

Análisis de conversaciones en aulas de Básica Primaria de San Gil*

Analysis of Conversations in Classrooms of Elementary School at San Gil

Fabio Enrique Barragán** Sandra Iveth Sánchez*** Sandra Milena Neira****

Para citar este artículo: Barragán, F. E.; Sánchez, S. I.; Neira, S. M. (2016). Análisis de conversaciones en aulas de Básica Primaria de San Gil. *Infancias Imágenes*, 15(1), 73-88.

Recibido: 19-octubre-2015 / **Aprobado:** 23-febrero-2016

Resumen

La intención de este proyecto fue analizar la correspondencia entre los lineamientos trazados por el programa “La aventura de la vida” (LAV) y diez sesiones realizadas por docentes de San Gil (Colombia). Se recolectó información audiovisual y fotográfica en cada sesión; se clasificó y transcribió esta información y por último se codificó en categorías preestablecidas y emergentes: las primeras fueron *encanto*, *confianza* e *investigación*, pilares de la conversación según LAV; las segundas fueron *fuentes de información*, *gestión del discurso*, *preguntas*, *respuestas*, *entorno* y *otras actividades*. Los resultados señalaron que: las docentes consiguieron *confianza* y *encanto*, pero estos resultaron poco duraderos; faltó favorecer la investigación; los discursos fueron autogestionados por las docentes; las preguntas resultaron casi siempre cerradas. Hay notorias distancias entre lineamientos y sesiones. Se recomiendan transformaciones en el rol docente como plurigestionar el discurso y modificar su actitud correctiva ante las intervenciones de los estudiantes.

Palabras clave: plurigestión, autogestión, confianza, encanto, investigación, didáctica.

Abstract

The aim of this project was to analyze the correspondence between guidelines laid down by the program “The Adventure of Life” and ten sessions carried out by teachers from San Gil (Colombia). Audiovisual and photographic information is collected at each session; this information is classified and transcribed, and finally encoded in pre-established and emerging categories: the first were *charm*, *confidence* and *research*, basis of the conversation according to The Adventure of Life; the latter were *information sources*, *speech management*, *questions*, *answers*, *environment* and *other activities*. The results indicated that: the teachers got confidence and charm, but these were short-lived; promotion of research is needed; speeches were self-managed by teachers; questions were often closed. There are notable distances between guidelines and sessions. Transformations in the teaching role are recommended, as plurimanager speech and modify their corrective attitude regarding interventions of students.

Keywords: pluri-management, self-management, confidence, charm, research, didactics.

* Proyecto de investigación: Análisis de conversaciones ocurridas durante sesiones del programa “La aventura de la vida” en básica primaria del municipio de San Gil. Fecha de inicio: junio de 2013. Fecha de finalización: junio de 2014. Grupo de investigación: Taller de Reflexión Pedagógica, TAREPE. Entidad financiadora: Fundación Universitaria de San Gil - Unisangil.

** Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula. Líder Grupo de Investigación Tarepe, Fundación Universitaria de San Gil (Unisangil). Correo electrónico: fbarragan@unisangil.edu.co

*** Licenciatura en Educación Preescolar. Docente investigadora, Unisangil. Correo electrónico: ssanchez@unisangil.edu.co

**** Docente Investigadora, Unisangil. Correo electrónico: sneira@unisangil.edu.co

INTRODUCCIÓN

Las conversaciones son además de un fenómeno lingüístico uno social (Schiffrin, 1990, citada por Unda, 2000). A través de estas, los interlocutores establecen relaciones coordinadas y cooperativas para producir sentidos y acciones (Van Dijk, 1978, citado por Unda, 2000; Echeverría, 2005). Por tanto, más que enfocarse en la corrección lingüística de las palabras de los estudiantes (lo cual suele ser utilizado para confirmar prejuicios sobre su desempeño) la escuela, entendida como entidad de carácter universal encargada de la educación, está llamada a proporcionar situaciones en las que los estudiantes aprendan a desempeñarse adecuadamente como hablantes reflexivos, según el contexto y el formato establecido (Rodríguez, 1995).

Por lo anterior, el aula de clase es un espacio en el que se entretene diariamente un gran entramado de relaciones interpersonales (además de lingüísticas). Las charlas, exposiciones, relatos, mesas redondas, conversaciones y demás géneros discursivos empleados en el aula configuran espacios para relacionarse; en estos se evidencian no solo las habilidades comunicativas de los interlocutores sino también sus competencias ciudadanas, las relaciones de poder existentes y el modelo pedagógico que direcciona las prácticas docentes, entre otros aspectos.

Puede entenderse entonces que este texto no aporta solamente al ámbito de lo lingüístico, sino también al de la educación en ciudadanía y a otros ámbitos que desbordan cualquier distinción de asignaturas, grados o niveles.

En la investigación que origina este escrito se analizaron las conversaciones ocurridas en aulas de clase durante sesiones del programa “La aventura de la vida” (LAV) en Básica Primaria, respecto a los lineamientos ofrecidos por el mismo programa. LAV es creación de la fundación española Edex (s.f.), cuyo objetivo es desarrollar habilidades para

la vida y hábitos saludables. Se ha implementado en España y varios países latinoamericanos, tiene como estrategia pedagógica fundamental la conversación entre docentes y estudiantes respecto a relatos editados en formatos de audio, animaciones de video y álbumes impresos. Estos relatos se denominan *Cuentos para conversar*, y tienen como protagonistas a cinco niños en tres entornos: calle, escuela y familia (Flores, Herrera y Melero, 1989).

El proyecto fue desarrollado en San Gil (Colombia), en donde la Administración Municipal, Unisangil y Edex adelantaron, durante tres años, un proceso de minimización de riesgos psicosociales a través del programa LAV.

Con el fin de evitar que el cuento usado en las sesiones y su formato se convirtieran en factores determinantes y diferenciadores de las conversaciones, se trabajó con una misma animación de video, titulada *Conejo por siempre*. A continuación se presenta un resumen de este relato.

En un partido de baloncesto, Javier recibe burlas por parte de uno de los integrantes del otro equipo, quien lo llama “dientes de conejo”. Esta situación hace que Javier se desconcentre en el juego. El entrenador se da cuenta de ello y habla con él. Le dice que tener dientes de conejo no es su responsabilidad, que su responsabilidad es cepillarlos y mantenerlos aseados. Lo que le dice el entrenador es de gran ayuda para que Javier termine con éxito el partido¹.

Previamente se llevó a cabo una investigación de tipo exploratorio en la que se determinaron los géneros orales usados por los docentes en las sesiones correspondientes al programa LAV (Barragán, 2014). En ella se encontró que se emplearon diversos géneros discursivos (exposición, lectura en voz alta, dramatizado y resolución de cuestionarios). La conversación, por supuesto, fue la invitada imprescindible, no obstante se notó que faltaba enfocarla

1. Conejo por siempre puede verse en: <http://www.cuentosparaconversar.net/cuentos/cuentos1/conejo.htm>

según los lineamientos de LAV, publicados en varios materiales complementarios para el docente. En consecuencia, la conversación merecía estudiarse a profundidad. Esa fue la problemática que originó la investigación que aquí se divulga.

Las docentes que desarrollaron las sesiones incluidas en esta investigación intentaban conversar con sus estudiantes y las llamaron *conversaciones*. Por eso se estudiaron todas las actividades ocurridas en cada sesión, aunque el análisis (como se verá más adelante) ponga en duda que efectivamente lo ocurrido pueda denominarse de esa manera en todos los casos. Aunque esta afirmación y las expectativas de los lectores podrían hacer parecer urgente definir lo que se entiende por *conversación*, el complejo concepto ha sido introducido paulatinamente a lo largo del apartado de resultados, pues forma parte integral del análisis realizado.

En el presente artículo se muestra, en primer lugar, el proceso metodológico que siguió la investigación. A continuación se exponen los resultados del análisis por cada una de las categorías empleadas (unas preestablecidas, otras emergentes). Por último se entrega a los lectores una serie de recomendaciones.

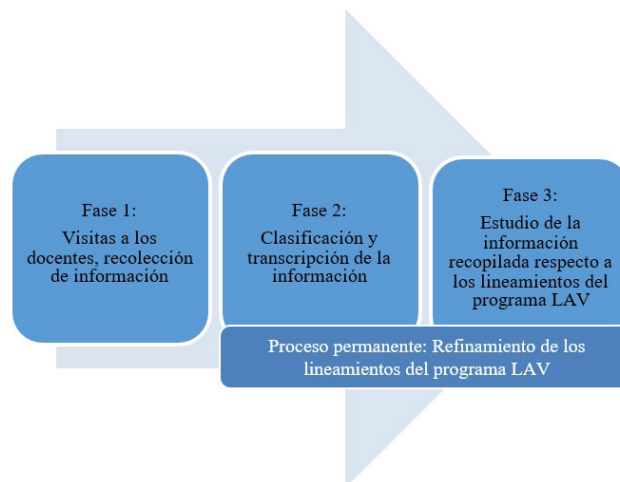
SENDA METODOLÓGICA

Se trató de una investigación cualitativa de tipo analítico. Se concibió y desarrolló con enfoque holístico, el cual implica el tránsito por cuatro niveles de conocimiento: perceptual, aprehensivo, comprensivo e integrativo (Hurtado, 2002). En el proyecto precedente se recorrió el nivel perceptual; en este proyecto, el aprehensivo, y en la actualidad se desarrolla un tercer proyecto, ubicado en los niveles comprensivo e integrativo, en el cual se integran los *Cuentos para conversar* a una estrategia didáctica para educar en competencias ciudadanas, en el marco del programa “Ciudadanía desde el aula”, desarrollado en los 18 municipios de Guantánamo, por Unisangil con apoyo de Colciencias, Edex y otras entidades aliadas.

Se analizaron diez sesiones de una muestra integrada por docentes de cinco establecimientos educativos tres rurales y dos urbanos, ubicados en San Gil participantes en el programa. Esta muestra fue elegida de un conjunto de 28 docentes que reportaron actividades con el programa LAV. Se seleccionaron, de manera aleatoria, dos de cada establecimiento, quienes aceptaron voluntariamente. Se hablará en lo sucesivo de *las docentes* puesto que, entre el total de 28 y en la muestra, no hubo varones.

El proyecto se desarrolló en tres fases con un proceso permanente de refinamiento de los lineamientos LAV, como se relata a continuación, y se representa en la figura 1.

Figura 1. Método de la de investigación.



Fuente: elaboración propia.

Refinamiento permanente de lineamientos

Este ocurrió desde el comienzo hasta el final de la investigación. Consistió en estudiar, discutir y ampliar los lineamientos trazados por el programa LAV, para conversar en torno a los relatos. En esencia, se trató de ampliar y profundizar los conceptos de *encanto*, *confianza* e *investigación*, que son los pilares de la conversación propuestos por LAV (Herrera y Chahín, 2007).

Fase 1

Durante este periodo se realizaron las diez visitas a los docentes de la muestra. En el transcurso de estas visitas las sesiones se grabaron en video, se tomaron fotografías de las actividades realizadas (figuras 2 y 3), de los productos generados (figuras 4 y 5) y se registró lo observado por los investigadores. Este registro se realizó por escrito y se enfocó en los tres pilares de la conversación (*confianza, encanto e investigación*).

Figura 2. Estudiantes haciendo un autorretrato.



Fuente: Grupo de Investigación Tarepe.

Figura 3. Estudiantes pegando sus adhesivos en el álbum LAV.



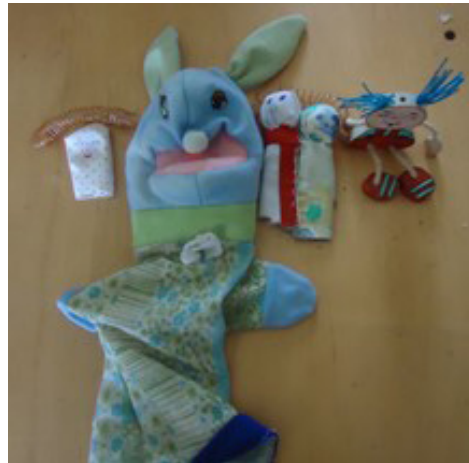
Fuente: Grupo de Investigación Tarepe.

Figura 4. Actividades plásticas realizadas por los estudiantes.



Fuente: Grupo de Investigación Tarepe.

Figura 5. Títere de mano y títeres de dedos elaborados por estudiantes.



Fuente: Grupo de Investigación Tarepe.

Fase 2

Este lapso fue dedicado a transcribir las sesiones a partir de las grabaciones de video. Aunque la prioridad fueron las conversaciones ocurridas, se transcribieron también los hechos que sucedieron durante la sesión y los investigadores hicieron comentarios sobre los aspectos que les llamaron la atención, considerando también la información del registro de observación.

Fase 3

Comprende las actividades de análisis de las conversaciones, a partir de procesos de codificación y clasificación de la información. Dicho análisis se realizó con respecto a un grupo de categorías preestablecidas (los tres pilares de la conversación) y otro de categorías emergentes; es decir, que fueron identificadas por los investigadores durante el mismo análisis de las sesiones. En la tabla 1 se pueden apreciar los dos grupos de categorías y las subcategorías que resultaron de las categorías emergentes.

Tabla 1. Categorías y subcategorías para el análisis de las conversaciones.

Grupos	Categorías	Subcategorías
Categorías preestablecidas	Encanto	
	Confianza	
	Investigación	
Categorías emergentes	Fuentes de información	Animación LAV
		Objetos
		Imágenes
		Textos
		Productos de actividades
		Álbumes LAV
		Canciones
	Gestión del discurso	Gestionado por la docente
	Preguntas	Verifican la interpretación y las conclusiones <i>adecuadas</i>
		Exploran las interpretaciones de los otros
		Exploran las experiencias y sentimientos de los otros
	Respuestas	Complacen al otro
		Confrontan al otro
		Aportan información
	Entorno	Agentes externos
		Disposición del aula y sus recursos
	Relación entre espacio y cantidad de estudiantes	
Otras actividades	Plásticas	
	De escritura	
	Histriónicas	

Fuente: elaboración propia.

Es lógico que al analizar las categorías preestablecidas se hayan analizado también las categorías emergentes, y viceversa, ya que las segundas provienen de las primeras. Lo que permitieron las categorías emergentes es un análisis más específico desde una perspectiva didáctica; es decir, enfocado en la praxis ocurrida en las aulas durante las sesiones. No en el plano de la propuesta pedagógica, como ocurre con las categorías preestablecidas. Ambos grupos de categorías son igualmente importantes y se complementan.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados por categorías; en primer lugar, las emergentes y por último las preestablecidas.

Gestión del discurso

La gestión del discurso fue realizada por las docentes en todos los casos. Es decir, ellas decidieron el tema, programaron las actividades, la fecha, la hora y el ambiente; eligieron las fuentes de información que se emplearían; determinaron quiénes intervenirían en la sesión y controlaron sus intervenciones; hicieron la mayoría de las preguntas; manejaron las respuestas, y construyeron las conclusiones.

Esto pone de inmediato en tela de juicio el hecho de que realmente se hayan dado conversaciones en las sesiones analizadas, pues la conversación es un género oral plurigestionado, igual que el diálogo, la tertulia, la entrevista y el debate; y diferente de la exposición, la conferencia, la charla y el discurso, que son géneros autogestionados en los cuales alguna o algunas personas tienen el poder de gestionar el discurso sin integrar la voz de los demás (Cassany, Luna y Sanz, 2005).

En otras palabras, no es impropio que un conferencista, un orador o un expositor, elija el tema y las fuentes de información, planee los contenidos y hable durante mucho tiempo sin dar la palabra a las demás personas, ni considerar sus puntos de vista o preferencias (ya que son un público, no unos

pares). Sin embargo, sí es impropio que alguien se comporte así cuando lo que desea es conversar.

Preguntas y respuestas

Las docentes en todos los casos hicieron preguntas y asignaron turnos conversacionales a los estudiantes. A primera vista podría decirse que deseaban escucharlos, integrarlos al discurso. Sin embargo, también anhelaban que las palabras de los estudiantes fueran en la dirección que ellas habían planeado. No parece que hubieran previsto otros sentidos de interpretación. Es decir, se encontró más un ideal de homogeneidad que uno de diversidad. Según Cambra y Fons (2006) esta situación está muy arraigada en el imaginario de los docentes.

El fragmento 1 corresponde a una de las sesiones y ayuda a ilustrar este fenómeno.

Fragmento 1

Docente: ¿Por qué el profesor lo pudo animar? [a Javier]

Estudiante 1: Porque el profesor sentía que debía animarlo, porque él de pronto lo quería.

Docente: Sí, pero ¿por qué?, ¿por qué lo pudo animar?

Estudiante 2: Porque él no tenía la culpa de tener los dientes así.

Docente (impaciente): Hijos, pero miren, escúchenme bien. Él está ahí todo cabizbajo y se va para allá porque el profesor le dijo que necesitaba cambiarlo, que ya no servía...

Estudiantes (en coro): ¡Para nada!

Docente: ¿Sí? ¿Eso le dijo: “Yo te sacó porque no sirves”?

Estudiantes (en coro): Noooo.

Docente: No (asiente). ¿Por qué lo sacaba?

Estudiante 3: Porque estaba distraído, profe.

Docente: Porque estaba distraído (asiente). Pero ¿por qué el profesor le pudo ayudar a Javier?, ¿por qué?

Estudiante 4: Como que se sintió mal.

Docente (con insistencia): Pero ¿qué hizo Javier para

que pudiera ayudarlo?, ¿qué hizo Javier?

Estudiantes (varios al tiempo, en desorden): ¡Contarle! ¡Decirle la verdad!

Docente (con satisfacción): ¡Le contó ¿cierto?! ¿Se acuerdan cuando vimos el [video] de Martha? ¿Quién le ayudó a Martha?

Estudiantes: ¡La mamá!

Docente: La mamá ¿cierto? Es importante que cuando nos pasen cositas... ¿qué debemos hacer?

Estudiantes (varios al tiempo, en desorden): ¡Contarle a la mamá! ¡Contarle a alguien!

Docente: Contar ¿cierto? Debemos hablar, contarle a la persona que esté cerca de nosotros para que nosotros podamos ayudar.

Este ejemplo evidencia cómo las preguntas que formulan las docentes pueden enfocarse a confirmar que los estudiantes logran la interpretación *correcta*, llegan a la conclusión *acertada* (la moraleja de que los niños deben contarles a los adultos sus problemas).

Otro hallazgo durante las sesiones analizadas consiste en que casi todas las preguntas fueron formuladas por las docentes. No obstante, se encontraron también interrogantes de los estudiantes pero sobre las instrucciones que las docentes daban para realizar las actividades (por ejemplo: “¿Profe, toca ocupar toda la hoja?”, “¿Profe, se tiene que colorear?”).

Existen preguntas abiertas y preguntas cerradas (Mejía, 2007). Entre las que formularon las docentes, predominaron las cerradas, las que se construyeron para que los estudiantes respondieran algo muy preciso, para que eligieran entre las pocas opciones que la misma pregunta brindaba. Un ejemplo puede apreciarse en el fragmento 1, cuando la docente dice: “¿Eso le dijo: ‘Yo te sacó porque no sirves’?”. La docente espera que los estudiantes respondan sí o no.

Se encontraron también preguntas abiertas, con muchas posibilidades de respuesta. Sin embargo, se halló también que algunas veces las preguntas fueron cerradas con apariencia de abiertas; es decir, parecía que posibilitaban varios caminos pero

las docentes solo aceptaron transitar por el camino que habían previsto.

En el fragmento 1 puede verse que la pregunta inicial en apariencia es abierta (“¿Por qué el profesor le pudo ayudar a Javier?”), pero se evidencia más adelante que la docente, aunque hace una pregunta que genera muchas posibilidades de respuesta, solo espera una, la que ella ha previsto, la que ella considera correcta (porque Javier le contó lo que le ocurría). Esta actitud de la docente convierte una pregunta abierta, con mucho potencial para la conversación, en una pregunta cerrada que coarta las posibilidades de conversar.

En este punto es inevitable hablar de las respuestas, específicamente de las de los estudiantes. En su gran mayoría se enfocaron en complacer a las docentes. Más que buscar sus propias respuestas los estudiantes buscaron las respuestas correctas o convenientes. En el fragmento 1 se puede notar que los estudiantes intentan continuamente dar con la respuesta que la profesora espera. Esto fue lo que ocurrió casi todo el tiempo en todas las sesiones.

Sin embargo, llamó mucho la atención el caso de un estudiante a quien no parecía importarle la valoración que la docente hiciera de sus respuestas, no deseaba complacerla. El niño se mantuvo siempre atento, en actitud dialogante, procesó críticamente la información que iba recibiendo y formuló respuestas que confrontaron los planteamientos de la docente o que se enfocaron de otro modo. En los fragmentos 2, 3 y 4 se comparten apartes de esta sesión para mayor claridad.

Fragmento 2

Docente: Pero ¿qué tal que ese conejito o ese animalito se quede sin documentos, y no se sepa de quién es? ¿Qué hará ese señor o esa persona?

Niño: De pronto lo mata para comer, lo coge para él.

Docente: Después de que lo cojan para ellos, ¿qué pueden hacer esas personas?

Niño: Lo pueden matar y comérselo.

Docente: Fuera de eso, ¿qué sería lo primero que harían?

Fragmento 3

Docente: ¿Cuando sus papás y mamás supieron que estaban embarazadas qué fue lo primero que hicieron?

Niño: ¡Comprarnos ropa!

Fragmento 4

Docente: ¿Será que nosotros también nos colocamos sobrenombres aquí en el colegio?

Estudiantes (en coro): Sí.

Docente: ¿Y eso está bien hecho?

Estudiantes (en coro): No.

Docente: ¿No? ¿Por qué no está bien hecho?

Niño: Porque las mamás van a dar quejas a las casas.

Las respuestas del niño en estos ejemplos son diferentes a las que la docente había previsto. En el fragmento 2 ella quería que los estudiantes respondieran que quien encontrara el conejo lo que haría sería ponerle un nuevo nombre. En el fragmento 3, que lo primero que habían hecho papá y mamá cuando supieron del embarazo fue ponerles un nombre. Y en el fragmento 4, que poner sobrenombres estaba mal hecho, que a todas las personas deben llamarlas por su nombre, que era una falta de respeto.

Pese a que las respuestas del niño abrieron nuevos horizontes de interpretación y conversación, la docente siguió buscando que otros estudiantes dieran las respuestas que ella necesitaba para llegar a las conclusiones que había preparado. En esta investigación se notaron ciertas tendencias en las reacciones de las docentes ante las respuestas de los estudiantes. Tales reacciones se agruparon en tres clases y se denominaron así: aprobaciones, desaprobaciones o indagaciones (tabla 2).

En los ejemplos de la tabla 2 se puede apreciar algo muy frecuente en las sesiones analizadas: la aprobación y la desaprobación de la docente están relacionadas con la concordancia, entre lo que el estudiante expresa y lo que la docente opina y tiene previsto. También es evidente que las aprobaciones de los demás estudiantes, manifestadas en aplausos por ejemplo, responden a la aprobación que ha dado la docente a las palabras del compañero; es decir, son un acto mecánico de imitación de su docente.

Tabla 2. Reacciones ante las respuestas de los estudiantes

Aprobaciones	Desaprobaciones	Indagaciones
<p>Aplausos. Frases como “muy bien”. Asensos no verbales, como mover la cabeza afirmativamente, sonreír, etc.</p>	<p>Negaciones con la cabeza, con los dedos o con palabras. Frases adversativas. Correcciones.</p>	<p>Nuevas preguntas que se formularon respecto a las respuestas de los estudiantes.</p>
<p>Ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">Fragmento 5</p> <p>— Niña: ¿Qué es mejor: que nos llamen por nuestro nombre y no por nuestros apodos porque es muy feo? Y ¿qué es bonito: tener los dientes como son y no tan manchados ni tan sucios?</p> <p>— Docente: Muy bien.</p> <p>[Compañeros y docente le brindan un aplauso].</p>	<p>Ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">Fragmento 6</p> <p>— Docente: ¿De qué color son los dientes?</p> <p>— Estudiante: Negros.</p> <p>— Docente: Negros, no.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">Fragmento 7</p> <p>— Docente: Otra pregunta, ¿será que en nuestro ambiente, en nuestro contexto, será que cotidianamente, nos sucederá lo que acabamos de ver acá en el video?</p> <p>— Estudiantes (en coro): ¡Sí!</p> <p>— Docente (dirigiéndose a un niño): ¿Usted por qué levantó la mano?</p> <p>— Niño: A veces.</p> <p>— Docente: A veces sucede eso... ¿Cómo te sientes... a ti te ha sucedido alguna vez que te hayan dicho algo que no te haya gustado?</p> <p>— Niño: (asiente con la cabeza)</p> <p>— Docente: ¿Y cómo te has sentido en ese momento?</p> <p>— Niño: Muy deprimido.</p> <p>— Docente: ¿Y qué has hecho?, ¿has podido solucionar eso o se ha quedado así esa situación?</p>

Fuente: elaboración propia.

Otra característica de las aprobaciones y las desaprobaciones, además del encanto o desencanto que podrían generar, es el agotamiento de la conversación, que tiende a convertirse en una burocrática sesión de intervenciones aisladas de los estudiantes, porque no hay exploración de las respuestas que no están previstas, ni tampoco de las que sí lo están. La actividad sigue consistiendo en encontrar las respuestas que la docente quiere.

Por su parte, las indagaciones muestran una

actitud diferente de las docentes, una actitud curiosa y quizás empática. En el fragmento 7 (tabla 2) el niño, al responder “A veces” insinúa que tiene más información para compartir. La docente hubiera podido limitarse a aprobar la respuesta, pero tiene la disposición de formular una nueva pregunta y detenerse en la particularidad de la respuesta del niño.

Si bien esta actitud es muy favorable para la conversación, hay que resaltar que, tanto en este

caso como en casi todas las demás indagaciones encontradas en esta investigación, las docentes indagaron porque la respuesta del estudiante concordó con lo que andaban buscando. Se hallaron pocos casos en que las indagaciones hayan dado paso a la diversidad, como en el fragmento 8, que se expone a continuación.

Fragmento 8

Docente: ¿Qué piensan ustedes sobre lo que dijo su compañera? ¿Ustedes están de acuerdo? ¿Será por eso?

Estudiantes (en coro): ¡Sí!

Docente: ¿O alguien ve algo diferente en esta imagen? ¿Quién quiere comentar algo con respecto a eso, bien sea adicional o parecido a lo que dijeron los amiguitos?

La indagación que la docente hace surge de una respuesta que no concordó con lo que ella tenía previsto. Sin embargo, en lugar de desaprobársela o simplemente ignorarla, la docente animó a los demás estudiantes a considerar otras alternativas. Cabe por supuesto la suspicacia de que la docente lo haya hecho para que alguien planteara la respuesta que ella deseaba, pero se abona que no haya sido ella misma quien lo hiciera.

Por último, sobre las respuestas hay que agregar que los estudiantes siempre respondieron para sus docentes, nunca para sus compañeros. Es decir, no se percibió que a los estudiantes les importara que sus compañeros los escucharan, los comprendieran y quizás les respondieran. Excepto en un par de casos en que las docentes pidieron a los estudiantes formar grupos pequeños de trabajo y los estudiantes conversaron entre ellos mismos, para realizar las actividades que las docentes habían solicitado.

También se exceptúan conversaciones aisladas, y casi siempre furtivas, que se dieron en algunas sesiones. Se trataba en esos casos de cuchicheos que solo resultaban comprensibles para los dos o tres estudiantes que participaban, y que nunca fueron incorporados al discurso de la sesión. Cuando las

docentes se percataron de aquellas conversaciones, llamaron a los participantes al orden, procurando silenciarlos.

Fuentes de información

Todas las docentes incorporaron a su sesión al menos una fuente de información diferente al relato suministrado por LAV en animación de video. Imágenes, canciones, fotografías de los mismos estudiantes, un muñeco de felpa y aforismos formaron parte de la baraja de fuentes de información que las docentes vincularon a las sesiones, las cuales se aprecian detalladamente en la tabla 3. Todas las fuentes de información fueron elegidas y empleadas por las docentes.

Tabla 3. Fuentes de información usadas en cada sesión.

Sesión	Fuentes de información empleadas
1	Animación LAV, muñeco de felpa, papeletas con aforismos, fotocopias de dibujos para colorear.
2	Animación LAV, televisor de juguete con el cuento <i>El patito feo</i> , preguntas escritas en adhesivos.
3	Animación LAV, espejo, dibujo del rostro de cada niño.
4.	Animación LAV, espejo, mensaje escrito sobre enseñanza que deja el video.
5	Animación LAV, caja con un espejo, dibujo del rostro de cada niño.
6	Animación LAV, fotocopias con modelos de árboles genealógicos, álbum LAV, cartas escritas por los estudiantes.
7	Animación LAV, fotocopias con el dibujo de un árbol.
8	Animación LAV, imágenes en diapositivas, espejo, fotocopias con dibujos.
9	Animación LAV, presentación en diapositivas con fotografías de los estudiantes del grupo, cartel con el dibujo de Javier, cartel con fotografías de los estudiantes del grupo con sus apodos.
10	Animación LAV, hoja con una imagen de un compañero del salón, presentación en diapositivas con fotos de los estudiantes, canción referida a lo valioso que es ser diferente.

Fuente: elaboración propia.

Entorno

Los factores que se observaron relevantes en el entorno de la conversación, entendido como el ambiente físico en el cual esta ocurre, fueron: agentes externos, espacio y recursos.

Entre los agentes externos que influyeron en las conversaciones se encuentran: el personal encargado de los recursos tecnológicos, los estudiantes de otros cursos y el perifoneo proveniente la calle. Los casos en que se registró intervención de agentes externos fueron pocos, pero en todos ellos se observó influencia desfavorable para conversar pues las intervenciones de los estudiantes o la docente se vieron interrumpidas y luego fue difícil retomar el hilo del discurso. Los investigadores y la cámara también pueden considerarse agentes externos — por lo general, un investigador estuvo en el salón desde antes de que la sesión iniciara—. Primero los estudiantes tuvieron curiosidad por saber quién era esta persona y qué iba a hacer, también ojearon los equipos de grabación, pero luego se olvidaron de estas presencias y se ocuparon de las actividades dirigidas por la docente; por tanto, se concluye que la presencia de los investigadores no alteró el curso normal de la sesión.

En cuanto al espacio, se evidenció que la atención y la participación oral de los estudiantes fue mejor cuando la tradicional organización de pupitres en filas se cambió por semicircunferencias o circunferencias. Obviamente tal variación se ve obstruida en algunos casos tanto por el espacio disponible en el salón como por el número de estudiantes. Sin embargo, con algo de creatividad y paciencia, hubo docentes que lograron acomodar a sus estudiantes sin filas y tuvieron buenos resultados. En un caso la docente integró dos grupos en un solo salón de clases, sentados en el piso. Como consecuencia, la escucha fue casi nula, pocos estudiantes participaron y a muchos se les notó incómodos y acalorados, lo cual dificultó la realización de las actividades planeadas por la docente. Aquí cobran sentido las siguientes palabras de Sánchez-Cano (2009):

De entrada, es necesario pensar en unas condiciones físicas adecuadas que permitan contar con un emplazamiento en el que los ruidos ambientales no interfieran la conversación; disponer de una ubicación en la que los participantes tengan un campo visual que permita contactar fácilmente con quien habla; contar con una disposición de las mesas, sillas, etc., que ayude a los diferentes participantes a sentirse cómodos, aunque también pueden estar sentados en círculo sobre una alfombra (p. 44).

Respecto a los recursos empleados por los docentes se destacó solamente el uso del aparato de reproducción de video (televisor o videoprojector), objeto que sirvió como medio para facilitar las actividades, debido a que era indispensable para que los estudiantes vieran la animación de LAV, pero que no aportó información a la conversación. Entre los casos analizados hubo solamente uno en el que la docente usó este recurso, para presentarles a los estudiantes información diferente a la animación, en tal caso se proyectaron imágenes de niños con la dentadura cuidada o descuidada.

Llama la atención especialmente que el tablero no fue empleado por las docentes para escribir en él. Se utilizó en algunos casos para pegar los productos de las manualidades de los estudiantes.

Otros recursos fueron empleados según las actividades planeadas por las docentes y entre ellos encontramos hojas de papel, retazos, adhesivos, tijeras, colores y, en general, diversos materiales para las actividades plásticas.

Otras actividades

En esta categoría se agruparon las actividades plásticas, de escritura e histriónicas que los estudiantes desarrollaron por petición de las docentes. En todas las sesiones se desarrollaron otras actividades (tabla 4), sin embargo la integración de estas actividades al discurso varió. En algunos casos fue algo que luego sirvió como pretexto para el diálogo, en otros fue una especie de cierre, algunas veces no es clara su finalidad.

Tabla 4. Otras actividades realizadas en cada sesión.

Sesión	Otras actividades realizadas en cada sesión
1	Actividades de escritura y plásticas (transcripción y decoración de tarjetas que contienen frases, coloreado de imágenes de conejos).
2	Actividades histriónicas (dramatización).
3	Actividades plásticas (dibujo y coloreado del rostro de cada niño) y juegos (ronda <i>El lobo está</i>).
4	Actividades de escritura (enseñanza del video) y plásticas (coloreado de un mensaje escrito por la profesora).
5	Actividades de escritura y plásticas (elaboración del dibujo de su propio rostro y escritura de lo que a cada niño le agradaba más de él).
6	Actividades de escritura (una carta para los papás) y plásticas (elaboración de árbol genealógico).
7	Actividades plásticas (construcción del árbol personal de las cualidades y defectos).
8	Actividades plásticas (coloreado de dibujos).
9	Actividades plásticas (elaboración colectiva del <i>collage</i> de un conejo).
10	Actividades de escritura (cualidades y defectos de cada compañero escritas en hojas).

Fuente: elaboración propia.

Investigación

No basta con saber que los encantos existen y residen en lo distinto. Es necesario además aproximarse a ellos con una actitud curiosa e investigativa, y con la confianza necesaria de que en cada persona, por terca o distinta que nos parezca, existen una gracia y un talento únicos. (Herrera y Chahín, 2007, p. 16).

Con las anteriores palabras los autores comunican su noción de *investigación*, como uno de los

tres pilares de la conversación. En ella, a grandes rasgos, pueden identificarse tres ideas esenciales: reconocer y considerar lo distinto, mantener una actitud curiosa e investigativa y hallar la gracia de cada persona.

Adela Cortina (2009) dice: “En el mundo humano los iguales no son idénticos, sino diversos, por eso es imprescindible reconocer al otro, al distinto de uno mismo, en su alteridad” (p. 162). Es decir, que las personas somos iguales en la diferencia. Iguales en tanto miembros de una gran comunidad, de una categoría global: personas. Diferentes por ser cada uno, además de lo anterior, un individuo.

En la conversación resulta primordial esta noción pues esta resulta un escenario ideal para que cada quien exprese sus diferencias y explore las de los demás con el fin de enriquecerse comprenderse y enriquecerse en ese intercambio (Herrera y Chahín, 2007, p. 25). Esto sirve para cambiar cualquier ilusión de igualdad que pueda tener alguno de los interlocutores por una previsión de diversidad.

Aparece aquí un problema para conversar: la imprevisión de la diferencia, que puede tornarse divergencia, confrontación, cuestionamiento. Cuando el ideal de los interlocutores es hallar en el otro, en los otros, exclusivamente asentimientos, la conversación corre el riesgo de fracasar pues conversar implica aceptación de la diferencia y disposición para lidiar con ella.

En las sesiones analizadas pudo notarse que los distintos pareceres no se deseaban, ni se reconocieron, ni se consideraron. Cada docente esperó que los estudiantes opinaran lo mismo que ella y los estudiantes deseaban dar con la opinión de su docente. Es decir, la expectativa de las sesiones no era saber qué pensaba cada cual, sino que los estudiantes reconocieran y se convencieran de los planteamientos de la docente.

Esta intención de convencer al otro es uno de los principales obstáculos para la conversación, según afirman Herrera y Chahín (2007), aunque reconocen que una buena conversación podría terminar “generando en cada persona sus propias

convicciones” (p. 29), ya no por imposición de alguno, sino por procesos subjetivos de reflexión y transformación de ideas y creencias.

La conversación requiere que los interlocutores se desprendan de su tendencia a convencer para que se logre una verdadera escucha, entendida más que como una habilidad comunicativa como

[...] una disposición emocional que acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, que valora la dignidad y la historia personal de quien habla, que configura un espacio de respeto mutuo lejano al egocentrismo mental que asume como único criterio de verdad el propio pensamiento. (Arias, 2010, p. 122).

La aspiración cultural a lo homogéneo hace que las personas anhelan conversar con quien confirma sus posiciones personales, con quien coincide con sus interpretaciones, principios y experiencias. Si la previsión de la diferencia forma parte del imaginario de los interlocutores ellos no se decepcionarán pues disfrutarán tanto de las convergencias como de las diferencias e incluso tendrán el valor, cuando sea necesario, de ayudar a sus interlocutores a formular sus razones para la confrontación (Valencia, 2006).

El tipo de preguntas que se hacen durante la conversación refleja qué tanto se busca y acepta lo diverso. “La pregunta cerrada siempre busca una respuesta única. Pedagógicamente es hija de la instrucción, ya que busca que se repita lo que el profesor o el libro dijeron. Ese es su criterio de verdad” (Mejía, 2007, p. 28). Es decir, las preguntas cerradas no favorecen la conversación, la convierten en una especie de encuesta. Las preguntas abiertas (no cerradas con apariencia de abiertas) en cambio sí estimulan la conversación. “La importancia de la pregunta abierta radica en que promueve en quien la escucha y la realiza la posibilidad de ir por variados caminos en la búsqueda de saber” (Mejía, 2007, p. 29).

En cuanto a la actitud curiosa e investigativa en el campo de la información, llama la atención que

antes y después de la conversación nada ocurrió (al menos formalmente). Es decir, no se animó a los estudiantes a consultar fuentes antes o después de la conversación. Así que se concluye que no se estimuló la actitud curiosa e investigativa de los estudiantes en este sentido.

Encanto

Otro de los tres pilares de la conversación es el encanto que “se caracteriza por atraer a partir de la hermosura, la gracia, la simpatía o el talento, dejando huellas gratas en las personas, alimentando deseos de volver sobre los mensajes, de pensarlos, madurarlos e incorporarlos en la vida cotidiana” (Herrera y Chahín, 2007, p. 15).

El encanto por el otro puede darse en el desempeño de los dos roles de la conversación (emisor y receptor). Cuando la persona que está hablando se siente encantada por el otro, o los otros, ve en ellos sujetos que merecen sus palabras, seres con quienes compartir “la magia de lo diverso, del punto de vista distinto que habita en cada quién” (Herrera y Chahín, 2007, p. 15). Y cuando está escuchando, se siente encantada por quien habla, quien coopera con ella en la reducción de la incertidumbre (Bazdresch, 2012; Echeverría, 2005), quien le ofrece lo que sabe y lo que ignora, lo que piensa y lo que siente.

El encanto no puede forzarse ni implorarse. Es una consecuencia de lo que Herrera y Chahín denominan *la gracia*. Por una parte, la gracia de la persona y, por otra, la de lo que hace y dice la persona. Y ello implica tanto mostrar nuestra gracia como buscar la gracia de los demás, en ambos casos con la convicción de que en cada persona hay algo de gracia.

El encanto es una sumatoria de la razón (estar atento) y la emoción (sentirse a gusto). Reconocer si un individuo está o estuvo encantado, sin dialogar con él, resulta una tarea muy difícil y arriesgada, pues solo se tiene acceso a manifestaciones exteriores que pueden resultar engañosas (mirada, expresión facial, posición del cuerpo,

participación, etc.). Un estudiante escurriéndose en el pupitre, por ejemplo, no necesariamente es señal de desencanto. Como tampoco un estudiante que sigue con la vista al docente irrefutablemente estará encantado.

Lo primero que se evidenció en esta investigación fue interés de las docentes por encantar a los estudiantes. La variedad y cantidad de actividades desarrolladas y de recursos empleados son señales de dicho interés. A lo cual se suma el entusiasmo que se percibió en las palabras de las docentes y sus acciones, en procura de que todos los estudiantes participaran en la sesión.

Se notó también que la animación de video encantó a los estudiantes, ya que se mantuvieron atentos y expectantes. Es probable que esto se deba a que estos estudiantes pertenecen a lo que se ha llamado nativos digitales y por tanto tienen tendencia a responder favorablemente ante los recursos audiovisuales (Ibarra y De la Llata, 2010).

También las otras actividades (señaladas en la tabla 4) generaron encanto en los estudiantes, en especial, las plásticas (carteleras, dibujos, *collage*, etc.). Ocho de las diez docentes recurrieron a este tipo de actividades en las sesiones y a los estudiantes se les observó atentos y a gusto.

Sin embargo, pese a estas situaciones de encanto identificadas, preocupa el desencantamiento de los estudiantes para la conversación propiamente dicha. Como se expuso anteriormente, los estudiantes mostraron desinterés total por sus pares como interlocutores, excepto cuando trabajaron en pequeños grupos, sin control permanente de la docente.

También es inquietante que al comienzo de las sesiones, muchos estudiantes se mostraron interesados en participar, pedían la palabra, respondían las preguntas, pero en la medida que el tiempo transcurría este interés se iba apagando y solo unos cuantos querían hablar, los demás en muchos casos estaban ya distraídos, como si se fueran decepcionando paulatinamente, lo cual señala que el encanto no fue duradero.

Confianza

“La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro” (Simmel, citado por Cornu, 1999). Una hipótesis optimista, vale la pena agregar. Confiar puede entenderse como creer en que el otro hará lo correcto.

En el contexto de la conversación la confianza puede tomar varios sentidos: confiar en el otro como interlocutor, confiar en el otro como humano, confiar en la conversación misma, confiar en mí mismo como interlocutor.

Cornu (1999) afirma que la confianza es constitutiva de las relaciones escolares y no se refiere solo a la manera como el estudiante trata al docente, sino también a la forma como el docente trata al estudiante. En el entorno escolar tradicional no parece haber correspondencia en las relaciones entre docente y estudiante. Por una parte, el estudiante (especialmente el infante) confía en los adultos, en sus docentes, por eso acepta lo que le dicen y le enseñan. Pero por otra, el docente desconfía de los estudiantes, quienes no saben, tienden al error y están corrompidos por la sociedad y sus familias. Parece que los docentes esperan que los estudiantes confíen en ellos, aunque ellos no confíen en los estudiantes.

La forma como las docentes gestionaron el discurso en las sesiones analizadas no evidencia confianza en los estudiantes; por el contrario, puede ser señal de algunas consideraciones de incapacidad: no serán capaces de buscar información adecuada, no serán capaces de plantear preguntas, no serán capaces de identificar la enseñanza del relato. Ante esta situación, resulta más sencillo que la docente sea quien gestione todo.

Y ¿qué pasa con la confianza de los estudiantes en las docentes? Es una pregunta que lleva a una paradoja. Por un lado, podría afirmarse que los estudiantes confiaron en las docentes, porque atendieron lo que ellas decían y en un inicio participaron. Por otra parte, la falta de constancia en la participación, el silencio que se fue apoderando

de las sesiones puede ser señal de falta de confianza, como si el estudiante prefiriera no arriesgarse, como si le tuviera temor a lo que puede suceder, a lo que su docente, y quizás sus compañeros, pueden hacer con lo que él exprese. Lo cual es lógico teniendo en cuenta que siempre estuvo latente el riesgo de las desaprobaciones y que las docentes privilegiaron a estudiantes que se comportaron y hablaron en conformidad con los cánones escolares y concordaron con sus puntos de vista. Esta característica corresponde con lo que Freire (2005) llamó *la educación bancaria*; en la cual los estudiantes “tanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejores educandos serán” (p. 78).

En cuanto a la relación entre estudiantes, al menos en el plano del discurso oral, puede verse desconfianza. En las sesiones analizadas, los estudiantes no creen en lo que sus compañeros dicen hasta tanto las docentes lo han avalado. Esto puede reflejarse en la inseguridad y el bloqueo que los estudiantes experimentan, cuando las docentes preguntan qué opinan sobre lo que ha dicho su compañero.

Pero hay que reconocer que este estudio está limitado, porque desconoce los antecedentes de las relaciones entre las docentes y los estudiantes. Freire (2005) hace hincapié en la relación de la palabra con la acción. Dice que la confianza se estimula cuando la palabra corresponde con el actuar, cuando no resulta palabrería. “Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza” (p. 111).

Estos planteamientos abren la posibilidad de que los estudiantes desconfíen con base en experiencias previas, en las que han percibido que el actuar de su docente no es coherente con su discurso, o han notado que no los escucha auténticamente.

RECOMENDACIONES

En la conversación es necesario que se tengan en cuenta los distintos pareceres de las personas que en ella intervienen, ya que estos son los que pueden conducir a un verdadero discurso plurigestionado

(Cassany, Luna y Sanz, 2005). Es necesario en la labor docente despojarse de la tendencia común que se tiene de convencer a los estudiantes de lo que se considera verdadero o correcto.

Los seres humanos somos diferentes y es precisamente esa diferencia la que nos hace especiales, entonces no se debe pretender un mundo homogéneo en el que todos tengan los mismos pensamientos, ideales, anhelos y comportamientos. Prever estas diferencias y sentir agrado por ellas, encauzarlas como algo positivo sin querer moldearlas de acuerdo a un patrón socialmente establecido y deseado, con seguridad conducirá a una buena conversación.

Un aspecto importante es considerar al interlocutor como fuente valiosa de información, implica además de escucharlo, hacer válidos todos sus conocimientos y experiencias. En este sentido la escucha va más allá del simple hecho de darle la palabra al interlocutor, implica prestar atención a lo que dice, interpretarlo y demostrarle que está siendo escuchado. Si esto ocurre se dará una “tendencia a expresar más cosas, y con mayor profundidad y riqueza de detalles que si se nos escucha superficialmente” (Codina, 2004, p. 8).

De esta escucha que se denomina escucha activa (Chaux, 2012) surgen entonces las preguntas, que dan una dinámica y un ritmo trascendente a la conversación, sobre todo cuando no buscan una única respuesta ni la verificación de lo que se dice, ni mucho menos las conclusiones adecuadas; es decir, no buscan complacer a nadie, sino que permiten explorar experiencias y sentimientos, descubrir nuevos planteamientos, nuevas inquietudes.

Así como las preguntas son elementos básicos en la conversación, las reacciones que se presentan ante las respuestas también son importantes. Cuando existe una reacción de desaprobación a una respuesta, probablemente el interlocutor se desanime y pierda la confianza en él, en la conversación y hasta en quien conversa con él, tal vez no desee participar más. Pero si la reacción es la aprobación, o la indagación, se construye confianza y se estimula la conversación.

Los anteriores aspectos llevan a recordar que una conversación no debe ser gestionada por uno solo de sus interlocutores, sino por todos los que en ella intervienen, de tal manera que sus roles puedan intercambiarse. En este sentido, la mediación del docente es crucial, puesto que para conversar es necesario establecer y permitir una relación cercana con sus estudiantes, considerarlos y reconocerlos como interlocutores válidos y confiables, de los cuales también se puede aprender.

Desde este punto de vista la conversación cobra un papel significativo en el aula, pues se constituye en un fenómeno que no solamente desarrolla habilidades lingüísticas, comunicativas y cognitivas, sino que principalmente desarrolla habilidades para la vida, competencias ciudadanas. La conversación no debería ser un medio para lograr objetivos pedagógicos, sino una finalidad pedagógica en sí misma, que se cumple si y solo si se transforman el papel del docente y el ambiente del aula.

REFERENCIAS

- Arias, A. (2010). *La construcción de la ciudadanía: Un trabajo de la escuela, la sociedad y la familia*. San Gil: Unisangil.
- Barragán, F. (2014). Géneros discursivos orales usados por docentes en el programa "La aventura de la vida". *Pedagógicos*, 7, 23-34.
- Bazdresch, M. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 75-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890004>
- Cambra, M. y Fons, M. (2006). Interacción en el aula de acogida: creencias de profesores de lenguas sobre el pluralismo en la escuela. En: A. Camps (comp.). *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 243-262). Barcelona: Graó.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua*. 10ª ed. Barcelona: Graó.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus - Universidad de los Andes.
- Codina, A. (2004). Saber escuchar. Un intangible valioso. *Intangible Capital*, 3, 1-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54900303>
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial*. Oviedo (España): Nobel.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Comunicaciones Noreste. Recuperado de: <http://www.libroesoterico.com/biblioteca/metafisica/Echeverria%20Rafael-Ontologia-Del-Lenguaje.pdf>
- Edex. (s.f.). *La aventura de la vida*. Recuperado de: <http://laaventuradelavida.net/>
- Flores, R.; Herrera, G. y Melero, C. (1989). *La aventura de la vida: guía para el profesorado*. Bilbao: Edex.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª ed. México: Siglo XXI.
- Herrera, G. y Chahín, I. (2007). *La fiesta de la conversación*. Bilbao: Edex.
- Hurtado, J. (2002). *El proyecto de investigación holística*. Bogotá: Magisterio.
- Ibarra, A. M. y De la Llata, D. E. (2010). Niños nativos digitales en la sociedad del conocimiento: acercamientos conceptuales a sus competencias. *Razón y Palabra*, 72, 1-24.
- Mejía, M. (2007). La pregunta: entre estrategia pedagógica y camino investigativo. *Magisterio*, 27, 26-30.
- Rodríguez, M. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo? *Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 1-11. Recuperado de: http://www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf
- Sánchez-Cano, M. (2009). Las estrategias en la conversación. En: M. Sánchez-Cano (coord.). *La conversación en pequeños grupos en el aula* (pp. 39-71). Barcelona: Graó.

Unda, V. (2000). Conceptualización del evento comunicativo conversación. *Onomázein*, 5, 301-313. Recuperado de: http://www.onomazein.net/Articulos/5/N3_Unda.pdf

Valencia, A. (2006). Ética de la discusión. En: *Colombia la alegría de pensar* (pp. 67-73). 2ª ed. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia y Número Ediciones.

