

INVESTIGACIONES

## Oportunidades de diálogo para construir el sentido literario: interacciones orales en una clase de literatura de Tercero Medio

Dialogue opportunities to build literary sense:  
Oral interactions in a literature class of third year secondary school

*Ana María Yuivar*

Pontificia Universidad Católica de Chile.  
ayuivar@uc.cl

### RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo comprender la naturaleza de las oportunidades de diálogo ofrecidas dentro de una clase de literatura en un establecimiento educacional chileno, con énfasis en la descripción de oportunidades, especialmente las dialógicas. Se realizó un estudio de caso único, cuya muestra se constituyó de ocho clases correspondientes a una unidad didáctica de literatura en un curso de Tercero Medio perteneciente a un colegio particular subvencionado de la Quinta región de Chile, y de seis entrevistas a alumnos de dicha clase. Se concluyó que predominaba un habla exploratoria y espacios de formulación de preguntas de parte de los estudiantes a profesores y sus pares. Con respecto a las oportunidades dialógicas, estas se caracterizaron por la elección de interacciones específicas, por ejemplo, la formulación de preguntas divergentes, la presentación de problematizaciones y la capacidad de tensionar académica e identitariamente a los estudiantes.

*Palabras clave:* interacciones dialógicas, didáctica de la literatura, interpretación literaria, educación secundaria.

### ABSTRACT

The following research has the objective of understanding the nature of dialogue opportunities in a literature class, based in a Chilean school. The description of opportunities, especially dialogical, was emphasized throughout the research. The case study presents a sample constituted by eight classes of a literature didactic unit, at a Chilean course of third year high school and by six interviews to the students of the same class. Conclusions exhibit that there was exploratory speech predominance, as well as spaces where students could ask questions to their teachers and peers. In relation to dialogical opportunities, these were characterized by the choice of specific interactions, for example, formulation of divergent questions, presentation of problems, and the capacity to tension the students academically and in the identity sphere.

*Key words:* dialogical interactions, literature didactics, literary interpretation, secondary education.

## 1. INTRODUCCIÓN

El currículum nacional plantea como objetivo terminal para la lectura literaria la formación de lectores críticos y activos, capaces de disfrutar, comprender y proponer sentidos a las obras que leen, capaces también de formarse una opinión sobre la obra y apreciar el valor y significación de la literatura (Mineduc, 2015). Asimismo, propone que el estudio de la literatura suponga leer, comentar en clases y orientar la lectura hacia la interpretación. En el caso de Chile, la investigación académica evidencia contradicciones en la implementación curricular de la lectura literaria, desde el factor profesor hasta las prácticas de evaluación (Medina, Ow, Santos & Thielemann, 2007; Munita & Pérez, 2013). Dada la complejidad de los textos literarios, surge la posibilidad de que las oportunidades para dialogar acerca de estos y socializarlos entre estudiantes y docentes podrían ser un aspecto importante de explorar (Golden, 1988). Muchos autores han relevado la importancia de factores como la interacción oral en cuanto a la promoción de roles epistemológicos activos (Alexander, 2001; Nystrand, 2006), como también en el mejoramiento de los aprendizajes (Amat, 2010; Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009). Sin embargo, las investigaciones señalan que en el caso chileno existe una baja participación y un aporte restringido por parte de los estudiantes en las interacciones orales de aula. Medina, Valdivia, Gaete y Galdames (2015) evidencian, en su investigación sobre prácticas de enseñanza de la lectura, que a lo largo de la clase, un 66,5% de los docentes no promueve interacciones orales extendidas, y que, cuando estas aparecen, corresponden en su mayoría a un nivel de pensamiento concreto (16,2%). Así también, la respuesta de los estudiantes frente a las preguntas de los docentes es breve, esto es, de dos a tres palabras (22,5%), o simplemente no existe respuesta por su parte frente a las interrogantes planteadas por el profesor (67,7%). Otro estudio realizado en establecimientos subvencionados de Chile, en el nivel preescolar y en los dos primeros años de Enseñanza Básica (PUC, 2011), evidencia que el tipo de interacción verbal ocurre en una modalidad de grupo correspondiente al curso completo, con intervenciones breves de tipo coral por parte de los alumnos. De esta misma forma, estudios referidos a la interacción en una clase de Matemática, presentan que del total de turnos de habla de los estudiantes, un 95% corresponde a respuestas a solicitudes o preguntas por parte de los docentes y solo 1%, a preguntas espontáneas planteadas por los estudiantes. Por otra parte, la extensión de las intervenciones, tanto de alumnos y alumnas, medidas en base al total de palabras, tiende a ser de poca duración: un 70% corresponde a intervenciones de una o dos palabras y solo un 11%, a intervenciones de más de seis palabras (Radovic & Preiss, 2010).

El diagnóstico en clases de Lenguaje en Chile es similar al internacional. Sin embargo, dada la complejidad del texto literario, por el “extrañamiento” al cual es sujeto, y al objetivo de que los estudiantes produzcan una respuesta crítica y activa que implica un ejercicio intertextual, la descripción de la naturaleza de las oportunidades de diálogo, en clases de literatura, se transforma en una necesidad imperante. Desde dicha necesidad y contexto, esta investigación genera ciertos cuestionamientos: ¿existen oportunidades de diálogo en las aulas chilenas al enseñar literatura en Enseñanza Media? ¿Qué caracteriza a las oportunidades de diálogo entre los distintos actores que participan en una clase de literatura? ¿Su naturaleza es dialógica o monológica?

Así, el objetivo de este estudio es comprender la naturaleza de dichas oportunidades de diálogo en una clase de literatura, para lo cual se tomó la muestra de un establecimiento

educacional chileno de Enseñanza Media, cuyo proyecto educativo busca desarrollar tanto el pensamiento crítico como habilidad fundamental, como la interacción oral. Se propuso observar y describir las oportunidades de diálogo entre los distintos actores de la clase de literatura, además de identificar y analizar las oportunidades de diálogo, específicamente dialógicas, y relacionar dichas oportunidades con el fomento de la lectura crítica y activa.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. ¿QUÉ ES UNA OPORTUNIDAD DE DIÁLOGO?

El concepto de “oportunidad de aprendizaje” se ha utilizado por más de 30 años en investigación educativa (McDonnell, 1995). En la década de los '90, la asociación Evaluation of Educational Achievement (IEA) definió este concepto como el tiempo (o ausencia de este) en que los estudiantes tienen oportunidades para estudiar un tema particular o aprender a solucionar diversos problemas (MacDonnell, 1995). Por su parte, Hamre y Pianta (en La Paro *et al.*, 2009) lo definen como interacciones entre adultos y niños (estudiantes si se quisiera extender el concepto a otros niveles) empíricamente sustentadas, cuyo fin es el desarrollo social, emocional y académico de los alumnos y alumnas. Para estos autores, las oportunidades de aprendizaje incluirían la cantidad de exposición de los estudiantes a un tipo particular de instrucción (La Paro *et al.*, 2009). Existe evidencia empírica acerca de la relación entre la exposición curricular de los estudiantes y sus logros (McDonnell, 1995). De esta manera, se entenderá que las oportunidades de diálogo analizadas en esta investigación forman parte de las oportunidades de aprendizaje. En este estudio entenderemos que una “oportunidad de diálogo” es un tipo específico de interacción oral que ayuda a la consecución de una tarea determinada. Para la consecución de dicha tarea será importante la cantidad de interacciones orales ofrecidas en el aula, y que la naturaleza de estas ocurrencias discursivas esté relacionada teórica y empíricamente con el logro de ese cometido. Desde las interrogantes y objetivos planteados en esta investigación tenemos como meta entender cuáles son las oportunidades de diálogo que fomentan la lectura crítica y activa. ¿Son aquellas que buscan el consenso? ¿Las que incluyen la mirada del otro?

### 2.2. LENGUAJE Y VISIÓN DE MUNDO

Desde una perspectiva dialógica, las ocurrencias discursivas pueden ser vistas como monológicas o propiamente dialógicas (Linell, 1998). La ocurrencia monológica enfatiza los procesos cognitivos de los interlocutores, pues considera la comunicación como un procesamiento de información entre sistemas cognitivos individuales. En esta concepción, el hablante es el protagonista y sus intenciones comunicativas son el centro de la atención en la interacción (Linell, 1998). Desde esta ocurrencia monológica, los enunciados son hechos para dar a conocer lo que el hablante ha querido significar (Linell, 1998). Según Wertsch (1999), el énfasis de esta perspectiva radicaría en la univocidad del mensaje, mientras que su finalidad comunicativa sería construir intersubjetividad, es decir, significados convenidos. El mismo autor señala que el sustento epistemológico de dicha tendencia está centrado en el ideal racional de simetría total en la distribución y disputa, revelación y ocultamiento entre los participantes de la comunicación.

Por otra parte, tanto Linell (1998) como Wertsch (1999) describen y adscriben a una mirada dialógica del lenguaje. Para los representantes de este enfoque, el acercamiento dialógico no es solo una mirada acerca del lenguaje, sino que constituye una manera de entender el mundo. En palabras de Marková (2003), esta mirada se relaciona con “aquella capacidad de la mente humana para concebir, crear y comunicarse en términos de otro” (en Ávila & Medina, 2012, p. 232).

Linell (1998) y Wertsch (1999) establecen una diferenciación entre “diálogo” y “dialogismo” (o función dialógica). El primer término alude a la interacción del emisor y el receptor, cuya finalidad es la negociación, una “reconsideración” por parte de los participantes. Según el autor, bajo esta concepción prevalece una ocurrencia discursiva monológica, pues existe una supremacía del rol del hablante por sobre el del oyente y, conjuntamente, subyacerían nociones de claridad, simetría, igualdad, armonía mutua y consenso. En este sentido, se suprimen aspectos como el conflicto de intereses, el poder, la oposición. Desde esta perspectiva, dos sujetos pueden estar en una evidente situación de “diálogo” en la medida que haya cambios de turno, pero no necesariamente estarían en una relación dialógica con el otro, sólo con su propio ser. En cambio Wertsch (1999) plantea que el dialogismo se relaciona directamente con la noción de alteridad de Bajtín, pues en ella se reconocen las voces del otro como eje fundamental de la construcción lingüística. La noción bajtiniana de que “ser” significa “ser para el otro” es un supuesto que subyace a la visión del lenguaje desde una dimensión dialógica; esa otredad es la base y existencia del diálogo, una estructura primordial de intercambio entre lo que es y no es (Wertsch, 1999). La presencia de distintas voces y la tensión entre ellas serán elementos fundamentales para que exista “diálogo dialógico”. No se trata de intercambiar turnos de habla sino de mostrar distintas posiciones.

Estas formas de concebir el diálogo son complementarias, no obstante, existen ciertos aprendizajes que requieren la generación de mayores oportunidades de un tipo u otro. La formación del pensamiento crítico ha sido definida de distintas maneras, pero la mayoría de los autores releva características tales como: poseer una naturaleza cognitiva (Martín & Barrientos, 2009); requerir habilidades argumentativas y demandar al individuo capacidad de “coexistencia”, lo que supone una noción amplia de saberes y la aceptación de la objetividad inclusiva (Kuhn, 1999). Junto con lo anterior, el pensamiento crítico implica una orientación diagnóstica propositiva (Ku & Ho, 2010). Muchas de estas características necesitan oportunidades de diálogo eminentemente dialógicas antes que monológicas, pues el sujeto que dialoga deberá reconocer distintas perspectivas, valorar el disenso y ser capaz de posicionarse, argumentando desde esa diversidad de voces. Las oportunidades de diálogo, en este contexto, serán la cantidad de interacciones ocurridas en el aula que, sustentadas en las necesidades de la formación de un lector crítico y activo, permiten al estudiante desarrollar el objetivo curricular. Desde las definiciones de diálogo expuestas anteriormente, esas ocurrencias discursivas podrían ser establecidas como un diálogo dialógico, pues son las que posibilitan al lector poner en juego su subjetividad y tensionarla en la comprensión del texto literario. Esta tensión será, a su vez, el factor que favorecerá la participación activa en la creación de sentidos frente a los cuales, finalmente, el lector-enunciador puede posicionarse desde el consenso o desde el disenso.

Mercer (2010) propone, por su parte, que en una situación de aprendizaje pueden ocurrir distintos tipos de habla: disputacional, acumulativa y exploratoria. La primera se caracteriza por intercambios breves, que generan desacuerdo entre los estudiantes-hablaantes, una relación de competencia y poca intencionalidad de considerar la perspectiva

del interlocutor. Por su parte, el habla acumulativa tiene como objetivo construir un sentido común a través de la acumulación de ideas, las que no son sometidas a un juicio crítico. Finalmente, el habla exploratoria busca que los estudiantes se involucren de manera crítica pero constructiva en relación con los puntos de vista de los otros participantes, ofreciendo a estos justificaciones o hipótesis alternativas.

### 2.3. CONSTRUCCIONES MONOLÓGICAS Y DIALÓGICAS DEL SENTIDO LITERARIO

La didáctica de la literatura actual reconoce que los esfuerzos se concentran en dos objetivos: promover la lectura literaria entre los estudiantes y que, junto a esto, desarrollen una serie de dispositivos que les ayuden a comprender de mejor manera el “extrañamiento” de obras clásicas (p. ej. Colomer, 1991; Munita, 2017). La promoción de la lectura se fomenta principalmente a través del plan lector. Se recomienda dar espacios de electividad, incorporar *best sellers* juveniles y literatura multimodal. En cuanto al tratamiento de los clásicos, la propuesta comprende el desarrollo temprano de la competencia lectora y el diseño de múltiples estrategias didácticas que estén al servicio de la comprensión de los extrañamientos estéticos propios de este tipo de obras.

Se espera que el alumno aprenda una serie de dispositivos o útiles conceptuales que lo apoyen en la construcción personal del significado del texto literario. En relación con este último aspecto, las propuestas actuales entienden que el significado o interpretación literaria es un proceso personal y activo que realiza el lector, y que en dicho proceso están implicados diversos factores que influyen en dicho proceso (Mendoza, 1998). Ambos objetivos mencionados anteriormente reclaman que el estudiante construya un sentido literario. Estas construcciones pueden ser también elaboradas monológica o dialógicamente, pues el proceso de interpretación puede ser concebido como la búsqueda de un consenso o la elaboración de un sentido personal y distinto de cada lector. Para Bajtín, la obra de arte es en primer lugar situada, por ello reúne elementos extraestéticos y estéticos. En la arquitectura de estos últimos, tanto autor como lector co-crean:

En la forma (arquitectónica) me encuentro a mí mismo, mi actividad productiva proporciona la forma axiológica, siento mi gesto al crear el objeto; y ello, no sólo en la creación primaria, no sólo en la propia realización, sino también en la contemplación de la obra de arte (Bajtín, 1989, p. 61).

Ow (2004) explica que en el acto de lectura, más que un texto, se encuentran tanto el creado por el autor (quien a su vez, en la creación, dialoga con sus propios textos) como el que responde a este. Es por esto que para un mismo texto literario puede haber muchas respuestas y este proceso es determinado por la situación de quien lo lee. La comprensión literaria activa implica una relación del sujeto con la experiencia, en la medida que el lector modifica su propia realidad una vez que construye el sentido o formula una respuesta lectora y, por ende, es su horizonte axiológico el que se ve tensionado.

### 2.4. ENSEÑAR LITERATURA EN LAS AULAS

La didáctica de la literatura se ha reorientado en las últimas décadas hacia el sincretismo de los dos objetivos anteriormente mencionados: el fomento lector y la formación de

una competencia literaria. Esta última la entenderemos como aquellos saberes, datos y conceptos que son necesarios para la comprensión o producción de un texto literario (Ow, 2004). Para el ejercicio y formación de esta competencia literaria se presentan diversos procedimientos; algunos de ellos son la contextualización cultural, el autorreconocimiento como lector de un texto ficticio, la construcción del significado y la valoración (Ow, 2004). La contextualización cultural considera actividades como el reconocimiento del contexto y del horizonte ideológico en el que surge la obra (conocimientos sobre cultura y literatura), el reconocimiento del contexto y del horizonte ideológico desde el que se realiza la lectura y el establecimiento de relaciones entre ambos contextos y horizontes. El autorreconocimiento como lector contempla la selección o aceptación de un rol de lector, la suspensión de los predicados de verdad-falsedad, entre otros. La construcción del significado y la valoración implican procedimientos como la hipotetización: previsión de la composición y arquitectónica del texto; la tematización: compleción de las indeterminaciones del texto (operaciones interpretativas: inferir, connotar, atribuir significado); la síntesis: agrupamiento del material y los contenidos de la obra (recuerdos y expectativas), y la organización: comprensión de la arquitectónica de la obra. También, la valoración puede ser acerca de la técnica del material o composición de la obra, del objeto estético, entre otros. Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura (Mineduc, 2015) disponen en sus objetivos de aprendizaje el desarrollo de algunas de estas oportunidades de aprendizaje, en especial, la contextualización cultural y la construcción del significado, sin embargo, muchas de estas tareas no se cumplen, dado que la lectura literaria y su interpretación son tareas relegadas al plan de lectura complementaria y, por tanto, estas actividades no forman parte de la clase sino que son planificadas como tareas que la o el estudiante realizan de manera individual (Munita & Pérez, 2013). Esto contradice el objetivo entregado por las Bases Curriculares sobre la literatura y su didáctica.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

La metodología utilizada en esta investigación fue de carácter cualitativo y tuvo como diseño un estudio de caso único. Se entiende “estudio de caso” como una instancia de acción específica que está diseñada para ilustrar un principio más general (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Este estudio fue de tipo instrumental, es decir, se seleccionó un caso a través del cual se busca un objetivo más allá de él; se convierte –entonces– en una herramienta para ilustrar un problema, una temática y/o un argumento (León & Montero, 2015).

#### 3.1. PARTICIPANTES

Los participantes fueron estudiantes que pertenecían a un colegio particular subvencionado, ubicado en la comuna de Viña del Mar, Quinta región de Chile. En total participaron 33 estudiantes varones, quienes cursaban Tercero Medio, cuyas edades fluctuaban entre los 16 años 5 meses y 17 años 3 meses. También participó un profesor de Lenguaje con más de 10 años de experiencia en docencia.

El colegio fue seleccionado a partir de dos criterios: en su proyecto educativo debía declarar que desarrolla el pensamiento crítico y que fomenta la lectura. El segundo criterio fue que se demostrara, a través de un juicio de experto, cómo el establecimiento realizaba

este proceso entre los estudiantes. Los expertos consultados fueron coordinadores de prácticas de facultades de educación de dos universidades de la zona.

### 3.2. MUESTRA

La muestra total del estudio se constituyó de ocho clases de literatura ofrecidas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, por parte de un docente, a alumnos de Tercero Medio. Las clases pertenecieron a una unidad didáctica cuyo tema presentaba como foco la literatura (el amor en la literatura). La unidad fue filmada en su totalidad. De las ocho clases se seleccionaron seis para realizar el análisis, ya que dos de ellas tenían como actividad central evaluaciones escritas u observación de películas, por lo que había una escasez de interacciones orales. Por otra parte se realizaron entrevistas, grabadas en audio, a seis estudiantes; tres de ellos contaban con la mayor participación en las interacciones de las clases, y el resto fue escogido al azar.

### 3.3. INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron dos: una pauta de observación y una entrevista semiestructurada. La pauta de observación fue adaptada desde una pauta de observación de clases validada y utilizada en el proyecto Fondecyt N° 1150417. De dicha pauta se seleccionaron dos dimensiones: interacciones e interacciones mediadas. La entrevista semiestructurada se diseñó y sometió a juicio de cinco expertos a través de una pauta de evaluación, que pasó por un proceso piloto antes de ser aplicada. La primera parte de la pauta estuvo formada por cinco preguntas y buscó indagar acerca de los posicionamientos de los estudiantes en cuanto a las lecturas literarias. La segunda parte de la entrevista constó de cuatro preguntas e indagó las interacciones orales de aula ocurridas en las clases observadas.

### 3.4. PROCEDIMIENTO

Una vez seleccionado el establecimiento, se contactó al director académico del mismo y se presentó la documentación que explicitaba los fines de la investigación; además se realizó el contacto con el profesor participante. Posteriormente se informó a estudiantes y apoderados acerca del estudio. El universo total de quienes aceptaron participar y firmaron los consentimientos y asentimientos informados fue de 33 alumnos. Las clases fueron grabadas con una cámara de video desde la parte trasera de la sala; así también, se colocaron grabadores de audio en distintas partes de la sala de clases. Por otra parte, las entrevistas fueron efectuadas en la biblioteca del colegio, una vez concluida la unidad didáctica. El material se almacenó en un lugar seguro, al que solo tuvieron acceso los investigadores.

### 3.5. ANÁLISIS

Se realizó un análisis estadístico descriptivo de frecuencia a partir de la base de datos proveniente de la observación de clases hecha con la pauta de interacciones de aula (interacciones e interacciones mediadas). Los videos de las clases fueron codificados por dos codificadoras, capacitadas en dos sesiones de dos horas cada una, que incluyeron

ejemplos y calibraciones. Se estimó la confiabilidad intercodificadoras mediante el coeficiente Kappa de Cohen, cuyo promedio para las dos fue de 0,783. Posteriormente se aplicaron medidas de tendencia central y medidas de distribución. Aquí se presenta un consolidado de la pauta de observación utilizada en esta fase del análisis (tabla 1):

Tabla 1. Categorías de análisis pauta de observación

<b>INTERACCIONES</b>	A. Participación	En torno a la temática de la clase
		En torno a otros temas
		Sin participación
	B. Tipos de pregunta	No formula preguntas
		Función cognitiva
		Orden superior
		Basado en respuesta previa
		Preguntas de completación o retóricas
	C. Profesor	Dirección del habla
		Tipo de habla desde lo social
		Tipo de habla de aprendizaje
	D. Estudiante	Dirección del habla
		Tipo de habla desde lo social
		Tipo de habla de aprendizaje
	E. Tipo de dependencia	Dependencia absoluta
Dependencia relativa		
Hacia la independencia		
<b>INTERACCIONES MEDIADAS</b>	No andamiaje	
	Andamiaje conceptual	
	Andamiaje metacognitivo	De monitoreo
		De control
		De evaluación
	No mediación	
	Mediación promovida por el estudiante	
	Formato del material	Tipo de material
		Soporte
		Accesibilidad
Tipo de uso		
Características del recurso		
Profesor/a material – estudiante		

Por otra parte, se usó como método central de análisis de la muestra el análisis dialógico del discurso. Este es, ante todo, un posicionamiento epistemológico en relación con el lenguaje y el conocimiento. El dialogismo concibe el enunciado como un hecho “social”, generado en forma colaborativa, en la alteridad entre hablante y oyente. El Análisis Dialógico del Discurso (ADD) recoge elementos del análisis de la enunciación, los que son reelaborados teórica y metodológicamente (Medina, 2014). Las macrocategorías utilizadas en este estudio, y que surgen de dicha reelaboración, son: los “locutores”, definidos como el principio articulador al que se le atribuye la responsabilidad material de los enunciados; los “enunciadores”, que representan los distintos puntos de vista expresados en el enunciado o unidades ideológicas en sí mismas, cuya aparición puede ser explícita o implícita, y el “sujeto del enunciado”, es decir, el núcleo ideológico desde el cual se desarrolla el enunciado. En este análisis, el propósito se centró específicamente en describir la tensión existente entre los distintos enunciadores que aparecen en los discursos, y las características que estos profieren al sujeto del enunciado. Para llevar a cabo el análisis se pesquisaron los modos en que la subjetividad se inscribe en el discurso mediante algunas huellas discursivas tales como: subjetivemas, pronombres, modalizadores y modalizaciones. Todas estas categorías permitirán mostrar si en el aula prevalece la voz del profesor en la lectura literaria, o si existe la oportunidad para que los y las estudiantes puedan posicionarse y, de esa manera, enunciar su posicionamiento desde las distintas plataformas que ofrece el texto literario: emocional, cognitiva-estética y cultural.

#### 4. RESULTADOS

Las clases observadas se caracterizaron por que un 66% de los casos contó con la participación del profesor y un grupo de estudiantes (en el que interactuaron entre 2 y 10). En cuanto a la formulación de las preguntas, estas fueron elaboradas en su mayoría por el profesor (79,1%) y la mayor parte de estas interrogantes fue divergente, es decir, buscaba explorar posibilidades. Asimismo, dominaron las preguntas estructurantes o fáticas, esto es, aquellas que verifican, amplían y generan apertura en la participación. En segundo lugar se formularon preguntas comparativas o que buscaban que los estudiantes determinaran si dos o más elementos guardaban relación de similitud o diferencia entre sí. De este modo, estaban presentes las preguntas de índole afectiva, es decir, aquellas que reclaman la expresión de sentimientos, valores, actitudes del estudiante. Cuando las preguntas se enunciaban basándose en una respuesta previa, estas, en la mayoría de los casos, tenían la intención de clarificar, sin embargo, en dicha formulación participaban en igual porcentaje tanto el profesor como los estudiantes. En cuanto a la dirección del habla, esta se dirige en un 76,3% de los casos al grupo completo de estudiantes y, por su parte, los alumnos se dirigen en la mayoría de los casos en público al profesor. Respecto del tipo de habla predominante en las clases, se constató que en el caso del profesor es mayoritariamente pedagógica (66,6%) y de carácter exploratorio, especialmente en el desarrollo de la clase, pues en un 80% de los casos se observa esta naturaleza. Por su parte, el habla de los estudiantes es predominantemente identitaria y de carácter exploratorio, también mayoritariamente evidenciado en el desarrollo de la clase. Estos resultados son similares a las investigaciones chilenas de la última década sobre interacciones.

En cuanto a las interacciones mediadas, en un 73,3% de los casos existe andamiaje conceptual y, para esto, se utilizaron guías conceptuales y de trabajo, impresas en papel, en

igual porcentaje con un uso canónico y uno creativo. Estas guías fueron monomodales y tuvieron como función complementar las interacciones orales ocurridas en el aula.

#### 4.1. RESULTADOS DE LAS INTERACCIONES DE AULA DESDE EL ADD

En este apartado se reportan los resultados del análisis dialógico del discurso realizado en cuanto a las interacciones de aula y a las entrevistas efectuadas a los participantes de la clase.

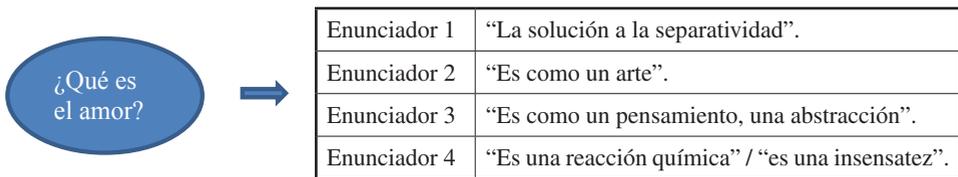
Se pudo constatar que las interacciones acerca de la temática del amor se generaron desde una tensión inicial. En la clase 1, uno de los enunciadores (materializado principalmente por el profesor) parte del supuesto de que la conceptualización del amor es un asunto “complejo”. Este posicionamiento es un eje articulador de la interacción durante las ocho clases analizadas. Dicho posicionamiento genera preguntas principalmente divergentes que permiten a distintos locutores tomar la palabra y a los enunciadores posicionarse en relación con el supuesto anteriormente referido. A continuación se presenta un ejemplo de lo expuesto:

Tabla 2. Clase 1

Episodio 1	Mecanismos de inscripción
1. <b>P:</b> ¿Cuál es el TEMA y cuál es la DIFICULTAD? Pero 2. míren <b>LO</b> . ¿Podr <b>É</b> encontrar la RESPUESTA en jóvenes de 16 años? Pued <b>O</b> intentar <b>LO</b> , pod <b>EMOS</b> intentar <b>LO</b> . 3. ¿ <b>QUIÉN SE</b> puede aventurar a dar una DEFINICIÓN DE 4. AMOR? Y dig <b>O</b> aventurar porque de verdad que es una 5. AVENTURA decir lo que es el AMOR, que <b>SE</b> la jueguen 6. <b>USTEDES</b> en decir <b>LO</b> que es el amor, ¿ <b>QUIÉN</b> podría 7. decir <b>ME</b> lo que es el AMOR?	Pronombres y personas (categorías nominales referidas a personas): lo (pronombre personal átono referido al tema), yo (1ª persona singular, podré, puedo, intentarlo), nosotros (1ª persona plural, podemos), quien (pronombre relativo), se (pronombre personal átono reflexivo), ustedes (2ª persona plural), me (pronombre personal átono) Categorías nominales: tema, dificultad, respuesta, definición, aventura, amor Modalización: de verdad Modalizador epistémico: es Subjetivema: aventura
La pregunta anunciada en principio es divergente, lo que se presenta como una oportunidad para la aparición de voces diversas, las que efectivamente se evidenciarán durante la clase y la unidad. Por otra parte, el enunciador sostiene que la conceptualización del amor es una “aventura”, dada su dificultad. Así también, este enunciador se inscribe en un principio a través de la primera persona singular “yo”, pero luego lo hace con una primera persona plural “nosotros” (“podemos intentarlo”), es decir, la dificultad y su solución son una tarea que les compete a todos (primer núcleo argumentativo) y, en segundo lugar, enfrascarse en dicha definición implica arriesgarse, “que se la jueguen” (segundo núcleo argumentativo). El traspaso del singular al plural puede ser visibilizado como una oportunidad ofrecida por el interlocutor para que los estudiantes se posicionen y entiendan que la respuesta lectora es dificultosa y no necesariamente consensuada.	

En términos didácticos, el profesor intenta, a través de la pregunta, dar comienzo a la contextualización cultural de la obra de García Márquez “Del amor y otros demonios”, específicamente mediante el reconocimiento del contexto y del horizonte ideológico desde el que se realiza la lectura, por lo tanto, podría activar la plataforma cultural de la construcción del sentido. Junto a esto, en esta actividad existe una intención de generar el autorreconocimiento como lector entre los estudiantes, pues estos son aludidos como “jóvenes de 16 años”, a quienes tal vez el tema del amor les sea desconocido. Por eso se puede considerar que esta interacción es una oportunidad que permite que el estudiante comience a posicionarse frente a la temática central de la obra. En efecto, durante las clases 1, 2 y 3 surgen diversos enunciadores ante dicha problemática, los que se describen en el siguiente esquema (tabla 3):

Tabla 3.



Enunciador 1	“La solución a la separatividad”.
Enunciador 2	“Es como un arte”.
Enunciador 3	“Es como un pensamiento, una abstracción”.
Enunciador 4	“Es una reacción química” / “es una insensatez”.

Estos posicionamientos también son tensionados por otros enunciadores adheridos materialmente por algún(os) estudiante(s) o por el profesor. La tensión a la que adhiere el profesor tiende a centrarse en contradecir algún aspecto del habla académica utilizada por el estudiante antes que tensionar los conceptos identitarios o valóricos que porta el posicionamiento al que se contrapone. Por otra parte, los disensos de los estudiantes pueden ser de ambas naturalezas: académicos o identitario-valóricos.

En segundo lugar, las tensiones en la interacción ocurren motivadas por la utilización de actividades que implican el posicionamiento: durante las dos primeras clases, el profesor les hace entrega de una guía en la que aparecen distintas citas de escritores acerca de la conceptualización del amor, y los estudiantes deben posicionarse frente a dichos discursos. En la tabla 4 se presenta un ejemplo de lo expresado anteriormente:

Tabla 4. Clase 1

Episodio 1	Mecanismos de inscripción
33. <b>E1:</b> <u>Es</u> un ARTE porque <u>es</u> una FORMA DE 34. EXPRESARSE del SER HUMANO, <u>toda</u> FORMA de 35. expresar <u>SE</u> del ser humano <u>es</u> un ARTE. 36. <b>P:</b> Ya, entonces si <b>YO</b> vengo y <b>LE tiro</b> el lápiz, ARTE... 37. el ARTE DE ODIAR. 38. <b>E1:</b> <b>TODO LO</b> que <i>sienta</i> el SER HUMANO <u>es</u> ARTE.	Pronombres y personas (categorías nominales referidas a personas): se (pronombre personal átono reflexivo), yo (pronombre personal), le (pronombre personal átono), todo (pronombre indefinido) Categorías nominales: forma de expresarse, ser humano, arte. Modalizador epistémico: es Subjetivema: toda (adjetivo indefinido)
En este episodio se puede apreciar una tensión entre dos enunciadores, que es productivizada por el enunciador 2 (materializado en el profesor), quien recoge lo que el enunciador 1 ha expresado para elaborar su propia respuesta. El enunciador 1 sostiene que es amor es arte, fundamentando que toda expresión del ser humano lo es. El enunciador 2 tensiona dicho posicionamiento señalando –a través de una ironía– que no puede calificarse de arte cualquier expresión del ser humano. La elección del pronombre “todo” y del adjetivo “toda” (forma) por parte del enunciador 1 es lo que articula el nudo argumentativo del disenso: la generalización que hace el enunciador 1 acerca de que cualquier forma de expresarse puede ser considerada arte.	

La estrategia didáctica continúa siendo la contextualización cultural de la obra en cuestión, en la que se tensionan los horizontes de expectativas de dos lectores: el estudiante y el profesor en relación con las valoraciones que cada uno porta respecto del arte. Es importante destacar que el enunciador-estudiante, durante el episodio, alude a “El arte de amar” de Erick Fromm, lectura previa a la de García Márquez, por lo tanto, se puede apreciar cierta secuencia temática que favorece los intertextos, procedimiento necesario en la construcción del significado. La configuración del sentido literario en las clases observadas tiene como principal sujeto del enunciado la explicación de conceptos que se relacionan con la temática de la unidad o del libro de lectura complementaria (“Del amor y otros demonios”). Cuando se definen estos conceptos, el docente busca, ante todo, conectarlos con la experiencia de los estudiantes o con otras manifestaciones culturales: ciencia, historia y cultura pop, en cambio, hay ausencia de conexión de estas manifestaciones con textos propiamente literarios. En el caso de haberla, se trata particularmente de realizar un ejercicio de reconocimiento del concepto, pero no para construir el sentido del texto. Por ello, escasean las preguntas relacionadas con aspectos “estéticos” en la interacción. En la tabla 5 se muestra un fragmento de un episodio temático en el que se grafica dicho abordaje de la construcción del sentido literario:

Tabla 5. Clase 3

Episodio 3	Mecanismos de inscripción
<p>18. <b>P:</b> Uso de los espacios, las escenografías sirven para                      19. exacerbar los sentimientos, bien. Si <b>YO</b> les hablara del                      20. concepto de DON JUAN ¿Qué <b>dirían USTEDES?</b> ¿Qué                      21. es un Don Juan? Levantando la mano.                      22. <b>E7:</b> Un <u>supuesto</u> GALÁN.                      23. <b>P:</b> ¿Por qué “supuesto”?                      24. <b>E7:</b> Porque en realidad <u>no es</u> así.                      25. <b>P:</b> Ya... <b>USTED</b> <i>considera</i> que <u>no es tanto</u>.                      26. <b>E5:</b> Un ESTEREOTIPO de la sociedad.                      27. <b>P:</b> <b>USTED</b> <i>cree</i> que es una FIGURA de la sociedad.                      28. <b>E5:</b> Sí. Hasta <u>hoy en día</u>.                      29. <b>P:</b> ¿Hasta hoy en día?                      30. <b>E5:</b> Sí.                      31. <b>E5:</b> Un SUJETO que tiene una PERCEPCIÓN DE                      32. BELLEZA <u>subjetiva</u>.                      33. <b>P:</b> ¿Una BELLEZA hacia <b>SÍ MISMO</b> o hacia el <b>OTRO</b>?                      34. <b>E5:</b> Hacia... LOS DOS.                      35. <b>P:</b> Ya... una AUTOCONCEPCIÓN DE BELLEZA y en                      36. el fondo cómo <i>ve</i> la belleza del OTRO. Ya, ¿cómo sería                      37. esa CONCEPCIÓN DE BELLEZA?                      38. <b>E5:</b> Hacia el <b>OTRO</b> porque, pucha, <b>LE gustan TODAS</b>.                      39. Y para <b>ÉL</b> porque <i>se creía</i> <u>bacán</u>.                      40. <b>P:</b> <i>Se sentía</i> con la CAPACIDAD de querer a <b>OTRAS</b>, de                      41. querer<b>LAS</b> a <b>TODAS</b>, <b>LE gustan TODAS</b> y también una                      42. AUTOCONCEPCIÓN DE BELLEZA <i>importante</i> porque                      43. <b>ÉL</b> <i>sentía</i> que <i>podía estar</i> con <u>cualquier</u> PERSONA, ya.                      44. ¿<b>QUIÉN</b> de acá <i>se ha sentido</i> alguna vez un DON JUAN?                      45. Bien, <i>no he tenido</i> CURSO donde <i>haya hecho</i> esta                      46. PREGUNTA y <b>ALGUIEN</b> <i>haya dicho</i> “YO”...                      47. <i>desconozco</i> LA RAZÓN. A lo mejor <i>tiene relación con</i>                      48. <i>ser</i> COLEGIO <u>de hombres</u>, la HUMILDAD                      49. (ilegible)                      50. <b>E6:</b> ¿<b>USTED</b> <i>se ha sentido</i> un DON JUAN?                      51. <b>P:</b> <u>Más</u> JOVEN, cuando más joven...</p>	<p>Pronombres y personas (categorías nominales referidas a personas):                      yo (1ª persona singular), ustedes (2ª persona plural), usted (2ª persona singular), sí mismo (locución pronominal indefinida refleja), otro (pronombre impersonal), él (pronombre personal, 3ª persona singular), le (pronombre personal átono referido a Don Juan), todas (indefinido), otras (pronombre indefinido), las (pronombre personal átono referido a las mujeres), alguien (pronombre indefinido), dos (pronombre numeral), quién (pronombre interrogativo)                      Categorías nominales: Don Juan, galán, estereotipo, figura, sujeto, autoconcepción de belleza, persona, curso, razón, colegio, humildad, joven                      Modalización: en realidad, bien, a lo mejor                      Modalizador epistémico: es (no es)                      Subjetivemas: supuesto (adjetivo), subjetiva (adjetivo), bacán (adjetivo), más (adverbio de cantidad)</p>
<p>En el fragmento seleccionado, el sujeto del enunciado es quien se denomina “Don Juan”, y se presenta al principio del episodio a través de la pregunta que realiza el profesor. Existe una sola respuesta, la del enunciador 1, adherido por los estudiantes 5 y 7, que adhieren a la idea de que Don Juan es un “supuesto galán”. El enunciador 1 se inscribe a través de huellas impersonales, referidas a situaciones generales que pueden ser reconocidas por los interlocutores (profesor, otros estudiantes), tales como “sí mismo”, “otros”. La posición del supuesto galán se fundamenta a través de dos núcleos argumentativos: es un estereotipo (presente hasta la fecha) y la autoconcepción de belleza subjetiva del personaje (“se cree bacán”).</p>	

En general, en la definición de conceptos que servirán para la construcción de sentido posterior, el profesor, como enunciador, se presenta como un par epistemológico de los estudiantes, dando cabida a que cada uno de ellos se posicione con la definición de algún concepto.

En la unidad didáctica, solo la clase final tiene como actividad la lectura conjunta de una sección de la obra de García Márquez. En esta secuencia didáctica, las interacciones son restringidas a través de preguntas que buscan clarificar conceptos (por parte de los estudiantes). A continuación se presenta un ejemplo en el que el profesor es interrogado acerca de un símbolo de la lectura:

Tabla 6. Clase 6

Episodio 2	Mecanismos de inscripción
<p>41. <b>P:</b> Cuando hab<b>LA</b> del PERRO <u>cenizo</u>, el CONCEPTO DE                      42. CENIZO <u>tiene que ver</u> con la MALA SUERTE, con la                      43. IDEA, desde LO FOLCLÓRICO, de que en el fondo                      44. <u>ese</u> PERRO <u>traía</u> lo <u>funesto</u>.                      45. <b>E1:</b> En una PARTE dic<b>EN</b> que el PERRO <u>era conocido</u>                      46. <u>por cenizo</u>.                      47. <b>P:</b> Sí, hab<b>LAN</b> del COLOR, pero en el fondo, aparte de la                      48. IDEA DE CENIZO, es que está como <u>marcado</u>, por eso la                      49. IDEA DE LUCERO, que <u>es</u> este LUNAR o MANCHA                      50. que <u>tenía</u> el PERRO.</p>	<p>Pronombres y personas (categorías nominales referidas a personas):                      habla (él, narrador, 3ª persona singular), dicen (ellos, 3ª persona plural, los que narran), hablan (ellos, 3ª persona plural, los que narran)                      Categorías nominales: perro, concepto de cenizo, mala suerte, idea, lo folclórico, color, idea de cenizo, idea de lucero, lunar, mancha                      Modalizador epistémico: es, tiene que ver                      Modalización: en el fondo                      Subjetivemas: cenizo, ese (adjetivo mostrativo) funesto, conocido por cenizo, marcado</p>
<p>En este episodio, el sujeto del enunciado es la significación de “cenizo” en la obra, frente a lo cual aparecen dos posicionamientos o interpretaciones. El enunciador 1, cuyo locutor es el docente, afirma que este representa lo funesto. Para dejar en claro que está refiriéndose a la interpretación del color utiliza la modalización “en el fondo”, que le ayuda a anticipar al otro enunciador que se trata, precisamente, del significado connotativo de lo “cenizo”. Por su parte, el enunciador 2, cuyo locutor es el estudiante, señala que el perro es aludido por dicho color, tensionando la significación que le da el primer enunciador. Cabe destacar que el enunciador 2 se refiere al narrador en plural (“dicen”, tercera persona plural), marca que es retomada por el enunciador 1, lo que introduce la ambigüedad acerca de si se están refiriendo solo al narrador o también a los personajes del relato. La tensión es resuelta por el enunciador 1 a través de la introducción de una segunda marca textual que ratificaría la connotación de cenizo como funesto y no solo como el color característico del perro; para ello, nuevamente modaliza con “en el fondo”.</p>	

En dicho episodio se puede apreciar que el docente –al actuar de enunciador 1– está construyendo el significado del texto junto al segundo enunciador-estudiante a través de la operación de compleción de las indeterminaciones del texto, en este caso, el color cenizo del perro. Es interesante notar que el enunciador-estudiante es capaz de refutar el argumento del profesor a través de marcas textuales de la obra, y que el enunciador-docente realiza la confirmación de su posicionamiento a través del mismo mecanismo.

Por otra parte, en las entrevistas individuales, los estudiantes son capaces de posicionarse en relación con los conceptos mencionados, al tipo de amor presente en el libro, al sincretismo presentado en clases y al conflicto ético vivenciado por los protagonistas del relato. En efecto, lo incorporan en su construcción de sentido. A continuación se presenta un resumen de los enunciadores que aparecen en la valoración de las lecturas de la unidad:

*Tabla 7.*

Pregunta	Enunciadores
¿Te gustaron los libros leídos en clases?	Enunciador 1: “El que más me gustó fue ‘Del amor y otros demonios’, pero tenía muchos detalles”. Enunciador 2: “Lo que más me gustaron fueron las frases de autores porque eran interesantes de analizar”. Enunciador 3: “Lo que más me gustó fue el poema de Bukowski porque daba una visión del amor de autores”.

En cuanto al conflicto ético presentado en la obra de García Márquez (la relación amorosa entre un sacerdote de 36 años y su exorcizada de 12 años), existe un enunciador (enunciador 1) que señala que el amor no tiene barreras etarias y que es posible que esto ocurra. El enunciador 2 sostiene que se trata de un acto de pedofilia y que es condenable, y un enunciador 3 señala que el conflicto es ante todo el impedimento de los sacerdotes de vivir el amor y la sexualidad.

Además, en esta misma instancia, cuando los estudiantes son interrogados acerca de los aspectos estéticos de las obras presentes en la unidad, son capaces de referirse a ellos, como también de identificar y analizar barreras de lectura, y se posicionan en su propia imagen como lectores de ficción. La tabla 8 es un ejemplo de la identificación de barreras por parte de los estudiantes:

Tabla 8. Entrevista 1

Par adyacente 12 (I = entrevistador; E1 = entrevistado 1)	Mecanismos de inscripción
<p>1. <b>I:</b> ¿Qué es lo que es el relleno para ti?                      2. <b>E1:</b> El RELLENO para <b>MÍ</b> es como <i>meter mucho</i> CHAMULLO o                      3. <i>dar vuelta</i> en la <u>misma</u> IDEA durante <i>muchos</i>, durante muchos                      4. PÁRRAFOS, a <b>MÍ ME gusta</b> como que sea, que SE <i>pase</i> de un                      5. PUNTO a <b>OTRO</b>, <u>sin más</u>, como que <u>sin más</u> que <i>darle vuelta</i>, sin                      6. DESCRIPCIÓN, sí, sin DESCRIPCIONES, <u>demasiado</u> DETALLE,                      7. onda como, si esta<b>MOS</b>, si <i>se describe</i> una MESA, <i>se describe</i> <u>tal</u>                      8. <u>cual</u>, por ejemplo, que tiene <u>cuatro</u> PATAS, de tal COLOR, <b>ESO</b>                      9. no <b>ME interesa</b> en realidad, <b>ESE</b> es como, <b>ESO ME aburre</b>, <b>ESO</b>                      10. <b>TE aburre</b>, en los RELATOS.</p>	<p>Pronombres y personas (categorías nominales referidas a personas):                      mí (pronombre posesivo), me (pronombre personal átomo), se (pronombre personal átomo), otro (pronombre indefinido), estamos (nosotros, 1ª persona plural), eso (pronombre mostrativo)                      Categorías nominales: relleno, idea, párrafos, chamullo, punto, descripción, detalle, mesa, patas                      Modalización: en realidad                      Modalizador apreciativo: gusta (me)                      Subjetivemas: muchos, sin más, demasiado, tal cual</p>
<p>El sujeto temático de este fragmento es el “relleno” en literatura, que se refiere a la descripción excesiva que presentan las obras literarias. El enunciador 1 (adherido por el estudiante entrevistado) señala que este mecanismo le “aburre”, pues él quisiera que se evitara el detalle y que dichas descripciones fueran “tal cual”.</p>	

Sin embargo, en relación con la escritura de García Márquez, en las entrevistas existe un enunciador que considera su estilo “conciso” y que utiliza frases atrayentes. En cambio el otro considera que su estilo es “complejo”, por la descripción.

Uno de los focos de la entrevista tuvo relación con las interacciones ocurridas en el aula. Desde esta perspectiva emergieron distintos enunciadores que se resumen en la siguiente tabla (9):

Tabla 9. Resumen de enunciadores

Pregunta	Enunciadores
1. ¿Crees que los diálogos que se generaron en la clase acerca de las lecturas fueron útiles para comprender mejor los textos? ¿En qué sentido?	Enunciador 1: “Sí, porque los diálogos ayudan a comprender”. Enunciador 2: “Sí, porque se genera una discusión que nos permite comparar y llegar a la comprensión”.
2. ¿Qué compañero(s) o compañera(s), según tu punto de vista, es quien aporta comentarios importantes a la clase? ¿Por qué?	Enunciador 1: “Los comentarios de los compañeros ayudan a comprender mejor la lectura”. Enunciador 2: “Los aportes de los compañeros me muestran puntos de vista que yo no había pensado (preguntas más interpretativas)”. Enunciador 3: “Los comentarios de los compañeros representan algunas de mis preguntas que no me atrevo a decir en voz alta”.
3. ¿Crees que los aportes o análisis del profesor o profesora acerca de las lecturas literarias ayudan a comprender mejor los textos? ¿Por qué?	Enunciador 1: “Los comentarios del profesor nos ayudan a comprender mejor el libro porque él sabe mucho de literatura y de la vida”. Enunciador 2: “Los comentarios del profesor nos ayudan a comprender la obra sin imponernos su punto de vista”.
4. ¿Cómo evalúas tu participación en las conversaciones acerca de los libros y de las lecturas literarias? ¿Es activa, pasiva o intermedia? ¿Por qué?	Enunciador 1: “Mi participación es activa y me engancho de lo que dicen los demás para poder participar”. Enunciador 2: “Mi participación es intermedia porque me gusta escuchar a otros”. Enunciador 3: “Mi participación es pasiva porque no comprendo bien la literatura, así que no tengo qué decir”.

En general existe una mirada positiva acerca del rol de las interacciones de aula en la clase de literatura, basada en que estas aportan a la comprensión de los textos. Por su parte, la participación o ausencia de esta se relaciona con la valoración que los estudiantes atribuyen a sus propios aportes en cuanto a la construcción del sentido literario. A continuación se presenta un ejemplo de lo anteriormente referido (tabla 10):

Tabla 10. Entrevista 4

Par adyacente 13-14	Mecanismos de inscripción
<p>1. I: Ya, ahora vamos a cambiar como la otra parte de la entrevista, que tiene que ver con los diálogos, ya, ¿crees que los diálogos que se generaron en la clase, las conversaciones de las lecturas, acerca de las lecturas, fueron útiles para comprender mejor los textos?                  6. El: sí.                  7. I: ¿Por qué?                  8. El: porque, <b>YO</b> creo, que cuando esta<b>MOS leyendo</b> un <b>RELATO</b> y comprende<b>MOS ALGO</b>, obviamente <b>SE LO</b> pregunta<b>MOS</b> al <b>PROFESOR</b> y <b>ÉL</b>, el <b>PROFESOR NOS da</b> la <b>POSTURA</b> y <b>NOS hace ver ÉL</b> de un <b>PUNTO DE VISTA</b> él, ese <b>FRAGMENTO</b>, por decirlo así, pero <b>nuestro CURSO</b> es bien, <b>es bien único</b>, porque <b>da a conocer libremente</b> su, su <b>IDEA</b>, por decirlo así, y las <b>CONCEPCIONES</b> que <b>tiene</b> del <b>PÁRRAFO</b>, entonces <b>SE genera</b> un <b>AMBIENTE</b> no de <b>DISCUSIÓN</b>, sino, de, por decirlo así, de <b>CONVERSACIÓN</b> mediante un, mediante <b>distintas IDEAS SE puede llegar</b> como a un <b>PUNTO MEDIO</b> y de un <b>FRAGMENTO</b> y <b>SE pueden sacar</b> muchas, por decirlo así, mucho, <b>muchos CONCEPTOS</b> y mucho más que nada para <b>aprender</b>, desde <b>distintos PUNTOS DE VISTA</b>.</p>	<p>Pronombres y personas (categorías nominales referidas a personas):                  yo (1ª persona singular), estamos (nosotros, 1ª persona plural), comprendemos (nosotros, 1ª persona plural), se (pronombre personal átono), lo (pronombre personal átono), algo (pronombre indefinido), preguntamos (1ª persona plural), nos (pronombre personal átono), él (3ª persona plural)                  Categorías nominales: profesor, punto de vista, postura, fragmento, curso, idea, concepciones, párrafo, ambiente, discusión, conversación, ideas, punto medio, conceptos                  Modalización: por así decirlo                  Modalizador epistémico: tiene, es (referido al curso)                  Subjetivemas: nuestro, único, libremente, distintas, distintos</p>
<p>El sujeto del enunciado es el rol de las conversaciones en la comprensión de los textos literarios. El enunciador I se inscribe en el texto a través de la primera persona singular (yo) y la plural (el curso). Este enunciador considera que las conversaciones cumplen un rol fundamental para la comprensión del fragmento (de esta forma y no como obra completa). Este enunciador distingue en dichas conversaciones la voz del profesor y la del curso, argumentando que en dichas interacciones existe la libertad de aportes y que el significado se construye con ambas voces. Junto a esto señala que el objetivo es llegar al “punto medio” y aprender.</p>	

## 5. CONCLUSIONES

La enseñanza de la literatura tiene como tarea principal que los y las estudiantes construyan un sentido del texto, sin embargo, dichos textos son “extrañados”, por lo tanto, las conversaciones en torno a ellos son fundamentales para lograr la promoción de aprendizajes. En Chile, las interacciones orales de aula son escasas, reducidas y de baja calidad, y por eso se hace necesario describir cómo se desarrollan estas interacciones en un establecimiento donde sí se fomente el pensamiento crítico y activo, focos del currículum en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En ese sentido, esta investigación se propuso comprender la naturaleza de las oportunidades de diálogo en una clase de literatura de un establecimiento educacional chileno de Enseñanza Media, con las características previamente mencionadas.

En términos de resultados, se observó que las interacciones orales ocurridas en la clase de literatura corresponden, en un 66% de los casos, al profesor y un grupo de estudiantes (de 2 a 10) y que es el docente quien ofrece las oportunidades de participación a través de preguntas abiertas y divergentes. Por otra parte, en cuanto al tipo de habla predominante, se observa que el profesor es el que realiza tipos de habla mayoritariamente pedagógicos (66,6%) y de carácter exploratorio, especialmente en el desarrollo de la clase. Además, el habla de los estudiantes es en su mayoría identitaria y de carácter exploratorio, también encontrada durante el desarrollo de la clase.

Asimismo, muchas de las interacciones ocurridas en el aula observada se articularon desde una tensión y lograron progresar desde dicha tensión. Es el enunciador adherido por el profesor quien contribuye a generar el disenso a través de la formulación de preguntas divergentes y de contraargumentos a los posicionamientos de los enunciadores adheridos por los estudiantes. Por otra parte, estos últimos también se mostraron capaces de formular preguntas que apelan directamente a los enunciadores adheridos por el docente y por sus pares. Otro factor que contribuye a la discrepancia son los recursos didácticos entregados, en este caso guías cuyo objetivo es propiciar la elección de los alumnos frente a diversas visiones sobre el amor.

En cuanto a los procedimientos didácticos, estas interacciones propician la configuración del contexto cultural de la obra de la unidad. Sin embargo, no se cubren otras tareas de la construcción del sentido, específicamente en cuanto a los aspectos estéticos del texto. De igual modo, en las escasas oportunidades que ofrece el profesor para completar las indeterminaciones del texto, este se posiciona epistemológicamente desde una asimetría, insistiendo en que su construcción de sentido posee más “marcas” que las del enunciador-estudiante.

Respecto de las entrevistas realizadas a los alumnos y alumnas, se puede apreciar que estos sí construyen una lectura crítica y activa, y en ella asimilan los conceptos tratados en la clase. Además son capaces de reconocer las barreras estéticas de la obra. La más relevada por ellos es la descripción, la que es vista como un obstáculo para comprender la diégesis propiamente tal. Por otra parte, en estas entrevistas los estudiantes valoran la ocurrencia de interacciones, principalmente porque es un espacio que les permite aclarar interrogantes, además de que les ofrecen posicionamientos que ellos no hubiesen sido capaces de formular.

En conclusión, la falta de lectura literaria durante la unidad podría ser uno de los factores que impide avanzar en las otras tareas de construcción del significado literario. Desde esta perspectiva, se podría establecer que una de las tareas que debiera proponerse la investigación en esta área es avanzar hacia propuestas concretas que promuevan la lectura literaria al interior del aula, no solo a la explicación del contexto o de los conceptos literarios propios de la unidad de aprendizaje. De esta manera, el docente debe pensar en oportunidades de diálogo propiamente dialógicas, que puedan generar tensión entre las distintas voces intertextuales que emergen en el proceso de la lectura literaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Malden, MA: Blackwell.

- Amat, V. (2010). El paper de la mediació en el desenvolupament de la competència literària: Disseny i aplicació d'una intervenció didàctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 33-49. doi: 10.5565/rev/jtl3.217
- Ávila, N. & Medina, L. (2012). El Análisis Dialógico del Discurso (ADD) y la teoría de la enunciación: descubriendo la tensión dialógica en los discursos de profesores secundarios chilenos. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 33(2), 231-247. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021093912800676466>
- Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación*. Madrid: Taurus.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, (9), 21-31. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- Golden, J. M. (1988). Text and the mediation of text. *Linguistics and Education*, 1(1), 19-43. doi: 10.1016/s0898-5898(88)80009-3
- Ku, K. Y. & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(3), 251-267. doi: 10.1007/s11409-010-9060-6
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-46. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, Carollee & Burchinal, M. (2009). Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms. *Early Education and Development*, 20(4), 657-692. doi: 10.1080/10409280802541965
- León, O. G. & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interactions and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martín, A. V. & Barrientos, Ó. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(2), 19-44. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/7150>
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305-322. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/01623737017003305>
- Medina, L. (2014). El Análisis Dialógico del Discurso: analizar el discurso sin olvidar el discurso. En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escuela* (1ª ed., pp. 295-317). Santiago: Lom.
- Medina, L., Ow, M., Santos, D. & Thielemann, J. (2007). Evaluaciones teóricas y prácticas pedagógicas en Gramática y Literatura, ¿asociación a disociación? *Nodos y Nudos*, 3(23). doi: 10.17227/01224328.1318
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R. & Galdames, V. (2015) ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(1), 183-198. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y literatura*, (10), 233-270.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. doi: 10.1348/000709909x479853
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2015). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos Lengua Castellana y Comunicación. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120138.html>

- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>
- Munita, F. & Pérez, M. (2013). “Controlar” las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(1), 179-198. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students’ comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0015576>
- Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40171709>
- Ow, M. (2004). *El tratamiento didáctico de las lecturas literarias en el primer nivel de enseñanza media en Chile: una propuesta de formación en didáctica de la Literatura*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Complutense de Madrid.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). (2011). *Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados: informe final*. Facultad de Educación PUC, Santiago, Chile. Recuperado de [http://www.uchile.cl/documentos/alfabetizacion-en-establecimientos-chilenos-subvencionadosministerio-de-educacion-puc-2011\\_84320\\_1\\_2030.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/alfabetizacion-en-establecimientos-chilenos-subvencionadosministerio-de-educacion-puc-2011_84320_1_2030.pdf)
- Radovic, D. & Preiss, D. (2010). Patrones de Discurso Observados en el Aula de Matemática de Segundo Ciclo Básico en Chile. *PSYKHE* (Santiago), 19(2), 65-79. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000200007>
- Wertsch, J. (1999). La acción mediada en el espacio social. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

ANEXO

Leyenda para las tablas

Marca discursiva	Formato	Ejemplos
Pronombres	Mayúscula ennegrecida	<b>YO</b> <b>ME</b> <b>ESTO</b>
Categorías nominales	Mayúscula	CREENCIA
Verbo en voz activa	Cursiva	<i>Decías</i> <i>Fíjate</i>
Verbo en voz pasiva	Cursiva ennegrecida	<b><i>Se entendía</i></b>
Subjetivema	<u>Subrayado especial</u>	<u>Construcción material</u>
Modalizadores	Subrayado	<u>Debes saber</u>
Modalización	Resaltado amarillo	Mira, tú decías
Adverbios de tiempo	Subrayado doble	<u><u>Hoy</u></u>
Marca del pronombre	Minúscula, mayúscula y negritas	esta <b>MOS</b>