se debe de considerar que, uno de los argumentos que se sostienen en la presente investigación filosófica con intervención educativa es que, la problemática, y cito²⁷⁰: “radica en las acciones de la mediación de la deficiente lectura en voz alta, y en las acciones de la mediación por el desconocimiento de la conversación dialógica”. Es decir, la intención, la pertinencia, la idea, la necesidad del presente estudio ha sido, probablemente, así lo creemos, tratar de apoyar a los docentes para fortalecer sus acciones, específicamente las analizadas en el presente estudio.

²⁷⁰ La cita es nuestra.

Al ser una investigación flexible, facilita trabajar en cuestión de forma, la estructura y el orden, lo que la ductilidad aplica en el trabajo con otras localidades, comunidades, poblaciones, ciudades, estados, desde luego adecuado a las necesidades, insistimos, propias de las personas que habitan el lugar. Inclusive en nuevos contextos.

A los contextos nos referimos a, escuelas, colegios, guarderías, bibliotecas públicas, bibliotecas comunitarias, bibliotecas de especialidades, bibliotecas bebetecas, universidades, centros comunitarios, empresas, entre otros. Se adecúa la investigación de acuerdo con el contexto de cada lugar en el que se incide. Lo que dependerá de otras variables relacionadas con: necesidades, personas, perfiles, edades, recursos humanos, recursos materiales y recursos financieros.

En cuanto a los alcances de la investigación, en tanto metodología replicable en otros contextos o situaciones, se propone tener conocimiento de metodología de investigación sobre todo con enfoque cualitativo, lo que no exime del enfoque cuantitativo y mixto. Tener conocimiento de métodos y técnicas de investigación cualitativa, de software para investigación cualitativa: MAXQDA o ATLAS.TI. De no tener acceso a paquetería software se lleva a cabo con paquetería elemental Office: formatos Word y Excel, fundamentales para la investigación.

Las limitaciones de estudio en futuras investigaciones o investigadores.

Primero, en tanto limitaciones de estudio para futuras investigaciones: ya mencionábamos, el tiempo. El acceso a la comunidad de incidencia. Acceso a los datos. Falta, escaso o nulo conocimiento de: metodologías, métodos, técnicas, categorías deductivas, categorías inductivas, conceptos.

Segundo, en cuanto a limitaciones de estudio para futuras investigadoras o investigadores: también mencionaremos el tiempo. La falta pasión: por la metodología de investigación con enfoque cualitativo; por el trabajo con comunidades; con las temáticas: hermenéutica, filosofía, autores, lectura en voz alta y conversación dialógica. La limitación de estudio que identificamos más grave en futuras investigadoras e investigadores es la falta de ética en la investigación cualitativa en: el trabajo con comunidades, con el trabajo con comunidades, desde el trabajo con comunidades y para el trabajo con comunidades.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. Armando, “La hermenéutica filosófica de Gadamer”, *Sinéctica*, 24, febrero-julio, 2004, 1-4 p.
- Angrosino, Michael V., “Recontextualización de la observación Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista”, Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (coords), *Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV Métodos de recolección y análisis de datos*, Barcelona, Gedisa, 2015, 203-234 p.
- Antoni, Marcelo, Zentner, Jorge, *Las cuatro emociones básicas*, Barcelona, Herder, 2014, 178 p.
- Apel, Karl-Otto, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1991,
- Beuchot, Mauricio, *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*, México, FCE, 2016, 183 p.
- Bosch Andreu, Emma, “Hacia una definición de álbum”, en Universidad de Barcelona, (consultada 23 de noviembre de 2022, https://somiari.files.wordpress.com/2011/07/2007_bosch_haciadefinicionalbum_pet.pdf
- Bueno, Gustavo, *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*, España, Ciencia nueva, 1970, 322 p.
- Bustos Sánchez, Inés, *La voz. La técnica y la expresión*, México, Paidotribo, 2012, p. 45
- Caballero, Cristián, *Cómo educar la voz cantada y hablada*, México, Edamex, 1994, 260 p.
- Castro, Rodolfo, *La intuición de leer, la intención de narrar*, México, Paidós, 2008, 120 p.

Cepeda, Margarita, en “Dialéctica y escucha”, en *Ides y valores*, n. 120, diciembre, 2002, 6 p.

Cirianni, Gerardo y Peregrina, Luz María, *Rumbo a la lectura*, México, IBBY México, 2003, 134 p.

Cohen, Sandro, *Redacción sin dolor*, México, Planeta, 2019, p. 245

Cova, Yaritza, “La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas”, *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, v. 5, n. 2, diciembre, 2004, 53-66 p.

Chambers, Aidam, *El ambiente de la lectura*, México, FCE, 2007, 131 p.

_____, *Dime*, México, FCE, 2007, 171 p.

Chimil Rivera Miguel Angel, “Lectura en voz alta: una alternativa para mejorar el interés de la lectura en el aula”, Tesis de maestría, 2009, 1-241 p.

Cullinar, Berenice E., *Léeme un cuento: Desarrolle en sus niños el amor a la lectura*, China, Time Life, 1992, 151 p.

Der Linden, Van, *álbum[es]*, Trad. Teresa Duran, Barcelona, Ekaré, 2015, p. 7.

Domingo Argüelles, Juan, *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros, y demás adultos*, México, Océano, 2011, 200 p.

Eco, Umberto, *Los límites de la interpretación*, Trad. de Helena Lozano, Barcelona, Lumen, 1992. 479 p.

Ferrariz, Maurizio, *¿Qué es la hermenéutica?*, Madrid, Cristiandad, 2004, 182 p.

Fisher, Robert, *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*, Madrid, Morata, 2018, 279 p.

Flores Prado, Sonia Regina, “Estrategias para la lectura de comprensión en voz alta”, Tesis de Licenciatura, Unidad 25-B, Subsede Escuinapa, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2004, 87 p. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2426/TE-16476.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Fontana, Andrea, Frey, James H., “La entrevista. De una posición neutral al compromiso político”, Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (coords.), *Manual de Investigación*

Cualitativa Volumen IV, Métodos de recolección y análisis de datos, Barcelona, Gedisa, 2015, 140-202 p.

Foucambert, Jean, *Cómo ser lector. Leer es comprender*, México, Fontamara, 2004, 180 p.

Gadamer, Hans-Georg, *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona, Paidós, 1998. 74 p.

_____, *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1977, 429 p.

_____, *Verdad y Método II*, Salamanca, Sígueme, 2015, 429 p.

_____, *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 2017, 697 p.

Gama, Luis Eduardo, “El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer”, en *Escritos*, v. 29, n. 62, enero-junio 2011, 17-32 p.

Garagalza, Luis, “Introducción a la hermenéutica contemporánea: cultura, simbolismo y sociedad”, en Primera vista, Barcelona: Anthropos, 2002, p. 14, consultada el 21 de septiembre de 2023, https://www.academia.edu/35310490/Introducci%C3%B3n_a_la_hermen%C3%A9utica_contempor%C3%A1nea_cultura_simbolismo_y_sociedad

Garagalza Arrizabalaga, Luis José, “Hermenéutica del lenguaje y simbolismo”, en Endoxa, n. 20, 2005, p. 245, consultada 21 de septiembre de 2023, <https://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/5128/4947>

Garrido, Felipe, *Cómo leer mejor en voz alta*. México, SEP, 1998, 24 p.
_____, *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*, México, Planeta, 2004, 163 p.

Gómez Rodríguez, Alberto, “La voz y su utilización en el ámbito profesional”, (en soporte digital), s/f, consultada el 31 de octubre de 2023, https://cursa.ihmc.us/rid=1LW5K8LB4-G2B729-1MR4/207_La%20voz%20y%20su%20utilizaci%C3%B3n%20en%20el%20%C3%81mbito%20profesional.pdf

Grondin, Jean, *¿Qué es la hermenéutica?*, Barcelona, Herder, 2017, 173 p.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Trad. Manuel Jiménez Redondo, España, Taurus, 1998, 521 p.

Keret, Etgar, “Romper el cerdito”, Etgar Keret, Extrañando a Kissinger, México, Sexto Piso, 2013, 13-16 p.

Larrosa, Jorge, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, FCE, 2003, 672 p.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP, 2001, 193 p.

Lince Campillo, Rosa María, “El papel de la hermenéutica en el diálogo que establecemos con nosotros y con los otros”. *Estudios políticos*, 9(18), 11-35 pp.

López, Luis, “La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo”, en *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la educación*, n. 15, 2013, 19 p.

Luhmann, Niklas, *Confianza*, México, Anthropos, 1996, 179 p.

Marín L., Angie, Elybe Hernández R., & Jesús Flores Q., “Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía”, *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 1(1), 2016, consultada 14 de noviembre de 2023, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576866905006>

Markham, Annette N., “Los métodos, políticas y lineamientos éticos de representación en la etnografía online, en Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (coords.), *Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV Métodos de recolección y análisis de datos*, Barcelona, Gedisa, 2015, 316-368 p.

Mata, Juan, *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*, México, Grao/Colofón, 2011, 211 p.

Montealegre Oropeza, Angélica, “La praxis hermenéutica en la interpretación de textos literarios con estudiantes de tercer grado de primaria”, Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, 2012, p. 168

Muñoz, María Diana, “El oído hermenéutico”, en *Ideas y Valores*, n. 120, diciembre, 2002, 10 p.

Osoro, Kepa, “Sugerencias para leer mejor en voz alta”, Scribd, s/f, consultada 31 de octubre de 2023, <https://es.scribd.com/document/503394104/Osoro-Sugerencias-para-leer-mejor-en-voz-alta>

Pachón Avellaneda, Tatiana, Hernández Ordoñez, Nadia, “Experiencias de lectura literaria con niños de segundo ciclo desde una perspectiva hermenéutica”, en *Caminos Educativos*, n. 1, 2012, p. 40, consultada el 21 de septiembre de 2023, http://revistas.ucundinamarca.edu.co/index.php/Caminos_educativos/article/view/59/61

Palazón M., María Rosa, “Sugerencias hermenéuticas para la educación”, en *Perfiles educativos*, v. XXXVI, n. 146, 2012, 13 p.

PISA 2016 que ubican a México en los últimos lugares de aprovechamiento en el tema de lectura.

https://inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825460808/702825460808_1.pdf

Peräkylä, Anssi, “Análisis de la conversación y el texto”, Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (coords), *Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV Métodos de recolección y análisis de datos*, Barcelona, Gedisa, 2015, 462-493 p.

Peroni, Michel, *Historias de lectura, Trayectorias de la vida y la lectura*, México, SEP, 2003, 171 p.

Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, SEP, 2001, 196 p.

Quiroz Miranda, Janin Itzel, "Lectura en voz alta: modelar competencias lectoras en niños de una escuela multigrado de una comunidad rural". (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, UNAM, 2019, 201 p. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3513026>

Reyes, Yolanda, *Secretos que no sabemos que saben*, México, CONACULTA, 2014, p. 16

_____, Yolanda, “Espantapájaros”, Yolanda Reyes, <https://www.espantapajaros.com/>, (consultada el 6 de junio de 2023)

Rosero, Jose, “Las siete relaciones dialógicas entre el texto y la imagen”, en Jose Rosero Artista Visual, 2019, p. 3, (consultada 23 de noviembre de 2022), <https://joserosero.com/proyectos/>

Sastrías, Martha, Barros, Cristina, Arenzana, Ana, Schulz, Marisol, Sepúlveda, Alma, Amancio, Gerardo, *Guía para promotores de lectura*, México, INBA, 1990, 158 p.

Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, México, Grao/Colofón, 2007, 176 p.

Torres Murillo, Ingrid Pamela, Padilla Avendaño, Viviana Paola, Córdón Marín, Sandra Milena, “Procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de la Biblioteca Comunitaria Las Acacias a partir del cuento”, Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, 2013, 169 p.

Trelease, Jim, *Manual de Lectura en Voz Alta*, Bogotá, Fundalectura, 2007, 423 p.

Universidad Autónoma de Zacatecas, Plan de estudios de la Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica, Zacatecas, Unidad Académica de Filosofía, 2021, 98 p.

Zaid, Gabriel, Leer, México, Océano, 2012, 259 p.

Apéndice

1. Convocatoria para participar en el taller



Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica
Unidad Académica de Filosofía
Universidad Autónoma de Zacatecas
Invitan

A formar parte de la investigación filosófica-psicopedagógica
Proyecto de intervención, con el Taller

**“Iniciación a la hermenéutica en la lectura
en voz alta y en la conversación dialógica”**

Dirigido a:
Docentes de primaria y secundaria

Requisitos:

- Ser docente frente a grupo, de uno de los dos niveles básicos
- Ser docente de una de las escuelas pertenecientes al Sistema de Educación Pública de México
- Tener conexión a internet y correo electrónico
- Participar en todo el proceso del proyecto de investigación

Cupo limitado: 5 docentes de primaria y 5 docentes de secundaria

Inscripciones abiertas.

Informes al correo:
42108018@uaz.edu.mx

Periodo de participación en dos etapas:

- 1a. Etapa diagnóstica: Se enviará por correo la encuesta, a través de Google forms. Del lunes 17 al viernes 21 de julio de 2023.
- 2da. Etapa intervención: Taller del lunes 24 al viernes 28 de julio de 2023.

La participación será en modalidad virtual sincrónica, Plataforma Zoom, previo envío del link.

**EN HORARIO DE:
LUNES A VIERNES, DE 17:00 A 20:00 HORAS.**

Se entregará constancia de participación con el 100% de asistencia de las 15 horas del taller, por parte de la Institución.

En el link
<https://forms.gle/Hv5LcqrwDfybMkuq7>



2. Carta descriptiva general de la investigación de intervención educativa

TRABAJO FINAL DE INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA CON INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Intervención educativa con el taller

“Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica en docentes de primaria y secundaria”

Carta descriptiva General

Taller	
Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica en docentes de primaria y secundaria	
Docente:	Hedda Hernández Romo Alvarez
Meses:	Julio 2023
Días:	Del 24 al 28 de julio de 2023
Horario:	De 17:00 a 20:00 horas
Lugar:	Modalidad virtual por plataforma Zoom.
Dirigido a:	Docentes de primaria y secundaria de educación pública
Observaciones:	Se grabarán todas las sesiones para el análisis de datos.
Objetivo General de la investigación:	Analizar las acciones de la mediación total que llevan a la experiencia hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica como centro del lenguaje.
Objetivo general del taller en la intervención educativa:	Describir las acciones de la mediación del docente-investigador con la experiencia de los participantes-docentes de la sesión número cuatro, seleccionado como estudio de caso.
Objetivos específicos de la intervención:	- Describir de qué manera se leyó en voz alta. - Observar la narrativa de la conversación. - Identificar qué se conversa y cómo se conversa. - Recopilar la información para su análisis.
DÍA I	
SESIÓN 1	Lunes 24 de julio de 2023
Tema	Bienvenida, presentación, forma de trabajo. Se retomará el tema del consentimiento informado, ya enviado y firmado previamente por los

	participantes, para publicar información en los resultados de los datos obtenidos. Diagnóstico y evaluación de entrada.
Objetivo de la sesión	Informar a los participantes de la investigación y la forma de trabajo.
Materiales:	Power point con la información del curso.
Equipo:	Ninguno.
Duración:	3 horas.
Desarrollo:	Se dará la bienvenida. Diagnóstico. Se realizará una evaluación ex ante (de inicio). Después los participantes se presentarán. Se mostrará el material de power point explicando en qué consiste el consentimiento informado.
Cierre:	Agradecimiento y convocar su presencia para la sesión 2.
DÍA 2	
SESIÓN 2	Martes 25 de julio de 2023
Tema:	Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con texto de primaria, texto libro álbum y texto [sin imágenes].
Objetivo de la sesión	Inferir de la lectura en voz alta a través de la conversación dialógica la interpretación del texto.
Materiales:	Libro álbum <i>El globo</i> , de Isol, en power point. Leyenda <i>Las piedras hechiceras</i> , de La rumorosa y sus aparecidos, antología CONAFE.
Equipo:	Ninguno.
Duración:	3 horas.
Desarrollo:	La primera parte se leerá en voz alta el libro álbum <i>El globo</i> , mostrando las imágenes en power point, Posteriormente se abre la conversación dialógica hasta llegar a las conclusiones. En una segunda parte se leerá en voz alta la leyenda <i>Las piedras hechiceras</i> y después se detonará la conversación dialógica hasta las conclusiones.
Retroalimentación:	¿Cómo se sintieron? ¿Con qué se quedan de esta sesión?
Cierre:	Agradecimiento y convocar su presencia para la sesión 3.
DÍA 3	

SESIÓN 3		Miércoles 26 de julio de 2023	
Tema:		Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con libro álbum de secundaria.	
Objetivo de la sesión		Inferir de la lectura en voz alta a través de la conversación dialógica la interpretación del texto.	
Materiales:		Libro álbum <i>El árbol rojo</i> , de Shaun Tan, en power point.	
Equipo:		Ninguno.	
Duración:		3 horas.	
Desarrollo:		La primera parte se leerá en voz alta el libro álbum <i>El árbol rojo</i> , mostrando las imágenes en power point, Posteriormente se abre la conversación dialógica hasta llegar a las conclusiones.	
Retroalimentación:		¿Cómo se sintieron? ¿Con qué se quedan de esta sesión?	
Cierre:		Agradecimiento y convocar su presencia para la sesión 4.	
DÍA 4			
SESIÓN 4		Jueves 27 de julio de 2023	
Tema:		Sesión de lectura en voz alta y conversación dialógica con texto de secundaria.	
Objetivo de la sesión		Inferir de la lectura en voz alta a través de la conversación dialógica la interpretación del texto.	
Materiales:		Cuento <i>Romper el cerdito</i> , de Etgar Keret, en formato Word para mostrarse en pantalla.	
Equipo:		Ninguno.	
Duración:		3 horas.	
Desarrollo:		En la primera parte se leerá en voz alta el cuento <i>Romper el cerdito</i> y después se detonará la conversación dialógica hasta las conclusiones. En una segunda parte se iniciará con la presentación en power point titulada: “De la práctica a la teoría, con Gadamer”.	
Retroalimentación:		¿Cómo se sintieron? ¿Con qué se quedan de esta sesión?	
Cierre:		Agradecimiento y convocar su presencia para la sesión 5.	
DÍA 5			
SESIÓN 5		Viernes 28 de julio de 2023	

Tema:	Continuación de la presentación en power point “De la práctica a la teoría, con Gadamer”.
Objetivo de la sesión	Analizar la práctica con la teoría de Hans-Georg Gadamer, Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas.
Materiales:	Presentación en power point “De la práctica a la teoría, con Gadamer”.
Equipo:	Ninguno.
Duración:	3 horas.
Desarrollo:	Se dará continuidad a la presentación teórica de Gadamer para relacionarla con la práctica de las sesiones anteriores para llegar a una conclusión.
Retroalimentación:	¿Cómo se sintieron? ¿Con qué se quedan de este taller en general?
Cierre:	Agradecimiento por su participación.

3. Formato de Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO **Sobre su papel como colaborador (a) de la investigación** **Sobre el manejo de vídeo, cuestionario, evaluación y trabajo con grupo focal**

Estimado/a Maestro/a: _____

Introducción/Objetivo:

Usted ha sido invitado a participar en el taller denominado “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, que forma parte de la intervención, de la investigación del mismo nombre, a cargo de la Lic. Hedda Hernández Romo Álvarez, para la elaboración de su tesina y obtener el grado de Maestra en Pensamiento Crítico y Hermenéutica, de la Unidad Académica de Filosofía, Universidad Autónoma de Zacatecas.

El objetivo de la investigación es identificar en la participación factores, elementos o conceptos que, desde el centro del lenguaje, tanto en la lectura en voz alta como en la conversación dialógica a través de la dialéctica del preguntar, observando la experiencia de la escucha desde la experiencia del choque con un texto, los lleve a la experiencia hermenéutica. El taller para el estudio se realizará en línea con diversos perfiles de participación.

Participación/Procedimiento:

- Su participación en esta investigación consistirá en:
 - **Responder el cuestionario.** La información se utilizará para la elaboración del diagnóstico, previo al taller. Lo puede realizar del 19 de julio al 21 de julio, ya que le tomará aproximadamente 15 minutos en responder. Se sugiere que responda lo más detallado posible en cada respuesta; no responder con monosílabos. El cuestionario contiene preguntas sobre la práctica de la lectura en voz alta y la práctica de la conversación dialógica, específicamente sobre la experiencia hermenéutica. Se le enviará un link de Google Forms al correo electrónico que proporcionó en la inscripción, y se cerrará el viernes 21 de julio a las 23:00 horas.
 - **Participar en el taller** “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica”, con duración de 15 horas, del lunes 24 al viernes 28 de julio, en horario de 17:00 a 20:00 horas. Se le solicitará que, concluir el taller, realice una relatoría o narrativa, de mínimo una cuartilla, máximo dos, sobre la experiencia de su proceso, lo que se apoyará de algunas preguntas que se compartirán con usted al inicio del taller.
- **Procedimiento:**
 - **Videograbación.** Como parte de su participación en el estudio le pedimos, si usted está de acuerdo, nos permita hacer videograbación, ya que la conversación dialógica que se dé en el grupo será con la única finalidad de

tener registrada toda la información y, posteriormente, poder analizarla. En la videograbación aparecerá su rostro, le sugerimos que, en la medida de lo posible participe con su cámara encendida y con la clave que se le envió por correo. Puede también hacer uso de su nombre, si lo prefiere, pero si lo desea puede también utilizar la clave. Usted decide con cuál identificarse. También, y para su seguridad, la videograbación no será publicada en ningún medio de comunicación ni en ninguna red social, ya que su participación en el estudio tiene fines exclusivamente académicos para la elaboración de la tesina, por lo que ninguna imagen será difundida en ninguna circunstancia.

- **Grupo focal.** Dentro del taller se le está invitando a participar en un grupo de discusión, junto con otras personas como usted. Es importante aclarar que no habrá respuestas correctas e incorrectas, solamente se requiere de su participación en cada una de las sesiones en las que habrá opiniones y experiencias muy diversas.
- **Evaluación.** Se aplicará una breve evaluación de entrada y de salida, antes y después de concluir el taller, con la finalidad de analizar las modificaciones que se hubieran dado durante el proceso. La evaluación de entrada se aplicará el primer día del taller, dentro del taller. La evaluación de salida se aplicará el último día del taller, antes de despedirnos.

Beneficios:

Como esta investigación sigue el método hermenéutico de Gadamer, lo que interesa es identificar si desde el centro del lenguaje, a través de la lectura en voz alta y la conversación dialógica, se puede llegar a una experiencia hermenéutica. Por ello, los beneficios que usted podrá obtener y generar al colaborar en la investigación son:

- Compartir la experiencia con otras personas interesadas en el tema.
- Contribuir a generar prácticas que nos lleven a experiencias hermenéuticas, dentro y fuera del aula, es decir, si es o no docente, y con otras personas.
- Participar, retroalimentar o continuar con otros estudios que contribuyan con esta línea de investigación.

Sin embargo, si usted acepta participar, estará colaborando con la Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica, de la Unidad Académica de Filosofía, UAZ, para nuevas investigaciones que involucre a la filosofía y a la sociedad en general; la filosofía práctica.

Confidencialidad: Su nombre solo quedará registrado en la bitácora de investigación, no en el estudio que se presentará. Así que, toda la información que usted nos proporcione para el estudio a través de su asistencia y participación será de carácter estrictamente confidencial, ya que no aparecerá en los documentos relacionados a la investigación ni de la tesis. Para asegurar la confidencialidad de sus datos, usted quedará identificado(a) con un número y no con su nombre, mismos que serán usados en la tesis. Los resultados de este análisis dentro del estudio serán publicados en la tesis con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a).

Riesgos Potenciales/Compensación: Es importante notar que Usted no recibirá ningún pago por la participación en la presente investigación. Tampoco le implica ningún costo para usted, ya que el taller se impartirá de manera gratuita para efectos de investigación. Usted aparecerá

en los videos que se grabarán de cada sesión, sin embargo, no hay riesgo alguno, ya que no serán publicados ni compartidos. Por lo que, si usted decide participar queda prohibido estrictamente videogravar, por parte de los participantes, sonido o video, que no sea exclusivamente de la investigadora.

Participación voluntaria/Retiro: Su participación es totalmente voluntaria. Usted no está obligada u obligado a colaborar en esta investigación. Tiene todo el derecho de negarse a participar y esta decisión no le traerá consecuencia alguna. También tiene derecho de abandonar el proceso en cualquier momento.

Números para contactar:

Si Usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación respecto a la investigación, por favor comuníquese con la investigadora responsable: Hedda Hernández Romo Álvarez, al siguiente número de teléfono 5515939394, es el mismo número para WhatsApp, en un horario de 9 a 20:00 horas. Si lo prefiere, puede escribirle a la siguiente dirección de correo electrónico 42108018@uaz.edu.mx

En caso de reclamo de la o el participante, comentarios o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas sobre sus derechos al participar en el estudio, puede dirigirse al Aviso de Privacidad directamente de la Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica, de la Unidad Académica de Filosofía de la UAZ (<https://mpch.uaz.edu.mx/privacidad/>) o con el coordinador de la MPCH, Dr. Francisco Javier Serrano Franco: fserrano@uaz.edu.mx

Si usted acepta participar en el estudio, le solicitamos imprimir el documento y firmarlo. Usted se quedará con el documento original y le pedimos sea tan amable de firmar, escanear y enviarlo nuevamente al correo: 42108018@uaz.edu.mx

NOTA: Puede hacer uso de firma digital.

Nombre de la investigadora: Lic. Hedda Hernández Romo Álvarez.

Fecha: lunes 17 de julio de 2023

Firma: _____

Nombre del participante: _____

Fecha: _____

Firma: _____

Clave de su participación en la investigación: _____

4. Fotos de los cinco días del Taller de intervención

Sesión 1. lunes 24 de julio de 2023



Foto 1: Hedda Hernández Romo Álvarez. Los participantes respondiendo la encuesta de entrada.

Sesión 2. martes 25 de julio de 2023

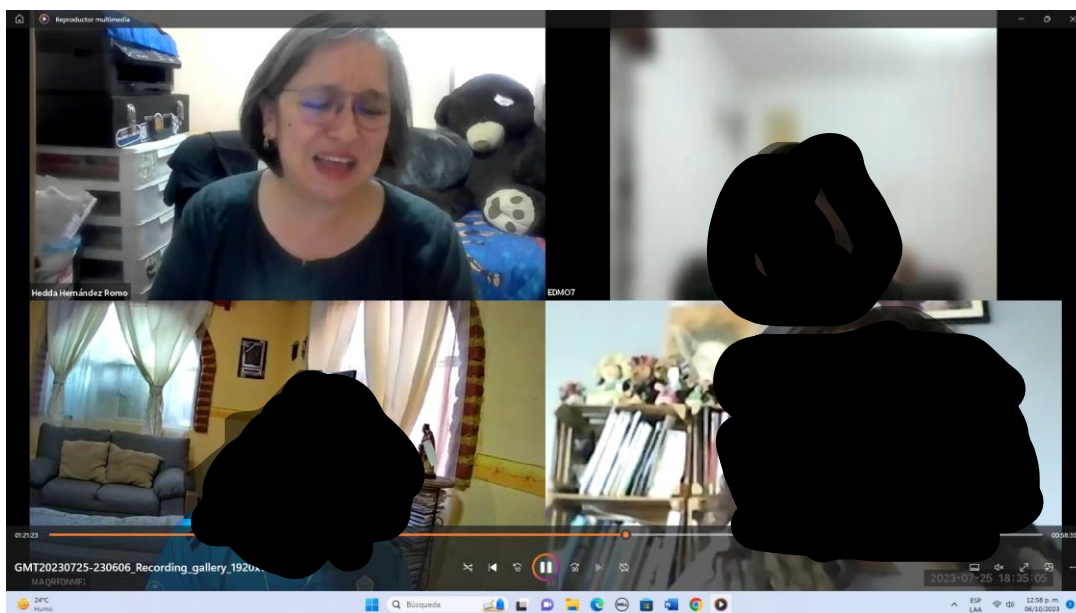


Foto 2: Hedda Hernández Romo Álvarez. Lectura en voz alta de la leyenda “Las piedras hechiceras”, de la antología *La rumorosa y sus aparecidos*. CONAFE. Primaria.

Sesión 3. miércoles 26 de julio de 2023



Foto 3: Hedda Hernández Romo Álvarez. Conversación dialógica del libro álbum *El árbol rojo*, de Shaun Tan. Secundaria.

Sesión 4. jueves 27 de julio de 2023

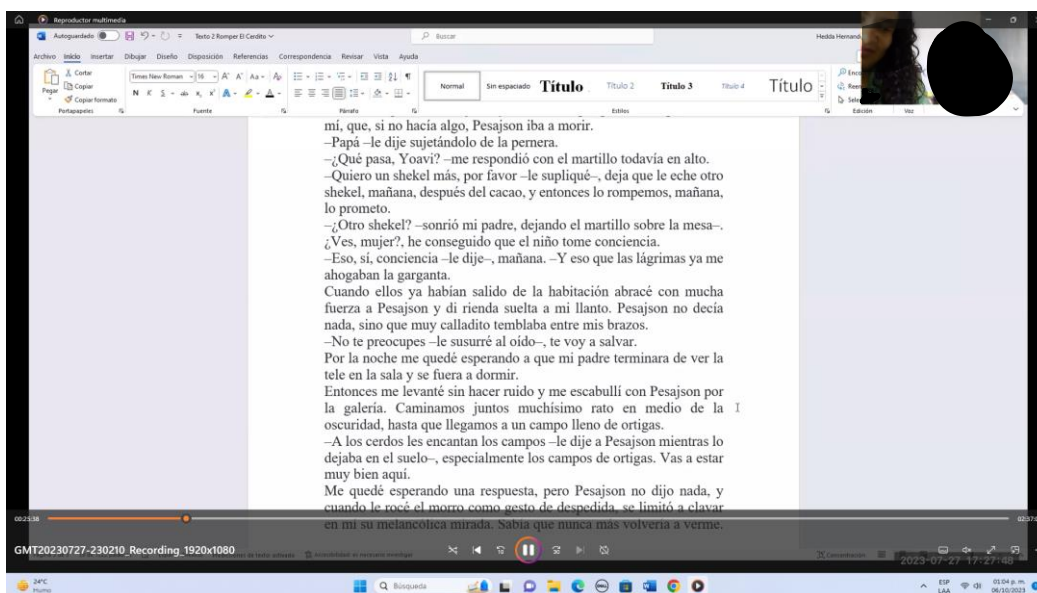


Foto 4: Hedda Hernández Romo Álvarez. Conversación dialógica del cuento *Romper el cerdito*, de Etgar Keret.

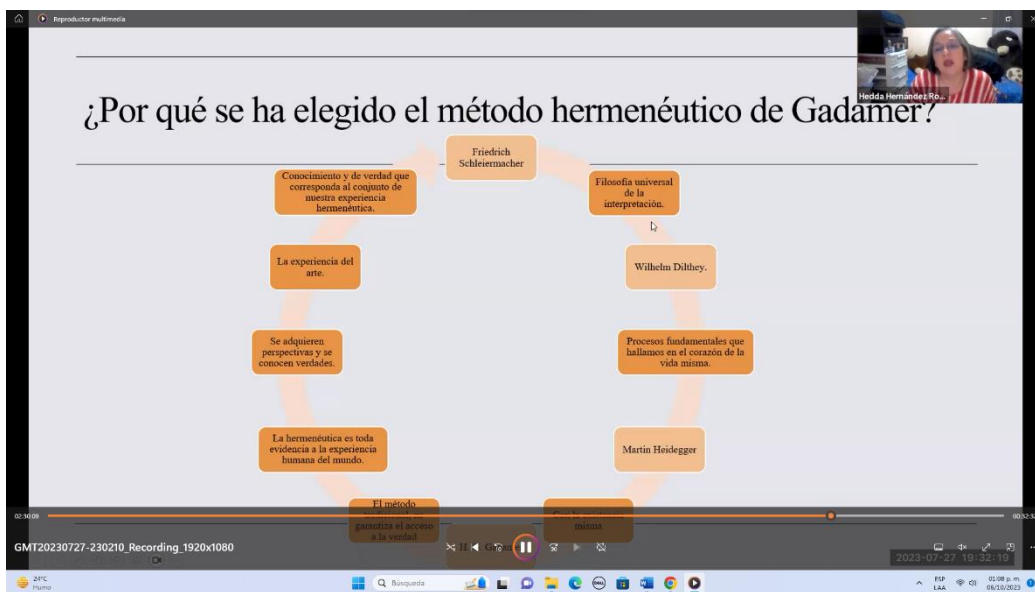


Foto 5: Hedda Hernández Romo Álvarez. Presentación en power point “De la práctica a la teoría con Gadamer”.

Sesión 5. viernes 28 de julio de 2023

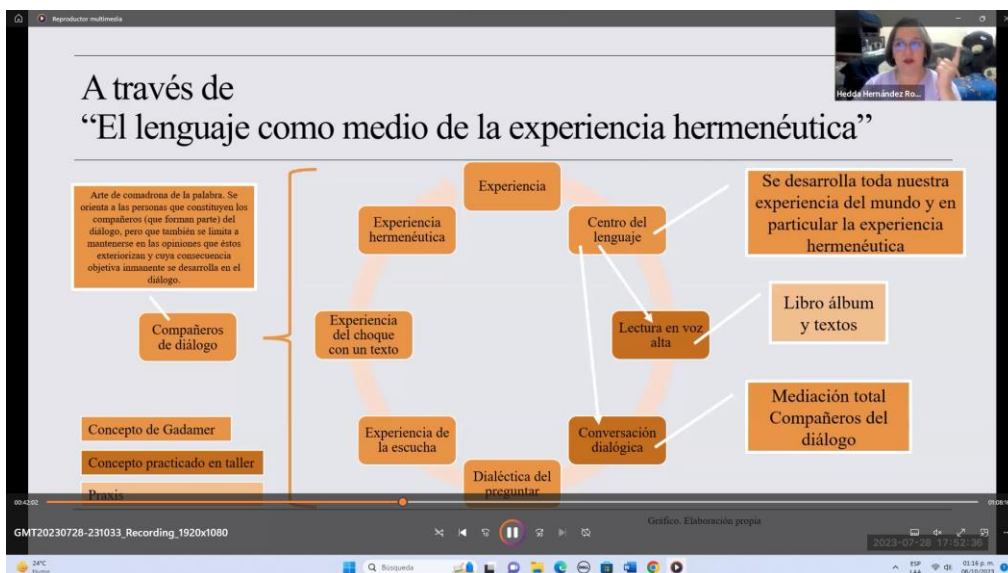
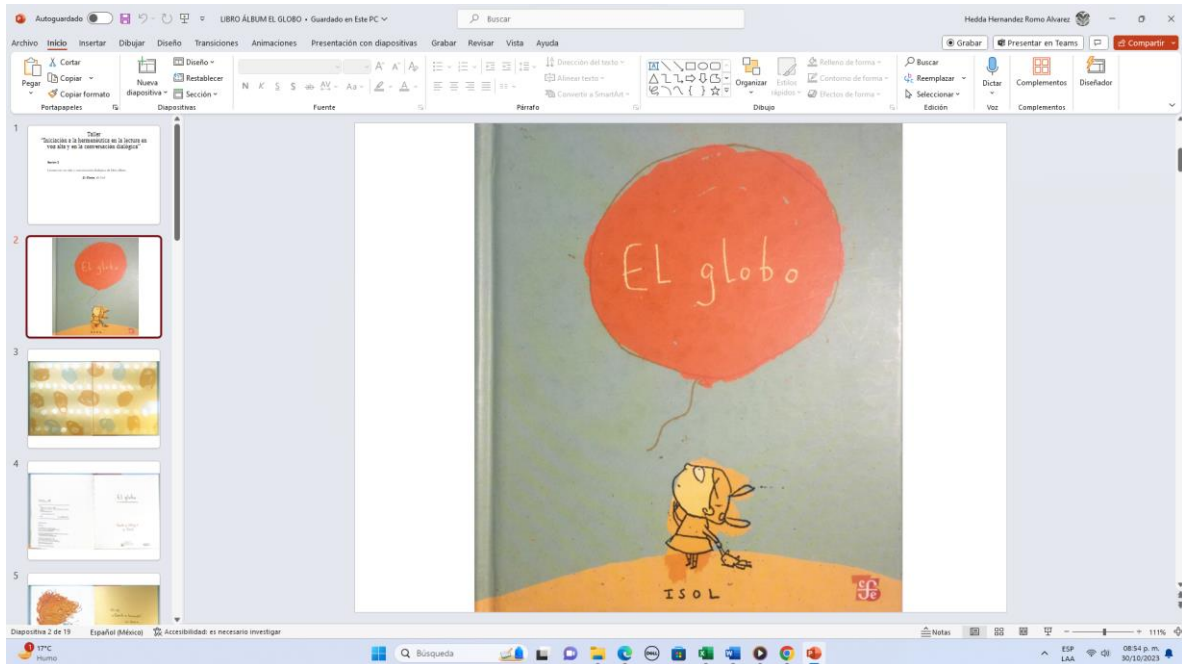


Foto 6: Segunda parte de la presentación “De la práctica a la teoría con Gadamer”.

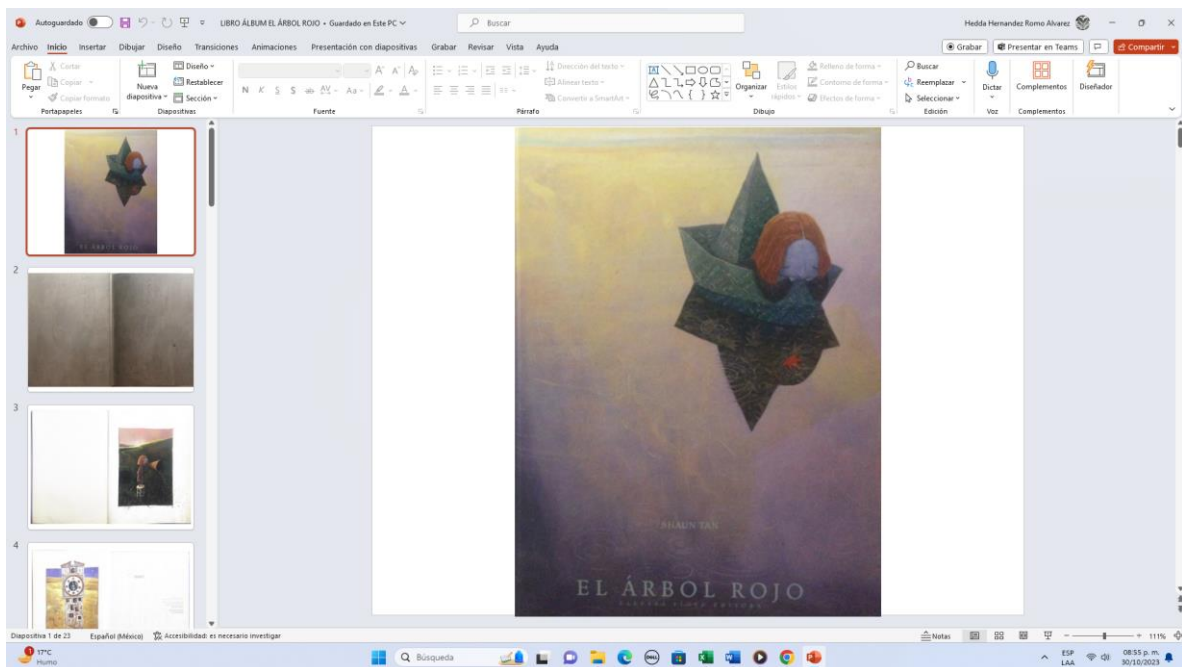
5. Elaboración de material para el taller.

5.1 PDF de los libros álbum: *El globo*, de Isol, y *El árbol rojo*, de Shaun Tan.

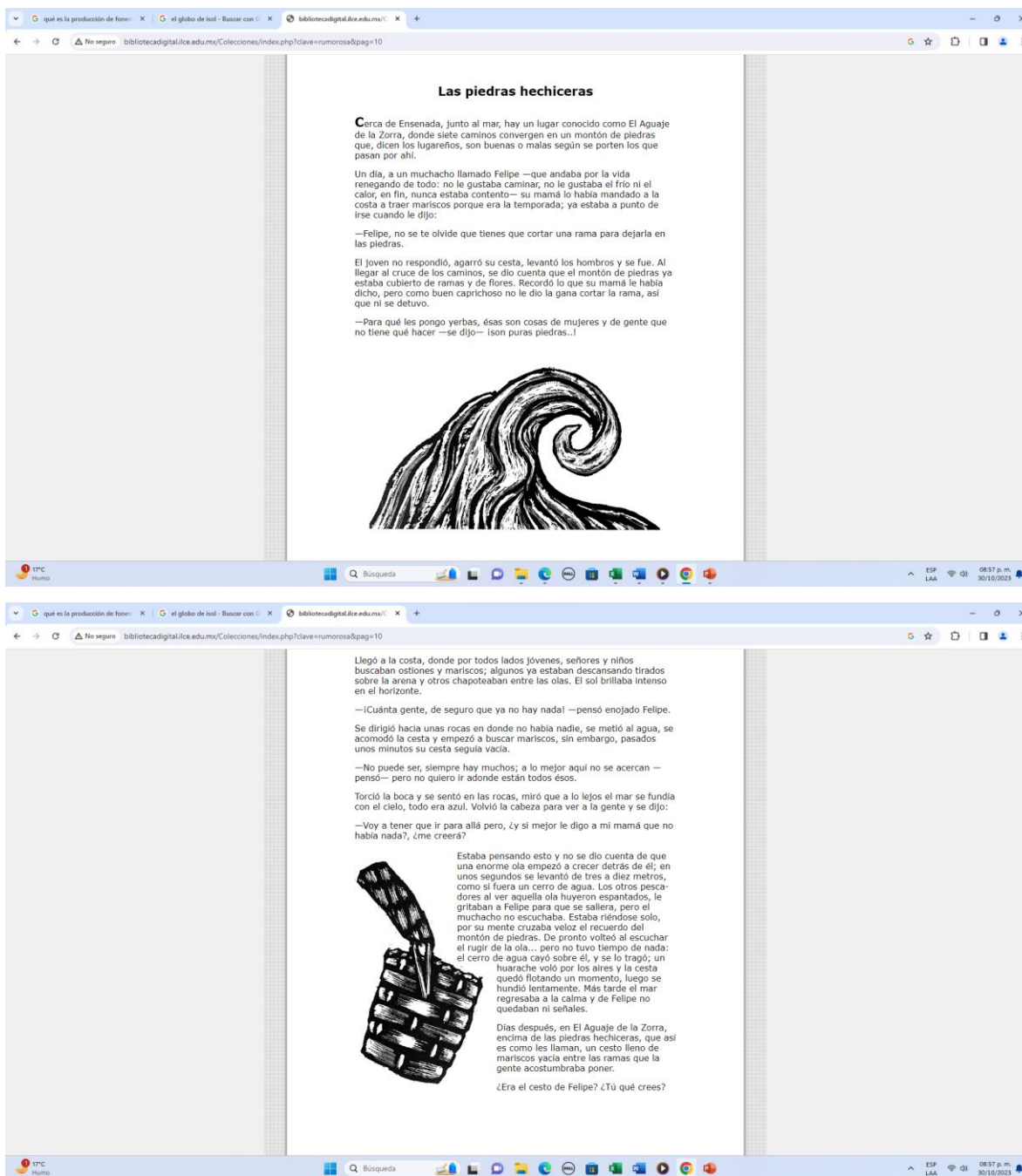
El globo, de Isol



El árbol rojo, de Shaun Tan



5.2 PDF de la leyenda; *Las piedras hechiceras*, antología CONAFE.



Fuente: <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/index.php?clave=rumorosa&pag=10>

5.3 Romper el cerdito, Etgar Keret.

1 Mi padre no accedió a comprarme un muñeco de Bart Simpson. Y eso que mi madre sí quería, pero mi padre no cedió y dijo que soy un caprichoso.

2 –¿Por qué se lo vamos a tener que comprar, eh? –le dijo a mi madre–. No tiene más que abrir la boca y tú ya te pones firme a sus órdenes.

3 Mi padre añadió que no tengo ningún respeto por el dinero, que si no aprendo a tenerlo ahora que soy pequeño, ¿cuándo voy a hacerlo? Los niños a los que les compran sin más muñecos de Bart Simpson se convierten en mayores en unos maleantes que roban en las tiendas porque se han acostumbrado a conseguir todo lo que se les antoja de la forma más fácil. Así es que en vez de un muñeco de Bart Simpson me compró un cerdito feísimo de cerámica con una ranura en el lomo, y ahora sí que me voy a criar siendo una persona de bien, ahora ya no me voy a convertir en un maleante.

4 Lo que tengo que hacer a partir de hoy, todas las mañanas, es tomarme una taza de cacao, aunque lo odio. El cacao con nata es un shekel; sin nata, medio shekel, pero si después de tomármelo voy directamente a vomitar, entonces no me dan nada.

Las monedas se las voy echando al cerdito por el lomo, de manera que si lo sacudo hace ruido. Cuando en el cerdito haya tantas monedas que al sacudirlo no se oiga nada, entonces me regalarán un muñeco de Bart Simpson en patineta. Porque como dice mi padre, eso sí que es educar.

5 El caso es que el cerdito es muy lindo, tiene el hocico frío cuando uno se lo toca y, además, sonríe al meterle el shekel por el lomo, lo mismo que cuando sólo se le echa medio shekel, aunque lo mejor es que también sonríe cuando no se le echa nada. Además le he buscado un nombre, le he puesto Pesajson, como el hombre que tuvo nuestro buzón antes que nosotros, un buzón del que mi padre no consiguió arrancar la etiqueta. Pesajson no es como mis otros juguetes, es mucho más tranquilo, sin luces ni resortes, y sin pilas que le derramen su líquido por la cara. Lo único que hay que hacer es tenerlo vigilado para que no salte de la mesa.

6 –¡Pesajson, cuidado que eres de cerámica! –le digo cuando me doy cuenta de que se ha agachado un poco y mira al suelo, y entonces él me sonríe y espera pacientemente a que yo lo baje. Me encanta cuando sonríe; es sólo por él que me tomo el cacao con la nata todas las mañanas, para poderle echar el shekel por el lomo y ver que su sonrisa no cambia ni una pizca.

7 –Te quiero, Pesajson –le digo después–, y para ser sincero te diré que te quiero más que a papá y a mamá. Además, siempre te querré, pase lo que pase, aunque atraque tiendas. ¡Pero si llegas a saltar de la mesa, pobre de ti!

8

Ayer vino mi padre, agarró a Pesajson y empezó a sacudirlo salvajemente boca abajo.

9

—Cuidado, papá —le dije—, a Pesajson le va a doler la panza —pero mi padre siguió como si nada.

10

—No hace ruido, ¿sabes lo que quiere decir eso, Yoavi?
Que mañana vas a tener un Bart Simpson en patineta.

11

—¡Qué bien, papá! —le dije—. Un Bart Simpson en patineta, genial. Pero deja de sacudirlo, porque haces que se sienta mal.

12

Papá dejó a Pesajson en su sitio y fue a llamar a mi madre. Volvió al cabo de un minuto arrastrándola con una mano y agarrando un martillo con la otra.

13

—¿Ves cómo yo tenía razón? —le dijo a mi madre—, ahora sabrá valorar las cosas, ¿a que sí, Yoavi?

14

—Pues claro —le respondí — claro que sí, pero ¿por qué un martillo?

15

—Es para ti —dijo mi padre mientras me lo entregaba—, pero ten cuidado.

16

—Pues claro que lo voy a tener —le respondí, porque la verdad es que así era, pero a los pocos minutos mi padre se impacientó y me espetó:

17

—¡Venga, rompe el cerdito de una vez!

18

—¿Qué? —exclamé yo—. ¿Romper a Pesajson?

19

—Sí, sí, a Pesajson —insistió mi padre—. Anda, venga, rómpelo. Te mereces ese Bart Simpson, te lo has ganado a pulso.

20

Pesajson me brindó la melancólica sonrisa de un cerdito de cerámica que sabe que ha llegado su fin. Al diablo con el Bart Simpson, ¿cómo iba a darle un martillazo en la cabeza a un amigo?

21

—No quiero un Simpson —dije, y le devolví el martillo a mi padre—, me basta con Pesajson.

22

—No lo has entendido —me aclaró entonces mi padre—, no pasa nada, así es como se aprende, ven, lo voy a romper yo. Alzó el martillo mientras yo miraba los ojos desesperados de mi madre y luego la sonrisa fatigada de Pesajson, y entonces supe que todo dependía de mí, que si no hacía algo, Pesajson iba a morir.

23 –Papá –le dije sujetándolo de la pernera.

24 –¿Qué pasa, Yoavi? –me respondió con el martillo todavía en alto.

25 –Quiero un shekel más, por favor –le supliqué–, deja que le eche otro shekel, mañana, después del cacao, y entonces lo rompemos, mañana, lo prometo.

26 –¿Otro shekel? –sonrió mi padre, dejando el martillo sobre la mesa–. ¿Ves, mujer?, he conseguido que el niño tome conciencia.

27 –Eso, sí, conciencia –le dije–, mañana. –Y eso que las lágrimas ya me ahogaban la garganta.

28 Cuando ellos ya habían salido de la habitación abracé con mucha fuerza a Pesajson y di rienda suelta a mi llanto.

29 Pesajson no decía nada, sino que muy calladito temblaba entre mis brazos.

30 –No te preocupes –le susurré al oído–, te voy a salvar.

31 Por la noche me quedé esperando a que mi padre terminara de ver la tele en la sala y se fuera a dormir. Entonces me levanté sin hacer ruido y me escabullí con Pesajson por la galería. Caminamos juntos muchísimo rato en medio de la oscuridad, hasta que llegamos a un campo lleno de ortigas.

32 –A los cerdos les encantan los campos –le dije a Pesajson mientras lo dejaba en el suelo–, especialmente los campos de ortigas. Vas a estar muy bien aquí.

33 Me quedé esperando una respuesta, pero Pesajson no dijo nada, y cuando le rocé el morro como gesto de despedida, se limitó a clavar en mí su melancólica mirada. Sabía que nunca más volvería a verme.

5.4 PDF, “De la práctica a la teoría con Hans-Georg Gadamer”. Elaboración de material, de apoyo teórico-visual, para el taller. [PDF No integrado]

6. Instrumentos:

6.1 Guía de observación para la lectura en voz alta.

Trabajo final de investigación Filosófica con intervención educativa La experiencia hermenéutica de Hans-Georg Gadamer en la educación básica en México Taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica” Guía de observación para el análisis de la lectura en voz alta <i>Romper el cerdito de Etgar Keret.</i>			
Concepto 1	Categoría 1.1	Subcategoría	Pregunta
La experiencia del choque con un texto	Preparación del texto	Emociones	¿Qué emociones se identificaron y en qué momentos? ¿En qué personajes?
		Puntuación	¿Qué signos de puntuación se identificaron?
			¿Cómo se leen esos signos de puntuación para dar énfasis?
		Acentuación	¿Hubo alguna palabra de pronunciación extraña que confundiera el acento o la sílaba tónica?
		Modulación de voz	¿En qué momentos de la lectura en voz alta hubo modulación de voz?
			¿Por qué hubo esa modulación de voz?
			¿Cómo se logran identificar a los personajes del cuento?
			¿Cómo se identifica la voz del narrador?
		Tono	¿Qué tonos se identifican en la lectura en voz alta?
			¿En qué momentos se identifican esos tonos?
		Volumen	¿En qué partes del texto hubo variación de volumen?
			¿Por qué hubo esas variaciones de volumen? Es decir ¿a qué se atribuye?
		Silencios	¿En qué partes del texto hubo silencios?
			¿Cómo se justifican esos silencios dentro de la lectura en voz alta de este cuento?
		Dicción	¿En qué momento se identifica que no se entiende alguna palabra leída en voz alta?
Concepto 2	Categoría 2.1	Subcategoría	Pregunta
Las acciones	Acciones en la mediación	Respiración	¿En qué momento se identifica que se respiró para continuar con la lectura?
			¿En qué momentos se identifica que hubo deficiencia de aire al leer en voz alta?
		Lectura gesticular	¿En qué momentos se identifican las gesticulaciones?
			¿Está justificada la gesticulación? ¿Por qué?
		Lectura corporal	¿En qué momentos se identifican los movimientos corporales?
		Movimientos corporales	Movimientos con que el sujeto (mediador) interviene en el mundo (actúa instrumentalmente). Es casualmente relevante.
			Erguir el cuerpo
			Extender la mano
			Levantar el brazo
			Cruzar las piernas
			Mover el torso
			Movimientos con que un sujeto (mediador) encarna un significado (se expresa comunicativamente). Es semánticamente relevante.
			Movimientos de la laringe
			Movimientos de la boca
			Movimientos de los labios
			Producción de fonemas
			Inclinaciones de la cabeza
			Encogimiento de hombros
			Movimiento de las cejas
			Movimiento del ceño
			Movimiento de los ojos

Apéndice 6.1, inciso a: (Código: 6.1/a)

a) Cuadro de conceptos elementales de subcategorías.

Lectura en voz alta			
Cuadro de Conceptos elementales de subcategorías			
Concepto 1	Categoría 1.1	Subcategoría	Breve concepto de autor para evaluar la lectura en voz alta
La experiencia del choque con un texto	Preparación del texto	Emoción	“La entonación emocional (las frases se entonan sobre todo en función de su contenido semántico)” ²⁷¹ .
		Puntuación	“Pensar los signos de puntuación en relación con ellos mismos, atribuyéndoles un valor en función de cómo pese el o los silencios en la construcción de imágenes, de las emociones, de lo que el texto me dice” ²⁷² .
		Acentuación	“Llamaremos <i>tilde</i> [al acento ortográfico] para diferenciarlo del acento que todas las palabras tienen. El acento es el énfasis que ponemos en alguna de las sílabas. Sin embargo, no porque pronunciemos más fuerte una de las sílabas, esta llevará tilde. La sílaba que suena más fuerte en una palabra se le llama <i>sílaba tónica</i> . [...] se debe de aprender a diferenciar las palabras con diptongo, las graves, las agudas, las esdrújulas y las sobreesdrújulas” ²⁷³ .
		Modulación de voz	“El tono y la intensidad son las cualidades que nos permiten las inflexiones o modulación de voz que varían en significado de lo expresado” ²⁷⁴ .
		Tono	“Físicamente depende de la tensión y extensión de las cuerdas vocales, cuanto más tensas y cortas están, más agudo suenan. Para la resistencia y duración de la voz, el diafragma, intercostales, abdominales, dorsales, permite manejar diferentes tonos” ²⁷⁵ . “La variación del grado de tensión y de modificación de los pliegues vocales, serán los responsables de la emisión de tonos graves, agudos o medios” ²⁷⁶ .
		Volumen o intensidad	“Es el mayor o menor grado de fuerza para emitir sonidos. Se regula en función de la potencia con que se expulsa el aire desde los pulmones. Las variaciones de volumen traen consigo variaciones de tono” ²⁷⁷ .

²⁷¹ Kepa Osoro, *Op. Cit.*, p. 3

²⁷² Cirianni, *Op. Cit.*, p. 106

²⁷³ Sandro Cohen, *Redacción sin dolor*, México, Planeta, 2019, p. 245

²⁷⁴ Gómez Rodríguez *Op. Cit.*, *Id.*

²⁷⁵ *Id.*

²⁷⁶ Bustos Sánchez, *Op. Cit.*, p. 45

²⁷⁷ Gómez Rodríguez, *Op. Cit.*, p. 9

		Silencios		“Introducción de espacios en blanco entre palabra y palabra” ²⁷⁸
		Dicción		“Se encuentra estrechamente relacionada con la velocidad o ritmo, resultado de las extensiones de los fonos alineados en segmentos: palabras y frases, incluidas las pausas” ²⁷⁹ .
Concepto 2	Categoría 2.1	Subcategoría		Breve concepto de autor para evaluar la lectura en voz alta
Las acciones	Acciones en la mediación	Respiración		“Resultado de la acción de los pulmones, la fuerza del diafragma y del tórax. Cuerpo con verticalidad adecuada para producir una voz fisiológicamente adecuada” ²⁸⁰ .
		Lectura gesticular / Expresión gesticular		“Las emociones y las inquietudes, la alegría y la felicidad —todo el mundo interior— se reflejan en la expresión de la cara y en los miembros de nuestro cuerpo” ²⁸¹
		Lectura corporal / Expresión corporal		“Miremos a nuestro alrededor las expresiones de la gente que nos rodea, para reproducirlas en el propio cuerpo: Observemos los signos mudos que nos indican cosas y tratemos de interpretarlos; ya que ellos nos hablan de una manera silenciosa y así nos llega su mensaje: una mano extendida, un adiós, una señal de angustia” ²⁸² .
		Movimientos corporales	El sujeto interviene en el mundo (actúa instrumentalmente). Causalmente relevante.	“Ejemplos de movimientos corporales causalmente relevantes de un actor son: erguir el cuerpo, extender la mano, levantar el brazo, cruzar las piernas, etcétera” ²⁸³ .
			El sujeto encarna un significado (expresa comunicativamente). Semánticamente relevante.	“Ejemplos de movimientos corporales semánticamente relevantes son: los movimientos de la laringe, de la boca, de los labios, etcétera, en la producción de fonemas; las inclinaciones de cabeza, los encogimientos de los hombros, los movimientos de los dedos al tocar el piano, los movimientos de la mano al escribir, al dibujar, etcétera” ²⁸⁴ .

²⁷⁸ Cirianni, *Op. Cit.*, p. 106

²⁷⁹ *Ibíd*, p. 9

²⁸⁰ *Ibíd*, p. 9

²⁸¹ Sastrías, *Op. Cit.*, p. 95

²⁸² *Id.*

²⁸³ Habermas, *Op. Cit.*, p. 140

²⁸⁴ Habermas, *Op. Cit.*, p.140

Apéndice 6.1, inciso b: (Código: 6.1/b)

b) Cuadro de rúbrica elemental para evaluar la lectura en voz alta.

Cuadro de rúbrica elemental para la lectura en voz alta					
Concepto 1	Categoría 1.1	Subcategoría	1	2	3
La experiencia del choque con un texto	Preparación del texto	Emoción	No se logran identificar la entonación de acuerdo con la emoción de los personajes del texto, al leerse en voz alta.	Se logran reconocen algunas entonaciones de acuerdo con las emociones, pero no se identifica a qué personaje pertenece la emoción.	Se identifican claramente las entonaciones de acuerdo con la emoción de cada uno de los personajes del texto a través de la voz en la lectura en voz alta.
		Puntuación	No se logran identificar los silencios y el tono de los diferentes signos de puntuación del texto, lo que no permite la construcción de imágenes.	Se logran identificar los silencios, pero hay al menos un error en el tono de los diferentes signos de puntuación del texto.	Se logran identificar los silencios, y el tono de los diferentes signos de puntuación del texto, lo que permite la construcción de imágenes.
		Acentuación	Hubo varios errores en la lectura en voz alta de más de una palabra, sin considerar la sílaba tónica.	Hubo errores en la lectura en voz alta en al menos una de las palabras, sin considerar la sílaba tónica.	Las palabras son acentuadas de acuerdo con su sílaba tónica.
		Modulación de voz	No hay inflexiones de voz. No tiene manejo de tonos ni de intensidad en la lectura en voz alta.	En algunas partes del texto se manejan tonos y en algunas otras se lee con intensidad, pero en general no hay inflexiones de voz.	Manejo de las inflexiones de acuerdo con el tono y la intensidad del texto.
		Tono	No se identifican auditivamente tonos graves, agudos o medios.	Se identifican parcialmente tonos graves, agudos o medios.	Se identifican diferentes tonos: graves, agudos o medios, de acuerdo con la emoción de los personajes.
		Volumen	No hay variaciones de volumen de voz, o es muy bajo o alto el volumen, sin que los tonos se identifiquen.	Si hay variación de volumen, pero confunde las variaciones de tono.	Las variaciones del volumen de voz traen consigo variaciones de tono.
		Silencios	No se hace ningún silencio en la lectura en voz alta.	Si hay silencios, pero en la lectura en voz alta se confunde por	Se respetan los diferentes signos de puntuación,

				los espacios en blanco que se dan.	así como los silencios que se percibe del texto en espacios en blanco.	
		Dicción	Más de una palabra no se ha entendido en la lectura en voz alta.	Al menos una palabra no se ha identificado auditivamente.	Se identifica cada una de las palabras, relacionadas con la velocidad o ritmo.	
Concepto 2	Categoría 2.1	Subcategoría	1	2	3	
Las acciones	Acciones en la mediación	Respiración	No se tiene una verticalidad adecuada. La voz se pierde. Se escucha que falta el aire al leer.	Se tiene una verticalidad adecuada, pero hay momentos en los que la voz se pierde.	Se tiene una verticalidad adecuada, lo que permite una producción de voz fisiológicamente adecuada.	
		Lectura gesticular / Expresión gesticular	No hay variaciones de expresión en la cara. Se mantiene una misma expresión.	La expresión de la cara es incongruente con las emociones de los personajes del texto.	Hay congruencia en la expresión de la cara de acuerdo con las diferentes emociones de los personajes del texto.	
		Lectura corporal / Expresión corporal	No hay variaciones de expresión corporal. No hay movimiento, ni se observan signos mudos que aporten a la lectura en voz alta del texto	La expresión corporal es incongruente con las emociones de los personajes del texto.	El movimiento corporal es congruente con las emociones de los personajes del texto. Se observan signos mudos que aportan corporalmente a la lectura en voz alta del texto.	
		El sujeto interviene en el mundo (actúa instrumental mente). Causalmente relevante.	Erguir el cuerpo	No se mantiene erguido el cuerpo. Se encorva.	Hay momentos en los que se yergue y en los que se encorva.	Se mantiene erguido el cuerpo.
			Extender la mano	No se extendieron ninguna de las dos manos.	Se extendió una de las dos manos.	Se extendieron las dos manos.
			Levantar el brazo	No se levantó ninguno de los dos brazos.	Se levantó uno de los dos brazos.	Se levantaron los dos brazos.
			Cruzar las piernas	No se cruzaron	Se cruzó una de las dos piernas.	Se cruzaban ambas piernas en varios momentos.

		Movimien tos corporales			ninguna de las dos piernas.		
				Mover el torso	En ningún momento se movió el torso.	Movía ligeramente el torso.	Movía constantemente el torso. Se notaba en todo momento.
			El sujeto encarna un significado (expresa comunicativa mente). Semánticame nte relevante.	Movimiento de la boca	Movía la boca sin congruencia.	Movía la boca indiscriminadamente.	Movía la boca congruentemente.
				Movimiento de los labios	Movía los labios sin congruencia.	Movía los labios indiscriminadamente.	Movía los labios congruentemente.
				Producción de fonemas	No hay una clara producción de los fonemas.	Tuvo al menos un atropello en la producción de fonemas.	Clara producción de fonemas.
				Inclinacione s de la cabeza	No hubo inclinación de cabeza en ningún momento.	Inclinaba constantemente la cabeza, sin importar el momento.	Ligeramente inclinaba la cabeza, solo en ciertos momentos.
				Encogimient o de los hombros	No hubo encogimiento de hombros en ningún momento.	Encogía los hombros constantemente, sin importar el momento.	En algunos momentos encogía los hombros ligeramente.
				Movimiento de cejas	No movía las cejas.	Movía las cejas indiscriminadamente.	Movía las cejas congruentemente.
				Movimiento del ceño	Movía el ceño sin congruencia.	Movía el ceño indiscriminadamente.	Movía el ceño congruentemente.
				Movimiento de los ojos	Movía los ojos sin congruencia.	Movía los ojos indiscriminadamente.	Movía los ojos congruentemente.

Apéndice 6.1, inciso c: (Código: 6.1/c)

c) Matriz 1. Concepto 1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta.

Matriz 1. Concepto1, categoría 1.1 y subcategorías de la lectura en voz alta							
Objetivos	Concepto 1	Categoría 1.1	Subcategoría	Observar	Indicadores	Preguntas	Ejemplos
Objetivo General: Describir las acciones de la mediación del docente-investigador con la experiencia de los participantes-docentes de la sesión número cuatro, seleccionado como estudio de caso. Objetivos Específicos: -Recopilar la información para su análisis. -Describir de qué manera se leyó en voz alta.	La experiencia del choque con un texto	Preparación del texto	Emoción	Alguna de las cuatro emociones básicas: miedo, rabia, alegría, tristeza.	Tonos de voz, expresión gesticular y corporal, volumen.	¿En qué párrafos se identifica el miedo? ¿En qué párrafos se identifica la rabia? ¿En qué párrafos se identifica la alegría? ¿En qué párrafos se identifica la tristeza?	Párrafo 18 (miedo). Párrafo 2 (rabia). Párrafo 7 (alegría). Párrafo 33 (tristeza).
			Puntuación	Signos de puntuación: punto y seguido, punto y aparte, punto final, puntos suspensivos, punto y coma, coma, comillas, paréntesis, corchetes, signos de admiración y de interrogación, diéresis.	Tonos de voz, dicción, silencios.	¿En qué párrafos se identifican diferentes tonos de voz, haciendo énfasis en los signos de puntuación? ¿En qué párrafos se identifican los silencios?	Párrafo 25. Párrafo 32.
			Acentuación	Sílaba tónica.	Sonido fuerte de cada palabra.	¿En qué párrafo se identifica un sonido claro de sílaba tónica?	Párrafo 29.
			Modulación de voz	Inflexiones.	Tono, volumen.	¿En qué párrafo se identifican inflexiones de tono y de volumen de voz?	Párrafo 22.

			Tono	Graves, medios y agudos.	Volumen, la emoción de los personajes, los signos de puntuación.	¿En qué párrafo se identifican diferentes tonos de voz?	Párrafo 11.
			Volumen	Emoción.	Voz baja y voz alta, expresión gesticular y corporal.	¿En qué párrafos se identifica voz baja y voz alta acompañada de expresión gesticular y corporal?	Párrafo 19.
			Silencios	En qué parte del texto se identifican.	Espacios de tiempo breves.	¿En qué párrafos se identifican espacios breves de tiempo, aludiendo a silencios?	Párrafo 30.
			Dicción	Boca y labios.	Entendimiento claro de cada palabra.	¿En qué párrafos se identifican un entendimiento claro de cada palabra?	Párrafo 10.

Apéndice 6.1, inciso d: (Código: 6.1/d)

d) Matriz 2. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la lectura en voz alta.

Matriz 2. Concepto 2, categoría 2.1 y subcategorías de la lectura en voz alta								
Objetivos	Concepto 2	Categoría 2.1	Subcategoría		Observar	Indicadores	Preguntas	Descripción de dos párrafos
Objetivo General: Describir las acciones de la mediación del docente-investigador con la experiencia de los participantes-docentes de la sesión número cuatro, seleccionado como estudio de caso. Objetivos Específicos: -Recopilar la información para su análisis. -Describir de qué manera se leyó en voz alta.	Las acciones	Acciones en la mediación	Respiración		En qué momentos toma aire.	Voz clara	¿En qué párrafos se identifica que se tiene control de la respiración?	Párrafo, antes del uno. Párrafo 26.
			Lectura gesticular / Expresión gesticular		Las expresiones del rostro: ojos, cejas, boca, labios, ceño, cabeza.	Movimientos del rostro.	¿En qué párrafos se identifica la expresión gesticular?	Párrafo 2.
			Lectura corporal / Expresión corporal		Las expresiones del cuerpo: torso, brazos, manos, piernas, pies, cadera, hombros.	Movimientos del cuerpo.	¿En qué párrafo se identifica la expresión corporal?	Varios párrafos, vistos en la categoría A.
			Movimientos con que un sujeto (mediador) interviene en el mundo (actúa instrumentalmente). Es causalmente relevante.	Erguir el cuerpo	Que no presente curvatura.	Permanecer erguida. Sofoco. Mala dicción al finalizar alguna frase.	¿En qué momentos se identifica el cuerpo erguido?	Varios párrafos.
				Extender la mano	Que se extiende una o las dos manos.	Extender las o la mano.	¿En qué párrafos se identifica que extiende una o las dos manos?	Párrafo 2. Párrafo 4.
				Levantar el brazo	Que levanta uno o los dos brazos.	Levantar el o los brazos.	¿En qué párrafo se identifica que se levanta uno o los dos brazos?	Párrafo 4.
				Cruzar las piernas	Que cruza las piernas.	Cruzar la pierna.	¿En qué párrafo se identifica que cruza la pierna?	No hay.
				Mover el torso	El movimiento del torso.	Movimiento del torso.	¿En qué párrafos se identifica que mueve el torso?	Párrafo 7.
				Movimientos con que el sujeto (mediador) encarna	Movimiento de la boca	El movimiento de la boca.	Cómo la mueve.	¿En qué párrafo se identifica

			un significado (expresa comunicativamente). Es semánticamente relevante.				que hay congruencia entre el movimiento de la boca con la emoción del personaje del texto?	
				Movimiento de los labios	El movimiento de los labios.	Cómo los mueve.	¿En qué párrafos se identifica que hay congruencia entre el movimiento de los labios con la emoción del personaje del texto?	Párrafo 4.
				Producción de fonemas	Los sonidos de las letras y palabras.	Errores al pronunciar alguna letra de alguna palabra.	¿En qué párrafos se identifica que hay algún error de producción de fonemas?	Párrafo 2.
				Inclinaciones de la cabeza	Los movimientos de la cabeza.	Cómo mueve la cabeza.	¿En qué párrafos se identifica que hay congruencia entre el movimiento de la cabeza con la emoción del personaje del texto?	Párrafo 28.
				Encogimiento de hombros	El movimiento de uno o de los dos hombros.	Cómo mueve uno o los dos hombros.	¿En qué párrafos se identifica que hay congruencia entre el movimiento de uno o de los dos hombros con la emoción del personaje del texto?	Párrafo 1.

				Movimiento de las cejas	El movimiento de las cejas.	Cómo mueve las cejas.	¿En qué párrafos se identifica que hay congruencia entre el movimiento de las cejas con la emoción del personaje del texto?	Varios.
				Movimiento del ceño	El movimiento del ceño.	Cómo mueve el ceño.	¿En qué párrafo se identifica que hay congruencia entre el movimiento del ceño con la emoción del personaje del texto?	Movimiento de ceño: en 18 párrafos. Movimiento del ceño sin congruencia: 2 de los párrafos. Once párrafos marcados con “x”. No hubo necesidad de mover el ceño.
				Movimiento de los ojos	El movimiento de los ojos.	Cómo mueve los ojos.	¿En qué párrafo se identifica que hay congruencia entre el movimiento de los ojos con la emoción del personaje del texto?	Hubo congruencia de movimiento de los ojos, pero no directamente contacto visual.

6.2 Guía de observación para la conversación dialógica. Para el Capítulo 6. Interpretación de resultados.

Trabajo final de investigación Filosófica con intervención educativa La experiencia hermenéutica de Hans-Georg Gadamer en la educación básica en México Taller “Iniciación a la hermenéutica en la lectura en voz alta y en la conversación dialógica” Guía de observación para el análisis de la conversación dialógica <i>Romper el cerdito</i> de Etgar Keret. Capítulo 6. Interpretación de resultados			
Concepto 1	Categoría 1.2	Subcategoría	Preguntas
Mediación total	Mediación en la conversación dialógica	Las preguntas	¿Qué preguntas se diseñaron y cuáles se tuvieron que hacer?
			¿Cómo es la estructura que se realiza entre pregunta y respuesta?
			¿Qué se identifica en la conversación que no se sigue la estructura?
			¿Qué se pregunta?
		La escucha	¿Cómo se pregunta?
			¿Qué se responde?
La experiencia de la escucha	Experiencia de los participantes en la conversación dialógica	Horizontalidad: mediador-participante	¿Cómo se responde?
			¿Con qué palabras se identifica el ambiente de respeto del mediador al participante?
		Las expectativas	¿Con qué palabras se identifica que se promueve el espacio de libertad?
			¿Qué diferencias se identifican, en el diálogo entre participantes, de lo que esperaban del texto?
		Vivencias	¿Qué diferencias se identifican, en el diálogo entre participantes, de lo que interpretaron del texto?
			¿Quiénes relacionaron vivencias con el texto?
La experiencia de la escucha	Experiencia de los participantes en la conversación dialógica	Opiniones	¿Cómo explicaron la relación entre vivencias y texto?
			¿Qué historias de vida, a partir de las vivencias personales de los participantes, se identifican en el diálogo?
		Horizontalidad: participante-participante	¿Qué diálogo construye con palabras para hacer valer su opinión?
			¿Qué diálogo construye con palabras para admitir o no opiniones diferentes?
		Horizontalidad: participante-participante	¿Con qué palabras se identifica el ambiente de respeto entre participante-participante?
			¿Con qué palabras se identifica que se promueve el espacio de libertad entre participante-participante?

Evaluación final del taller

Clave del participante _____

Instrucciones para responder:

- Responde en prosa. Con la narrativa se podrán identificar más datos para la obtención de resultados.
- Amplía tus explicaciones con toda la libertad de expresar lo que tú desees.

Responde de acuerdo con tu experiencia dentro del taller:

1. ¿Cuál es tu opinión de la lectura en voz alta que se hizo del libro álbum *El Globo*, de Isol?
2. ¿Qué elementos o características identificaste específicamente de las lecturas en voz alta de los diferentes textos que se leyeron en el taller? Nota: En tu respuesta menciona el libro álbum y el texto al que te estás refiriendo.
3. ¿Cuál es tu opinión de la conversación dialógica que se realizó de del libro álbum *El árbol rojo*, de Shaun Tan?
4. Escribe algunas preguntas (más de dos), que se hayan hecho en alguno de los cuatro ejercicios de la conversación dialógica, sin importar en qué libro álbum o texto se planteó.
5. Describe, dando tu opinión, sobre lo que observaste que se hizo en el taller en general, considerando los siguientes puntos:
 - a) Facilitador o mediador.
 - b) Participantes.
 - c) Material de lectura.
 - d) Materiales visuales.
 - e) Estrategias: para leer y conversar
 - f) Algo más que hayas observado y que no tenga que ver con los puntos anteriores. (Cualquier detalle).
6. ¿Cuál sería tu opinión de implementar esta práctica con un modelo diseñado para docentes y alumnos de las escuelas públicas, en de los niveles básicos hasta la enseñanza media superior?
7. Si existiera este modelo ¿Crees que podría apelar a que docentes y alumnos tengan una adecuada interpretación de los textos? ¿Por qué si o por qué no lo crees?

Una vez que hayas concluido, envíalo al correo: 42108018@uaz.edu.mx

¡Gracias infinitas por tu participación!

6.2 Tabla de símbolos de los cuadros de transcripción para Análisis de la conversación o análisis conversacional. Inciso b. (6.2/b)

Tabla de símbolos de los cuadros de transcripción para Análisis de la conversación o análisis conversacional	
Símbolos	Significado
Negritas	Palabras o frases que apelan al indicador de la subcategoría.
<u>Subrayado</u>	Palabras o frases que la persona participante repite al hablar. Así como las muletillas.
/	Silencio de la persona participante.
()	Paréntesis. Preguntas enumeradas de acuerdo con la estructura de las preguntas en la conversación dialógica.
[]	Corchetes. Palabras modificadas del texto para evitar evidenciar a las personas participantes.