



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**FACULTAT D'EDUCACIÓ
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA**

**Curs 2020-2021
Treball de fi de màster**

***Garbellar sentits:*
Comparación de respuestas a la poesía de estudiantes de
Paraguay surgidas en diálogos con mediación docente**

Cinthia Jazmín Martínez Mieres

Tutora: Dra. Glòria Bordons

Setembre 2021

Índice

1. Justificación	4
2. Estado de la Cuestión	6
2.1. Respuestas a la Literatura	6
2.1.1. <i>El Receptor y las Teorías Literarias</i>	6
2.1.2. <i>Respuestas a la Literatura y Estudios Empíricos de la Literatura</i>	7
2.1.3. <i>Mecanismos de Construcción de Sentido y Sentidos Construidos</i>	9
2.2. Diálogo Literario Mediado por el Docente	10
2.2.1. <i>El Diálogo Mediado en la Educación Literaria</i>	10
2.2.2. <i>El Diálogo sobre Poesía</i>	11
2.3. La Educación Poética	12
2.3.1. <i>La Educación Poética en la Educación Media de Paraguay</i>	13
3. Preguntas y Objetivos de Investigación	13
4. Metodología	14
4.1. Selección de las Muestras	15
4.1.1. <i>Diseño del Cuestionario y Método de Análisis de Datos</i>	15
4.1.2. <i>Criterio de Selección</i>	17
4.2. Grupos de Enfoque	17
4.2.1. <i>Corpus Poético: Poesía Urbana Asuncena de los 2000</i>	18
4.2.2. <i>Análisis de Datos, Sistema de Transcripción y Codificación</i>	19
5. Estudio de los Datos, Análisis y Presentación de Resultados	20
5.1. Diálogo Mediado por el Docente	21
5.1.1. <i>Centro A</i>	21
5.1.2. <i>Centro B</i>	23
5.2. Mecanismos de Construcción de Sentido	27
5.2.1. <i>Centro A</i>	27
5.2.2. <i>Centro B</i>	29
5.3. Sentidos Construidos	31
5.3.1. <i>Centro A</i>	31
5.3.2. <i>Centro B</i>	32
5.4. Comparación de Respuestas entre Centros	34
6. Discusión de Resultados	36
7. Conclusiones y Reflexiones Finales	38
8. Bibliografía	40

Anexos

Resumen

Esta investigación cualitativa comparó respuestas a la poesía, surgidas en diálogo mediado por el docente en grupos pequeños, de dos centros educativos de Paraguay. Desde un enfoque fenomenológico, se compararon las respuestas a partir de los mecanismos de construcción de sentido (Cavalli, 2015) y los sentidos construidos, atendiendo al desarrollo del diálogo. Primero, se aplicó un cuestionario a fin de seleccionar informantes y, luego, se realizaron cuatro grupos de enfoque, dos por centro, para la discusión sobre poesía. Según los resultados, no existen diferencias de respuestas en términos de mecanismos de construcción de sentido, pero sí de sentidos. Su interés y originalidad se circunscriben a la investigación educativa de Paraguay, pues aporta datos sobre la Educación Literaria en ese contexto, además de pistas para la reflexión epistemológica respecto al valor pedagógico de la poesía para la legitimación de la voz estudiantil y de metodologías transaccionales y dialógicas para las aulas paraguayas.

Palabras clave: respuestas a la poesía, respuestas a la literatura, diálogo con mediación docente, discusión literaria, educación literaria en Paraguay

Resum

Aquesta investigació qualitativa compara respostes a la poesia, sorgides en diàleg intervingut pel docent en grups petits, de dos centres educatius de Paraguai. Des d'un enfocament fenomenològic, es van comparar les respostes a partir dels mecanismes de construcció de sentit (Cavalli, 2015) i els sentits construïts, atenent el desenvolupament de l'diàleg. Primer, es va aplicar un qüestionari per tal de seleccionar informants i, després, es van realitzar quatre grups d'enfocament, dos per centre, per a la discussió sobre poesia. Segons els resultats, no hi ha diferències de respostes en termes de mecanismes de construcció de sentit, però sí de sentits. El seu interès i originalitat es circumscriu a la investigació educativa del Paraguai, ja que aporta dades sobre l'Educació Literària en aquest context, a més de pistes per a la reflexió epistemològica pel que fa al valor pedagògic de la poesia per a la legitimació de la veu estudiantil i de metodologies transaccionals i dialògiques per a les aules paraguaïanes.

Paraules clau: respostes a la poesia, respostes a la literatura, diàleg amb mediació docent, discussió literària, educació literària a Paraguai

Abstract

This qualitative research compared responses to poetry, emerged in dialogue mediated by the teacher in small groups, from two schools in Paraguay. From a phenomenological approach, the responses were compared from the meaning construction mechanisms (Cavalli, 2015) and the constructed senses, taking into account the development of the dialogue. First, a questionnaire was applied in order to select informants, and four focus groups were conducted, two per school, for the discussion about poetry. According to the results, there are no differences in responses in terms of meaning construction mechanisms, but there are in terms of meanings. Its interest and originality are limited to educational research in Paraguay, as it provides data on Literary Education in this context, as well as clues for epistemological reflection regarding the pedagogical value of poetry for the legitimation of the student voice and transactional and dialogic methodologies for Paraguayan classrooms.

Keywords: responses to poetry, responses to literature, dialogue with teacher mediation, literary discussion, literary education in Paraguay

1. Justificación

La poesía humildemente no se planteó a sí misma, no se estableció a sí misma, no comenzó diciendo que todos los hombres naturalmente necesitan de ella. Y es una y es distinta para cada uno. Su unidad es tan elástica, tan coherente que puede plegarse, ensancharse y casi desaparecer; desciende hasta su carne y su sangre, hasta su sueño.

María Zambrano (1996, p. 24).

Las respuestas a la poesía pueden ser entendidas como un haz de luz que, en principio, se nos aparece de manera monocromática a fuerza de la intensidad y densidad de su composición. Sin embargo, si las hacemos pasar a través de un prisma, las mismas se descomponen y forman un arcoíris de sentidos graduales y diversos, como la luz blanca que al dejar ver sus componentes da cuenta de su naturaleza ilusoria; en el caso de las respuestas, es el lenguaje mismo, con una carga semántica inmensa, producto de su contacto con la poesía. En este marco de referencia, el prisma ha sido el proceso de investigación llevado a cabo para conocer cuáles son esos colores, es decir, las diversas respuestas a la poesía y sus mecanismos de construcción de sentido.

Creemos que el estudio de respuestas a la poesía, como ejercicio concreto dentro del campo investigativo de Respuestas a la Literatura, es un modo de revelar los efectos de la actividad literaria entendida como un sistema de actividad cultural (Galda y Beach, 2001). Así comprendida la transacción literaria (Rosenblatt, 1996), como un acto social e históricamente situado, las respuestas que se deriven de ella habrán de echar luz sobre procesos tanto cognitivos como culturales y, en definitiva, experienciales y subjetivos.

En ese mismo sentido, nos decantamos por la poesía puesto que la consideramos el género literario más propicio para la emergencia de una experiencia literaria cercana a la vitalidad de los lectores por su cualidad lírica, entendida esta como lo que “promueve una honda compenetración con los sentimientos manifestados por el poeta” (Real Academia Española [RAE], 2014). Asimismo, la poesía posibilita “la construcción del individuo, en la medida que permite una formación más completa de cara a la incorporación a la sociedad como seres libres, conscientes, comprometidos y críticos” (Bordons y Ferrer, 2009, p. 8).

Dicho todo eso, este trabajo resulta interesante en el contexto de Paraguay puesto que habrá de dar cuenta de qué sentidos construyen los estudiantes participantes y a partir de qué mecanismos lo hacen (Cavalli, 2015). Tanto para la Didáctica de la Literatura como para la investigación en este campo, los resultados de un trabajo como este podrían ser útiles para hallar pistas sobre (otros) métodos para invitar a los estudiantes a relacionarse con la literatura en la Escuela.

Ortiz (2014) describe el sistema educativo paraguayo como poco eficiente, de calidad baja e inequitativo, caracterizado por marcadas desigualdades en términos de acceso a derechos, heredadas de un régimen autoritario de más de 30 años. La reforma educativa

llevada a cabo tras la dictadura (1989) si bien masificó el acceso y la permanencia en el sistema educativo, no lo mejoró. Siempre siguiendo a Ortiz, la estructura social y la gestión pública afectaron la eficiencia institucional, lo que trajo consigo un sistema educativo “universal en su base, pero selectivo y discriminatorio en la cúspide” (p. 230).

A modo de ilustración, exponemos, por un lado, los resultados de una evaluación censal que midió el logro académico de estudiantes de Educación Media (EM), nivel que concierne a este trabajo, en matemáticas, comunicación guaraní y comunicación castellana (CL). Nos centraremos en CL a razón de que la Educación Literaria se realiza en esta área y porque comprender un texto es primordial para la experiencia literaria. El censo fue realizado por el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE), del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), en 2018. Estos indican que el desempeño en CL de estudiantes de EM de zona urbana fue mejor que el de sus pares de zona rural. Además, los de instituciones urbanas privadas y subvencionadas, ambas concernientes al presente estudio, presentaron mejores niveles de desempeño que los de las públicas (Ministerio de Educación y Ciencias [MEC], 2020). A pesar de lo expuesto, el estudio, que cubrió 93 % de las instituciones del país, reveló que el 69 % de estudiantes de EM se situó en los niveles medio (37 %) y bajo (32 %), y solo el 31 % alcanzó el nivel esperado (23 %) y destacado (8 %) (ABC Color, 2020). Por otro lado, también Aranda (2020) explica que evaluaciones estandarizadas de lectura y escritura castellana, al término de la EM, “demuestran que sólo entre el 5 – 20% de los estudiantes aprueban las mismas” (p. 69).

Con un escenario de este tipo, nos planteamos, primero, que a pesar de las ventajas que podrían estimarse para los sectores privado y subvencionado, las mismas no garantizan calidad educativa; segundo, que números no tan alentadores espejan condiciones semejantes para la experiencia literaria. En ese sentido, Ortiz (2014) sentencia que en Paraguay “la calidad del aprendizaje y, por tanto, de la enseñanza está lejos de ser competitiva” (p. 237). ¿En qué circunstancias se realiza, entonces, la Educación Literaria en Paraguay? Consideramos que una investigación del tipo que se presentará en las páginas siguientes podría atisbar alguna respuesta. Se suma a ello el hecho de que, en el ámbito paraguayo de la investigación educativa, este trabajo resulta una novedad y, por eso, una necesidad imperiosa.

Finalmente, desde un plano epistemológico, siguiendo a Sánchez y Druker (2021), el conocimiento literario puede darse a partir de dos condiciones, la de explicabilidad y la de experiencialidad. La primera entiende la literatura como “aprehensible y explicable” (p. 5-6) y la segunda, como “experiencial en la propia transaccionalidad” (p. 6) de la lectura literaria. A partir de la generación de espacios que legitimen estos sentidos o conocimientos experienciales –a través del estudio de respuestas, en este caso concreto, o proponiendo transacciones literarias dialógicas en las aulas, de manera más general–, creemos se está

avanzando hacia una justicia educativa. Reconocer al lector literario escolar “determina, epistémica y políticamente, los modos de participación lectora y las condiciones de su didactización” (p. 4). Con este gesto de justicia educativa, dicen Sánchez y Druker, se puede allanar el camino hacia una mayor “justicia social” (p. 1).

2. Estado de la Cuestión

En este capítulo desarrollaremos los conceptos que dan sustento teórico a este trabajo organizados en tres apartados: Respuestas a la Literatura, Diálogo literario mediado por el docente y Educación poética. En el primero, presentamos el campo de investigación que enmarca el análisis de respuestas a la poesía y delimitamos las categorías centrales de este trabajo. Antes, sin embargo, presentamos los antecedentes conceptuales desde los cuales habrán de entenderse las categorías de análisis de las respuestas. Seguidamente, delimitamos Diálogo mediado en la discusión sobre literatura y cómo se integra dentro de la Educación Literaria, en general, y de poesía, en particular. Por último, nos referimos a la Educación poética y la contextualizamos en Paraguay.

2.1. Respuestas a la Literatura

2.1.1. *El Receptor y las Teorías Literarias*

En primera instancia, partimos de una concepción sociocultural del lenguaje, lo que implica que lo entendemos como un artefacto cultural que media con la realidad física (Vygotsky, 2019/1978), de naturaleza social, dialógica y heteroglósica (Bajtín y Voloshinov, 1998) y que se concreta en actos de lengua a partir de enunciados tipo (Bajtín, 2011). Asimismo, como un instrumento de comunicación cuyos significados son socioculturales (Conesa y Nubiola, 1999) y como herramienta para pensar colectivamente (Mercer, 2004). Así, los sentidos son entendidos a partir del emisor y el receptor, por lo demás, situados material, histórica, social y culturalmente.

Este punto de anclaje ha permitido enfocar los Estudios de la Literatura, entendida esta desde Bajtín (2011) como un enunciado tipo, en los receptores o lectores, puesto que el foco en emisores y texto ya formaba parte de la tradición de los Estudios. Así surgió la Estética de la Recepción “que plantea que los sentidos de un texto solo se realizan en el encuentro con sus lectores” (Broitman, 2015, p. 43) y, varios años antes, el Modelo Transaccional de la Literatura, propuesta por Louise Rosenblatt, cuyas bases aparecen en su aclamado libro *La literatura como exploración* (1933).

Haremos un breve hincapié en este Modelo, por la relevancia de estos conceptos para el posterior análisis de respuestas: proceso de lectura literaria, continuo eferente-estético, evocación, interpretación y respuestas. Para la autora estadounidense, la lectura del texto literario es una transacción y una experiencia, por lo que el significado del texto no

es inmanente, sino que “se despierta o adquiere entidad” en el encuentro lector-texto (Rosenblatt, 1996, párr. 28). Coincide así con la Estética de la Recepción, en la consideración al receptor. Asimismo, propone la idea de continuo eferente-estético, que remite a las posibles posturas que el lector puede asumir cuando transacciona con un texto literario. En vista a que “cualquier hecho lingüístico conlleva aspectos públicos (lexical, analítico, abstracto) y privados (experiencial, afectivo, asociacional) de sentidos” (párr. 56), lo eferente está relacionado con una postura que antepone significados públicos a los textos, mientras que el estético da prevalencia a significados subjetivos. Lo presenta como continuo porque la postura de un lector puede ir de un extremo al otro y nunca se presenta en forma pura. Sánchez y Druker (2021) llaman a este punto del continuo la condición de experiencialidad (p. 7) del conocimiento literario, cuya mayor cabida dentro del sistema educativo supondría, como se explicó en 1., la legitimación de la voz de los lectores-estudiantes, lo que acarrearía una mayor justicia en la Escuela.

Finalmente, Rosenblatt habla de evocación, interpretación expresada y respuesta expresada. Define la evocación como el “objeto del pensamiento” (párr. 58), el “significado, conformado y experimentado durante la transacción estética” y que es “vivido” en ese proceso (párr. 45). Es decir, es “la organización de una estructura de elementos de la conciencia interpretados como el significado del texto” (párr. 58), de ahí que lo llame “objeto del pensamiento”. Cavalli (2015) explica que Rosenblatt llama a esta evocación “el poema”, entendido como la experiencia “que se vive (*lived-through*) a partir del texto” (p. 84). Por último, interpretación expresada y respuesta expresada están relacionadas con la evocación puesto que es esta y no el texto leído el objeto –el tema– de la “respuesta” del lector y de su “interpretación” (Rosenblatt, 1996, párr. 45).

2.1.2. Respuestas a la Literatura y Estudios Empíricos de la Literatura

Con todo lo expuesto, llegamos al punto de delimitar qué entendemos por respuestas a la poesía: el esfuerzo por aclarar, informar, analizar y explicar la evocación (Rosenblatt, 1996, párr. 61-62) o el resultado del proceso lector en el que interviene la evocación, entendida como introducir las referencias del mundo subjetivo en el texto (Manresa y Silva-Díaz, 2005).

Así llegamos al campo de investigación Respuestas a la Literatura, al cual nos suscribimos. Galda y Beach (2001) explican que el mismo fue focalizándose, sucesivamente, en distintos elementos de la lectura literaria, pasando del texto a los lectores y sus contextos. Esta mirada holística se inserta en la perspectiva sociocultural, ya que se expandieron y complejizaron las nociones de texto literario, lectores y contextos, y volviéndolos inseparables. Así, este campo pasa a ser entendido como una actividad cultural

y la investigación, a partir de 1990, pasa a interesarse por la construcción del significado de los textos literarios hecha por lectores concretos insertos en un sistema sociocultural (p. 66).

Pasamos al último campo de estudios que informa a este trabajo que es el de los Estudios Empíricos de la Literatura, concretamente, a referenciar algunos fenómenos estudiados en torno a la lectura de poesía. Miall (2007) explica que este campo aprovecha “cultural theories and theories of narrative, textual stylistics and structure that have been developed within mainstream scholarship, and on understanding of psychological processes developed by scholars of cognition, emotion, and neuropsychology” (p. 377). Es decir, se trata de un área investigativa sinérgica que, justamente por su carácter interdisciplinario, emplea métodos experimentales.

Ahora bien, delimitaremos una serie de fenómenos cognitivos estudiados por este campo en torno al texto poético y sus efectos en los lectores. Estos fenómenos son: a) expectativa de género, b) desviación o extrañamiento, c) percepción figura-fondo (*foregrounding*) y d) experiencia emotiva o afectiva (Cavalli, 2015 p. 105).

Peskin (2010), con base en Hanauer y Culler, explica dos conceptos: *genre decision* y *genre-related conventions expected by the knowledgeable reader of poetry* (p. 78). El primero refiere a la decisión de género –literario– que toman los lectores, influenciados por las características tipográficas del texto, y que dirige su atención a los mecanismos del texto. El segundo, a que, al tomar esta decisión, en poesía, entran en juego una serie de expectativas: la regla del significado, la expectativa de la extrapolación simbólica, la convención de la unidad temática y la resistencia a la comprensión automática¹. No obstante, “Hanauer (2001) theorized that this might only apply to trained readers” (Peskin, 2010, p. 78) o *expert reader* (p. 79). De ese modo, Peskin propone un “model of the developing structure of knowledge in poetic-text processing” (p. 80) (ver Figura 1, anexo 1).

En el modelo se aprecia cómo, a medida que avanza la educación poética, la estructura cognitiva va incorporando los elementos del conocimiento poético: reconocimiento del género poético (estadio 2), expectativa de género y características textuales (estadio 3) y patrones históricos y autorales (estadio 4). Para llegar ahí “the development of expertise [en la lectura de poesía] involves the gradual build-up of a cohesive semantic network of concepts over a long period of deliberate practice” (Peskin, 2010, p. 78). Nos ha interesado destacar este fenómeno pues lo consideramos el punto de partida de los informantes. A

¹ Este listado en español es de la autora del presente trabajo. Nos parece pertinente citar aquí de manera íntegra a Peskin (2010) para que quede claro en qué consisten cada una de estas convenciones del género poético: “(...) “rule of significance,” which is the expectation that the poem should be read as expressing a significant attitude to an issue that concerns humanity or one’s relation to the universe; the expectation that there should be “symbolic extrapolation”; “the convention of thematic unity,” whereby all parts of the poem relate to create a unified whole; as well as readers’ anticipation that poetry, unlike prose, must “resist automatic understanding.” (p. 78).

partir de ahí se situarán en algún punto del continuo eferente-estético, o irán deslizándose por él, a fin de verbalizar la evocación.

Por otro lado, la desviación o extrañamiento está relacionada con la percepción figura-fondo o *foregrounding*. La primera hace referencia a “features unexpected in their context” Miall (2006, p. 297). Cavalli (2015) lo define como un efecto, también llamado desfamiliarización (p. 105), y se realiza por medio de recursos lingüísticos, como “la polivalencia a nivel de significado referencial”, “el uso de la metáfora” y el “contraste entre figura y fondo” (p. 107). A este último, Miall (2006) lo entiende como *specific stylistic feature* que hace sobresalir palabras o frases (p. 297), mediante recursos estilísticos fonéticos, gramaticales o sintácticos. Para Ribeiro (2014) el efecto del *foregrounding* es el extrañamiento.

Por último, nos referimos a la experiencia emotiva o afectiva. Para Miall (2007) los sentimientos proveen el elemento central en las respuestas de lectores a textos literarios. Explica que los sentimientos manifiestos en una respuesta a la poesía se corresponden con una experiencia vivida –desde una terminología rosenblattiana– que el poema trae a colación. “It is as though the reader² has brought to the reading situation a prior experience (...) which (...) the poem has triggered, although she is not aware of this, attributing her response to the poem («it gives me the idea of»)” (p. 378).

2.1.3. Mecanismos de Construcción de Sentido y Sentidos Construidos

Las respuestas a la poesía las analizaremos a partir de dos elementos que la conforman: los mecanismos de construcción de sentido (MCS) y los sentidos construidos (SC). Definiremos qué entendemos por ambos. A partir de los fenómenos cognitivos descritos, que intervienen en la experiencia poética (Cavalli, 2015, p. 451), MCS es un proceso cognitivo, de naturaleza transaccional, que tiene como fin la evocación y la interpretación de un texto literario, evidenciables a partir de la respuesta expresada de manera lingüística, sea oral o escrita. Por su parte, los SC son los temas que, mediatizados por los MCS, conforman las respuestas.

Ahora bien, los fenómenos cognitivos mencionados en 2.1.2. son los que sustentan los “códigos de análisis para el estudio de respuestas” (Cavalli, 2015, p. 445) que tomamos para la identificación de los MCS. La autora clasifica los códigos en dos categorías, de las cuales tomamos la primera: “Propiedades de la poesía/*Affordances*”³, que, a su vez, presenta tres propiedades: la poesía como forma, la acción de la poesía y la poesía como artefacto/medio para el significado. Solo tomaremos la última, puesto que es en ella en la

² En la cita empleada, el referente de *the reader* es una estudiante, de ahí el uso del pronombre personal y el posesivo femeninos, más adelante en la misma cita.

³ La segunda clasificación de Cavalli (2015) se denomina “Posicionamiento” (p. 445), y ambas constituyen los dos grandes códigos de análisis para el estudio de respuestas a la poesía, principal aporte de su trabajo doctoral.

que Cavalli incluye cuatro MCS: Dialogismo, El sentir y la emoción, Desarrollo del significado del signo e Intertextualidad. Ilustramos lo dicho a partir de la figura 2 (ver anexo 2).

Pasamos a definir qué entiende la autora por cada uno de estos mecanismos. Así, el dialogismo tiene dos vertientes. Una es el diálogo con el texto, que transmite algo, y que puede incluir tanto la voz del autor como otras que forman parte de la subjetividad del lector, a la que entiende como dialogismo interno (D). La otra, atendiendo a la situación de diálogo en grupos de enfoque, se refiere al que se da con los otros y a partir del cual el sujeto parte, es decir, dialogismo externo (D). Cavalli explica que este segundo tipo puede presentar un carácter mediador, de andamiaje, tal como se lo entiende desde el Constructivismo (p. 440). Esto último conecta con la propuesta de Bajtín y Voloshínov (1998) del dialogismo lingüístico.

El sentir y la emoción (SYE), implica hacer referencia a los sentimientos y emociones. Asimismo, se contempla la posibilidad de que la experiencia emocional con el poema no pueda ser explicada. Siendo así, la autora chilena sugiere una conexión con la postura predominantemente estética (p. 441). Este mecanismo conecta con Rosenblatt y con Miall.

Por su parte, el desarrollo de significado del signo (DSS), es la significación como proceso dinámico, abierto, en construcción y refinamiento. Se da usando segmentos del poema, empezar a “nombrar-identificar” ideas, ir de lo abstracto a lo concreto, o viceversa, o usar metáforas que den cuenta del sentido que va construyéndose (441-442).

Por último, la intertextualidad se refiere a recurrir a intertextos, internos (I) o externos (I), lo que pone en relación este MCS con la heteroglosia bajtiniana. Significa traer otras experiencias, recuerdos, vivencias (internos), así como también referencias históricas, textos literarios u otros productos artísticos y culturales (externos) (p. 442). La autora también identifica como intertextualidad lo ya mencionado en el diálogo, pero, por cuestiones de simplificación, en el marco de este trabajo tomaremos ese MCS como D.

2.2. Diálogo Literario Mediado por el Docente

En este apartado nos referimos a la segunda categoría de esta investigación: el diálogo literario mediado por el docente. Para eso, explicamos su inserción dentro de la educación literaria y lo conceptualizamos para los fines de esta investigación. Finalmente, lo relacionamos con la poesía, atendiendo a los valores pedagógicos de esta última.

2.2.1. El Diálogo Mediado en la Educación Literaria

La educación literaria, la “que aspira a formar buenos lectores literarios”, surge, influenciada por la estética de la recepción, la psicología cognitiva, de la que abrevan los estudios empíricos de la literatura, y las teorías de la intertextualidad (Munita y Margallo,

2019, p. 157), como crítica del modelo historicista y del que tenía como fin el comentario de texto (p. 158). Así planteada, la educación literaria es “un constructo que representa un cambio de perspectiva en la enseñanza de la literatura” (Sánchez y Druker, 2021, p. 5).

En ese contexto es que se inserta la idea de educación literaria entendida como construcción de sentido (Colomer, 2001). Esta manera de entenderla reviste cualidades formativas (estéticas, cognitivas, afectivas y lingüísticas) y el desarrollo, en aula, de métodos basados en la construcción compartida a través de diálogos y en la expresión de la respuesta del lector, entre otros (p. 17). Es así como la discusión literaria (Munita y Manresa, 2012), entendida como diálogo, se ancla en este campo. “La discussió literària no només ofereix un context natural per tal que les respostes es manifestin, sinó també perquè aquestes continuïn construint-se a partir de la interacció amb altres lectors” (Manresa y Silva-Díaz, 2005, p. 47). En esta cita se conjugan los conceptos de respuestas a la literatura y discusión literaria, medulares de esta investigación.

En la línea investigativa, Cavalli (2019) ha demostrado, a partir de un estudio de casos, cómo el diálogo, en situación de entrevista o en pequeños grupos, facilitó las experiencias estéticas y las respuestas a la poesía. Consideramos este estudio un antecedente determinante para este trabajo.

Por su parte, también Mercer (2004), desde la perspectiva sociocultural, ve el diálogo como “a form of intellectual activity –a social mode of thinking” (p. 141). Esta forma de entenderlo también nos resulta pertinente ya que se conecta al dialogismo y al desarrollo del significado del signo, mecanismos de construcción de sentido explicados en 2.1.3. Asimismo, Mercer distingue tres tipos de diálogos según las actitudes y modos de intervención de los participantes: disputacional, acumulativo y exploratorio (p. 146). En el primero, el diálogo es marcadamente individualizado; en el segundo, se construye juntos, pero no precisamente de manera crítica; en el tercero, se dialoga crítica pero constructivamente, además de primar un compromiso con las ideas de los otros.

Finalmente, el concepto de mediación, ligado a la zona de desarrollo próximo (Vygostky, 2019/1978), al vincularlo con la discusión literaria, lo pasamos a entender como un método que entronca con lo dicho por Colomer (2001). Así, el profesor asume el rol de “organizar el medio social, para orientar y regular la actividad” (Munita y Manresa, 2012, p. 120), antes que entregar los sentidos de los textos, sean estos canónicos o propios.

2.2.2. El Diálogo sobre Poesía

La poesía es un tipo de texto “amb valor educatiu inigualable i fonamental per captar la realitat, adquirir coneixement i desenvolupar capacitats de compressió” (Ribeiro, 2009, p. 25). Bordons y Ferrer (2009) destacan que este género literario no tiene, comúnmente, una interpretación unívoca, por lo que se presta a la expresión de sentimientos, creencias y

opiniones (p. 28). También Cavalli (2019) refiere que las conversaciones en torno a la poesía ofrecen posibilidades para la exploración de la identidad de los estudiantes y su relación con el mundo, a la par que ofrecen experiencias estéticas y desarrollan la alfabetización poética.

El rasgo de polisemia de la poesía, sustentada en tropos, así como en la lectura literaria entendida como transacción y experiencia subjetivas y situadas, resulta en que sus sentidos sean particulares. Entonces, la poesía se vuelve tema o material ideal para el diálogo o la discusión literaria.

2.3. La Educación Poética

En este último apartado introducimos unas consideraciones sobre la educación poética a fin de presentar un último concepto que será relevante para la metodología.

Ribeiro (2009) expone unos criterios pedagógicos para insertar la poesía en el aula, de los que rescatamos los siguientes: iniciar el proceso en edades tempranas y hacer que el contacto con la poesía sea regular, continuo, provocado, variado y abundante a lo largo de la vida escolar de los estudiantes (p. 22). Estos criterios se conectan con la idea de Peskin (2010) de que para llegar al nivel de lector experto de poesía es necesario haber transitado una educación poética sostenida. Además, Bordons y Ferrer (2009) dicen expresamente que el gusto por la poesía se desarrolla en un proceso lento y largo, como el aprendizaje de una lengua (p. 35). Así, tanto el estatuto de lector experto de poesía como el gusto por ella están estrechamente ligadas en el sentido de que comparten la idea del contacto con la poesía sostenido en el tiempo.

Con base en eso, hemos delimitado el concepto de interés hacia la poesía (IP en adelante) para los fines de esta investigación de la siguiente forma: grado de inclinación hacia la poesía u otras expresiones poéticas. Al hablar de grado asumimos que el IP se puede medir a partir de factores diacrónicos y sincrónicos del contacto con la poesía: la relación con el género desde edades tempranas (factor diacrónico), el sostenimiento del mismo (factor sincrónico), ambos decisivos para el desarrollo del gusto poético; las preferencias de lectura tanto formales, temáticas como autorales y las características temporales y de soporte de las prácticas de lectura de poesía (factor sincrónico). Manresa (2010) habla de la importancia de saber cómo evolucionan los hábitos lectores y no solo qué leen, de ahí la inclusión de factores diacrónicos y sincrónicos. Por último, el tratamiento de la poesía en clase durante la escolarización, pues Galda y Beach (2001) advierten sobre la influencia de la comunidad interpretativa en las respuestas de lectores. Todos estos factores nos parecen importantes para medir, o estimar, el nivel de IP.

2.3.1. La Educación Poética en la Educación Media de Paraguay

La Educación Media (EM) de Paraguay son los tres últimos años de formación académica (15-17 años). El área de Lengua, Literatura y sus Tecnologías, del Plan Común del Bachillerato Científico, que incumbe a este trabajo, además del desarrollo de la competencia comunicativa, contempla la educación literaria⁴ a partir del “análisis de obras literarias de diversas corrientes y escuelas literarias” (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2014, p. 58)⁵. Así, el planteamiento sigue un paradigma historicista cuyo objetivo es el comentario de texto, ya sea desde lo oral o lo escrito, y que además enfatiza el género narrativo, en detrimento del lírico y el dramático. Con lo dicho, la educación poética se centra en el análisis formal e histórico de poemas y en la producción escrita de comentarios.

El área presenta dos competencias específicas, siendo la segunda “Analiza y valora textos literarios orales y escritos de variados géneros, pertenecientes a distintas corrientes y tendencias literarias, reconociendo sus características estéticas y los múltiples mensajes que transmiten” (p. 60). Se puede notar entonces que el foco está en el texto y los muchos mensajes que estos transmiten, y no precisamente en los sentidos que los lectores-estudiantes construyen en la transacción literaria.

Por último, las orientaciones para el desarrollo curricular (p. 92) contemplan siete estrategias metodológicas, de las cuales solo una se refiere a actividades comunicativas orales como el diálogo o los grupos de discusión. Las otras están centradas en la producción escrita y en la aplicación de técnicas de expresión oral. Con esto puede verse el énfasis del área y del currículo en su totalidad.

3. Preguntas y Objetivos de Investigación

El objetivo general de este estudio es comparar las respuestas a la poesía de estudiantes de secundaria, de dos instituciones educativas de Asunción, Paraguay, generadas en situación de diálogo mediado por el docente para la construcción de sentido, a fin de aportar ideas y conocimientos que permitan el mejoramiento de la educación literaria poética, especialmente de contextos paraguayos similares a los dos involucrados en este estudio de casos.

Esto lo llevamos a cabo a partir de los siguientes objetivos específicos:

⁴ Vale aclarar que el Currículo del área de Lengua, Literatura y sus Tecnologías no contempla el concepto de competencia literaria de manera concreta, sino que se la integra en la competencia comunicativa.

⁵ Ministerio de Educación y Ciencias es el nombre que a partir de 2017 asume esta cartera del Estado (Ley N° 5.749). Anteriormente, se llamaba Ministerio de Educación y Cultura. Ya que el currículo de Lengua y Literatura es de 2014, en esta referencia mantenemos el nombre antiguo del Ministerio, sin embargo en 1., sí citamos el nombre actual.

1. Identificar cuáles son los mecanismos de construcción de sentido que emplean los estudiantes de las dos instituciones educativas de Paraguay mientras dialogan, mediados por el docente, sobre textos poéticos.
2. Descubrir qué sentidos o significados dan a los poemas los estudiantes participantes en este estudio de casos, de las dos instituciones educativas de Asunción, generados en situación de diálogo mediado por el docente.
3. Especificar las diferencias y/o semejanzas de respuestas dadas a los poemas, generadas en situación de diálogo mediado por el docente para la construcción de sentido, de los estudiantes de la institución A y de la institución B.

Para todo lo dicho, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los mecanismos de construcción de sentido que emplean los estudiantes de las dos instituciones educativas de Paraguay mientras dialogan, mediados por el docente, sobre los poemas?
2. ¿Qué significados o sentidos construyen a los textos poéticos los estudiantes de ambas instituciones de Paraguay cuando dialogan mediados por el docente?
3. ¿Hay diferencias y/o semejanzas de respuestas dadas a los poemas, generadas en situación de diálogo mediado por el docente para la construcción de sentido, entre los estudiantes de la institución A y de la institución B?

4. Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos y preguntas, nos hemos decantado por una metodología cualitativa, por la flexibilidad de su diseño (Seid, 2016), ya que hemos incluido un instrumento de recogida de datos cuantitativo (cuestionario) y otro cualitativo (grupos de enfoque grabados). Asimismo, el hecho de insertarnos en el marco sociocultural para la delimitación de las categorías centrales responde a ese tipo (Hernández et al., 2014). Al tener como objeto de estudio las respuestas a la poesía de los participantes, eso implicó manejar “evidencia o información simbólica verbal”, lo que significa que “la realidad subjetiva en sí misma es objeto de estudio” (Hernández et al., 2014, p. 9-10), asunto ontológico que también se ajusta al paradigma cualitativo (Ceballos-Herrera, 2009).

En cuanto al abordaje, este ha sido eminentemente fenomenológico (Hernández et al., 2014), ya que “se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno” (p. 493). Asimismo, por lo dicho, es un estudio de enfoque interpretativo, descriptivo y comparativo puesto que hemos interpretado las respuestas, descrito los sentidos y los mecanismos de construirlos y, al fin, comparado los hallazgos de los grupos de ambas instituciones educativas.

Finalmente es un estudio de casos ya que, siguiendo a Hernández (2014), buscamos “la riqueza, profundidad y calidad de la información” (p. 387). Para Stake (1999/1995), un caso

“puede ser un grupo de alumnos” (p. 15) y, si hay multiplicidad de casos, entonces se constituye en un estudio colectivo de casos (Stake, 1999/1995, p.17). Además, siguiendo a Dörney (2007, citado en Redondo, 2010), “Para los estudios de caso, los investigadores combinan técnicas de recogida de datos de tipo cualitativo, pero también hacen uso de cuestionarios” (p. 6). Fue justamente lo que realizamos para seleccionar las muestras y conformar los grupos de enfoque.

4.1. Selección de las Muestras

Los doce informantes de las dos muestras son de dos instituciones educativas de Asunción, Paraguay: seis del Colegio Verbo Divino (subvencionado⁶, centro A en adelante) y seis del Colegio del Sol (privado⁷, en adelante centro B), del segundo y tercer año de la EM, respectivamente⁸. Ambos centros responden a sectores socioeconómicos diferentes: el centro A se compone mayormente de estudiantes de clase media, y el B, de clase alta⁹. Se escogió trabajar con estudiantes de niveles superiores con base en lo expuesto sobre *trained readers* (Peskin, 2010). Se dividió cada muestra en dos grupos, de ahí resultaran dos casos por centro, atendiendo a que estudiamos la construcción de sentido en situación de grupos de diálogo.

Para la selección de informantes se diseñó un cuestionario que midió el IP (ver 2.3.), criterio para la conformación de los grupos. Seguidamente, explicamos el diseño del instrumento y el método de análisis de los datos para la selección.

4.1.1. Diseño del Cuestionario y Método de Análisis de Datos

Para Dörney y Csizér (2012), los cuestionarios buscan conocer “characteristics, opinions, attitudes, and intended behaviors” (p. 74). Entonces, además de seleccionar a los participantes de la muestra final, el instrumento nos permitió mapear el contexto de aula en torno a la poesía. Como se dijo en 2.3., Galda y Beach (2001) consideran que en las respuestas a la literatura también influyen las ideas que en torno a ella se tiene en un aula o una cultura concretas.

El instrumento fue diseñado con base en dos cuestionarios: el primero, de Lleida (2019), sobre el estado de interés hacia la poesía y el rap, y el segundo, de Contreras y Torrents (2020), sobre el concepto de poesía experimental y su didáctica. Definimos el constructo IP

⁶ Sector o tipo de gestión al que pertenece una institución de gestión privada que recibe algún aporte del Estado (MEC, s.f.).

⁷ Sector o tipo de gestión al que pertenece una institución educativa cuya organización y administración está a cargo de un organismo no estatal (MEC, s.f.).

⁸ La elección de centros de sectores socioeconómicos distintos respondió a factores de acceso y tiempo. Aunque, como se explicó en 1., en Paraguay, la pertenencia a uno u otro de estos sectores no garantiza calidad educativa, quedó al margen de este trabajo un análisis más profundo que tenga en cuenta este factor social.

⁹ Una publicación en prensa sitúa al Colegio del Sol (centro B) entre los cinco colegios más caros de Asunción (Pintos, 2017).

y adaptamos la propuesta de Ruiz (2002, citado en Corral, 2010) para la elaboración de una matriz de operacionalización (ver tabla 1, anexo 3)¹⁰. Se empleó Google Forms para la confección y se crearon dos cuestionarios idénticos. Los links son los siguientes: Centro A: <https://forms.gle/izMwkrPLDRokoSy57> y centro B: <https://forms.gle/4GUFY724nW3QKgEC7>.

Segmentamos el constructo en seis dimensiones: 1) Hábitos de lectura, 2) Concepto de poesía, 3) Evolución de la lectura de poesía (antes de Bachillerato), 4) Grado de interés actual, 5) Tipos de métodos de abordaje de la poesía en aula, 6) Conocimiento de la poesía urbana de Asunción de los 2000. Los objetivos de cada uno, así como los indicadores y tipos de ítems empleados en cada indicador pueden verse en el anexo 3.

De ese modo, el cuestionario estuvo compuesto de ocho secciones y 28 preguntas: cuatro abiertas y 24 cerradas. Seis secciones (2, 3, 4, 5, 6 y 7) respondieron a las dimensiones establecidas. Dos (1 y 8) eran informativas, de apertura y de cierre, respectivamente. Una (2), además de los tres ítems para medir el IP, incorporó preguntas de identificación demográfica con intención aclimatadora (Corral, 2010). En la tabla 2, anexo 4, se puede ver la distribución final del cuestionario, las preguntas numeradas y resaltadas con colores según sean cerradas puntuadas, cerradas no puntuadas, abiertas puntuadas y abiertas no puntuadas. De los 28 ítems, 18 se puntuaron.

Establecimos que el ítem 15 “¿Te interesa la poesía?”, único con escala Likert, por recoger de manera expresa el interés hacia la poesía, le asignaríamos el 60 % de la puntuación final del instrumento, mientras que a los restantes 17 ítems (15 cerradas y 2 abiertas), el 40 %.

El contacto con los centros fue vía correo electrónico (anexo 5). La carta permiso para realizar la investigación fue enviado por la tutora de este trabajo a los directores de cada institución, con copia a los docentes y a la investigadora. Tras la confirmación¹¹, remitimos los enlaces de los cuestionarios a los profesores y estos se los enviaron a los estudiantes. Recibimos respuestas durante las dos primeras semanas de junio. En total completaron el instrumento 13 estudiantes del colegio A y 14 del B, lo que dio un total de 27 cuestionarios.

Se trabajó con Microsoft Excel el análisis de datos. Para la puntuación de los 17 ítems se creó una escala de puntuación (tabla 3, anexo 6.). En general, se estableció 1 punto por respuesta, pero 2-4 puntos a las que indicaran una mayor inclinación hacia la lectura de poesía (ítems 7, 8, 12, 17, 20 y 25). El máximo puntaje obtenible en el cuestionario para el 40 % fue 66 puntos.

¹⁰ El proceso que no se llevó a cabo ha sido el de la validación del cuestionario por jueces, por razones de tiempo y otros factores organizativos. No obstante, el instrumento fue pilotado con 11 estudiantes secundarios del centro A, del primer año de la EM, con el fin de corroborar su comprensibilidad y corrección funcional.

¹¹ La confirmación del centro B se realizó por correo electrónico (anexo 5). El director del centro A dio el visto bueno, de manera oral, a la docente, quien remitió la respuesta a las investigadoras, por mensaje de texto.

Como se estableció el 60 % del peso para el ítem 15, el puntaje máximo fue 99 puntos: $99 (60 \%) + 66 (40 \%) = 165 (100 \%)$. Este ítem se puntuó de manera arbitraria así: Nada=1, Poco=25, Un poco=50, Bastante=75, Mucho=99. Finalmente, sumamos ambos puntajes. Los resultados pueden verse en las tablas 4 y 5 (anexo 7). Codificamos los nombres de los estudiantes anteponiendo al número de lista de las tablas citadas la nomenclatura A o B, según su centro educativo.

4.1.2. Criterio de Selección

Con el fin de seleccionar a los doce participantes, seis de cada centro, para la posterior conformación de los grupos de enfoque, y atendiendo a que la observación se realizaría por videollamada, establecimos los siguientes criterios de selección:

a) Los grupos de enfoque tendrán tres miembros (Hernández, 2014, p. 408), a modo de poder llevar a cabo el diálogo con el docente como mediador (p. 409). De ahí que resultaran en cuatro grupos.

b) Los miembros habrán de tener niveles de IP diferentes: mayor, medio y menor. Esto a razón de que nos propusimos observar si hay influencia de los informantes con IP mayor en los de IP menor, basándonos en el mecanismo del dialogismo (ver 2.1.3.) y en Cavalli (2015) cuando dice que “las personas interpretamos con la ayuda de los otros, pero estos no pueden hacerlo por nosotros” (p. 149).

En las tablas 6 y 7 (anexo 8), se pueden ver las conformaciones de los grupos una vez finalizado el tratamiento de datos del cuestionario. Dividimos a los seleccionados en dos grupos por centros, con informantes suplentes, en caso de que los informantes no desearan o no pudieran participar del diálogo, lo que sucedió en dos casos (grupo A2 y grupo BB) por indisponibilidad. En la tabla 8 puede verse la conformación final de los grupos:

Tabla 8. Conformación final de los grupos de enfoque

Centro A		Centro B	
Grupo AA	IP mayor: A1; IP medio: A6; IP menor: A12	Grupo BA	IP mayor: B1; IP medio: B7; IP menor: B14
Grupo AB	IP mayor: A2; IP medio: A5*; IP menor: A13	Grupo BB	IP mayor: B2; IP medio: B11*; IP menor: B12

Nota. El asterisco (*) indica que son los informantes suplentes.

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Grupos de Enfoque

Se escogió trabajar en grupos de enfoque, por permitir el diálogo en profundidad en torno a un tema y porque se realizó una sesión por grupo, característica contemplada para este instrumento (Hernández, 2014, p. 408-409). Los encuentros se realizaron el 05-07-2021 (BA), el 06-07-2021 (BB) y el 07-07-2021 (AA y AB), no sin antes llevar a cabo encuentros con los dos docentes, Andrés y Lorena, el 29 y 30-06-2021, respectivamente. En estos,

charlamos sobre el papel del profesor mediador en el diálogo entre estudiantes y les presentamos la estructura propuesta para los *focus* (anexo 9). El rol de la investigadora fue de observadora, salvo una vez que se dirigió a los estudiantes (caso BA).

Se empleó la plataforma de videoconferencias Zoom y se grabaron las sesiones. Los encuentros AA y AB fueron íntegramente virtuales. En BA y BB, la investigadora observó el encuentro por videollamada, pero el mediador y los informantes se encontraban en un aula del centro educativo, lo que permitió un encuentro presencial entre ellos.

El método de recogida de datos del *focus group* fue tomado de Cavalli (2019; 2015), con adaptaciones, teniendo en cuenta el medio y el papel del docente mediador. La técnica usada, entonces, fue la *self probed retrospection*, que consiste en marcar en el texto pasajes, frases, palabras que evoquen memorias personales (Kuiken et al., 2004, p. 182) o que le llaman la atención o les conmueva (Cavalli, 2015, p. 201). Este método coincide con los fenómenos de desviación, *foregrounding* y experiencia emotiva y afectiva explicados en 2.1.2., así como en la idea de postura estética de Rosenblatt.

La estructura de las sesiones fue la siguiente: 1) mediador lee en voz alta el poema, 2) revisión de vocabulario, 3) lectura individual y marcación de versos o palabras que se ajustaran a frases disparadoras (anexo 9, ítem 4), 4) respuestas de informantes, 5) discusión sobre experiencia subjetiva con la ciudad, 6) cierre: intertextualidad entre poemas. Los puntos 1) al 4) siguen el método de Cavalli, mientras que 5) y 6) buscaron conectar la temática de los textos con las experiencias personales de los informantes y cerrar los encuentros (anexo 9, ítems 8 y 9).

En total se leyeron y comentaron tres poemas: “Lluvioteca”, de Giselle Caputo, “Sajonia”, de Eulo García, y “Paloma”, de Carlos Bazzano, todos poetas paraguayos. En los encuentros de AA, AB y BA los textos se leyeron de manera digital (móvil u ordenador). Solo para el encuentro BB los poemas fueron leídos desde hojas impresas.

4.2.1. Corpus Poético: Poesía Urbana Asuncena de los 2000

El corpus poético (anexo 10) consistió en tres poemas de escritores paraguayos contemporáneos que inscriben sus discursos en escenarios urbanos y temáticas vinculadas con la ciudad, siendo esta tema, escenario y personaje. Los poemas fueron: “Lluvioteca”, de Giselle Caputo (Buenos Aires, 1986), radicada en Asunción desde 1990, “Sajonia”, de Eulogio García (Buenos Aires, 1978), residente en Paraguay desde 1989, y “Paloma”, de Carlos Bazzano (Asunción, 1975). Estos tres poetas se posicionaron en la escena literaria paraguaya desde finales de 1990 y durante toda la primera década de los 2000, principalmente en eventos literarios nocturnos de Asunción –tertulias literarias y festivales de poesía– tras lo cual empezaron a publicar. Se destacaron tanto en la esfera literaria hegemónica como en la alternativa –espacio de donde surgen–, por su producción literaria y

editorial y su gestión cultural. En Peiró (2002) se puede hallar un antecedente del estilo de estos poetas, en lo que él llamó “poesía oscura” (p. 77). No obstante, no hemos dado con estudios serios, más allá de publicaciones en blogs, que se refieran a la poesía de estos autores.

Siguiendo a Jover (2007) en la idea de abrir y diversificar el canon escolar, apostando “por el diálogo entre el ayer y el hoy” (p. 121), fue que escogimos este corpus, ya que está fuera del canon literario paraguayo y, por tanto, del currículo. Además, por tratarse de poemas que recrean escenarios de Asunción, elemento común entre informantes y textos, buscamos estimular alguna identificación en los SC.

4.2.2. Análisis de Datos, Sistema de Transcripción y Codificación

El estudio de respuestas involucró dos procesos analíticos simultáneos. En primer lugar, el análisis deductivo de los MCS, ya que las categorías fueron previamente delimitadas en 2.1.3. En segundo lugar, el análisis inductivo y emergente de los SC. Para ambos procesos nos guiamos por el código de análisis de discurso en interacción del Grupo PLURAL (Palou y Fons, 2010), pero tomamos solo algunos indicadores. En la tabla 9 (anexo 11) consignamos los indicadores seleccionados para el análisis y qué elementos de las respuestas analizamos a partir de ellos. Así, para la identificación de los MCS nos valimos de las tres dimensiones, pero para los SC, focalizamos la temática. Sin embargo, hay que advertir que el análisis no fue uniforme y constantemente convergieron las tres dimensiones.

Dimos preponderancia a los audios en los cuatro casos, pero en BA y BB las imágenes complementaron el análisis. En cuanto a la transcripción, se realizó siguiendo una simbología simplificada del código de PLURAL usada por Cavalli (2015, p. 206) (ver tabla 10, anexo 12). Sin embargo, hemos dejado algunos símbolos (alargamiento, énfasis, comentario de la investigadora y solapamiento) del código original, para dar cuenta de algunos rasgos prosódicos vinculados con el mecanismo SYE (el énfasis y el alargamiento), la intervención de la investigadora (caso BA) y la organización del discurso (dimensión interlocutiva para el dialogismo externo y estimar la influencia de informantes con mayor IP en los otros).

Transcribimos solo los segmentos en que hallamos los MCS y SC de los momentos inmediatos a las lecturas (momentos 1-5, ver 4.2.). Las transcripciones pueden verse en la columna 2 de las tablas 12-23 de anexos 13 (AA y AB) y 14 (BA y BB). En las mismas consignamos el análisis de MCS (columna 3), SC (columna 4) y dimensión interlocutiva (columna 5). Confeccionamos tres tablas para cada grupo y las nombramos también de manera codificada: código del grupo + número de poema (P1: poema 1, P2: poema 2, P3: poema 3). Resaltamos en **negrita** frases nominales, adjetivales, adverbiales y verbales,

conjunciones y locuciones conjuntivas, y otras que dieran cuenta de los **MCS**; los **SC**, en *cursiva*; si lo resaltado respondía a ambos, ***negrita cursiva***.

Codificamos los nombres de los informantes (ver 4.1.1.) y de los mediadores con sus iniciales (“L”, centro A, y “A”, centro B). Los códigos para las categorías del análisis de MCS y de SC, estos eminentemente interpretativos y emergentes, se pueden ver en la tabla 11:

Tabla 11. Codificación de MCS y SC

Cód.	MCS			Cód.	MCS				
DIA	Dialogismo interno			DSS	Desarrollo del significado del signo				
<u>DIA</u>	Dialogismo externo			INT	Intertextualidad interna				
SYE	El sentir y la emoción			<u>INT</u>	Intertextualidad externa				
Cód.	SC	Cód.	SC	Cód.	SC	Cód.	SC	Cód.	SC
TP	T. personal	TF	Tema filosófico	TT	Tema del texto	TS	Tema sociopolítico de Paraguay	TI	Tema intertextual
SUB	Subjetividad	OTR	Otredad	SIG	Significado del texto	DIC	Dictadura de Stroessner	CIN	Cine: películas/s series
FAM	Familia	LIB	Libertad	MEN	Mensaje del poeta			MUS	Música
SOC	Socialización: grupos sociales (escuela, amigos)	PO	Poder	MET	Metapoésía	SIT	Situación sociopolítica actual	LIT	Literatura
		LEN	Lenguaje/palabra	EVO	Evocación			HIS	Historia (Guerras Mundiales)
		AM	Amor	FOR	<i>Foregrounding</i>			CIT	Cita de autor
		O	relación amorosa						
		VID	Vida						

Fuente: Elaboración propia.

5. Estudio de los Datos, Análisis y Presentación de Resultados

Presentamos el análisis de los datos y los resultados en tres apartados. En primer lugar, el diálogo mediado por el docente, ya que este ha sido el marco situacional en que se generaron las respuestas y, en ese sentido, integra todas las preguntas de investigación. En segundo lugar, las respuestas, a partir de las dos categorías que la conforman: los MCS y los SC. En la primera, ya que analizamos las respuestas de dos casos por institución, exponemos los MCS de ambos grupos a modo de bloque. En la segunda, los SC generales y luego detallamos las particularidades de cada centro. Finalmente, presentamos la comparación entre las respuestas del centro A y del centro B.

5.1. Diálogo Mediado por el Docente

En este apartado, comentamos cómo se desarrollaron los encuentros de los cuatro grupos de enfoque, agrupados por centro educativo, partiendo de los siguientes elementos: la conformación de cada grupo (sexo de los informantes, sus niveles de IP y otros datos vinculados con la lectura de poesía), la modalidad del grupo de enfoque, el desempeño de los informantes (participación en el diálogo) y el papel del mediador.

5.1.1. Centro A

Los dos casos del centro A, AA y AB, estuvieron compuestos por mujeres. El nivel de IP de las tres, de ambos casos, fue idéntico: dos “un poco” de interés y una, “poco interés”. Al tratarse de un estudio de casos múltiples, las describiremos brevemente de manera individual con base en los cuestionarios. Para respuestas completas de AA y AB, ver anexo 15.

Iniciamos por AA. A6 (16) y A12 (17) leen narrativa por placer, la una en vacaciones y la otra en la semana. A1 (16) no le gusta leer, sin embargo, fue la de IP más alto. La poesía le llama la atención, pero no tanto como los cuentos. Manifestó leerla y disfrutar sus juegos de palabras y sentidos, además de aprender palabras a través de ella. No mencionó a ningún poeta.

Por su parte, A6 dijo que no lee poesía con frecuencia, pero, cuando sí, le emociona. Expresó que hasta ahora no encontró poesía que le interese y que, en general, le llaman la atención otros tipos de textos. Recordó leer a Pablo Neruda en la Escuela.

Tampoco A12 lee poesía ya que le interesan más otros géneros. Sin embargo, recordó haber leído a Augusto Roa Bastos en la Escuela, aunque mencionó a Shakespeare como a un poeta que leyó hace poco. Solo lee poesía por razones académica, pero disfruta sus juegos de sentidos y de palabras. A12 es la única que no leyó poesía antes de la EM.

Las tres piensan que la poesía presenta figuras literarias, un lenguaje sencillo pero profundo y que expresa sentimientos o experiencias humanas. Prefieren, en clase, leer individualmente. A6 y A12 además optan por leer y comentar con compañeros. A1 no, pero sí que el profesor lea para el grupo. Ninguna de las tres asistió a un evento poético en los últimos dos años ni escuchó hablar de poesía urbana. Las tres, sin embargo, tienen alguna idea: A1 la asocia con la libertad y A6 y A12, con las calles o las ciudades. Ninguna conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

AB se conformó por casos individuales similares al anterior. A2 (16) y A5 (16) sí les gusta leer, una lo hace todos los días y la otra, en vacaciones. Ambas prefieren narraciones. A13 (16) no le gusta leer y se considera poco lectora, razón por la que la poesía le interesa poco, aunque sí le atraen los cuentos. Sí leyó poemas antes de la EM, pero actualmente solo los lee en el Colegio y le agrada que aprende palabras cuando lo hace.

Por su parte, A2, a quien le interesa “un poco”, dice nunca haberse dado la oportunidad de leer poesía, pero la leyó en la Escuela. Incluso recuerda dos nombres de poetas paraguayos, Emiliano R. Fernández y Manuel Ortiz Guerrero. Sin embargo, no sabe si le agrada, pero le gustaría darle la oportunidad. A5, también con “un poco” de interés, justifica ese IP diciendo que “me parece aveces un poco profundo la forma de expresarse” (sic). Sí la leyó antes de la EM, pero ahora solo lo hace por motivos académicos y le gusta leyéndola aprende palabras.

Coinciden todas en la idea de la sencillez del lenguaje en la poesía, el sentido profundo y la expresión de sentimientos o experiencias humanas. Las tres prefieren escuchar canciones basadas en poemas y solo A5 opta por un método oral de abordar la poesía, comentándola con el docente. Finalmente, de las tres, solo A2 escuchó hablar de poesía urbana y la asocia con la libertad formal y temas sociopolíticos; A5, con el entorno.

Relataremos cómo se dieron los dos encuentros, valiéndonos para eso del análisis de la dimensión interlocutiva (anexo 13, tablas 12-17, columna 5). En adelante, todas las referencias a tablas son del anexo 13.

En AA, solo A6 y L prendieron las cámaras. Si bien al inicio todas lo hicieron, cuando la investigadora la apagó y empezó a grabar, A1 y A12 también lo hicieron. Al inicio, L leía los poemas y luego daba un tiempo a que las informantes leyeran solas. No hubo revisión de vocabulario en P1, pero sí en P2 y P3. Pasado un tiempo, L empezaba a indagar (tabla 12, 4-5), con base en las preguntas disparadoras (anexo 9, ítem 4).

A6 fue la que, en general, habló más sobre los poemas y la que, además de dirigirse a L, hacía mención a las demás y dialogaba con lo que decían, sin necesidad de que L se lo preguntara (tabla 12, 77-80; tabla 13, 30-31). Asimismo, A6 empleaba la primera persona del plural cuando daba sus respuestas, tanto cuando se refería a “los paraguayos” como a un nosotros que, se puede entender, incluía a las que estaban en el encuentro, como se ilustra en estos ejemplos: “A6 **también** de lo que ***nosotros vivimos día a día verdad como paraguayos (...)***” (tabla 12, 33) y “A6 **hijole profe!** | y sí porque es como que | *ya es la frase | que no escuchamos en:: qué sé yo en todos lados (...)*” (tabla 12, 103-104).

Por su parte, A1, a pesar de ser la informante de mayor IP, participó menos que A6 aunque más que A12, y siempre se dirigía a L. Construyó algunas de sus respuestas dialogando con lo dicho por A6, como se ve en los ejemplos siguientes: “A1 **conuerdo con A6 profe**” (tabla 12, 40) y “A1 (???) **creo que dijo que la vida es una trampa | para mí:: no sería tan así** | (...)” (tabla 13, 38), siendo, en este último, A6 el sujeto de “dijo”.

Finalmente, A12 fue la que menos expresó sus respuestas. Recién en P2 empezó a construir sentidos dialogando con lo dicho por las otras (tabla 13, 13-14, 25-27) y en P3 casi no participó. A1 y A6 fueron las que más lo hicieron, pero nunca hablando entre ellas.

En el grupo de enfoque AB, en general, se dialogó menos que en el caso anterior, lo que implicó que L leyera los poemas e inmediatamente después indagara, constante y reiterativamente, en las respuestas. Los silencios fueron mayores y más prolongados que en el caso AA. En ABP1 y ABP3, L tuvo que releer los poemas.

En AB, también las informantes solo se dirigieron a L y no hablaron entre ellas. Resaltan los inicios de sus respuestas mayormente compuestas por “a mí...”, “para mí...” y “yo...”, y en muy pocos casos tomando versos del poema (DSS) o las palabras de las demás informantes (DIA), como puede verse en los siguientes ejemplos: “A2 **a mí por ejemplo | me parece | que habla de los sentimientos de las personas (...)**” (tabla 15, 4) y “A5 **para mí lo que yo siento (...)**” (tabla 16, 10).

A2 y A5 fueron las que más respondieron, pero siempre dialogando con el texto y no coconstruyendo sentidos. Así, en P2, A5 fue la que más habló, A2 no lo hizo y A13 solo intervino una vez. Esta, por su parte, solo en un caso, en P3, tomó la palabra de A2 y concordó con ella en el sentir: “A13 Yo creo **que nostalgia también** profe (...)” (tabla 17, 26).

Resalta el caso de A5, con nivel de IP medio, quien en su primera respuesta a P1 reiteró la idea que ya había manifestado en el cuestionario cuando justificó el poco interés hacia la poesía: “A5 profe a **mí:: | a mí me parece:: | tipo muy profundo | por eso | no sé | me cuesta | entender**” (tabla 15, 9-10). Esta respuesta está en consonancia con la expectativa de género de la resistencia a la comprensión automática (Peskin, 2010). A pesar de eso, fue, de su caso, la que más participó, sobre todo en P3, en el que el diálogo fue escaso.

5.1.2. Centro B

Describiremos primero, de manera breve, a los integrantes de cada caso. En general, todos manifestaron leer poesía antes de ingresar al Bachillerato y cinco de ellos, menos B14 (BA), asistió a un evento de poesía en los últimos dos años. BA y BB estuvieron compuestos por informantes de ambos géneros. En el anexo 14 (tablas 18-23) pueden verse las transcripciones y los análisis codificados de estos dos casos y en el anexo 16, las respuestas íntegras de ambos grupos. En adelante, todas las referencias a tablas son del anexo 14.

Iniciamos con BA. A B1 (17, mujer) la poesía le interesa bastante, tanto que lee libro de poesía. Es la informante que obtuvo el mayor IP de su centro. La lee durante la semana – además de narrativa –, porque le emociona, aprende palabras y disfruta de los juegos de sentidos. Lee a Pablo Neruda y a Alfonsina Storni. Recuerda que su primer contacto con el género se dio en la Academia de Teatro y haber leído, antes del Bachillerato, a Amado Nervo, Sor Juana Inés de la Cruz y José Martí.

Por su parte, a B7 (17, hombre), la poesía le interesa un poco, pero le atrae, le gusta leerla, sobre todo porque le emociona y disfruta de los juegos de palabras y sentidos. Sin embargo, nunca la lee por placer. Mientras que a B14 (18, hombre), la poesía no le interesa, nunca le llamó la atención. Manifiesta no leer poesía, solo por razones académicas. Sin embargo, sí lee narrativa por placer, en vacaciones. Los dos recuerdan haber leído poesía de Edgar Allan Poe antes de la EM.

Los tres consideran que un texto es poético por elementos formales, pero solo B1 y B7, por razones semánticas, es decir, por la expresión de sentimientos o sentidos profundos y humanos. En cuanto a cómo abordar la poesía en aula, B7 y B14 prefieren que el profesor lea poemas al grupo, aunque este último, como B1, también opta por analizar y comentar de manera oral con el docente. Solamente B14 nunca oyó sobre poesía urbana, pero los tres tienen una idea. B1 la asocia con la libertad formal, y los otros dos creen que se refiere a las ciudades. Ninguno conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

Por su parte, BB estuvo integrado por B2 (17, mujer), a quien la poesía le interesa bastante, B11 (17, mujer) y B12 (17, hombre), a quienes les interesa un poco. Este último no justificó su poco interés, pero B11 sí: “Porque nunca la llegué a entender como corresponde”. En lo que sí coinciden los tres es en leer por placer, sobre todo narrativa: B2 lee por gusto durante la semana, B11, en vacaciones y B12, todos los días. Poesía solo lee B2, tanto que lo hace en el Colegio, a través de libros, y dice leer a Charles Bukowski, Sylvia Plath y Oscar Wilde. B11 solo lee por razones académicas y B12 no lee poesía.

Los tres piensan lo mismo respecto a lo que hace poético a un texto, es decir, las figuras literarias, la expresión de sentimientos o experiencias humanas, y el uso de un lenguaje sencillo, pero profundo. En cuanto a cómo abordarla en clase, los tres coinciden en la preferencia de métodos orales, pero B2 y B11 optan también por escribir poemas. B12 prefiere leer individualmente. Ninguno escuchó hablar sobre la poesía urbana de Asunción de los 2000, ni de la poesía urbana en general, pero se hacen una idea. B2, que tiene carácter experimental y, como B11, que es poesía de la calle. B12 piensa que es una poesía de la ciudad.

Como se dijo antes, estos dos casos realizaron encuentros presenciales, en horario de Lengua y Literatura, razón por la que A, tras la lectura de P1 en BA, abandonó la sesión y cuando volvió no asumió inmediatamente su rol de mediador. En ese lapso fue que la investigadora intervino para ahondar en las respuestas ya dadas por los informantes (tabla 18, 26, 34 y 58), hasta que A retomó su papel de mediador (tabla 18, 63-64). Vale decir que en ambos grupos la presencialidad permitió que el cuerpo –gestos con la mano y movimientos de cabeza– interviniera en el marco de participación y organizara el diálogo.

Relatamos, a continuación, cómo se desarrolló el diálogo en BA. Los estudiantes se sentaron en ronda. A y un ordenador también formaron parte del círculo. La investigadora

compartió en pantalla las preguntas disparadoras (ver anexo 9, punto 4). En el tiempo de ausencia de A, B1 abrió el diálogo y organizó los turnos de palabra (tabla 18, 4-30). Incluso, en cierto momento, preguntó directamente a sus compañeros si el poema les hizo sentir algo (tabla 18, 27-30).

Al inicio, ella respondió primera a las preguntas disparadoras y, luego, B7 y B14 dieron su parecer. B1 dijo: “empiezo yo y vamos así [mueve la mano indicando que el turno de palabra correría hacia la derecha] <...> a ver | a mí **me hizo sentir** | no sé | **me hizo sentir** un **sentimiento** (???) eso” (tabla 18, 4-6). A esa primera intervención, B7 respondió: “a mí me hizo | **me hizo acordar** a | no sé | **me hizo reflexionar** sobre los **sentimientos** | que te transmite la lluvia (???)” (tabla 18, 9-10). Entonces, B14 cerró la ronda: “a mí **me hizo también sentir tranquilo** y **me llamó la atención** cómo | em | **reflexionaba sobre el sentimiento y demás**” (tabla 18, 9-10). Como se puede notar, B14 construyó sentido con base en lo que dijeron antes sus compañeros (Cavalli, 2019), evidenciado por el uso de “también”, “sentir”, empleado por B1, y “reflexionaba sobre el sentimiento”, dicho por B7.

Así, ese orden inicial B1-B7-B14 fue reiterándose a lo largo de todo el encuentro, de manera más o menos estable. Cuando A regresó, el diálogo empezó a virar hacia un modo más constructivo del sentido, aunque recién en P3 hubo dos momentos de diálogo entre los tres (tabla 20, 58-62 y 65-84). En el primero, B1 menciona que le gustó una frase, B7 retoma el verso y opina sobre él, entonces B14 confirma; en el segundo, B14 relata una experiencia y, luego, B7 y B1 se comprometen con él ayudándolo (andamiaje) a retomar palabras del poema para cerrar su sentido.

Así, en general, B1, B7 y B14 expresaron sus respuestas en dos modos: después de que A preguntara, pero no dirigiéndose a él mediante el vocativo “profe” que, de hecho, solo aparece una vez (tabla 19, 48), sino respondiéndole de modo implícito; tomando la palabra, más o menos en el orden establecido al inicio. En este segundo modo, B14 fue el que más construyó sus sentidos con base en lo que decían B7 y B1, por ejemplo: “B14 y:: **para mí es como que no tiene mucho que ver como lo que dijo B7** sino que **yo pensaba que::** | que ese pan como que:: | em:: (¿???) en **todo lo que suelo ver por las calles (...)**” (tabla 20, 29-31).

Por su parte, B7 lo hizo, pero en menor medida y, normalmente, dialogando con lo dicho por B1. Por ejemplo: “(...) **yo no experimenté ese tipo de (¿???) (...)** **pero sí eh me imaginé la sensación de otra persona cuando habla acerca de la gente en la calle (...)**” (tabla 18, 44-46). En este ejemplo, B7 comenta su experiencia contrastándola con lo dicho por B1. Esta, por otro lado, predominantemente, expresó sus respuestas de manera dialógica, pero con el texto. La mayoría de sus intervenciones inician con “a mí...”, “para mí...”, como se puede leer en los ejemplos: “B1 a mí **me gusta lo de “hay intuiciones**

veladas y certezas metafísicas” (tabla 18, 68) y “B1 eh:: **yo sentí pasión enojo ganas de hacer una revolución”** (tabla 19, 13).

En cuanto a BB, en este caso, el diálogo se dio eminentemente entre los informantes, sobre todo entre B2 y B11, con casi nulas intervenciones de A. La disposición física fue así: cuatro mesas pequeñas juntas, formando una mesa grande; A en una punta, el ordenador en la otra; B11 en un lado, B2 y B12 en el otro. En P1, tras la primera intervención de B11, todos miraron a A, pero este se desentendió y dijo: “No me miren a mí”, acompañado de un gesto con las manos que indicaba una conversación entre ellos (tabla 21, 19-23). Incluso, en BBP2 (tabla 22, 6-7), les dijo “quizá | pueden investigar entre ustedes que no les quiero yo contaminar lo que ustedes digan”. Este distanciamiento de A marcó una diferencia en el diálogo de este caso y se mantuvo a tal punto que sus posteriores intervenciones se limitaron a dar instrucciones (tabla 21, 5-6; tabla 22, 4; tabla 23, 4), leer el poema (no hubo relectura de su parte), mediar en el turno de palabra (tabla 21, 82), preguntar (tabla 22, 72), pedir aclaración (tabla 22, 21, 100) y colaborar, una vez, con un sentido (tabla 22, 96).

Con este escenario, B2, B11 y B12 exploraron conjuntamente el significado y los sentidos de los poemas. Por ejemplo, en BBP1, B12 expresó: “**yo no terminé de conectar la idea del poema | sí:: me identifiqué con una frase** pero:: en general:: no sé o sea **me gustó pero no es como que dije:: | [gesticula]** eh::” (tabla 21, 25-27) y, a continuación, se da un diálogo entre los tres en el que tanto B11 como B2 colaboran con B12 para que este cierre su idea (tabla 21-25-38). A pesar de eso, fueron B2 y B11 quienes mayormente dialogaron, varias veces solo entre ellas (tabla 21, 46-53, 91-94; tabla 22, 46-56, 62-69; 84-95; tabla 23, 10-33). Ponemos este ejemplo por paradigmático:

B11 es como que::! | **siento que es:: lo está escribiendo una persona que que pasó por algo | que sufrió por algo**

B2 entonces Sajonia se vuelve una representación

B11 **claro! Exactamente!** [señala con el dedo a B2] o sea | quizá | *Sajonia como lugar | quizá es Sajonia como persona Sajonia como una experiencia que tuvo |* pero:: **lo que me queda es un sentimiento de:: tristeza:: de::**

B2 *nostalgia*

B11 de::

B2 *tragedia*

B11 **sí! Eso eso!** [señala con el dedo a B2]. (Tabla 22, 86-95)

Decimos paradigmático porque B11 iba explicando su sentido y B2 complementándolo (coconstrucción). B11 dijo “sentimiento de:: tristeza:: de::” y B2, en un esfuerzo por cerrar el sentido, le dijo “nostalgia”, luego “tragedia” y, en esa última palabra,

B11 finiquitó su idea, incluso con un gesto. Asimismo, en BBP1, B2 expresó sus ideas y B11 admitió luego que gracias a ella pudo entender qué quiso decir la autora en “Lluvioteca”. En ese caso se puede ver cómo, incluso, uno de los informantes proveyó andamiaje al otro. Así, en estos casos y en otros (tabla 20, 58-62 y 65-84; tabla 21, 25-38), el lenguaje se comportó como un medio para el pensamiento colectivo (Mercer, 2004).

Un dato que resalta de B11 es que en su cuestionario expresó que le interesa poco la poesía pues nunca logró comprenderla “como corresponde” (ver anexo 16) y, al inicio del diálogo en BBP1, en su segunda intervención, retoma ese mismo posicionamiento: “B11 **a mí eso mismo me pasa con los poemas** por eso yo (???) **no logró conectar con los poemas** porque **siento que nunca tuve / nunca me interesaron de la manera que me interesa leer libros o me interesa ver series**” (tabla 21, 40-42). Esta respuesta conecta con la resistencia a la comprensión automática (Peskin, 2010) y con la adopción de una postura eferente (Rosenblatt, 1996).

Por último, las intervenciones de B12, cuyo nivel de IP fue el menor, pero no demasiado al de B11 (lo que se constata por el número que acompaña a la B), fueron menos extensas que las de sus compañeras. No obstante, en la mayoría de los casos generaba nuevos sentidos y propiciaba el diálogo, como la ocasión de la tabla 22, 25-38.

5.2. Mecanismos de Construcción de Sentido

5.2.1. Centro A

Presentamos ahora los MCS que emplearon las seis informantes de los dos casos e iremos detallando algunas particularidades de cada grupo. Primeramente, el DIA que, si bien se presentó en ambos grupos, lo hizo de modo indirecto, pues, en todo momento, se dirigieron a L. En AA fue mayor que en AB. Así, los ejemplos mencionados más arriba de A1 (tabla 12, 40; tabla 13, 38), A6 (tabla 12, 33; tabla 12, 103-104) y A12 (tabla 13, 13-14, 25-27) sirven para ilustrar el DIA en AA.

Pasamos así al DIA, que se dio en el modo de transacción discursiva con el texto que, a su vez, se expresó a través de referencias al poeta o al yo lírico. Por ejemplo: “A5 (...) **me parece que:: la persona que dice eso está así como que triste no sé (...)** (tabla 15, 14-19). Se puede leer que aquí A5 dialoga con “la persona que dice eso”, es decir, con el autor. Igualmente, A13 cuando dice “(...) **cómo se expresa cómo describe** todo (...)” (tabla 16, 17), con el verbo “describe” y, por último, A2: “**a mí por ejemplo / me parece / que habla de los sentimientos de las personas ya que dice (...)**” (tabla 15, 4-5), con los verbos “hablar” y “decir”, también hacen referencia al emisor del mensaje.

De todos modos, tanto DIA como DIA, en general, se presentaron ligados con el DSS y el SYE. Exponemos un ejemplo de cada caso:

AA – A1 (¿???) **creo que dijo que la vida es una trampa | para mí:: no sería tan así** | aunque **hay momentos en los que en los que uno se siente mal** pero:: | no compararía la vida con una trampa | en mi parte. (Tabla 13, 38-40)

AB – A5 para mí por ejemplo (...) **me transmite un sentimiento de | como si fuera que me pone nerviosa** o algo así | porque | es como si fuera que **habla de un lugar lindo y a la vez un lugar feo | un lugar bueno y a la vez un lugar malo** | no sé:: | **una mezcla de sentimientos**. (Tabla 16, 20-23)

En el primero, se da el DIA en “creo que dijo que la vida es una trampa”, refiriéndose a A6, el DSS en el modo de ir de lo particular a lo general (momentos malos – la vida como trampa), y el SYE, con “**hay momentos en los que en los que uno se siente mal**”, construyendo sentido desde la emoción. En el segundo ejemplo, A5 se expresa eminentemente desde el SYE: “me pone nerviosa”, “una mezcla de sentimientos”, a la par que va desarrollando el sentido que el poema tiene para ella (DSS). Resalta en ese proceso el uso reiterado de “como si fuera que”, echando mano de la comparación para expresar su sentido, como el “no sé”, que remarca el rasgo inacabado del proceso.

El DSS fue un mecanismo muy empleado en AAP3, puesto que tanto A6 como A1 se centraron en tratar de comprender el significado del último verso. Es más, la primera respuesta fue de A6 diciendo: “**todas las palabras eran como una paloma dijo verdad?** (...) es como que ahora **las palabras ya no representan más nada** (...)” (tabla 14, 4-6). Seguidamente, A1 interviene, desde el DIA, retomando la idea de A6: “A1 **yo creo que tiene sentido lo que dijo ella | ahora las palabras ya no tienen más tanto::** (...)” (tabla 14, 12-13). En general, todo el diálogo de AAP3 se centró en descifrar el sentido de ese verso.

En ese sentido, sobre todo en AA y en menor medida en AB, las informantes retomaban el poema, releyéndolo o parafraseándolo. Así, menos en ABP2 y ABP3 –que también iniciaron con DSS, pero en la variante de empezar a decir la idea–, las primeras respuestas de las informantes se dieron con base en versos o imágenes del poema. Por ejemplo: “A6 (...) *la parte que decía* | em:: | “**qué saben todas las goteras**” | (...) | y **no sé si:: entre los secretos que qué sé yo hubo en ese sitio por eso que “qué sabrán las goteras**” (...) (tabla 12, 8-13). Igualmente A2: “(...) **me parece | que habla de los sentimientos de las personas ya que dice “acá hay una biblioteca invisible** (...)” (tabla 15, 4-6). Así, en el primer ejemplo, de AA, A6 inicia su respuesta tratando de explicar la evocación “se me vino a la mente” a través del verso “qué saben todas las goteras”. Igualmente, el segundo ejemplo ilustra a A2 retomando el verso “acá hay una biblioteca invisible (...)”. Ambos casos dan cuenta del DSS.

El SYE fue transversal a los dos casos, dejando al descubierto experiencias estéticas muy vinculadas con los sentires y emociones (Rosenblatt, 1996). Como se dijo más arriba,

los inicios de respuestas estaban mayormente encabezados por el uso de la primera persona, acompañados por verbos y sustantivos del campo semántico del sentir. Además de este modo del SYE, en que el sentir emerge de uno mismo, se dio el caso de SYE en que el poema es el que hacía sentir o que tenía un tono o carácter emotivo, como puede leerse en los ejemplos siguientes: “A5 **a mí me parece que es:: | no sé:: un poco | triste (...)**” (tabla 15, 14); “A5 **para mí lo que yo siento | para mí lo que yo siento cuando escucho ese | cuando escucho esa poesía es no sé:: miedo capaz (...)**” (tabla 16, 10-11); y “A2 **a mí me dio un sentimiento de:: nostalgia otra vez (...)**” (tabla 17, 20).

La INT se presentó en referencia a experiencias personales pasadas como en “A13 (...) **me iba con mi abuela a la plaza y le dábamos pan | a las palomas | pero nunca vi una paloma muerta**” (tabla 17, 26-27) o “A12 **“la fiesta de verano” profe | lo que em:: | hace dos años| em:: | solíamos hacer antes de la pandemia (...)**” (tabla 13, 13-14). También A6 mencionó recuerdos en casa de su abuela (tabla 12, 78 y tabla 13, 9). Resalta que en todos los casos de INT, este mecanismo haya sido empleado por las informantes con menos participación y que obtuvieron menos puntos de IP. Por ejemplo: “A12 profe lo primero que **se me vino fue una película de terror | (...)**” (tabla 12, 15) y “A13 a la: **Maldición de la casa Winchester**” (tabla 15, 25).

A modo de cierre, en la mayoría de los casos, estos MCS fueron empleados de manera simultánea, su ocurrencia en solitario normalmente se correspondía con una respuesta breve. Se llegó al caso de que aparecieron hasta cinco mecanismos al unísono en una respuesta (tabla 12, 76-83 y 103-109, los dos de A6). La combinación más común fue, sin embargo, DIA o DIA en conjunto con DSS y SYE.

5.2.2. Centro B

Iniciamos con el dialogismo. Tanto DIA y DIA fueron ampliamente empleados. En BA, sin embargo, a excepción de BAP3, el DIA se dio más a partir de la intervención de A. El informante que más recurrió al DIA fue B14. En B2, por la forma en que el diálogo se desarrolló, la presencia del DIA fue predominante. Sin embargo, en los dos grupos, estos mecanismos se presentaron en consonancia con el DSS, ya que, al transar con el texto poético, trataban de expresar la evocación tomando fragmentos del poema o parafraseándolos. Ponemos un ejemplo de cada grupo a fin de ilustrarlo:

B14 y:: **en donde habla de los maniquís “que parecen sospechar un crimen detrás de las vidrieras” y porque:: hay personas que:: no sé que ven | que ven algo pero no reaccionan no hacen nada al respecto.** (Tabla 18, 75-77)

B11 **viste que dice “recuerdo a una paloma muerta aquí en esta plaza” “Estuve mirándola hasta que un barrendero la tomó de un ala y la arrojó al cesto de**

basura” y chau! Entendés? Chau esa paloma pero al final | “todas las palabras eran una paloma” | o sea:: (Tabla 23, 6-9)

En el primer ejemplo, el uso del verbo “habla” da cuenta de una transacción DIA, como si el poema le dijera algo, y, a la par, el hecho de recurrir al verso del poema se corresponde con el DSS. Lo mismo con el segundo ejemplo, B11 dialoga con el poema internamente, lo que se nota por el empleo del verbo “dice”, siendo el poema/el autor/la voz poética el sujeto implícito. Seguidamente, retoma los versos de P3 e incluso lo construye en DIA con los otros, empleando el “Entendés?”, buscando aprobación, y cierra esta respuesta con el verso final del poema y un “o sea::”, que evidencian todavía más el DSS.

Tanto en BA como en BB, el DSS se presentó con mayor fuerza en P3. En ambos casos, los informantes se dedicaron a tratar de entender qué significado tenía el último verso del poema, correspondiéndose con una postura mayormente eferente. Incluso en BA, A tuvo que releer (tabla 20, 2) y B1 expresó que necesitaba releerlo porque “me recuesta comprender el poema” (tabla 20, 3). Resalta el uso del prefijo “re-“. En ese mismo caso, B1, B7 y B14 se dedicaron a expresar qué entendieron del poema (tabla 20, 23-35). En BB, el DSS con DIA fue mayor, puesto que los informantes construyeron a partir de verbos de habla: “dice...” (6), “para mí que habla...” (10), “habla de...” (13), “cuenta que...” (23) (tabla 23). En BA, sin embargo, en P3 es cuando aparece el DIA con mayor fuerza, en unión con el DSS.

Por su parte, el SYE fue muy empleado por los informantes de los dos grupos, manifestando posturas estéticas (Rosenblatt, 1996). Hubo ocasiones en que respondían a los poemas solo basándose en el sentir, incluso mencionando un solo sentimiento o deseo. Por ejemplo: “B1 eh:: **yo sentí pasión enojo ganas de hacer una revolución**” (tabla 19, 13), “B1 **confusión**” (tabla 20, 7), “B11 (...) **que me queda es un sentimiento de:: tristeza:: de:: /B2 nostalgia**” (tabla 22, 91-92). De este caso, vale mencionar las dos ocasiones en que B11, tras la lectura del poema en voz alta, responde con la interjección “Guau!” (BBP1 y BBP3). Esta expresión la interpretamos como un efecto de la fuerza que el poema ejerció en ella, y al ser una interjección está estrechamente vinculada con el sentir y la emoción. Con todo y eso, la aparición del SYE se dio mayormente en combinación con los otros mecanismos.

A partir de los dos modos de intertextualidad, aunque en menor medida que los otros, también construyeron sentido. Este mecanismo estuvo mayormente ligado a experiencias personales pasadas y presentes, para el caso de INT, como en “B14 voy a contar | eh:: **mi perra mató una paloma**” (tabla 20, 69) y este único caso en que B11 hace referencia a una conversación que tuvo con A un poco antes: “B11 (...) [se dirige a A] es **lo que hablábamos en:: / en Literatura hoy a la mañana o sea:: leer un poema**” (tabla 21,

99-100). En lo que se refiere a INT, en estos grupos los informantes tomaron referencias históricas (tabla 19, 18), a la música (tabla 21, 57), al cine (tabla 20, 53) y un caso único en el que B2 construye sentido a partir de una cita de autor (tabla 23, 31-32).

Finalmente, vale decir que hubo muchos casos en que los mecanismos eran empleados de manera simultánea, llegando incluso a la convergencia de hasta cinco de ellos (tabla 21, 55-64; tabla 22, 74-82). Su ocurrencia aislada se dio mayoritariamente con respuestas breves.

5.3. Sentidos Construidos

Para el análisis de los sentidos, nos valimos de la dimensión temática del código de PLURAL. Así, hemos construido unas categorías, emergentes de las respuestas de los estudiantes de los cuatro casos. Clasificamos los SC en cinco temas: Tema personal (TP), Tema sociopolítico de Paraguay (TS), Tema del texto (TT), Tema filosófico (TF) y Tema intertextual (TI). A cada categoría, le corresponden subtemas específicos que detallamos en la tabla 24, anexo 17.

5.3.1. Centro A

Antes de nada, aclaramos que todas las referencias a tablas de este apartado se refieren al anexo 13. Ambos casos, AA y AB, construyeron sentidos en torno a los textos poéticos (TT): TTEVO, TTSIG, TTFOR y TTMEN. Mayormente, estos sentidos se presentaron de manera ligada, puesto que, a la par que expresaban su evocación (Manresa y Silva-Díaz, 2005; Rosenblatt, 1996), iban dándole sentido buscando un significado a todo el poema, respondiendo así a regla de unidad temática (Peskin, 2010), tomando versos o frases que les llamaron la atención, como efecto del extrañamiento (Ribeiro, 2014; Miall, 2006). Asimismo, el sentido fue explorado en relación al mensaje que el poeta quiso transmitir, asociándose esto a las expectativas del significado y a la extrapolación simbólica (Peskin, 2010). En este tema coincidieron, así como en el TICIN (tabla 12, 15 y tabla 15, 25), que, de hecho, fue el único subtema de la categoría TI que se presentó en AA y AB. Reproducimos a continuación un ejemplo de cada caso en el que se puede ver cómo algunos de esos subtemas de TT aparecen ligados:

AA: TTFOR/TTEVO: A1 a mí en **la parte que dice “el desfile de paraguas multicolores”** se **me vino a la mente una marcha** | (...). (Tabla 12, 58-59)

AB: TPSUB/TTEVO/TTSIG: A5 **no sé si puede ser:: <...> para mí lo que yo siento** | para **mí lo que yo siento** cuando escucho ese | cuando escucho esa poesía es no sé:: **miedo capaz | por lo que se refiere** | miedo a algún lugar:: o se **refiere a algún lugar** | malo. (Tabla 16, 8-12)

Cabe destacar la postura eferente (Rosenblatt, 1996) asumida por A5, en este segundo ejemplo, al decir “no sé si puede ser::”, dudando del sentido personal que, más adelante, ella construye. También en A2 (tabla 15, 7) se dio esta postura en cierto momento, cuando ella expresa su sentido y remata así: “**ponele | no sé | o sea así interpreto yo**”. “Ponele” es una suerte de muletilla que, comúnmente, se emplea al final de un enunciado para expresar que lo dicho podría no ser correcto. Así, A2 evidencia una postura eferente en esa respuesta que se refuerza con el final “así interpreto yo”, valiéndose de su subjetividad (TPSUB) para escapar de cualquier inexactitud.

Asimismo, valga esta mención sobre A2 y el segundo ejemplo de más arriba, el de A5, para introducir los TP que se construyeron en ambos casos, TPSUB y TPFAM, que se relacionan con Miall (2007) sobre la experiencia emotiva. Sin embargo, en AA, una vez, por parte de A12, se dio un sentido personal vinculado con la experiencia en grupos sociales (TPSOC) como se lee a continuación: “**la fiesta de verano**” profe | lo que em:: | **hace dos años** | em:: | **solíamos hacer antes de la pandemia** y:: tipo:: | **esa añoranza** a eso | tipo:: |” (tabla 13, 13-14).

Una particularidad de AA, que no se presentó en AB, es que las estudiantes construyeron sentidos sobre temas filosóficos: TFOTR (tabla 12, 63-66, 97-100) TFLIB (tabla 14, 17-18), TFLEN (tabla 14, 4-6, 12-14), TFAMO y TFVID. Estos últimos en el ejemplo:

A6 **es una trampa** | es como que:: | *la vida en sí es así* verdad | que cuando entrás ya no salís | **a mí me vino a la mente** | *el amor por ejemplo* verdad profe | *es una trampa realmente que cuando entrás ya no salís de verdad* | ese:: lo **que me hizo recordar esa frase** (...). (Tabla 13, 30-33)

Por último, se dio el subtema TSSIT (tabla 12, 33-36; 95-100) en relación a la situación sociopolítica de Paraguay y a la salud mental en general. Este sentido fue también exclusivo de AA, como en este ejemplo: “A6 (...) **hacia mi zona hay muchos indígenas** y por más **que::** (...) por más que *las personas les denigren demasiado igual ellos son niños verdad* | y es como **que me gustaría que eso cambiara** | (...) (Tabla 12, 103-109). Este caso concreto se relaciona con la evocación como introducción de la subjetividad en el texto (Manresa y Silva-Díaz, 2005) y también con Galda y Beach (2001), que vinculan las respuestas con el contexto sociocultural.

5.3.2. Centro B

Antes de nada, todas las referencias a tablas de este apartado son del anexo 14. Así, los dos casos del centro B coincidieron en la construcción de sentidos personales, más específicamente, en TPSUB (Miall, 2007). BA, por su parte, construyó sentidos en torno a TPFAM, que ejemplificamos a continuación: “B1 (...) me **recordó** | (...) **me recordó a mi**

papá | em cuando **solíamos ir al súper al shopping y nos sentábamos en una cafetería y leíamos libros**” (tabla 18, 11-13). También, en cuanto a TPSUB, valga este ejemplo: “B11 **a mí eso mismo me pasa con los poemas** por eso yo (???) **no logró conectar con los poemas** porque **siento que nunca tuve / nunca me interesaron (...)**” (tabla 21, 40-41). Así, este segundo ejemplo, además de dar cuenta del tema TPSUB, trae a colación un sentido que le dieron los informantes de BB a P1: TTMET. Es un sentido único en este caso: “B2 **y la poesía es la forma más pura de hacer eso es el arte de encontrar las palabras**” (tabla 21, 55-56).

Asimismo, los TT se dieron de manera similar en los dos casos: TTEVO, TTSIG, TTFOR, TTMEN. Normalmente, la emergencia de uno supuso la del otro. Un caso particular en BB fue que B2 se dirigió al autor del poema, en un caso de DIA peculiar: “B2 [le habla al poeta] **a mí tampoco me gusta Sajonia así que te entiendo Eulogio García** (tabla 22, 12-13). Igualmente, B11 nombró al poeta mientras intentaba darle sentido a P2, ejemplo que reproducimos a continuación y que, además, ejemplifica otros subtemas de TT, específicamente TTSIG/TTFOR/TTMEN/TTEVO/TTMET:

B11 (...) sin embargo en este como que yo leyendo **sí es largo** | pero:: | o sea (???) **el mensaje que quiere dar nuestro queridísimo Eulogio García lo entendí** o sea esto de:: | de:: | (...) **tipo no le gusta no es su lugar no vayas pero sin embargo está ahí él** | o sea **es lo que yo entendí** | pero también **en mi mente yo cambié la palabra Sajonia por otro lugar** | entonces también **quizá eso me hizo entenderlo** (...) | ay profe! (...) *Es un mundo la poesía!* (Tabla 22, 74-83)

Otra particularidad de BB es que los informantes no construyeron sentidos de TSDIC ni TSSIT que, sin embargo, sí lo hicieron los estudiantes de BA. Es más, TSDIC es un sentido que solo se dio en ese caso: “B1: (...) es que no sé *pienso que* también **la dictadura** estuvo como muy oculta hasta ahora la gente no dice “sí la dictadura de Stroessner” no dice “el gobierno de Stroessner” *siendo que fue una dictadura (...)*” (tabla 18, 39-41).

En cuanto a los sentidos filosóficos (TF), los que BA construyó, BB no, y viceversa. El único subtema que no apareció en ninguno fue TFVID. En BA aparecieron TFOTR (tabla 18, 46-48; tabla 20, 29-32), TFLIB (tabla 18, 59-60), TFPOD y en BB, TFLEN y TFAMO (tabla 23, 36). Reproducimos los ejemplos de TFPOD y TDFLEN, no referenciados:

B7 (...) y el barrendero es el *gobierno o alguna persona que tiene más poder* que esa y no sé la mata la tira a la basura y el mendrugo de pan no sé es una persona que capaz no tiene esas capacidades (???) está ahí callada sin hacer nada inmóvil.
(Tabla 20, 23-27)

B11 a mí | **yo no sé si estoy en lo correcto (...) para mí este poema me hace entender que las palabras son insignificantes** | pero:: no sé! Yo sé que:: **para mí las palabras no son insignificantes tipo todo lo contrario** pero | no sé! (Tabla 23, 17-19)

Destaca, en este segundo ejemplo, la asunción de una postura eferente (Rosenblatt, 1996) en B11 con la expresión “yo no sé si estoy en lo correcto” que, además, se refuerza con los dos “no sé” posteriores.

En lo que respecta a los TI, la referencia al cine fue la única coincidencia de ambos casos. En BA, una mención a Disney y Pixar (tabla 20, 53 y 56); en BB, una mención comparativa entre poesía y películas (tabla 21, 33-34) y series (tabla 21, 42). Ahora bien, en BA, B14 construyó sentidos a partir de un intertexto histórico no vinculado con Paraguay, es decir, la Segunda Guerra Mundial (tabla 19, 18). Fue el único TIHIS que apareció en estos casos.

Finalmente, en BB, los estudiantes construyeron sentido trayendo otros intertextos: TIMUS, TILIT y TICIN. En primer lugar, TIMUS aparece dos veces, pero traemos aquí su primera aparición (para la segunda, tabla 21, 84-88). B2 construye este sentido para P1, vinculándolo con TTMET comparativamente: “B2 **y la poesía es la forma más pura de hacer eso es el arte de encontrar las palabras (...) de por ahí la música | para mí la música se acerca a eso**” (tabla 21, 55-58). En segundo lugar, TILIT es un sentido que construyó B11, también para P1: “B11 **a mí eso mismo me pasa con los poemas (...) nunca me interesaron de la manera que me interesa leer libros o me interesa ver series**” (tabla 21, 40-42). Finalmente, TICIT, sentido construido por B2: “(???) **a las palabras las lleva el viento al fin y al cabo** | no:: | no es:: | una acción **no es algo que está escrito en piedra**” (tabla 23, 31-32).

5.4. Comparación de Respuestas entre Centros

A modo de síntesis, presentamos diferencias y semejanzas entre centro A y centro B en la tabla 25. Además de los MCS y los SC (filas 5 y 6), hemos apuntado otros factores que nos parecieron relevantes. Así, en fila 1, la composición por sexo, que fue marcadamente diferente; en fila 2, la modalidad de los encuentros, que nos pareció importante por la influencia que pudo haber tenido en el desarrollo de los encuentros; en fila 3, el contraste respecto al nivel de IP de los informantes y si encontramos o no mediación por parte de los informantes de mayor IP; y, por último, en fila 4, las características que asumieron los diálogos, desde la clasificación de Mercer (2004), y el rol mediador del docente.

Tabla 25. Diferencias generales entre centro A y centro B

Núm. fila	Factor de comparación	Centro A	Centro B
1	Composición s/sexo	Mujeres.	Mixtos.
2	Modalidad	Virtual.	Presencial: informantes y mediador. Virtual: investigadora.
3	Niveles de IP	No hubo informantes de niveles altos de IP. Los niveles más altos eran de niveles medios (A1, A2).	Hubo dos informantes de niveles altos de IP (B1, B2).
		Las informantes de niveles medios (A6 y A5) si correspondían a sus niveles.	Los estudiantes del medio se correspondían con niveles medios (B7, B11).
		Dos informantes de niveles bajos (A12 y A13).	Un solo informante de nivel bajo (B14), el otro de nivel medio (B12).
	Mediación (andamiaje) de estudiantes de mayor IP	No se dio, pero sí con informantes de niveles medios. Estas (A6 y A5) fueron además las que más expresaron sus respuestas.	Sí se dio, pero no de manera exclusiva. Los de otros niveles también influyeron en el diálogo y en la construcción de sentidos.
4	Diálogo mediado por el docente	Disputacional y acumulativo.	Acumulativo y exploratorio.
		No se hablaron entre ellas, se dirigieron a la mediadora. Resalta el vocativo "profe".	Sí hablaron entre ellos, aunque también con el mediador (BA).
		Mediación del docente de intervención constante.	Mediación del docente de intervención menor y relativa.
5	MCS	Presencia de todos los MCS. Empleados de manera simultánea, llegando incluso a la convergencia de hasta cinco de ellos. Las apariciones de un solo mecanismo se correspondieron con enunciados breves (interrogativos, exclamativos, declarativos).	
	DIA	Menor empleo, más que nada con L y para aludir a las demás.	Mayor empleo, sobre todo en BB, y en menor medida con A.
	DIA	En relación con el texto, la voz poética o el autor: enunciados encabezados por verbos de habla.	
	DSS	En ocurrencia con DIA/DIA y SYE. Aparece como: <ul style="list-style-type: none"> - Parfraseo o reiteración de frase/verso, incluso relectura. - Nombrando, explicando la evocación con reformulaciones constantes (en construcción y afinamiento). - Predominante en P3, en relación con postura eferente (Rosenblatt, 1996). 	
	SYE	En ocurrencia con DSS. Muy recurrente en primeras respuestas (Miall, 2007). Aparece como: <ul style="list-style-type: none"> - El poema es el que hace sentir en la transacción, manifestando una experiencia estética (Rosenblatt, 1996). - El poema tiene un tono o carácter emotivo o sentimental. 	
	INT	Relacionados con experiencias personales presentes o pasadas.	
	INT	Relacionados con consumos culturales: cine.	Relacionados con consumos culturales: cine, música, literatura, historia de Paraguay y Europa, cita de autor.
6	SC	Mismos temas: personal, sociopolítico (Paraguay), filosófico, del texto e intertextual. Diferencias en subtemas.	

TP	Subjetivo (SUB), Familiar (FAM)	
	Socialización (SOC)	
TS	Situación sociopolítica (SIT)	
		Dictadura de Stroessner (DIC)
TF	Otriedad (OTR), Libertad (LIB), Lenguaje (LEN), Amor (AMO)	
	Vida (VID)	Poder (POD)
TT	Evocación (EVO) (Rosenblatt, 1996); <i>Foregrounding</i> (FOR) (Cavalli, 2015; Ribeiro, 2014; Miall, 2006); Significado (SIG); Mensaje (MEN)	
		Metapoesía (MET)
TI	Cine, series (CIN)	
		Música, Literatura, Historia de Europa, Cita de autor

Nota: Las celdas en negro indican la ausencia del subtema en el centro educativo de la columna respectiva.

Fuente: Elaboración propia.

6. Discusión de Resultados

Para la discusión de los resultados a partir de los autores que conforman el marco teórico, traemos de vuelta las preguntas de investigación. Así, la primera: ***¿Cuáles son los mecanismos de construcción de sentido que emplean los estudiantes de las dos instituciones educativas de Paraguay mientras dialogan, mediados por el docente, sobre los poemas?*** Después del análisis de los cuatro casos, de la agrupación de sus respuestas a modo de bloque por centros educativos, y teniendo en cuenta que partimos de MCS preestablecidos (Cavalli, 2015), hemos hallado que los estudiantes de los dos colegios se valieron de todos los mecanismos para la construcción de sentidos en la discusión literaria de los tres poemas, esto es: el dialogismo externo e interno, el desarrollo del significado del signo, los dos modos de intertextualidad y el sentir y la emoción.

Así, la convergencia de estos mecanismos en una respuesta, mayormente el desarrollo del significado del signo, el dialogismo interno y el sentir y la emoción, fue el modo más común, en un esfuerzo por aclarar, informar y explicar la evocación (Rosenblatt, 1996). Del mismo modo, al introducir referencias del mundo subjetivo en los textos poéticos (Manresa y Silva-Díaz, 2005), el sentir y la emoción, tanto como la intertextualidad interna, a través de experiencias personales presentes o pasadas, se hicieron muy patentes como modos de construcción de sentido.

El dialogismo externo, por su parte, se presentó tanto en respuesta al mediador como a los compañeros, mostrando que los textos también se interpretan con ayuda de los sentidos de los otros (Cavalli, 2015), en algunos casos incluso proveyendo de andamiaje o mediación (Vygotsky, 2019/1978; Cavalli, 2015) a los compañeros, y como mecanismo para el pensamiento colectivo (Mercer, 2004). Finalmente, la intertextualidad externa mediatizó temas vinculados con consumos o conocimientos culturales de los estudiantes (literatura,

cine, música, historia, cita de autor), lo que permitió la expresión de su identidad (Cavalli, 2019), a partir de sus gustos y preferencias.

¿Qué significados o sentidos construyen a los textos poéticos los estudiantes de ambas instituciones de Paraguay cuando dialogan mediados por el docente? Los estudiantes construyeron sentidos personales, sociopolíticos, filosóficos, intertextuales y textuales. Así, estos temas dieron cuenta de la lectura poética como evocación de un significado vivido o experimentado durante la transacción literaria (Rosenblatt, 1996). Estos significados fueron afectivos, asociacionales y experienciales (Sánchez y Druker, 2021; Rosenblatt, 1996), vinculados con la experiencia emotiva (Miall, 2007) y una postura preferentemente estética (Rosenblatt, 1996). Con eso, se dio cuenta de que la poesía se presta a la expresión de sentimientos, creencias y opiniones (Bordons y Ferrer, 2009). Respecto a los sentidos sociopolíticos y filosóficos, al denotar relaciones con el contexto cultural propio de los informantes, es decir, Paraguay, dialogan con las ideas de Galda y Beach (2001) de las respuestas a la literatura como una actividad cultural situada en el tiempo, y de la influencia del marco sociocultural en el contenido de las respuestas.

Por otro lado, los sentidos textuales tomaron, preferentemente, como punto de partida la percepción figura-fondo (*foregrounding*) y el extrañamiento (Cavalli, 2015; Ribeiro, 2014; Miall, 2006), a partir del parafraseo o la relectura de versos de los poemas. Cuando expresaron estos sentidos, las expectativas de género como la regla del significado, la extrapolación simbólica, la unidad temática y la resistencia a la comprensión automática (Peskin, 2010) se enunciaron en las respuestas, a partir de la búsqueda de significados o mensajes más profundos de los poemas o sus autores. Así, la adopción de una postura eferente (Rosenblatt, 1996), que buscaba concretar sentidos públicos o analíticos (Sánchez y Druker, 2021) se hizo también presente.

De ese modo, la lectura de los poemas fue transaccional y experiencial, puesto que la evocación (Rosenblatt, 1996) se constituyó en el tema de las respuestas, más allá de la postura marcadamente eferente o estética que asumieron los estudiantes.

¿Hay diferencias y/o semejanzas de respuestas dadas a los poemas, generadas en situación de diálogo mediado por el docente para la construcción de sentido, de los estudiantes de la institución A y de la institución B? Las respuestas dadas a los tres poemas, por parte de los estudiantes del centro A y del centro B, no presentaron diferencias. En ambos centros, los MCS, fueron los mismos, aunque sí divergieron en la mayor o menor presencia de unos u otros. Coincidieron en la convergencia del DSS, DIA y SYE, combinación más común. La diferencia más notoria se aplica al dialogismo externo, especialmente presente en el centro B, asociado al desarrollo del diálogo mediado por el docente. En cuanto al DSS, en el poema 3, en ambos centros, fue predominante, vinculado

con la asunción de una postura eferente (Rosenblatt, 1996) ante el efecto de desviación (Cavalli, 2015; Ribeiro, 2014; Miall, 2006) que el último verso generó en los estudiantes.

Para los SC coincidieron en los temas generales: personal, filosófico, sociopolítico, intertextual y textual. La diferencia se dio en los subtemas. Así, el TP de sociabilidad y el TF sobre la vida, solo aparecieron en el centro A. Las diferencias más notorias inician en estos subtemas: dictadura de Stroessner, poder y metapoesía, que fueron exclusivos del centro B. Igualmente, en este se dio una variedad de sentidos intertextuales: literatura, música, historia y una cita de autor extendida en la cultura popular. Ambos centros coincidieron en el intertexto sobre cine. Esta diferencia podría, tal vez, vincularse con sus consumos culturales, afirmación que, por otro lado, faltaría respaldar con un estudio sobre estos últimos.

Respecto al diálogo mediado por el docente, transversal a los cuatro casos, el papel de mediación en la primera institución fue mayor, sobre todo porque se orientó a la elicitación, lo que significó que el dialogismo externo se diera con la profesora. En la segunda, el rol de mediación fue menor ya que los estudiantes charlaron entre ellos, lo que implicó que el dialogismo externo se diera más entre informantes. En esos escenarios, los diálogos del centro A asumieron características disputacionales y acumulativas, y en el centro B, acumulativas y exploratorias (Mercer, 2004).

Ante esta diferenciación del marco situacional cabe destacar que la modalidad en la que se llevaron a cabo los encuentros podría haber sido determinante. La virtualidad del centro A supuso limitaciones para el desarrollo del diálogo entre informantes, lo que implicó una intervención mayor por parte de la docente; para el centro B, la presencialidad posibilitó la transacción de respuestas entre estudiantes de manera directa, incluso corporal, y el rol del docente asumió un rasgo más cercano al de mediador tal y como se lo entiende desde Vygotsky (2019/1978) y Munita y Manresa (2012). Con todo y eso, en estos casos, el diálogo en pequeños grupos permitió la emergencia de respuestas a la poesía (Cavalli, 2019).

7. Conclusiones y Reflexiones Finales

A luz de los resultados presentados y de su discusión podemos, en este punto, concluir y valorar el logro de los objetivos de esta investigación. Así, a partir de la identificación de los mecanismos de construcción de sentido empleados en situación de diálogo mediado por el docente y el descubrimiento de los sentidos que construyeron para los poemas, hemos logrado los dos primeros objetivos específicos. El tercero, que implicó la especificación de las diferencias y semejanzas entre respuestas de centro A y centro B, permitió, a su vez, llegar al objetivo general, es decir, el análisis comparativo de las respuestas a la poesía de los estudiantes de los dos centros educativos involucrados. De ese modo, también, hemos podido tamizar las respuestas, hacerlas pasar por una criba –o

como el haz de luz en un prisma-, y visibilizar los sentidos diversos que estos estudiantes han dado a la poesía que les habla sobre la ciudad que habitan.

Los resultados han permitido notar que los mecanismos de construcción de sentido utilizados por los estudiantes de los dos centros fueron los mismos en los dos centros, comúnmente a partir de la convergencia del sentir y la emoción, el dialogismo con el texto y el desarrollo del significado del signo. Asimismo, ante la presencia de la desviación del sentido en los versos, los estudiantes de los dos centros asumieron posturas eferentes, a fin de darle sentido a los textos poéticos.

En cuanto a los sentidos construidos, estos coincidieron en los cuatro casos de las dos instituciones. Así, los estudiantes construyeron sentidos en torno a temas personales, sociopolíticos de Paraguay, filosóficos, del propio texto y, finalmente, intertextuales. A pesar de eso, la diferencia más notoria se dio en el centro B, con la aparición del sentido metapoético y la mayor variedad de elementos intertextuales tematizados. Por último, el análisis del desarrollo de los diálogos estuvo influenciado por las condiciones disímiles en que se llevaron a cabo en cada centro. Más allá de eso, abrimos interrogantes sobre el papel que tienen los métodos dialógicos de construcción de sentido de la literatura en estos contextos y otros similares.

Por otro lado, los límites de este trabajo se relacionaron con la distancia física entre la investigadora y los informantes y mediadores. Al estudiar respuestas en diálogo en grupos pequeños, la presencia virtual de la investigadora no permitió una observación completa, que hubiera enriquecido los análisis interlocutivo y discursivo. Igualmente, la distancia y el tiempo limitaron trabajar en profundidad con los docentes el concepto de mediación en la discusión literaria. Por último, la diferencia de modalidad entre los *focus group* del centro A y B significó desigualdad en las condiciones de su realización, limitación para el contraste de respuestas.

Otra limitación ha sido el cuestionario inicial, por la restricción inherente a este tipo de instrumento. Así, la metodología escogida podría afinarse para próximos estudios e incluir la observación presencial y longitudinal, incluso en diálogos generados en situación de aula, así como entrevistas individuales con estudiantes y docentes. Con los primeros, para conocer historias de vida literaria –o a partir de relatos escritos– y analizar holísticamente las respuestas; con los segundos, para profundizar en el concepto de mediación en la discusión literaria. Asimismo, al final de los diálogos, para recoger valoraciones sobre la experiencia y cruzar datos para la fiabilidad del estudio¹². Finalmente,

¹² Efectivamente, para esta investigación se aplicó un cuestionario final para recoger otros datos (la valoración sobre el corpus poético y sobre el diálogo en grupos pequeños mediado por el docente). Su inclusión no fue posible porque escapaba a los objetivos de este trabajo. También se celebró un encuentro entre Giselle Caputo (P1) y los estudiantes del tercer año del centro B, y Eulogio García (P2) y los alumnos del segundo año del centro A, con el fin de establecer un marco de referencia para los estudiantes seleccionados, y que el tema de la

su aplicación en la escuela pública urbana de Paraguay podría develar otras diferencias y, más aún en la rural, atendiendo a que en esta el guaraní es la lengua en que se dialoga sobre contenidos pedagógicos. Todo eso ampliaría el análisis de respuestas a la literatura entendidas desde un sistema más amplio de actividad cultural, en el que se tengan en cuenta factores sociales, económicos y políticos que condicionan a los estudiantes, y que escaparon a los alcances de esta investigación.

Desde el contexto paraguayo, este trabajo plantea una línea nueva dentro de las investigaciones en educación. A pesar de tratarse de un estudio de casos múltiples, y de ser delimitado en cuanto al alcance de sus resultados, aporta datos sobre la Educación Literaria en aulas paraguayas, enmarcada en un modelo todavía historicista, centrado en el comentario de texto (MEC, 2014) y que privilegia sentidos unívocos, anclados en la condición de explicabilidad del conocimiento literario (Druker y Sánchez, 2021).

Con todo y eso, plantear la aplicación de la discusión sobre poesía en aulas paraguayas, con la mediación docente como acicate para la construcción de sentidos, es una posible aplicación que se deriva de este trabajo, especialmente en contextos institucionales similares a los de este trabajo. Para eso, será imperioso instalar el debate en los centros educativos sobre la importancia de una Educación Literaria que dé cabida a la experiencia transaccional con textos literarios, sobre el valor educativo de la poesía (Ribeiro, 2009) y las implicancias pedagógicas de su mayor presencia en las aulas, tal como el que tiene la narrativa en el currículo nacional. En un país en el que la participación ciudadana es poco alentada, instalar espacios para la expresión de la experiencia estética propiciaría en la Escuela la legitimación de la voz de los estudiantes, para favorecer, así, la participación en la sociedad y el sentimiento de pertenencia a una colectividad (Bordons y Ferrer, 2009).

8. Bibliografía

ABC Color. (2020, septiembre 9). Estudiantes tuvieron menor nivel de desempeño en 2018 que en 2015. *ABC Color*. <https://acortar.link/Kh7OPm>

Aranda, M. (2020). Habilidades de lectoescritura en estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción. En *Revista Paraguaya de Educación*, 9(1), 69-81. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/16974?1624296762

Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso: el problema de los géneros discursivos: el hablante en la novela*. (L. Borovsky, trad.). Las Cuarenta.

ciudad se haga inteligibles para ellos (Siqués y Vila, 2014, p. 364). Por último, no se pudo analizar la pertinencia del corpus poético ni descubrir qué sentido construyen los estudiantes sobre la ciudad, que se podría haber realizado a partir del análisis de los momentos 8 y 9 (ver anexo 9).

- Bajtín, M., y Voloshínov, V. (1998). *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Ensayo sobre Freud*. Almagesto.
- Bordons, G., y Ferrer, J. (2009). Introducció. En G. Bordons (coord.), *Poesia i educació: D'Internet al aula* (p. 7-9). Graó.
- Broitman, A. (2015). La Estética de la Recepción. Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales. En I. Casanovas, M. G. Gómez, y E. J. Rico (eds.), *Actas de las III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación* (p. 43-52). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. http://jornadasedicion.org/wp-content/uploads/2016/06/Broitman_Jornada-Edicion-2015.pdf
- Cavalli, D. (2019). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 26-43. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.844>
- Cavalli, D. (2015). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/97329/6/DCM_TESIS.pdf
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf>
- Colomer, T. (2001) La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 1-19. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Conesa, F., y Nubiola, J. (1999). *Filosofía del lenguaje*. Herder.
- Contreras, E. y Torrents, J. (2020). Reciclant Brossa: una experiència didàctica de poesia experimental en la formació inicial de mestres. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1), 23-42. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.802>
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 152-168. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. En Mackey, A. y Gass, S. (ed.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (p. 74-94). Blackwell Publishing Ltd.

- Galda, L. y Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64-73. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.4>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Kuiken, D., Miall, D., y Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25(2), 171-203. <https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-171>
- Lleida, E. (2019). Itinerarios lectores para la educación poética en la ESO: Del rap a la poesía canónica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(4), 44-60. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.836>
- Manresa, M. (2010, 8-12 de septiembre). *Los buenos lectores como minoría: una falsa élite* [Sesión de seminario]. 32.º Congreso Internacional de IBBY, Santiago de Compostela, España. <http://www.ibby.org/index.php?id=1123&L=3>
- Manresa, M., y Silva-Díaz, M. C. (2005). Dialogar per aprendre literatura. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 37, 45-56. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/literatura/dialogarperaprendreliteratura.pdf>
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168. DOI: [10.1558/japl.v1i2.137](https://doi.org/10.1558/japl.v1i2.137)
- Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. (2020). Informe ejecutivo. Principales resultados. Evaluación censal. Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) 2018. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/16021?1599670657
- Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. (s.f.). Datos Específicos de Instituciones Educativas. <https://datos.mec.gov.py/def/instituciones>
- Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2014). Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media: Plan Común: Área Lengua, Literatura y sus Tecnologías. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9660?1414677082
- Miall, D. (2007). Feeling from the Perspective of the Empirical Study of Literature. *Journal of Literary Theory*, 1(2), 377-393. <https://doi.org/10.1515/JLT.2007.023>
- Miall, D. (2006). Empirical approaches to studying literary readers: The state of the discipline. *Book History*, 9, 291-311. DOI: [10.1353 / bh.2006.0010](https://doi.org/10.1353/bh.2006.0010)

- Munita, F., y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer, M. Fittipaldi (coord.), *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados* (119-143). Banco del Libro y Gretel.
- Munita, F., & Margallo, A. (2019). La didáctica de la literatura. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Ortiz, L. (2014). La educación escolar en Paraguay. El sistema educativo ante los desafíos de la desigualdad. En D. Gregosz (ed.), *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina* (p. 229-249). Konrad-Adenauer-Stiftung. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=20f5612f-3277-1a09-23f0-7d217fetc09c&groupId=252038
- Palou, J., y Fons, M. (2010). Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna. En Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed.), *Multilingüisme i pràctica educativa: VI simposi: llengua, educació i immigració* (p. 255-260). Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10256/13360>
- Peiró, V. (2002). Literatura paraguaya actual: poesía y teatro. *América sin nombre*, 4, 72-80. <https://doi.org/10.14198/AMESN2002.4.13>
- Peskin, J. (2010). The development of poetic literacy during the school years. *Discourse Processes*, 47, 77-103. <https://doi.org/10.1080/01638530902959653>
- Pintos, L. (2017, Julio 17). Educación de élite en Paraguay. *La Nación*. https://www.lanacion.com.py/pais_edicion_impresa/2017/07/17/educacion-de-elite-en-paraguay/
- Real Academia Española. (2014). Lírico, ca. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado el 2 de julio de 2021 de <https://dle.rae.es/l%C3%ADrico>
- Redondo, A. (2010). Dörnyei, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics* Oxford University Press [reseña de libro *Research Methods in Applied Linguistics*, de Z. Dörnyei]. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 11 (1-10). https://marcoele.com/descargas/11/redondo-resena_dornyei.pdf
- Ribeiro, J. M. (2014). A especificidade da leitura de textos poéticos. En F. Viana, R. Ramos, E. Coquet y M. Martins (coord.), *Atas do 10º Encontro Nacional / 8º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (p. 91-116). Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/31655>

- Ribeiro, J. M. (2009). El valor pedagógico de la poesía. En G. Bordons (coord.), *Poesía i educació: D'Internet al aula* (pp. 15-25). Graó.
- Rosenblatt, L. (1996). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En Rodríguez, M. (ed.), *Textos en contextos 1: Los procesos de la lectura y escritura* (p. 13-71). Asociación Intelectual de Lectura y vida.
<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>
- Sánchez, R., y Druker, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Alabe*, 23, 1-18. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2021.23.8>
- Seid, G. (2016, 16-18 de noviembre). *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica* [escrito]. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Mendoza, Argentina.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf
- Siqués, C., y Vila, I. (2014). Discursive strategies and learning of the school language: an ethnographic study in a classroom with high ethnic and linguistic diversity [Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua escolar: un estudio etnográfico en un aula de alta diversidad étnica y lingüística]. *Cultura y Educación*, 26(2), 349-376.
<http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.935112>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1995).
- Vygotsky, L. (2019). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, trad.; 5.ª ed.). Austral. (Obra original publicada en 1978).
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía* (4.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA

Curs 2020-2021
Treball de fi de màster

Anexos

Garbellar sentits: Comparación de respuestas a la poesía de estudiantes de Paraguay surgidas en diálogos con mediación docente

Cinthia Jazmín Martínez Mieres

Tutora: Dra. Glòria Bordons

Setembre 2021

Contenido

Anexo 1. Model of the developing structure of knowledge in poetic-text processing de Peskin (2010).....	3
Anexo 2: Esquema de los códigos de análisis para el estudio de respuestas a la poesía.	3
Anexo 3: Tabla 1. Definición del constructo, descripción de sus dimensiones y objetivos, y tipos de ítems.....	3
Anexo 4: Tabla 2. Distribución final del cuestionario.....	5
Anexo 5. Cartas para solicitud de permiso a centros remitidas por correo electrónico.	7
Anexo 6. Tabla 3. Puntuación de preguntas cerradas puntuadas y abiertas puntuadas.....	8
Anexo 7. Tablas 4 y 5. Puntajes finales de nivel de IP.	10
Anexo 8. Tablas 6 y 7. Conformación de grupos por centros.	10
Anexo 9. Secuencia aproximada de acciones presentada a profesores/mediadores en reuniones personales.	11
Anexo 10. Corpus poético.....	11
Anexo 11. Tabla 9. Indicadores del código de análisis del discurso en interacción del Grupo PLURAL (Palou y Fons, 2010), empleados para el análisis de los grupos focales.....	13
Anexo 12. Tabla 10. Simbología simplificada para transcripción de grupos focales.....	13
Anexo 13. Matrices de transcripción y análisis, grupos AA y AB (tablas 12-17).....	14
Anexo 15. Respuestas a cuestionario de informantes de grupos AA y AB.	27
Anexo 16. Respuestas a cuestionario de informantes de grupos BA y BB.	29
Anexo 17: Tabla 24. Sentidos construidos (SC) con temas y subtemas.	31
Referencias	32

Anexo 1. Model of the developing structure of knowledge in poetic-text processing de Peskin (2010).

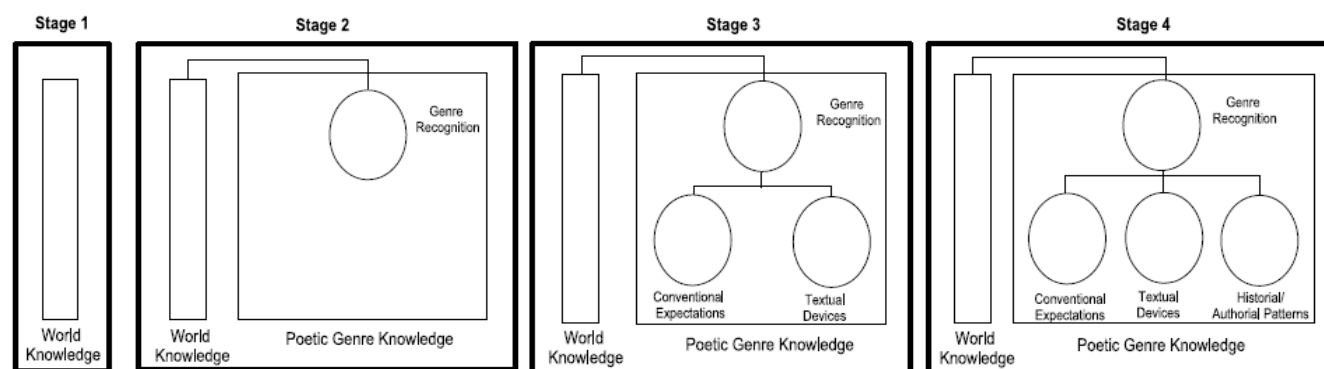


Figura 1. Model of the developing structure of knowledge in poetic-text processing. Fuente: Peskin, 2010, p. 80

Anexo 2: Esquema de los códigos de análisis para el estudio de respuestas a la poesía.

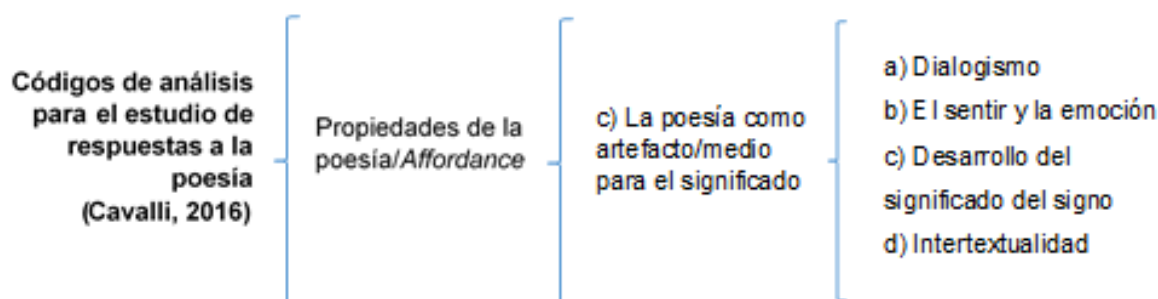


Figura 2. Esquema adaptado de los códigos de análisis para el estudio de respuestas a la poesía de Cavalli (2015) en el que se muestra la procedencia de los mecanismos de construcción de sentido empleados para el análisis de respuestas en este trabajo. Fuente: Elaboración propia a partir de Cavalli (2015).

Anexo 3: Tabla 1. Definición del constructo, descripción de sus dimensiones y objetivos, y tipos de ítems.

Tabla 1. Matriz de operacionalización de cuestionario para medición de IP y selección de muestra

Definición del constructo	Dimensiones del constructo
<p>Interés por la poesía (IP): Grado de inclinación hacia la poesía u otras expresiones poéticas. Esto puede medirse a partir de dimensiones que informan sobre factores diacrónicos y sincrónicos.</p> <p>¿Con qué criterios escoger a los tres participantes? La idea es escoger un total de 6 estudiantes por Colegio, lo que resultará en dos encuentros por Institución. Los tres integrantes de cada grupo serán escogidos siguiendo el siguiente criterio de interés hacia la poesía (IP): Informante 1: Alto. Informante 2: Mediano. Informante 3: Bajo o nulo.</p> <p>¿Por qué esta conformación de informantes de distintos grados de IP? Pues nos interesa ver cuál es la influencia que presentan los informantes que tienen una inclinación alta hacia la poesía en las respuestas y sentidos que van construyendo</p>	<p>a) Hábitos de lectura: Esta dimensión persigue conocer hábitos generales de lectura (frecuencia), lectura por placer y preferencias de lectura según géneros literarios.</p> <p>b) Concepto de poesía: Esta dimensión posibilitará vislumbrar cuáles son los límites de lo que es poesía para cada informante. Interesa saber si el concepto de poesía que manejan los estudiantes se remite a la poesía canónica (tanto en forma, fondo y autores) o si ha cruzado los límites y abarca otras expresiones, como la poesía de vanguardia, la poesía experimental y la poesía de prosumición (Rodríguez-Gaona, 2019), fenómeno más cercano a la experiencia vital de los estudiantes.</p> <p>c) Evolución de la lectura de poesía (antes del Bachillerato): Esta dimensión, que busca datos de los antecedentes del acercamiento a la lectura de poesía, permitirá conocer, desde una mirada diacrónica, ese interés (o desinterés) actual, que tenga en cuenta su historia personal con la poesía. Se decidió la inclusión de esta dimensión puesto que, con base en Manresa (2010), en el estudio de los hábitos lectores es necesario “aproximar un poco más el foco y afinar los datos. Es necesario saber, por ejemplo, qué lee cada lector o cómo evoluciona su hábito de lectura”. De</p>

<p>aquellos que han expresado no tener interés en la lectura del género en cuestión. Por su parte, el informante que tiene un interés medianamente desarrollado hacia la lectura de poesía, por su posición, podría alternar alguna de las dos posiciones extremas del grado de interés. Así, siguiendo a Cavalli (2015) “las personas interpretamos con la ayuda de los otros pero estos no pueden hacerlo por nosotros” (p. 149). La misma autora entiende que en el diálogo, forma básica que adopta el lenguaje por su carácter eminentemente social, el enunciado de cada hablante emerge de un medio heteroglósico. Esto significa que es, justamente, en ese medio “impregnado de las palabras de otros, y no en un territorio virgen, donde surge la propia palabra. Para que esta se perfile, entonces, es necesario el conflicto” (Cavalli, 2015, p. 40). Así, lo conflictivo en un escenario que presente informantes de intereses diferentes es evidente: la consideración de la poesía no es la misma, por lo que las respuestas estarán determinadas por tales consideraciones. Lo interesante será ver cómo estas posiciones influyen o permean el diálogo de construcción de sentido del grupo.</p>	<p>igual modo, Peskin (2010), en referencia al desarrollo del lector de textos poéticos, ha sugerido que “the development of expertise [en la lectura de poesía] involves the gradual build-up of a cohesive semantic network of concepts over a long period of deliberate practice” (p. 78). De ese modo, conocer datos sobre la lectura de poesía en el pasado de los estudiantes podrá informarnos sobre cómo se fue realizando esa práctica hasta llegar al punto presente.</p> <p>d) Grado de interés actual: Es la que proveerá, desde una mirada sincrónica, la información concreta del interés por la poesía, a partir de ciertos elementos circunstanciales que darán cuenta de cómo se produce ese contacto (espacio, tiempo y medio) y que características presenta (autores, temas).</p> <p>e) Tipos de métodos de abordaje de la poesía en aula: Es la dimensión que informará sobre cuáles son los métodos a los que están acostumbrados a la hora de desarrollar poesía en las clases de Lengua y Literatura y cuáles consideran que preferirían (métodos individuales, direccionados o colectivos de construcción de sentidos).</p> <p>f) Conocimiento de la poesía urbana de Asunción de los 2000: aportará información del conocimiento que tienen los informantes sobre la corriente poética con que se trabajará en el diálogo.</p>
---	---

Indicadores de cada constructo y tipo de ítems

a) Hábitos de lectura:

1. Gusto por la lectura (cerrada: si-no).
2. Frecuencia de lectura por placer (cerrada: una sola opción).
3. Preferencia de lectura según géneros literarios (cerrada: casillas – selección múltiple).

b) Concepto de poesía:

1. Concepto sobre poesía en términos de forma: Texto – Imagen – Combinación de texto e imagen – Música – Audiovisual (cerrada: casillas – selección múltiple).
2. Razones (elementos formales y semánticos) que justifican la identificación de un texto como poético (cerrada: casillas – selección múltiple).

Objetivo: Esta información permitirá comprender qué entiende el informante sobre qué es poesía sobre todo en términos de forma, aunque también se indaga sobre el contenido semántico de un texto. Estas respuestas nos situarán en la visión del informante de manera más concreta.

b) Evolución de la lectura de poesía (antes del Bachillerato):

1. Lectura/contacto previo (al ingreso al Nivel Medio) con la poesía (cerrada: sí/no).
2. Espacio institucional en el cual se dio esa lectura/contacto previo (cerrada: casillas – selección múltiple).
3. Soporte a partir del cual se dio la lectura/contacto con la lectura (cerrada: una sola opción).
4. Autores que pueda evocar (abierta).

Objetivo: Conocer cuál ha sido el *input* de los estudiantes respecto a la poesía para tener en cuenta la influencia de esto en sus respuestas. Se asume que si tiene un historial de lectura poética o de cercanía con la poesía, su respuesta aportará mayores pistas sobre cómo construye el sentido.

c) Grado de interés actual (en el Bachillerato):

1. Nivel de interés por la poesía (escala de Likert – una sola opción).
2. Justificación del desagrado (abierta).
3. Lectura actual en términos de espacio-tiempo en el cual sucede (cerrada: casillas – selección múltiple).
4. Soporte a partir del cual se accede a la lectura de poesía (cerrada: casillas – selección múltiple).
5. Tipo de poesía que se prefiere leer (cerrada: casillas – selección múltiple).
6. Temas de preferencia (cerrada: casillas – selección múltiple).
7. Autores de preferencia (abierta).
8. Motivación para la lectura de poesía (cerrada: casillas – selección múltiple).
9. Asistencia a actos poéticos en los últimos años (cerrada: sí-no).

Objetivo: Esta información determinará si el participante puede considerarse como un lector próximo a la poesía o no. Si sí, entonces podría dar andamiaje a quienes no presenten esta dimensión del constructo en el momento del diálogo (familiarización con el discurso y sus convenciones de fondo y forma).

d) Tipos de métodos de abordaje de la poesía en aula:

1. Qué actividades para abordar la poesía ha experimentado hasta la fecha (cerrada: casillas – selección múltiple).
2. Qué actividades para abordar la poesía preferiría realizar (cerrada: casillas – selección múltiple).

Objetivo: Estas preguntas informarán sobre a qué tipo de métodos de abordar el texto poético en aula están acostumbrados los estudiantes. Por otro lado, cuando indagamos las preferencias, buscamos saber si prefieren métodos que impliquen la construcción individual de sentido (lectura y comentario de texto), direccionada (lectura y comentario oral del profesor/a) o la construcción de sentido colectiva (diálogo entre compañeros con poca o nula intervención del docente). Esta información podrá echar luz respecto a la familiarización que tienen los estudiantes hacia el diálogo en contexto de aula para el abordaje de textos poéticos. Este dato podrá también informar sobre sus actuaciones en el momento, ya que una experiencia un poco más desarrollada en dialogar sobre textos poéticos podrá facilitar la fluidez de la fase 2 del trabajo.






e) Conocimiento de la poesía asuncena de la primera década de los 2000:

1. Conocimiento sobre el concepto de poesía urbana (cerrada: sí-no).
2. Concepto de poesía urbana (abierto).
3. Conocimiento sobre la poesía urbana de Asunción de la primera década de los 2000 (cerrada: sí-no).

Objetivo: Saber si conocen o no la producción poética objetivo de la fase 2 del trabajo. Si la mayoría de los informantes responden que no, será importante situar esta producción poética en términos de contextos y autores, a modo de establecer un marco de referencia para los estudiantes a fin de que los temas se hagan inteligibles para ellos (Siqués y Vila, 2014).

Fuente: Elaboración propia con base en Ruiz (2002, citado en Corral, 2010).

Anexo 4: Tabla 2. Distribución final del cuestionario.**Tabla 2.** Distribución final del cuestionario

Número de sección y nombre significativo	Objetivo de la sección	Cantidad de preguntas y tipos	Dimensión	Preguntas o ítems  : preguntas cerradas puntuadas 20 %  : preguntas abiertas puntuadas 20 %  : pregunta cerrada no puntuada  : preguntas abiertas no puntuadas  : pregunta central 60%
1 Cuestionario – Interés por la poesía.	Informar al estudiante qué busca el cuestionario, para qué y solicita la inclusión del correo electrónico (campo obligatorio).	Sin preguntas.	Ninguna.	Ninguna.
2 Identificación.	Recoger información demográfica (nombre y apellido, edad, sexo), a fin de identificar al informante para la posterior selección. Seguidamente, plantea preguntas generales sobre su formación primaria y secundaria, así como tres preguntas sobre su hábito lector en general. Esta sección también cumple la función de hacer que el participante entre en clima de cuestionario y responda con sinceridad y confianza.	8 (1 abierta y 7 cerradas).	a) Hábito lector.	1. Nombre y apellido. 2. Edad. 3. Sexo. 4. ¿En qué institución educativa cursaste la Primaria? 5. ¿En qué institución educativa cursaste el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (7mo, 8vo y 9no)? 6. ¿Te gusta leer? 7. ¿Con qué frecuencia lees por placer? 8. ¿Qué tipo de textos literarios preferís leer? (podés marcar hasta 3 opciones)

3 ¿Qué ideas tenés sobre qué es la poesía?	Conocer qué conceptos e ideas tienen los informantes sobre qué es la poesía (tanto en forma como en fondo).	2 (cerradas).	b) Concepto de la poesía.	9. La poesía puede presentarse en las siguientes formas (marcá todas las opciones que te parezcan pertinentes): 10. Por qué considerás que un texto o una expresión es poesía (marcá todas las opciones que te parezcan pertinentes):
4 La poesía y vos: Antes del Bachillerato	Recoger respuestas sobre los primeros acercamientos a la poesía (mirada diacrónica).	4 (3 cerradas y 1 abierta).	c) Evolución de la lectura de poesía (antes del Bachillerato).	11. ¿Leíste poesía antes de entrar al Bachillerato? 12. ¿En dónde se dio ese primer contacto (o primeros contactos) con la poesía, dónde la leíste? 13. ¿Recordás a partir de qué medio leíste poesía en ese primer contacto? 14. Si recordás algún nombre de poeta cuyos poemas hayas leído antes del Bachillerato, ¿podrías apuntarlo? (los que quieras)
5 La poesía y vos: Ahora, en el Bachillerato	Recabar datos sobre los gustos actuales respecto a la poesía, desde que el informante ingresó al Bachillerato hasta la actualidad (mirada sincrónica).	9 (7 cerradas y 2 abiertas).	d) Grado de interés actual (Bachillerato)	15. ¿Te interesa la poesía? 16. Si dijiste que te interesa nada, poco o un poco, ¿podrías justificar por qué? 17. Cuando lees poesía ¿dónde lo hacés normalmente? (marcá todas las opciones que te representen) 18. ¿A partir de qué medios accedés a la lectura de poesía normalmente? (marcá todas las opciones que te representen) 19. ¿Qué tipos de poesía preferís leer? (marcá hasta tres opciones) 20. ¿Qué temás preferís cuando lees poesía? (marcá hasta tres opciones) 21. Apuntá aquí algunos nombres de poetas que lees con frecuencia o que te gustan y los lees siempre (los que quieras) 22. ¿Por qué lees poesía? (marcá todas las opciones que te representen) 23. ¿Asististe a algún acto poético en los últimos dos años?
6 La poesía en clase.	Identificar con qué métodos de abordaje de la poesía en clase los informantes se encuentran familiarizados y cuáles prefieren.	2 (cerradas).	e) Tipos de métodos de abordaje de la poesía en aula.	24. ¿Qué tipos de actividades realizan normalmente en clase cuando abordan poesía? (marcá todas las opciones que te parezcan apropiadas) 25. ¿Qué tipos de actividades preferirías realizar para abordar la poesía en clase? (elegir hasta 3 opciones)
7 Poesía urbana asuncena.	Recabar datos sobre el conocimiento que tienen sobre la poesía urbana en general y la asuncena de los 2000 en concreto.	3 (2 cerradas y 1 abierta).	f) Conocimiento de la poesía asuncena de la primera década de los 2000.	26. ¿Escuchaste hablar alguna vez sobre la poesía urbana? 27. ¿Qué pensás que es? 28. ¿Conocés la poesía urbana de Asunción de los años 2000?

Nota: El resaltado de colores es para la distinción de tipo de ítems y si fueron o no puntuados.

8 Despedida y agradecimi ento.	Agradecer por el tiempo, las ideas, los datos y experiencias aportados por los informantes. Despedida.	Ninguna .	Ninguna.	Ninguna.
		Total: 28		

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5. Cartas para solicitud de permiso a centros remitidas por correo electrónico.

Centro A



Barcelona, 27 de Mayo de 2021

P. Roberto Baba Yinamyah
Director General
Colegio Verbo Divino
Presente

En el marco del Máster de Investigación de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Barcelona (España), la estudiante Prof. Cinthia Jazmín Martínez Mieres se encuentra llevando a cabo una investigación que habrá de ser presentada como Trabajo Final de Máster (TFM). La misma versa sobre la **Didáctica de la Literatura**, concretamente, la respuesta de estudiantes secundarios al género poético en el marco del diálogo para la construcción de sentido.

Tras conversaciones con la Prof. Lorena Martínez, de la materia Lengua y Literatura Castellana de la institución bajo su dirección, y atendiendo al programa del Segundo Año de Ciencias Básicas, se solicita el permiso correspondiente para llevar a cabo la investigación con los estudiantes del grupo mencionado. Esta contempla dos fases:

- Primera: Aplicación de un cuestionario (una hora cátedra). Esta fase tiene como objetivo la recogida de datos en torno a las prácticas y hábitos de lectura del género poético de la totalidad de estudiantes del curso mencionado, a fin de escoger, siguiendo unos criterios establecidos por la investigación, a 6 alumnos que participarán de la segunda fase. Se aplicará el cuestionario a través de la plataforma Google Forms en horario de la materia de la Prof. Martínez.
- Segunda: Diálogo de construcción de sentido en torno a textos poéticos –poesía paraguaya- para el posterior análisis de esas respuestas (de una a dos horas cátedra). En esta fase, además de los 6 estudiantes previamente escogidos, participarán la profesora de la materia y la estudiante-investigadora, en calidad de observadora. Este encuentro será por videollamada (plataforma a convenir) y será grabado, en horario de la materia.

La implementación tanto de la primera como de la segunda fase dependerá de la aprobación correspondiente. Se prevé que para finales de junio ambas fases hayan sido concretadas, puesto que, en principio, la investigación contempla la utilización de tres horas cátedras de la materia. Excepcionalmente, se procederá a otro encuentro, si los datos recabados en el encuentro de la fase segunda resultaran insuficientes.

Finalmente, me gustaría destacar la importancia que comportaría esta investigación para el mejoramiento de la Didáctica de la Literatura, más concretamente, de la poesía, para su contexto educativo. La elección de su institución responde a la valoración que la investigadora ha realizado respecto a la contribución que el Colegio Verbo Divino ha venido realizando en la formación literaria de niños y jóvenes paraguayos. Con la implementación de este trabajo, se podrán obtener datos que habrán de ser relevantes para el desarrollo de la materia y la formación poética y estética de los estudiantes de la institución a su cargo.

A la espera de una respuesta favorable, lo saluda atentamente.

Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria
Tutora del TFM
Catedrática del Departamento de Educación Lingüística y Literaria
Facultad de Educación
Universidad de Barcelona

Centro B



Barcelona, 27 de Mayo de 2021

Sandra D'Alessandro
Directora Nivel Secundario
Colegio del Sol
Presente

En el marco del Máster de Investigación de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Barcelona (España), la estudiante Prof. Cinthia Jazmín Martínez Mieres se encuentra llevando a cabo una investigación que habrá de ser presentada como Trabajo Final de Máster (TFM). La misma versa sobre la **Didáctica de la Literatura**, concretamente, de la poesía, a través de las respuestas de estudiantes al género poético en el marco del diálogo para la construcción de sentido.

Tras conversaciones con el Prof. Andrés Lobos, de la materia Lengua y Literatura Castellana de la institución bajo su dirección, y atendiendo al programa del Tercer Año (Plan Común), se solicita el permiso correspondiente para llevar a cabo la investigación con los estudiantes del grupo mencionado. Esta contempla dos fases:

- Primera: Aplicación de un cuestionario (una hora cátedra). Esta fase tiene como objetivo la recogida de datos en torno a las prácticas y hábitos de lectura del género poético de la totalidad de estudiantes del curso mencionado, a fin de escoger, siguiendo unos criterios establecidos por la investigación, a 6 alumnos que participarán de la segunda fase. Se aplicará el cuestionario a través de la plataforma Google Forms en horario de la materia del Prof. Andrés Lobos.
- Segunda: Diálogo de construcción de sentido en torno a textos poéticos –poesía paraguaya- para el posterior análisis de esas respuestas (de una a dos horas cátedra). En esta fase, además de los 6 estudiantes previamente escogidos, participarán el profesor de la materia y la investigadora, en calidad de observadora. Este encuentro será por videollamada (plataforma a convenir) y será grabado, en horario de la materia.

El inicio de la implementación tanto de la primera como de la segunda fase dependerá de la respuesta positiva a esta carta. Se prevé que para finales de junio ambas fases hayan sido concretadas, puesto que, en principio, la investigación contempla la utilización de tres horas cátedras de la materia. Excepcionalmente, se procederá a otro encuentro, si los datos recabados en el encuentro de la fase segunda resultaran insuficientes.

Finalmente, me gustaría destacar la importancia que comportaría esta investigación para el mejoramiento de la Didáctica de la Literatura, más concretamente, de la poesía, para su contexto educativo. La elección de su institución responde a la valoración que la estudiante-investigadora ha realizado respecto a la contribución que el Colegio del Sol ha venido realizando en la formación literaria de niños y jóvenes paraguayos. Con la implementación de este trabajo, se podrán obtener datos que habrán de ser relevantes para el desarrollo de la materia en cuestión y la formación poética y estética de los estudiantes de la institución a su cargo.

A la espera de una respuesta favorable, la saluda atentamente.

Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria
Tutora del TFM
Catedrática del Departamento de Educación Lingüística y Literaria
Facultad de Educación
Universidad de Barcelona

Anexo 6. Tabla 3. Puntuación de preguntas cerradas puntuadas y abiertas puntuadas.

Tabla 3. Escala de puntuación para ítems pertenecientes al 40% del cuestionario

DIMENSIÓN HÁBITO DE LECTURA		Puntaje máximo obtenible
Puntuación	6. ¿Te gusta leer?	
1 0	Sí No	1
Puntuación	7. ¿Con qué frecuencia lees por placer?	
4 3 2 1 0	Todos los días Durante la semana Los fines de semana Durante las vacaciones Nunca	4
Puntuación	8. ¿Qué tipo de textos literarios preferís leer? (podés marcar hasta 3 opciones)	
2 1 1 1 1 1 1	Poemas Novelas Cuentos Ensayos Novelas gráficas (mangas y/o cómics) Fanfiction Otro	4
Total de puntaje obtenible		9
DIMENSIÓN CONCEPTO DE POESÍA		Puntaje máximo obtenible
Puntuación	9. La poesía puede presentarse en las siguientes formas (marcá todas las opciones que te parezcan pertinentes):	
1 1 1 1 1 1	Solo texto (versos o prosa) Imagen y texto Solamente imagen En forma musical (letras de canciones, por ejemplo) En forma de audiovisuales (texto, imagen y audio) Otro	5
Puntuación	10. Por qué considerarás que un texto o una expresión es poesía (marcá todas las opciones que te parezcan pertinentes):	
1 1 1 1 1 1 1 1	Por la métrica Por la rima Por tener versos libres Por usar figuras literarias Por usar un lenguaje sencillo, pero con un sentido profundo Por expresar sentimientos o experiencias humanas Por expresar ideas profundas Otro	7
Total de puntaje obtenible		12
DIMENSIÓN DIACRÓNICA		Puntaje máximo obtenible
Puntuación	11. ¿Leíste poesía antes de entrar al Bachillerato?	
1 0	Sí No	1
Puntuación	12. ¿En dónde se dio ese primer contacto (o primeros contactos) con la poesía, dónde la leíste?	
2 2 2 2 1	Familia En casa (solo/a) Con amigos/as Otro Escuela	9
Puntuación	14. Si recordás algún nombre de poeta cuyos poemas hayas leído antes del Bachillerato, ¿podrías apuntarlo? (los que quieras)	

1 0	Sí No	1
Total de puntaje obtenible		11
DIMENSIÓN GRADO DE INTERÉS ACTUAL		Puntaje máximo obtenible
Puntuación	17. Cuando lees poesía ¿dónde lo hacés normalmente? (marca todas las opciones que te representen)	
2 2 2 1 1 0	En el Colegio, fuera del horario de Literatura En casa o en cualquier otro espacio fuera del Colegio Con amigos/as Solo en el Colegio, por razones académicas Otro No leo poesía	7
Puntuación	18. ¿A partir de qué medios accedés a la lectura de poesía normalmente? (marca todas las opciones que te representen)	
1 1 1 1 1 1 0	Libros de poesía (físicos) Libros de texto de Literatura o materiales de clase Internet (webs, blogs) Redes sociales Otras plataformas de lectura de literatura (Wattpad, Kindle, etc.) Otro No leo poesía	5
Puntuación	19. ¿Qué tipos de poesía preferís leer? (marca hasta tres opciones)	
1 1 1 1 1 1 0	Poesía en versos (con métrica regular y rima) Poesía en verso libre (sin necesidad de métrica regular ni rima) Prosa poética Poesía vanguardista o experimental (que rompe las estrofas, métrica, juega con tipografía y el aspecto visual) Poesía de redes sociales (versos libres + imágenes) Otro No leo poesía	3
Puntuación	20. ¿Qué temas preferís cuando lees poesía? (marca hasta tres opciones)	
2 1 1 1 1 1 1 1 0	Ciudad (calles, paisaje urbano, espacios públicos de la ciudad) Amor o amor no correspondido (amor romántico) Vida cotidiana (familia, amistad, estudios) Naturaleza (el campo, la selva, la lluvia, el sol, los animales, etc.) Filosofía (el tiempo, la vida, la muerte, la belleza, la enfermedad, la felicidad, el miedo, la duda, etc.) Arte (música, danza, pinturas, otras artes) Otro No leo poesía	4
Puntuación	21. Apuntá aquí algunos nombres de poetas que lees con frecuencia o que te gustan y los lees siempre (los que quieras)	
1 0	Apuntado No apuntado o no recuerda	1
Puntuación	22. ¿Por qué lees poesía? (marca todas las opciones que te representen)	
1 1 1 1 1 0	Me emociona Aprendo palabras Disfruto con los juegos de sentido y de palabras Porque luego me gusta escribir poesía Otro No leo poesía	4
Puntuación	23. ¿Asististe a algún acto poético en los últimos dos años?	
1 0	Sí No	1
Total de puntaje obtenible		28
DIMENSIÓN TIPOS DE MÉTODOS DE ABORDAJE DE LA POESÍA EN AULA		Puntaje máximo obtenible
Puntuación	25. ¿Qué tipos de actividades preferirías realizar para abordar la poesía en clase? (elegir hasta 3 opciones)	
2	Analizar y comentar de manera oral con los compañeros	5

2	Escribir poemas	
1	El profesor/a lee poemas para el grupo	
1	Analizar y comentar de manera oral con el/la profesor/a	
1	Escuchar canciones basadas en poemas	
1	Leer individualmente	
1	Escribir comentarios de poemas	
1	Otro	
Total de puntaje obtenible		5
DIMENSIÓN CONOCIMIENTO DE LA POESÍA URBANA DE ASUNCIÓN DE LOS 2000		Puntaje máximo obtenible
Puntuación	28. ¿Conocés la poesía urbana de Asunción de los años 2000?	
1	Sí	1
0	No	
Total de puntaje obtenible		1
Total general de puntaje obtenible		66

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7. Tablas 4 y 5. Puntajes finales de nivel de IP.

Tabla 4. Puntación final nivel de IP centro A

Código de estudiante	TOTAL 40 %	TOTAL FINAL
A1	36	86
A2	32	82
A3	31	81
A4	29	79
A5	28	78
A6	27	77
A7	27	77
A8	24	74
A9	17	67
A10	16	66
A11	16	66
A12	25	50
A13	15	40

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Puntación final nivel de IP del centro B

Código de estudiante	TOTAL 40%	TOTAL FINAL
B1	42	141
B2	40	139
B3	38	137
B4	37	136
B5	31	130
B6	24	123
B7	32	82
B8	29	79
B9	29	79
B10	26	76
B11	24	74
B12	16	66
B13	14	64
B14	29	30

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 8. Tablas 6 y 7. Conformación de grupos por centros.

Tabla 6. Conformación final de grupos para centro A

Grupo A1			
Titulares	A1	A6	A12
Suplentes	A3	A5	A11
Grupo A2			
Titulares	A2	A7	A13
Suplentes	A4	A8 o A9	A10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Conformación final de grupos para centro B

Grupo B1			
Titulares	B1	B7 o B8	B14
Suplentes	B3 o B5	B10	B12

Grupo B2			
Titulares	B2	B9	B13
Suplentes	B4 o B6	B11	B12

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 9. Secuencia aproximada de acciones presentada a profesores/mediadores en reuniones personales.

1. Explicación del profesor de la situación: diálogo sobre poemas, entre estudiantes, pero mediado por el docente. Explicar la importancia de **escuchar al otro y de comprometerse con lo que dice, asumiendo una postura ante el discurso del otro (continuándolo o contrastándolo/oponiéndose)**.

2. Lectura del profesor del poema 1 (andamiaje): “Lluvioteca” de Giselle Caputo.

3. Revisión de vocabulario.

4. Lectura silenciosa individual y marcar segmentos llamativos o palabras a los que se pueda aplicar alguna de las siguientes frases:

Cuando leí el poema.../ Cuando escuché al profesor leerlo...

Me hizo sentir: sentimiento, emoción, sensación.

Me recordé a algo que me pasó a mí o que sentí / **Me recuerda** a algo que le pasó a alguien más.

Me recordé a algo que leí, vi, escuché en otro texto, película, música, obra de arte, etc.

Me hizo imaginar o pensar en... (por ejemplo: algo que quiero que me pase, alguna escena, alguna acción, algún sentimiento o emoción que quiero experimentar).

Cuando imaginé este verso vi, escuché, pensé, recordé...

Disfruté/me gustó este juego de palabras o este sentido porque...

Me sorprendió/ me llamó la atención este verso porque...

Me identificó...

Me hizo reflexionar sobre mi vida o la de otros.

Busqué interpretar... (por ejemplo: algo más allá de lo que entiendo).

Busqué entender... (por ejemplo: algo que no entiendo).

Aprendí... (por ejemplo: una palabra, una frase).

5. Socialización de respuestas por turnos de palabra – Mediación del docente para *ordenamiento* de los turnos e intervención de moción de orden en caso de excesivo *solapamiento*, *hegemonía* del turno de palabra de un/es estudiantes en detrimento de los otros.

El objetivo es que hablen entre ellos y “discutan”, entendiendo la discusión como un pensar entre todos. No deben coincidir en sus sentidos, solo TRANSACCIONAR/intercambiar SENTIDOS.

OJO: SI HAY SILENCIO, PREGUNTAR SIGUIENDO LA LISTA DE PÁGINA ANTERIOR.

6. Mediación del docente:

Paso al 2do poema: “**Sajonia**” de Eulo García.

Reiteración de secuencia (2-5).

7. Mediación del docente:

Paso al 3er poema: “**Paloma**” de Carlos Bazzano.

8. Mediación del docente: Llevar la conversación al ámbito de la experiencia personal con la ciudad. Posibles preguntas:

¿Alguna vez experimentaron la ciudad así como en estos poemas? ¿Qué sentido tiene para ustedes la ciudad en comparación con estos poemas?

*Pensaron, sintieron, imaginaron a la ciudad como un **escenario vivo en el que realmente nos suceden cosas y que son diferentes a las que viven las personas que están en otro escenario**, por decir, el campo?*

¿Qué espacio(s) les hizo sentir cosas como las que se ven en estos poemas? (por ejemplo: la Escuela, la casa – propia o de un(a) amigo(a), la naturaleza, una ciudad extranjera, etc.)

9. *Final step:* Intertextualidad entre poemas:

¿Cómo dialogan estos textos sobre el tema de la ciudad? ¿En qué difieren y se parecen?

Anexo 10. Corpus poético.

Poema 1 – Lluvioteca de Giselle Caputo. Del poemario 17 (2016).

Lo que saben las altas y soberbias puertas del centro
mientras llueve sobre sus carteles matutinos,

lo que saben las paredes,
el eco de las goteras en el interior de los edificios,
la asamblea silenciosa de fantasmas en las esquinas,
o su dispersión de sombras temblorosas
escondiéndose en los negocios,

lo que sabe la lluvia, que acribilla el asfalto,
ahora que le cuento mis secretos
y me resguardo en los escalones de una cafetería
y los olores me llenan de deseos extenuados.

Hay intuiciones veladas y certezas metafísicas
bajando con rigor inclemente
por canaletas y desagües,

veo esperanzas imposibles
repitiéndose en los charcos,
y presentimientos fatales
circulando apacibles
en el desfile de paraguas multicolores,
en las miradas solubles de los transeúntes,
o en los ojos hipnotizados de los maniquís,
que parecen sospechar un crimen
detrás de las vidrieras.

Acá hay una biblioteca invisible, me digo,
cuyos tomos se guardan en la musiquita yoga de la lluvia
que es relax de fondo y sin embargo triste.

Poema 2 – Sajonia de Eulo García.

Del poemario *Gris* (2010).

A Blas Brítez

Sajonia es una fiebre atormentada,
una palabra,
una fiera adormecida
en el croar insomne de
la dicha acribillada.

Sajonia es un lamento,
una agonía,
una patria triturada
de sueños escondidos
en espacios abandonados
de miserias vespertinas
y
alcoholes desangrados.

Sajonia es un amor que llora
por dentro
con un silencio a pedacitos
y
una sombra nítida
como yapa cruel,
veraz,
complaciente.

Sajonia es un enjambre
de venas
como túneles
que desembocan nuestra sangre
sobre la
avenida Carlos Antonio López,
donde a veces me veo nadar
entre gritos rojos
y
luces encendidas...

Sajonia es un pantano,
dice Blas,
y gesticula los brazos
ahora cual machetes,
ahora cual azadas...

Yo confirmo la premisa
y repito sin decoro
que sí,
que Sajonia es un pantano
y
que también es una histeria...

Entonces me sumerjo en
un poema que imagino
cuyas aguas me acarician
con sus olas de cuchillas.

Un poema como trampa
en el que
a veces me olvido
y
otras veces me imploro,
pero del que por más que lo intente
hasta ahora
no puedo salir.

Un poema cual laguna,
y
un poema cual infierno,
un poema como Sajonia
con sus lunas
y
sus ocasos.
Un poema como todos.
Tan sólo.
Un poema.
Un descuido.
Un pantano...

Sajonia es un pantano,
dice Blas
y gesticula los brazos
cual
malezas
y
fantasmas.

Sajonia es una trampa
-continúa-,
una vez que entrás
ya no salís,
ya sea por olvido o añoranza,
ya sea por descuido
o por afano,
pero una vez que entrás
ya no salís,
te digo:
no salís...

Yo no hago más que
escucharlo
y
opinar con la cabeza
que sí:
que
Sajonia es un pantano
y
que
también es un infierno,
es una Luna incendiada
que se quema en nuestros ojos,
y
un ocaso sin reposo
con un sol desesperado...

Entonces lo sabemos:
Sajonia es un pantano,
un baldío,
es una ventana empañada
al otro lado del espejo
y
una jeta machucada
contra el asfalto enardecido
de una siesta de verano.

Sajonia es
un desierto sin arena,
una laguna
gris
de monstruos afligidos
que husmean en las esquinas
cansados de nostalgia.

Poema 3 – Una paloma de Carlos Bazzano. Del poemario *Ñasaindy* (2016).

Recuerdo una paloma muerta
aquí en esta plaza
una tarde como hoy
Estuve mirándola
hasta que un barrendero la tomó de un ala
y la arrojó al cesto
de basura
yo era un duro mendrugo de pan
todas las palabras eran una paloma.

Anexo 11. Tabla 9. Indicadores del código de análisis del discurso en interacción del Grupo PLURAL (Palou y Fons, 2010), empleados para el análisis de los grupos focales.**Tabla 9.** Indicadores de las tres dimensiones

Dimensión	Indicadores	Qué identificamos
Interlocutiva Marco de participación Organización	¿Quién se dirige a quién? ¿Cómo se organiza el discurso?	Dialogismo (mecanismo) Dialogismo (mecanismo) e influencia de informante con IP mayor sobre los otros
Temática	¿Qué tema trata? ¿Palabras clave? ¿Constelaciones de palabras?	Sentidos construidos y mecanismos (todos)
Enunciativa Posicionamiento enunciativo Situación en el tiempo Recursos expresivos Expresión de emociones	¿Hay valoraciones y apreciaciones? ¿Distingue entre ahora y antes? ¿Utiliza metáforas u otras imágenes? ¿Expresa preferencias y cómo se siente? ¿Qué recursos prosódicos utiliza?	Sentir y emoción, desarrollo del significado del signo (mecanismo) Sentir y emoción, desarrollo del significado del signo, intertextualidad (mecanismos) Desarrollo del significado del signo Sentir y emoción Sentir y emoción

Fuente: Elaboración propia con base en análisis del discurso en interacción del Grupo PLURAL (Palou y Fons, 2010).

Anexo 12. Tabla 10. Simbología simplificada para transcripción de grupos focales.

Tabla 10. Simbología simplificada para transcripción de los grupos de enfoque	
Símbolo	Significado
<...>	Pausa larga y bien larga
	Pausa corta y mediana
?	Todo interrogativo
!	Tono exclamativo
(???)	Palabra/s no entendida/s
(palabra/s)	Palabra/s dudosa/s
[]	Fenómeno no léxico
::	Alargamiento de un sonido
<u>subr.</u>	Énfasis
((...))	Comentario de investigador
≡...≡	Solapamiento
(...)	Fragmento no transcripto

Fuente: Adaptación de Palou y Fons (2010) y Cavalli (2015).

Anexo 13. Matrices de transcripción y análisis, grupos AA y AB (tablas 12-17).

Grupo de enfoque AA

Informantes: A1, A6, A12

Duración: 01:01:34

Mediadora: L

Fecha: 08-07-2021

Tabla 12. AAP1

		MCS	DT:SE N	DI:MP/ OR
1	(...)			
2	[L lee el poema]			L lee
3	<...>			
4	L a ver un poco qué les pareció la:: el primer poema chicas? no sé si hay algo::?			L
5	Que les pueda?			pregunt
6	A6 sí profe			a/A6 a
7	<...>			L
8	A6 cuando empecé a escuchar el poema lo primero que se me vino a la mente fue	DSS/DIA	TTEVO	A6
9	<i>algo simpático</i> verdad porque no sé si se refiere a algo algo para reírse o es algo		/TTFO	habla
10	más para reflexionar la parte que decía em:: “qué saben todas las goteras”		R/TTSI	
11	había una parte así creo y no sé si:: entre los secretos que qué sé yo hubo en ese		G	
12	sitio por eso que “qué sabrán las goteras” y también em:: “esperanzas			
13	imposibles” es lo que más me tocó	SYE		
14	L a ver un poco A1 y A12 y ustedes qué tal			L a A1
15	A12 profe lo primero que se me vino fue una película de terror algo así cuando	DSS/DIA/I	TTEVO	y A12
16	dice:: en el:: segundo cuando habla de “fantasmas sombras” y casi en el final	NT	/TICIN/	A12 a L
17	cuando otra vez de un “crimen” tipo:: en eso me fijé [se ríe]		TTFOR	
18	(...)			
19	A1 a mí me pasó algo parecido porque:: hubo una parte en la que decía “acribilla	DSS/DIA/I	TTFOR	A1
20	el asfalto” algo así y eso esa palabra me llevó a pensar algo así	NT	/TTEV	habla
21	<...>		O	
22	L aparte del sentimiento:: hay algo o alguna imagen algún recuerdo que les recuerde o			L a
23	les traiga alguna experiencia personal a ustedes?			todas
24	<...>			
25	[las informantes no hablan entre ellas]			Silencio
26	(...)			L a
27	L les recordó a algo en concreto alguna película de terror? Les trajo alguna imagen?			todas
28	A12 sí profe [se ríe]			A12 a L
29	L qué película?			
30	A12 una serie es que se llama Scream	INT	TICIN	A12 a L
31	A6 profe			A6 a L
32	L sí?			
33	A6 también de lo que nosotros vivimos día a día verdad como paraguayos había	INT/DSS/	TSSIT/	A6
34	una parte también que decía:: em:: estaba hablando de los maniquís creo que	SYE/DIA	TTFOR	habla
35	había una parte así verdad como que nos sentimos:: no sé sin hacer nada		/TTSIG	
36	prácticamente cuando están pasando miles de cosas y por eso esa parte			
37	“esperanzas imposibles” creo que decía también			
38	L y qué piensan ustedes chicas de lo que siente la compañera? respecto al poema			L a A1
39	o sea respecto a esa emoción? sintieron igual o sintieron otra cosa?			y A12
40	A1 conuerdo con A6 profe	DIA		A1 a L
41	L por qué?			
42	A1 y porque sí profe [se ríe] em:: no sé cómo decir tipo te ponés a pensar en todo	DSS/DIA/I	TSSIT	A1 a L
43	lo que está pasando acá tipo cómo vivimos también y tipo tiene razón	NT		
44	(...)			
45	L bueno si volvemos a ver otra vez el poema hay algo que les hizo imaginar o			L a
46	pensar en algo así en concreto? cuando::			todas
47	<...>			
48	A6 profe			A6 a L
49	L sí			
50	A6 mmm:: no sé por qué a mí me vino a la cabeza (¿???) niños corriendo puede ser	DSS/SYE	TTEVO	A6
51	niños corriendo me vino sobre todo esa parte que me:: esa frase que demasiado		/TTFO	habla
52	me gustó “esperanzas imposibles” y ahí inmediatamente se me vino niños		R	
53	corriendo así verdad			
54	L y qué qué piensan ustedes A1 y A12 de esa frase que la compañera estuvo::			L a A1
55	esperanzas imposibles? o hay alguna otra frase ustedes qué piensan de esa frase o			y A12
56	alguna encontró otra frase que les hizo imaginar algo en concreto o preguntarse o			
57	recordar algo alguna escena?			

58	A1 a mí en la parte que dice “el desfile de paraguas multicolores” se me vino a la mente una marcha no sé por qué [se ríe] más o menos con lo que decía A6 pero	DIA/DSS	TTFOR /TTEV O	A1 a L
59	muchas personas			
60	L y A12? Qué pensás de estas dos frases? O si querés compartimos qué frase a vos te hizo imaginarte algo en concreto?			
61	A12 la frase que dice:: “y me resguardo en los escalones de una cafetería”	DSS	TTFOR /TTEV O/TFO TR	L a A12 A12 a L
62	pensé en alguien que es tipo muy cerrado en sí mismo o sea tipo que no se abre mucho que <i>está solo</i> y tipo <i>se refugia en un lugar o lee o está ahí en su lugarcito</i>			
63	donde se siente seguro			
64	<...>			L a todas
65	L qué parte:: disfrutaron? Les gustó este poema?			
66	<...>			
67	L algún disfrutaron en especial algún juego de palabras::? como estaban comentado también aparte de las frases? Hay algo que ustedes disfrutaron en particular o que les gustó bastante?			L a todas
68	A6 sí profe es muy interesante porque:: es como que en algunas partes habla de nuestra realidad verdad nos:: pone a pensar y podemos tomar de de diferentes maneras así como estamos haciendo verdad cada una <i>yo tengo un pensamiento</i>	DSS/DIA	TTSIG/ TSSIT/ TTFOR /TPFA M	A6 a L
69	inclusivo en esa en esa frase que decía las goteras em:: qué saben qué sabrán esa frase por ejemplo me hace:: mmm:: qué sé yo me pone así de forma pensar de forma simpática porque me hace recordar a la casa de mi abuela a esos momentos verdad pero a mis compañeras totalmente otra cosa entonces es como que está bueno eso de poder debatir sobre lo que pensamos verdad	DSS		A6 habla de A1 y A12
70	L sí si A1 y A12 quieren compartir también qué es lo que pensó sobre este punto verdad que comenta la compañera:: o otra frase que le trajo a la mente algo concreto algún recuerdo::	SYE INT/DIA		L a A1 y A12
71	<...>			
72	[A1 y A12 no responden]			
73	(...)			
74	L A1 qué pensás sobre esa frase en particular?			L a A1 A1 a L
75	A1 bueno con esa frase yo sí me identifico creo que hay veces por ejemplo dice / “y me resguardo en los escalones de una cafetería” hay momentos en los que yo por ejemplo personalmente me gusta estar más sola me gusta disfrutar de mi soledad no sé me siento mejor así obviamente no digo que:: me tengo que:: em:: cómo se dice desquitar de todos verdad pero yo me siento mejor sola hay veces que estoy mejor así	DSS/SYE/ DIA	TTFOR /TPSUB B	
76	(...)			
77	A6 y sí totalmente de acuerdo con A1 verdad hay veces que necesitamos un momento a solas pero tampoco no en la soledad plena verdad sí compartir con las personas más cercanas y así pero también hay personas que quieren compartir con otras pero:: no tienen con quién compartir por eso justamente <i>hay depresión y millones de de trastornos</i> gracias:: a eso verdad a que la persona se siente muy sola por dentro y es como que no tiene la ayuda que necesita	DIA/DSS/ SYE	TPSUB TFOTR /TSSIT	A6 a L
78	<...>			
79	L por qué te gustó tanto eso de “esperanzas imposibles” A6?			L a A6 A6 a L
80	A6 hijole profe! y sí porque es como que <i>ya es la frase que no escuchamos en:: qué sé yo en todos lados</i> pero sí que las personas sienten mm:: <i>yo principalmente todavía no conozco el mundo</i> sí verdad pero:: veo:: como te dije recién se me viene en la cabeza esos niños corriendo verdad y es como que ahora hacia mi zona hay muchos indígenas y por más que:: qué sé yo por más que <i>las personas les denigren demasiado igual ellos son niños</i> verdad y es como que me gustaría que eso cambiara y por eso esa frase creo que me marcó	SYE DSS DIA INT DSS DIA	TTFOR /TFOTR/TPSUB/TT EVO/TSSIT	
81	(...)			

Nota: En **negrita** se presentan los mecanismos de construcción de sentido y en *cursiva* los sentidos. Si la respuesta conjuga ambos, aparece en **negrita y cursiva**.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. AAP2

		MCS	DT:SE N	DI:MP/ OR
1	(...)			L lee poema
2	[L lee el poema y después las informantes preguntan el significado de las palabras]			
3	A6 creo que evidencia una vez más lo que sentimos hay una parte que decía por ejemplo “sueños escondidos” y “llora por dentro”	DSS DSS/SYE/ DIA	TPSUB /TFO R/TTSI	A6 habla L a A6
4	L qué te hace imaginar pensar o recordar esa frase?			A6 habla
5	A6 “llora por dentro” por ejemplo porque todos alguna vez sentimos eso y sueños escondidos que también las personas tienen incluida yo misma	DSS SYE INT	G/TTE VO/TP FAM	
6	también hay otra frase que se llama “fiesta de verano” y ese me hace recordar del campo en que vive mi abuela verdad y todas las cosas que hacíamos mientras las otras personas dormían verdad y es algo que nunca me voy a olvidar fiesta de verano realmente			
7				
8				
9				
10				
11				

12	<...>			
13	A12 “la fiesta de verano” profe lo que em:: hace dos años/em:: solíamos		TPSOC	A12 a L
14	hacer antes de la pandemia y:: tipo:: esa añoranza a eso tipo::	INT/DSS/ SYE	/TTEV O	
15	(...)			
16	A1 a mí me pareció una poesía muy triste y eso		TTEVO	A1
17	L por qué triste?	SYE	/TPSU B	habla
18	(...)			L a A1
19	A1 no sé la manera en que se escribió <i>usaba muchas palabras como lamento::</i>		TTFOR	A1
20	eh:: cosas así después también <i>decía que Sajonia es una trampa y esas palabras</i>	DSS/DIA	/TTEV O	habla
21	es como que me hizo pensar eso			
22	<...>			
23	(...)			
24	L están de acuerdo con A1?			L a A6 y A12
25	A12 sí profe porque habla de mucho así como dijo ella de <i>lamento agonía</i> eh::		TTFOR	A12 a L
26	hay una parte que dice que es un infierno “un poema cual infierno” tipo te pone a	DIA/DSS/ DIA	/TTSIG/ TTEVO	
27	pensar que es algo triste malo			
28	L se identifican con él?			L a
29	(...)			todas
30	A6 sí profe así como dijo A1 es una trampa es como que:: <i>la vida en sí es así</i>		TFVID/ TPSUB	A6 a L
31	verdad que cuando entrás ya no salís a mí me vino a la mente <i>el amor por</i>	DIA/DSS/ SYE	/TFAM O/TTE	
32	<i>ejemplo</i> verdad profe es <i>una trampa realmente que cuando entrás ya no salís de</i>		VO/TT	L a A12 y A1
33	<i>verdad</i> ese:: lo que me hizo recordar esa frase		FOR	
34	L qué dicen las demás?			
35	(...)			
36	L están de acuerdo con A6? Esa trampa? Esa palabra que a ella le hizo asociar?			
37	<...>			
38	A1 (¿???) creo que dijo que la vida es una trampa para mí:: no sería tan así		TPSUB	A1 a L
39	aunque hay momentos en los que en los que uno se siente mal pero:: <i>no</i>	DIA/SYE/ DSS	/TFVID	
40	<i>compararía la vida con una trampa</i> <i>en mi parte</i>			
41	(...)			

Nota: En **negrita** se presentan los mecanismos de construcción de sentido y en *cursiva* los sentidos. Si la respuesta conjuga ambos, aparece en **negrita y cursiva**.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. AAP3

		MCS	DT:SE N	DI:MP/ OR
1	(...)			
2	[L lee el poema]			L lee
3	<...>			
4	A6 todas las palabras eran como una paloma dijo verdad? pero:: se me hace que	DSS/DIA	TTFOR	A6
5	es como que ahora las palabras ya no representan más nada es como que ya no		/TTSIG/ TPSUB	habla
6	tienen más sentido a mi parecer verdad		/TFLEN	L a A6
7	L en esta poesía?	DSS/DIA	TTFOR	A6
8	A6 sí porque decía que arrojó a la paloma <i>en el basurero</i> verdad y las palabras		/TTSIG	habla
9	eran como una paloma era como que las palabras ya no significan más nada			
10	ahora ya no hay sentimiento			
11	(...)			
12	A1 yo creo que tiene sentido lo que dijo ella ahora las palabras ya no tienen	DIA/DSS	TPSUB	A1 a L
13	más tanto:: o sea por ejemplo <i>un te amo vos decís nomás pero no muchas veces</i>		/TTSIG/ TFLEN	
14	<i>vos podés sentir</i> y creo que ahora es así			
15	<...>			
16	(...)			
17	A1 a mí me dio mucha pena por la paloma porque yo asocio la palabra paloma	SYE/DSS	TPSUB	A1
18	con volar por ejemplo y eso		/TTFO R/TFLI	habla
19	<...>			
20	(...)			

Nota: En **negrita** se presentan los mecanismos de construcción de sentido y en *cursiva* los sentidos. Si la respuesta conjuga ambos, aparece en **negrita y cursiva**.

Fuente: Elaboración propia.

Grupo de enfoque AB

Participantes: A2, A5, A13

Mediadora: L

Duración: 50:17

Fecha: 08-07-2021

Tabla 15. ABP1

		MCS	DT:SE N	DI:MP/ OR
1	(...)			
2	[L lee el poema]			L lee
3	(...)			
4	A2 a mí por ejemplo me parece que habla de los sentimientos de las personas	DIA/DSS/ SYE	TTEVO /TTFO	A2 abre
5	ya que dice “acá hay una biblioteca invisible me digo cuyos tomos se guardan		R/TTSI	
6	en la musiquita yoga de la lluvia que es relax de fondo y sin embargo triste” y		G/TPS	
7	como que hace referencia a eso ponele no sé o sea así interpreto yo		UB	
8	(...)			
9	A5 profe a mí:: a mí me parece:: tipo muy profundo por eso no sé me	DSS	TPSUB	A5 a L
10	cuesta entender		/TTSIG	
11	(...)			
12	[L vuelve a leer el poema]			L relea
13	(...)			
14	A5 a mí me parece que es:: no sé:: un poco triste (¿???)	DSS/SYE	TTSIG/ TPSUB	A5 a L L a A5
15	L te hizo acordar a algo que parezca triste?			
16	=...=			
17	A5 no sé a mí me parece que tipo:: o sea no sé cómo explicar pero:: me	DSS/DIA	TTEVO /TTSIG/ TTMEN	A5 a L L a A2
18	parece que:: la persona que dice eso está así como que triste no sé:: tipo algo		TPSUB	y
19	así::		/TTEV	A13/A2
20	L A2 A13 qué le responderían ustedes a la compañera? Sienten lo mismo?		O/TTSI	a L
21	A2 a mí sí en parte me dio un sentimiento de tristeza y como nostalgia porque	DIA/SYE/ DSS	G/TICI	A13 a L
22	es como que es:: extraña a alguien o algo así también y eso	INT	N	
23	A13 a mí me recordó mucho a una película de terror no sé por qué [se ríe]		TICIN	
24	L a cuál película?			
25	A13 a la:: Maldición de la casa Winchester			
26	(...)			
27	A5 a mí me hace sentir como que triste:: nostálgica	SYE	TPSUB /TTEV	A5 habla y
	(...)		O	cierra

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16. ABP2

		MCS	DT:SE N	DI:MP/ OR
1	(...)			
2	[L lee el poema]			L lee
3	<...>			
4	[pasa mucho tiempo sin que las informantes dialoguen, mientras L hace preguntas			L
5	sobre qué les hizo sentir]			pregunt
6	(...)			a
7	L les parece necesaria una segunda lectura?			
8	A5 no sé si puede ser::	DSS		A5 abre
9	<...>			
10	A5 para mí lo que yo siento para mí lo que yo siento cuando escucho ese	SYE/DIA/ DSS	TPSUB /TTEV	A5 a L
11	cuando escucho esa poesía es no sé:: miedo capaz por lo que se refiere miedo a		O/TTSI	
12	algún lugar:: o se refiere a algún lugar malo		G	
13	<...>			
14	[L les habla de la polisemia de la poesía y de que no hay respuesta correcta para los			L a
15	textos poéticos y les invita a hablar]			todas
16	(...)			
17	A13 profe a mí me inspira tristeza o sea cómo se expresa cómo describe todo	SYE/DIA	TPSUB /TTFO	A13 a L
18	[se ríe]		R/TTE	
19	(...)		VO	
20	A5 para mí por ejemplo o sea a mí como que me transmite un sentimiento de 	DSS/SYE/ DIA	TPSUB /TTSIG/ TTEVO	A5 habla
21	como si fuera que me pone nerviosa o algo así porque es como si fuera que			
22	habla de un lugar lindo y a la vez un lugar feo un lugar bueno y a la vez un lugar			
23	malo no sé:: una mezcla de sentimientos			
24	<...>			
25	[L vuelve a indagar en si les recordó a algo]			L a
26	A5 no profe pero sabés qué? tipo mmm:: no sé por qué me hace cuando	DSS	TTEVO	todas
27	leíste me hizo acordar a un sentimiento como cuando te perdés en algún lugar y	SYE	/TPSU	A5 a L
28	es como desesperación más o menos no sé algo así		B	

29 30 31	L disfrutaron? Se disfrutó? [A5 y A2 dicen que sí] (...)	SYE	TPSUB	L a todas/A5 y A2 responde a L y cierran
----------------	--	-----	-------	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17. ABP3

		MCS	DT:SE N	DI:MP/ OR
1	(...)			
2	[L lee el poema]			
3	[Las informantes preguntan qué significa mendrugo]	DSS	TTFOR	L lee
4	[L responde y luego vuelve a leer el poema]			Todas
5	<...>			preguntan
6	[largo silencio]			vocabulario/L
7	[L vuelve a preguntar sobre recuerdos sentimientos]			pregunta
8	(...)			A2 abre
9	L alguna vez vieron una paloma muerta en la plaza? o en algún lugar?			A5 habla
10	A2 sí profe	DIA	TPSUB	L a A13
11	A5 lo que yo siento es como que se quedó así sin palabras con eso y:: dice así	SYE/DIA/ DSS	TTSIG	
12	como (¿???) tipo se quedó así tieso duro			
13	L y vos A13 A2?			
14	<...>			
15	L y qué tal con las plazas? Les gustan las plazas?			L a
16	A2 yo hace mucho que no voy a una desde que soy:: chica por ejemplo o sea	INT	TTSUB	todas/A
17	hace muchísimo no me voy más			2 a L
18	L y te hizo recordar este poema a algo parecido?: a cuando eras chica de repente?			L a A2
19	O cómo te sentiste vos A2 al escuchar este?			
20	A2 a mí me dio un sentimiento de:: nostalgia otra vez porque justamente me hizo	SYE/DIA/ NT/DSS	TPSUB	A2 a L
21	acordar a cuando antes cuando era más chica y nos íbamos en la plaza y no sé		TTEVO	
22	eso		O	
23	<...>			
24	L y vos A13? Si tuvieras que describir una sensación al escuchar esto? Elegir una			L a A13
25	palabra o una frase?			
26	A13 Yo creo que nostalgia también profe porque me iba con mi abuela a la plaza	DIA/SYE/ NT	TPSUB	A13 a L
27	y le dábamos pan a las palomas pero nunca vi una paloma muerta		TPFA	
28	(...)		M/TTE	
29	L esta poesía hace querer buscarle algún sentido? más allá de lo que:: o sea		VO	L a
30	interpretar algo más allá de lo que ustedes entiendan?			todas
31	<...>			
32	A2 sí profe a mí por ejemplo la la última frase me hace pensar que se refiere a	DIA/DIA/ SS	TTFOR	A2 a L
33	otra cosa también no sé nomás a qué exactamente pero me hace pensar que		TTEV	
34	capaz se refiere a algo que está tratando de decir algo (¿???) que que capaz		O/TTSI	
35	está tratando de decir algo en un sentido diferente pero no sé::		G	
36	L claro en un sentido metafórico			L a A2
37	A2 sí eso (me da) curiosidad me pongo a pensar qué está queriendo decir entre	DIA/SYE	TTEVO	A2
38	metáforas		TTSIG	cierra
39	(...)			

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 14. Matrices de transcripción y análisis, grupos BA y BB (tablas 18-23).

Grupo de enfoque BA (tablas 18, 19 y 20)

Informantes: B1, B7, B14 Mediador: A

Duración: 51:27

Fecha: 05-07-2021

Tabla 18. BAP1

		MCS	DT:SE N	DI:MP/ OR
1	[A lee el poema y se va por temas de organización interna]			A lee y
2	(...)			se
3	B1 ¿quién quiere empezar?			va/B1
4	B1 empiezo yo y vamos así [mueve la mano indicando que el turno de palabra correría	SYE/DIA	TTEVO	organiz
5	hacia la derecha] <...> a ver a mí me hizo sentir no sé me hizo sentir un		/TPSU	a inicia
6	sentimiento (???) eso		B	el
7	B7 a mí me hizo me hizo acordar a no sé me hizo reflexionar sobre los	SYE/DIA/	TTEVO	diálogo/
8	sentimientos que te transmite la lluvia (???)	DSS	TPSUB	Hacen
9	B14 a mí me hizo también sentir tranquilo y me llamó la atención cómo em	SYE/DIA	/TTEV	ronda
10	reflexionaba sobre el sentimiento y demás		O	de
11	B1 bueno em me recordó a ver <...> me recordó a <...> me recordó a mi papá	DIA/DSS/I	TTEVO	coment
12	em cuando solíamos ir al súper al shopping y nos sentábamos en una cafetería y	NT	/TPFA	arios,
13	leíamos libros		M	miránd
14	B7 a mí me hizo (???) me hizo sentir una me hizo recordar eh un día tranquilo	SYE/DIA	TTEVO	ose
15	[mira a B14]		TTEVO	entre
16	B14 sí em también como dijo B7 y también em (???) em (???) la ciudad o sea	DIA/INT	/TTFO	ellos
17	Asunción (???) los charcos que hay en algunas calles		R/TTE	pasánd
18	B1 em ¿me recordó algo que leí vi escuché? La verdad que no		VO	ose la
19	B7 yo también cuando leí me imaginé el agua cayendo por la canaleta (???) en una	DIA/DSS		palabra
20	frase			
21	B14 sí yo también cuando empezaba a leer me imaginaba todos los sucesos en mi	DIA		
22	cabeza			
23	[A vuelve pero no interviene]			Vuelve
24	(???)			A/B1
25	B1 ¿podemos debatir?			pregunt
26	((sí claro))			a/INV
27	B1 (???) la pregunta nomás se refería a eso (???) si es que si ustedes leyeron algo			confirm
28	parecido o escucharon (???)			a/B1 a
29	B7 (???) no me hizo recordar a nada de eso	DIA		B7 y
30	B14 a mí tampoco	DIA		B14/Le
31	B1 bueno em ¿me hizo imaginar o pensar en? a mí por alguna razón me hizo	INT/DIA	TTEVO	respon
32	pensar en la dictadura en en los tiempos de Stroessner ahora busco quiero ver		/TSDIC	den
33	[busca la parte que le llamó la atención]	DSS		INV
34	((por qué B1 por qué te hizo imaginar eso))			intervie
35	B1 [suspira] em estoy viendo el poema <...> no sé “la asamblea silenciosa de	DSS/DIA	TTEVO	ne
36	fantasmas en las esquinas o su dispersión de sombras temblorosas		/TTFO	B1
37	escondiéndose en los negocios” después la parte en que habla de “veo		R/TTSI	respon
38	esperanzas imposibles repitiéndose en los charcos presentimientos fatales” es	INT	G/TPS	de
39	que no sé pienso que también la dictadura estubo como muy oculta hasta ahora la		UB/TS	habla a
40	gente no dice “sí la dictadura de Stroessner” no dice “el gobierno de Stroessner”		DIC	todos
41	siendo que fue una dictadura y nada y a la gente también se le torturó mucho la			
42	gente no podía hablar no podía expresarse libremente y no sé veo un poco de eso en			
43	el poema además que habla de las calles del centro y no sé			
44	B7 em:: yo no experimenté ese tipo de (???) no me dio una sensación de quiero	DIA	TPSUB	B7
45	que me pase algo pero sí eh me imaginé la sensación de otra persona cuando	DIA/DSS	/TTEV	habla
46	habla acerca de la gente en la calle (???) lo de los paraguas tipo gente en la calle		O/TFO	toma lo
47	que está no sé está pasando por algo y solamente está ahí viviendo sobreviviendo y		TR	de B1
48	sigue para adelante			
49	B14 este poema me hizo recordar todas las todas las injusticias que hubieron en	DIA/INT	TTEVO	B14
50	Paraguay y:: también todo sobre todo y (???)		/TSINJ	habla
51	B1 em:: qué dice después cuando::			B1
52	B7 cuando imaginé este			organiz
53	B1 cundo imaginé este verso vi y justamente em:: tengo que leer (???) [se ríe]	DSS	TTEVO	a/B7
54	A (???)			respon
55	B1 ah bueno em:: <...> vi “los ojos hipnotizados de los maniqués que parecen	DSS/INT	TTEVO	de/B1
56	sospechar un crimen detrás de las vidrieras” y no sé eso me pareció muy		/TSDIC	habla
57	metafórico también eh volviendo a lo que dije antes de la dictadura			
58	((ese mismo verso B7 y B14 qué les transmitió o no les llamó luego la atención))			INV
59	B7 el de los maniqués? Sí también eso:: me transmite eso:: como el maniquí	DSS/DIA	TTEVO	intervie
			/TFLIB	ne/B7

60	como una persona que no puede expresarse no puede decir nada de lo que está			B14
61	pasando alrededor suyo			respon
62	B14 que no tiene libre libertad de de expresarse	<u>DIA</u>	TFLIB	den
63	A después dice disfruté me gustó si les gustó alguna expresión algo que vieron un			A toma
64	juego de palabras alguna alguna frase y dijeron “cha qué genial”			la posta
65	B7 me gustó en general cómo habla de de o sea la lluvia el agua con una	SYE/DIA/ DSS	TPSUB /TTEV O/TFLI	B7
66	sensación de tranquilidad y al mismo tiempo:: no sé:: falta de:: de de libertad		B	habla
67	falta de poder expresarse por (???) cansancio de la gente			B1
68	B1 a mí me gusta lo de “hay intuiciones veladas y certezas metafísicas”	DSS/SYE	TPSUB /TTFOR	habla/A
69	A por qué te gustó eso?			a
70	B1 no sé me gusta las palabras que usa y eh (???) [lee el poema]	DIA/SYE	R	a
71	=...=			B1/B1
72	B7 al principio también dijo “lo que saben las paredes” eso es cierto las paredes	DIA/DSS	TTFOR /TTSIG	habla/B
73	siempre están ahí y muchas cosas (???) <i>too many things</i>			7 habla
74	A alguna frase que te haya gustado A14 y por qué			A a
75	B14 y:: en donde habla de los maniqués “que parecen sospechar un crimen	DIA/DSS	TTFOR	B14
76	detrás de las vidrieras” y porque:: hay personas que:: no sé que ven que ven		/TSIND	B14
77	algo pero no reaccionan no hacen nada al respecto			respon
78	A ok:: am:: después:: hay algo que les haya sorprendido algo que les sorprendió			de
79	cuando vieron algún verso que les sorprendió (???)			A a
80	B7 no mí no			todos
81	A no, B1? Tampoco? Em:: se identificaron con el poema? Se vieron ustedes mismos			B7
82	ahí?			habla
83	B1 yo sí	<u>DIA/SYE</u>	TPSUB	A a B1
84	B7 yo le vi a otro persona también	DSS	/TTEV	B1
85	A ajá		O/TSO	habla
86	=...=		TR	B7
87	B1 a mí lo que me gusta es cómo ella conecta tan bien sus sentimientos con el	DIA/SYE	TPSUB	habla
88	ambiente (???)		/TTME	B1
89	(...)		N	cierra

Nota: En **negrita** se presentan los mecanismos de construcción de sentido y en *cursiva* los sentidos. Si la respuesta conjuga ambos, aparece en **negrita y cursiva**.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19. BAP2

		MCS	DT:SE N	DI:MP/ OR
1	(...)			
2	[A lee deja un tiempo para que releen]			A lee
3	A [se dirige a B14] qué te hizo sentir el poema?			A
4	B14 y:: me hizo sentir que:: (???) que hay personas que están que viven:: en	DIA/SYE	TTEVO	pregunt
5	lugar así muy:: difíciles de sobrevivir por así decirlo y en lugar (???)		/TSSIT	a
6	B7 Sajonia se refiere al al::?	DIA/DSS	TTSIG	B7
7	A al barrio Sajonia sí			pregunt
8	=...=			a a A
9	B7 ya			
10	(...)			
11	B7 sí pero entendí que hablaba sobre el barrio pero me en un momento sentía	<u>DIA/DIA/D</u>	TTEVO	B7 se
12	que hablaba de un demonio	SS/SYE	/TTSIG/	dirige a
13	B1 eh:: yo sentí pasión enojo ganas de hacer una revolución	SYE	TPSUB	A/B1
14	A (???)			habla
15	(...)			
16	A te recordó a algo B14?			A
17	B14 mmm:: me hizo recordar.. a la época donde (???) de Stroessner supongo:: e	DSS/ <u>INT</u>	TTEVO	pregunt
18	imagino que también:: que todos los sucesos de la Segunda Guerra Mundial que		/TSDIC	a a
19	imagino que era muy peligroso estar allá en todos los combates y demás		/TIHIS/	B14/B1
20	A ok		TPSUB	4 habla
21	=...=		/TTEV	
22	B7 me hizo recordar una sensación tipo de enojo (???) me sentí identificado eh	DIA/SYE/ DSS	O	B7
23	enojo así como no sé no querés saber nada de nadie (???) solo querés no sé 		TTEVO	habla
24	explotar (???)		/TPSU	B
25	A ya B1?			
26	B1 eh:: para mí habla de nuestro país en sí tipo de la situación en que nos	DIA/INT/D	TTEVO	A a B1
27	encontramos la corrupción que hay (¿???) de las injusticias y:: [suspira] y	SS/SYE	/TTSIG/	B1
28	también no sé me recuerda a algo por ejemplo eh:: quiero ir a estudiar a Estados		TSSIT/	habla
29	Unidos verdad y es ese sentimiento de no poder salir tipo te quedás en esa pobreza y		/TPSU	
30	no sé no tenés las (???) oportunidades que otra persona		B	
31	A ahh:: (???) te hizo imaginar pensar en alguna cosa B14?			
32	B14 em:: (???)			A a
33	A algo que deséas o viste de repente te hizo experimentar algo?			B14
34	B14 eh:: a ver:: no			

35	A ok misma pregunta B7				
36	B7 algo que ya me pasó no o sea lo único esa sensación que dije anteriormente	DIA/SYE/	TTEVO	B14	habla
37	de:: enojo y:: también en todo (???) mi cabeza estaba en un:: estaba en un	DSS		A a B7	
38	infierno (???) en un ambiente así desierto (???) un desierto sin arena todo			B7	habla
39	rojo fuego (???)				
40	A Ok B1?				
41	B1 no sé me recuerda al sentimiento de quedarse atascado en un lugar no poder	DIA/SYE/	TPSUB		
42	salir de eso	DSS	/TTEV	A a B1	
43	A ajá:: después tenemos algún verso que les haya gustado? Uno que hayan		O	B1	respon
44	disfrutado? Algún juego de palabras que pillado que dijeron "wohoho"?			de/A a	
45	B7 ninguno se me quedó en la mente o sea no se me quedó	<u>DIA</u>	TTFOR	todos	
46	B14 sí a mí tampoco se quedó	<u>DIA</u>	TTFOR	B7,	
47	=...=			B14 y	
48	B1 ay profe hay muchísimos!	<u>DIA</u>	TTFOR	B1	respon
49	=...=			den	
50	B1 bueno em::				
51	[silencio mientras revisan el poema]				
52	B7 en el " desierto sin arena " ese lo que se me quedó	DSS	TTFOR		
53	A bien:: por qué te gustó ese?				
54	B7 y porque me pareció una buena manera de:: interpretar un lugar vacío sin nada	<u>DIA/DSS/</u>	TPSUB	B7	habla
55	sin emociones solamente que está vacío totalmente	SYE	/TTFOR		
56	B1 ah esta parte me gusta "Sajonia es un pantano y que también es un infierno	DSS/SYE	R/TTF		
57	es una Luna incendiada que se quema en nuestros ojos" ah "Sajonia es un		OR/TP		
58	pantano un baldío es una ventana empañada al otro lado del espejo" eso me		SUB	B1	habla
59	gustó				
60	A buenísimo por qué? Podés identificar por qué te gustó eso?				
61	B1 y:: [suspira] esas palabras muy cultas y las relaciona muy bien y también usa	DIA/DSS	TTFOR		
62	no sé cómo se dice pero es como cuando comparás algo (???)			A a B1	
63	(...)			B1	respon
64	B14 (???) yo veo a otras personas que:: la pasan mal en ese tipo de barrio y de	DSS	TTFOR	de	
65	todos los peligros a que se deben enfrentar		/TSSIT		
66	B7 yo vi un vacío en donde no había nadie adentro	DSS	TTEVO	B14	habla
67	(...)			habla	
68	B1 yo me veo a mí misma y le veo a todos	DSS	TTEVO	B7	habla
69	(...)		/TPSU	B1	habla
70	B7 yo intenté saber de lo que decía intenté (???) [mucho sonido de ambiente]	DSS/DIA	B/TFO	B1	habla
71	conclusiones de qué el escritor te quiere hacer sentir		TR/TT	habla	
72	A B1?		MEN	B7	habla
73	B1 yo sí yo creo que tiene un mensaje mucho más profundo y que (???)	<u>DIA/DSS</u>	TTSIG	habla	
74	A y llegaste a alguna conclusión?			A y B1	convers
75	B1 y no estoy segura porque es diferente para:: cada uno de nosotros vamos a	<u>DIA/DIA</u>	TPSUB	an	
76	pensar cosas distintas pero para mí:: no sé habla muy en general no se refiere a		/TTSIG		
77	Sajonia solo				
78	B7 descarga mucho su odio creo o sea sus pensamientos en la forma en que	DSS/DIA	TTMEN		
79	escribe (???)				
80	A algo que hayas aprendido B14?			B7	habla
81	B14 y sí cómo:: (???) las personas que tienen menos oportunidades de (???)	<u>DIA/DSS</u>	TFOTR	A a	
82	mejorar [mucho ruido de ambiente] simplemente se quedan en un mismo lugar			B14	
83	en donde hay:: en donde (todo el mundo) la pasa mal:: y eso				
84	A ya a ver <...>				
85	(...)			A cierra	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20. BAP3

		MCS	DT:SE N	Di:MP/ OR
1	(...)			
2	[A lee dos veces el poema]			A lee
3	B1 no me recuesta comprender el poema necesito leerlo [se ríe]	DSS	TTSIG	dos
4	A y leelo			veces/ B1 a A
5	B1 no pero no lo tenemos			
6	=...=			
7	[se genera confusión porque no encuentran el poema en el archivo digital hasta que lo			
8	hacen]			
9	B14 sí abajo está			
10	B7 sí está abajo del primero			Hablan
11	<...>			entre
12	B7 ese final me hace pensar	DSS/DIA	TTFOR	todos
13	B1 (???)		/TTSIG	
14	A bien			
15	<...> [releen el poema de manera individual]			

16	B1 qué es mendrugo?	<u>DIA/DSS</u>	TTSIG	B1 a A
17	[A le responde]			A a
18	<...> [releen el poema de manera individual]			todos
19	A a ver::			
20	B7 yo pensé (???) [B1 se ríe mientras B7 habla y hay mucho ruido de ambiente]	<u>DIA/DSS</u>	TPSUB	B7
21	B7 mi conclusión es muy divague		/TTSIG	habla
22	=...=			
23	B7 esperará un poco entiendo como que las palomas son una <i>persona la cual sale a expresarse</i> sale intenta digamos volar (???) y el barrendero es el <i>gobierno</i> o <i>alguna persona que tiene más poder</i> que esa y no sé la mata la tira a la basura y el mendrugo de pan no sé es una persona que capaz no tiene esas capacidades (???) está ahí callada sin hacer nada inmóvil	<u>DIA/DSS</u>	TTSIG/ TTEVO /TTLIB/ TFPOD	B7 habla a todos
24				
25				
26				
27				
28	A ajá:: B14?			A a
29	B14 y:: para mí es como que no tiene mucho que ver como lo que dijo B7 sino	<u>DIA/DSS/I</u>	TPSUB	B14
30	que yo pensaba que :: que ese pan como que:: em:: (???) en todo lo que suelo	NT	/TTSIG/ TTEVO /TSSIT	B14 habla
31	ver por las calles (???) las personas de la calle que no tienen hogar sino			
32	simplemente:: no sé:: se pudren en las calles:: y eso			
33	A B1?			A a B1
34	B1 [suspira] bueno:: las palabras eran una paloma la paloma murió [se ríe] el escritor se quedó sin palabras esa es mi conclusión	DSS	TTSIG/ TTMEN	B1 habla
35	(...)		TPSUB	
36	A algo que hayan sentido con este poema en particular?			A
37	<...>			pregunta/responden todos
38				
39	B1 confusión	SYE	TPSUB	
40	A confusión::		/TTEV	
41	B7 eh:: me hizo pensar mucho me costó entender (¿???) tuve que pensar	DSS	O/TTSI	
42	mucho para captar		G	
43	B1 necesito saber qué era lo que quería decir el escritor	SYE/DSS/ DIA	TPSUB	
44	(...)	SYE	/TTME N	
45	B7 a mí me gustó mi conclusión			
46	A te gustó tu conclusión			
47	B7 sí			
48	A algo que se imaginaron cuando leyeron esto?			A
49	B7 una persona:: o sea me imaginé un punto fijo en una plaza (???) agarrando una paloma y tirándole en la basura	DSS	TTEVO	pregunta/responden todos
50				
51	A ajá::			
52	B7 muy gráfico			
53	B1 yo me imaginé esos cortos de Disney (???)	<u>DSS/INT</u>	TTEVO	
54	=...=		/TICIN	
55	A esos cortos de Pixar			
56	B14 Pixar	<u>INT</u>	TICIN	
57	(...)			
58	B1 me gustó esa última frase o sea estoy tratando todavía de entender (???)	SYE/DSS	TPSUB	Dialoga
59	B7 esa frase le cambia totalmente al:: poema	<u>DIA/DSS</u>	/TTFO	n B1,
60	B14 sí legalmente	<u>DIA</u>	R	B7 y
61	B7 esa frase es el poema	<u>DIA/DSS</u>	TTFOR	B14
62	B14 sí [se ríe]	<u>DIA</u>		
63	A cha! Me gustó me gustó eso			
64	(...)			
65	B14 a mí me hizo sentir que :: en el patio (???) o:: este poema me hizo recordar algo que pasó en mi casa más o menos que no sé si vale la pena contarlo	DIA/INT	TTEVO	Dialoga
66			/TPSU	n B1,
67	B7 por qué?	<u>DIA</u>	B	B, B14 y A
68	A como quieras nomás si no querés no cuentes			
69	B14 voy a contar eh:: mi perra mató una paloma	INT	TPSUB	
70	[B1 y B7 ríen]			
71	B14 y::			
72	B14 [se ríe] pensé que iba a ser algo redenso [se ríe]	<u>DIA</u>		Dialoga
73	A yo también! Me estaba preparando con todo [se ríe] y después? [pregunta a B14]			n B1,
74	B14 Y:: que:: nada:: yo tuve que limpiar lo que hizo y:: yo me imagino al:: (???)	INT/DSS	TPSUB	B, B14 y A
75	cómo (le diría a esa persona)?		/TTEV	
76	B7 mendrugo?	<u>DIA</u>	O	
77	B14 (???) limpiando ahora que pienso eso::	DSS		
78	B7 no es mendrugo	<u>DIA</u>		
79	=...=			
80	B1 el barrendero	<u>DIA</u>		
81	B14 el barrendero era verdad?	<u>DIA</u>		
82	=...=			
83	B14 sí y me imagino que soy el barrendero porque tiré su cuerpo a la basura y eso	<u>DIA/DSS</u>	TTEVO	
84				
85	A B7?			
86	=...=			A a B7

87	B7 (???) algo que me haga recordar a eso?	<u>DIA</u>		
88	A sí			
89	B14 el espacio	<u>DIA</u>	TTEVO	
90	B7 eh:: actu actualmente no porque:: yo me considero o sea según mi conclusión	SYE/DSS/	/TPSU	B7
91	/ yo sí me considero una persona libre de opinar y libre de:: hablar digamos 	<u>INT/DIA</u>	B/TSDI	respon
92	(???) pero sí me hace ir a:: a la dictadura como la gente literal si decía algo les		C/TFLI	de
93	mataban entonces era como una obligación quedarse callado:: a eso me recuerda		B/TPS	
94	B1 no:: a mí me recuerda al centro de Asunción así así nomás	INT/DIA	UB	B1
95	(...)			cierra

Nota: En **negrita** se presentan los mecanismos de construcción de sentido y en *cursiva* los sentidos. Si la respuesta conjuga ambos, aparece en **negrita y cursiva**.

Fuente: Elaboración propia.

Grupo de enfoque BB (tablas 21, 22 y 23)

Participantes: B2, B11, B12

Mediador: A

Duración: 52:20

Fecha: 06-07-2021

Tabla 21. BBP1

		MCS	DT:SE N	DI:MP/ OR
1	(...)			
2	[A lee el poema para todos y apenas acaba B11 habla]			A lee
3	B11 Guau!	SYE	TTFOR	B11 abre
4	(...)			
5	[A establece turno de palabra y designa a B11 para que empiece a hablar en este poema, a B12 para el P2 y a B2 para P3]			
6	B11 ya bueno este poema a mí personalmente me hizo identificarme con	SYE/DSS/ DIA/INT	TPSUB /TTEV	B11
7	muchísimas cosas pero que es como que tipo las cosas que yo subrayé:: es como		O/TTSI	habla a
8	que las identifico con cosas o personas o cosas que me pasaron a mí en mi		G/TTF	todos
9	vida pero:: o sea lo loco es que no tiene en el poema en conjunto digamos estas		OR/TT	
10	cosas que a mí me pasaron no tienen nada que ver con el poema en sí		MET	
11	simplemente estas frases estas:: palabras son cosas que a mí me identifican o			
12	que a mí me gustan o personas que hacen tal cosa y así me hacen recordar me			
13	gustó me gustó que:: a mí personalmente los poemas que tienen (vocabulario			
14	difícil) [se ríe] no los entiendo me gustó que que los que no es un poema que yo::			
15	que que:: (???) me resultó fácil de entender pero eso no quiere decir que esté			
16	escrito de una manera sencilla o que haya usado palabras de una manera fácil sí			
17	eso me gustó me gustó			Todos
18	[todos miran a A]			miran a
19	A no me miren a mí [hace gestos con la mano y los brazos moviéndolos en círculo			A
20	como de que la conversación se haga entre informantes]			A se
21	=...=			desenti
22	A no estoy			ende
23	B2 (???)			
24	B12 yo no terminé de conectar la idea del poema sí:: me identifiqué con una	DIA/DSS/ SYE	TTSIG/ TPSUB	B12
25	frase pero:: en general:: no sé o sea me gustó pero no es como que dije:: 		/TTFO	habla a
26	[gesticula] eh::		R	todos
27	=...=			
28	B11 qué lindo	<u>DIA</u>		Conver
29	B12 sí	<u>DIA</u>		san
30	B11 claro:: quién lo escribió (no interesa)	<u>DIA</u>		entre
31	B2 ajá	<u>DIA</u>		ellos
32	B12 sí no:: no es como cuando ves una película y te quedás llorando [se ríe] no	<u>DIA/INT/S</u>		
33	no::	YE		Conver
34	B2 o sea no te hizo sentir nada::	<u>DIA/SYE/</u>		san
35	B12 sí eso	<u>DIA/DIA</u>		entre
36	B2 no es que te tocó	<u>DIA/SYE</u>		ellos
37	B12 eso	<u>DIA</u>		
38	=...=			
39	B11 a mí eso mismo me pasa con los poemas por eso yo (???) no logró conectar	<u>DIA/SYE/</u>	TTMET	B11
40	con los poemas porque siento que nunca tuve nunca me interesaron de la	<u>DSS/INT</u>	/TPSU	habla a
41	manera que me interesa leer libros o me interesa ver series entonces como que::		B/TICI	todos
42	yo leer leer un poema:: por eso me pasó lo mismo con este:: frases sí que pero:: que		N/TILIT	
43	me llegue un poema como tal como todo que es guau! Te juro que no tengo recuerdos		/TTFO	
44	de un poema que me haya gustado		R	
45	B2 en serio?	<u>DIA</u>		B11 y
46	B11 te juro	<u>DIA</u>		B2
47	B2 en serio?	<u>DIA</u>		convers
48				

49	B11 te juro	<u>DIA</u>		an
50	B2 es que a mí para mí para mí la poesía es porque tratar de expresar lo que	<u>DIA/SYE/</u>	TTMET	entre
51	vos sentís lo que vos pensás (???) fuera de tu cabeza es lo más difícil que	<u>DIA/DSS</u>	/TPSU	ellas
52	hay		B	
53	B11 y encontrar las palabras correctas	<u>DIA</u>		
54	=...=			
55	B2 y la poesía es la forma más pura de hacer eso es el arte de encontrar las	<u>DIA/DIA/</u>	TTMET	B2
56	palabras de hacer esto que entendés? yo puedo agarrar y decirte tres frases (???)	<u>DSS/SYE</u>	/TIMUS	habla a
57	y vos podés sentir eso mismo es la forma más a aparte de por ahí la música para	<u>INT</u>	/TPSU	todos
58	mí la música se acerca a eso la poesía es:: el tiempo correcto y el lugar		B/TTEV	
59	correcto de eso de palabras y emociones y sentimientos y podés mezclar con		O/TTF	
60	tantas cosas y podés hacer tantas cosas em:: podés usar el color azul como sin como		OR	
61	si "sabés que estoy:: <u>me siento mal</u> " o podés usar una metáfora para explicar (???)			B2
62	podés hacer tantas cosas! y este poema tipo siento que yo siempre les pongo			habla a
63	colores y siento que es gris y me hace acordar al centro de Asunción y este "lo			todos
64	que saben las paredes lo que saben las altas puertas"			
65	=...=			
66	B2 yo pienso que::	DSS		
67	=...=			
68	B2 o sea yo me acuerdo por ejemplo de algo que habré hecho en algún lugar y	DSS/DIA/I	TTEVO	B2
69	después paso por esa esquina "lo que saben las paredes"! lo que saben (???) de	NT/SYE	/TPSU	habla a
70	cosas que ya pasaron de penurias felicidad momentos de memorias:: es:: es muy		B/TTM	todos
71	increíble cómo pone porque es muy melancólico "fantasmas en la esquina"		EN/TTF	
72	"sombras temblorosas" "la lluvia que acribilla el asfalto" es como que estoy 		OR	
73	me estoy yendo en el auto y está lloviendo y estoy pasando por el centro de			
74	Asunción y me acuerdo de esas puertas <u>altas</u> y le veo a esa gente que está			
75	también que está teniendo otras vidas! y está (???) [se ríe mientras habla] en esa			
76	puerta donde yo tomé jugo en ese escalón o en esa escalera donde yo tomé el			
77	jugo:: y es muy loco! o sea esto "los maniqués que parecen sospechar un			
78	crimen" "maniqués":			
79	[A interviene y dice que debe decir maniqués]			
80	B2 o "esperanzas imposibles repitiéndose en los charcos" o "presentimientos	DSS		
81	fatales" 			
82	A y justamente ya que hablás de eso algún juego de palabras que les haya gustado			A a
83	así "ups qué lindo esto cómo lo dijo" seleccionamos algo de ahí?			todos
84	B11 yo mirá yo elegiría "en la musiquita yoga de la lluvia " porque a mí	<u>DIA/DSS/</u>	TTFOR	B11
85	personalmente la lluvia me transmite paz y me:: tipo estar ahí:: y es justamente	<u>SYE/INT</u>	/TTEV	respon
86	eso! es la musiquita yoga de la lluvia! (bueno yo) hago yoga me encanta me relajo		O/TPS	de
87	tipo me encanta! Entonces es como que la música me encanta la yoga me		UB/TIM	
88	encanta la lluvia me encanta y esta (???) para mí es muy bien		US	
89	B2 "es relax de fondo y sin embargo triste"	DSS		B2
90	(...)			habla
91	B2 a mí el primer verso me encantó "altas y soberbias puertas del centro"	DSS/SYE	TTFOR	Solo B2
92	B11 de la pesada es	<u>DIA</u>	TTFOR	y B11
93	B2 me encanta	<u>DIA</u>	TPSUB	dialoga
94	B11 pero es por ejemplo::	DSS		n
95	=...=			
96	B11 [habla apuntando con el dedo a B2] vos ahora que tipo transmitiste lo que	<u>DIA/DIA/D</u>	TTSIG/	B11
97	sentiste en este poema me lo explicaste mucho más y yo pude entender este	SS/INT	TPSUB	habla a
98	poema que yo leyéndolo y siento que (???) es que yo no tengo esa práctica [se			B2
99	dirige a A] es lo que hablábamos en:: en Literatura hoy a la mañana o sea:: leer			
100	un poema como estoy bien:: como lo estoy leyendo no:: lo entiendo me gusta pero 		TTMET	
101	analizarlo y decir bueno me lo imagino y ahora me lo explicaste y puedo decir "guau!"			
102	tiene todo que ver entendés?			
103	B12 (???) tiene mucho que ver con la experiencia de la vivencia de las personas	<u>DIA</u>	TTSIG	B12
104	(...)			habla
105	B11 me recuerda a los escalones de una cafetería o sea	DIA/DSS	TTEVO	
106	B2 sí			B2 y
107	(???)			B11
108	B2 yo puedo sentir:: no sé si soledad	SYE	TPSUB	B2
	(...)			cierra

Nota: En **negrita** se presentan los mecanismos de construcción de sentido y en *cursiva* los sentidos. Si la respuesta conjuga ambos, aparece en **negrita y cursiva**.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22. BBP2

		MCS	DT:SE N	DI:MP/ OR
1	(...)			
2	[A lee el poema para todos]			A lee
3	<...>			

4	[A explica que tienen tiempo para releer de manera individual]			
5	B2 con Sajonia se refiere al barrio Sajonia verdad?	<u>DIA/DIA/D</u>	TTSIG	B2 a A
6	A quizá pueden investigar entre ustedes que no les quiero yo contaminar lo que	SS		
7	ustedes digan			
8	<...> [releen]			
9	B2 por qué era tan largo!	<u>DIA</u>	TTFOR	
10	<...>			
11	(...)			
12	B2 [le habla al poeta] a mí tampoco me gusta Sajonia así que te entiendo Eulogio	<u>DIA/SYE/I</u>	TTMEN	B2 al poeta
13	García	NT		
14	B11 yo no conozco Sajonia	<u>DIA</u>		
15	B2 nunca pasaste por ahí?	<u>DIA</u>		Conver
16	B11 no	<u>DIA</u>		san
17	B2 qué suerte (???)	<u>DIA</u>		entre
18	B12 yo tampoco	<u>DIA</u>		todos
19	(...)			
20	B2 Sajonia parece un lugar olvidaaaaaado			
21	A un lugar?			A pide
22	B2 olvidado			aclaraci
23	=...=			ón
24	(...)			
25	B12 (???) la extensión del poema tiene que ver con el mensaje que yo pienso	DSS/DIA	TTFOR	B12
26	que le intenta dar es como un lugar de eso (???)		/TTSIG	habla a
27	=...=			todos
28	B12 la forma en la que repite las cosas como: “yo no hago más que escucharle”	DSS/DIA	TTFOR	
29	“yo confirmo la premisa” [gesticula con las manos]			
30	=...=			
31	B2 sí sí: reusa la la repetición	<u>DIA</u>	TTFOR	Conver
32	B12 (???) de la cárcel en la que está él así es como lo siento que: no entres ahí	<u>DIA/SYE</u>	TTMEN	san los
33	o sea no entres a Sajonia		/TPSU	tres
34	B11 alguien que tiene pensado vivir ahí sale corriendo leyendo este poema	<u>DIA</u>	B	
35	[B2 se ríe]		TTFOR	
36	B12 me gusta cómo termina con: “un poema como todos tan solo un poema	SYE/DSS	/TPSU	
37	un descuido un:” [gesticula las manos en forma circular]		B	
38	B2 sí! Es genial! Esa parte también (???) el final:	<u>DIA</u>	TPSUB	
39	<...>			
40	B12 eh::			
41	<...>			
42	B2 qué más?			
43	B12 me gustó: no sé: o sea disfruté eh:: la metáfora que hace de Sajonia “es un	<u>DIA</u>	TPSUB	Conver
44	enjambre de venas como túneles que desembocan nuestra sangre sobre la	SYE/DSS	/TTFO	san
45	avenida Carlos Antonio López” no sé eh:: (???) se me fue! (???)		R	entre
46	B2 siento que me quiere convencer		TTMEN	los tres
47	B11 sí	DIA/SYE		B11 y
48	B2 (???) “te digo! Te digo! Es un pantano te digo! Una vez que entrás no salís ya	<u>DIA</u>	TTSIG/	B2
49	sea por porque le extrañas o: o porque (???)” te está convenciendo de esto	DSS/DIA/	TPSUB	convers
50	directamente y por eso también es súper: para mí no es un problema! Pero: nunca	SYE/ <u>DIA</u>	/TTFO	an
51	vi nomás creo que nunca leí un poema tan o sea largo así tan extenso		R	entre
52	B11 para mí o sea para mí fue extenso sin embargo lo entendí completamente		TPSUB	ellas
53	B2 ajá	<u>DIA/DSS</u>	/TTFO	
54	B11 pero completamente o sea yo entendí justamente (al revés?) con el anterior o	<u>DIA</u>	R/TTSI	
55	sea entendí lo que quiso decir por qué lo quiso decir él:: ya sea:: no no no es odio	<u>DIA/DSS/I</u>	G/TTM	
56	porque bueno es una palabra muy fuerte pero::	NT	EN	
57	B12 yo creo que para:		TPSUB	B12
58	B11 no sé:	<u>DIA/DSS</u>	/TTSIG/	intervie
59	B12 entender mejor el poema debemos conocer Sajonia	DSS	TTMEN	ne
60	B11 sí pero sin embargo yo no conozco Sajonia y yo	<u>DIA/DSS</u>		
61	B2 ajá	<u>DIA/INT</u>		
62	B11 cambié en mi mente cambié la palabra Sajonia con otro lugar que para mí 	<u>DIA</u>	TPSUB	B2 y
63	me pasó exactamente esto	DSS/INT	/TTEV	B11
64	B2 esto donde dice “Sajonia es un desierto sin arena”		O/TTF	convers
65	B11 nde!	DSS	OR	an
66	B2 es súper genial	<u>DIA</u>	TPSUB	entre
67	B11 yo me quedé con Sajonia es una trampa	<u>DIA/SYE</u>	TTFOR	ellas
68	B2 me encanta cómo dice “es un pantano es una trampa es una: es un baldío es	DSS	TTFOR	
69	una pantano es una ventana empañada”	DSS/SYE	/TPSU	
70	B12 (???)		B	
71	(...)			
72	A [dirigiéndose a B11] qué es lo que entendiste? A ver cuántales cuántales [gesticula			A a
73	con las manos]			B11

74	B11 y por ejemplo <i>lo que pasó con el otro poema fue que me sentí identificada con ciertas frases pero no logré entenderlo como un todo hasta que B2 hizo su opinión y yo dije “guau es eso!” sin embargo</i> en este como que yo leyendo <i>si es largo</i> pero:: o sea (???) <i>el mensaje que quiere dar nuestro queridísimo Eulogio García lo entendí</i> o sea esto de:: de:: es que no quiero usar la palabra odio porque para mí no fue odio <i>no encuentro la palabra o sea tipo no le gusta no es su lugar no vayas pero sin embargo está ahí él</i> o sea <i>es lo que yo entendí</i> pero también <i>en mi mente yo cambié la palabra Sajonia por otro lugar</i> entonces también quizá <i>eso</i> me hizo entenderlo más como “yo vivo este poema” ay profe! Todo esto un mundo de:: <i>Es un mundo la poesía!</i>	INT/SYE/ DSS/DIA	TPSUB /TTSIG TTFOR /TTME N/TTE VO	B11 a todos y a A hacia el final
75				
76				
77				
78				
79		DSS		
80				
81		INT		
82		DSS		
83		SYE	TTMET	B2 y
84	B2 <i>“un amor que llora por dentro con un silencio a pedacitos” una:: una película</i> (???)	DSS	TTEVO	B11
85				conversan
86	B11 es como que::! <i>siento que es:: lo está escribiendo una persona que que pasó por algo que sufrió por algo</i>	DIA/SYE	TTSIG	
87				
88	B2 <i>entonces Sajonia se vuelve una representación</i>	DIA	TTSIG	
89	B11 <i>claro! Exactamente!</i> [señala con el dedo a B2] o sea quizá <i>Sajonia como lugar quizá es Sajonia como persona Sajonia como una experiencia que tuvo</i>	DIA/DSS	TTSIG	
90	pero:: <i>lo que me queda es un sentimiento de:: tristeza:: de::</i>			
91	B2 <i>nostalgia</i>	SYE	TPSUB	
92		DIA/SYE	TPSUB	
93	B11 de::	DIA/DSS		
94	B2 <i>tragedia</i>	DIA/SYE	TPSUB	
95	B11 <i>sí! Eso eso!</i> [señala con el dedo a B2]	DIA		
96	A Sajonia es un estado de ánimo bajón tal vez?			
97	B12 <i>es un amor fallido</i>		TFAMO	A
98	B2 <i>o sea</i> como como nosotros utilizamos la palabra azul cuando <i>nos sentimos::</i>	DIA		pregunta/B12
99	(???)	DIA/DSS/ SYE		responde/A
100	A la palabra?			pide
101	B2 la <i>palabra azul o sea el color azul para (expresar) emociones tristes:: quizá él usa Sajonia (???)</i>		TTSIG/ TTMEN	aclaración/Conversan
102				B2 y
103	=...=			B11
104	B11 por eso! porque quizá o sea quizá! <i>nuestro Eulogio García está hablando de Sajonia como un lugar</i> pero muy probable que no sea eso <i>que sea un sentimiento una persona un lugar</i>	DIA/DIA/D SS	TTMEN /TTSIG	B11
105				cierra
106	(...)			

Nota: En **negrita** se presentan los mecanismos de construcción de sentido y en *cursiva* los sentidos. Si la respuesta conjuga ambos, aparece en **negrita y cursiva**.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 23. BBP3

		MCS	DT:SE N	DI:MP/ OR
1	(...)			
2	[A lee el poema para todos]			A lee
3	B11 <i>guau!</i>	SYE	TTFOR	B11
4	[A da instrucciones de releer y comentar entre ellos]			abre
5	(...)			Releen
6	B11 <i>viste que dice “recuerdo a una paloma muerta aquí en esta plaza” “Estuve mirándola hasta que un barrendero la tomó de un ala y la arrojó al cesto de basura”</i> y chau! Entendés? Chau esa paloma pero al final <i>“todas las palabras eran una paloma”</i> o sea::	DIA/DIA/D SS	TTFOR /TTSIG	B11 a todos
7				
8				
9	B2 <i>pero para mí que habla de dos:: o sea (así yo entendí) que habla de dos cosas</i> primero	DIA/DIA/D SS	TTSIG	B11 y B2
10				conversan
11	B11 sí	DIA		
12	B2 <i>habla de esa paloma tipo está ahí él pero al mismo tiempo él era como una paloma</i> que (???) él se identifica como esa paloma porque las palabras le::	DIA/DSS	TTFOR /TTSIG/ TTMEN	entre ellas,
13				B12 no
14	<i>porque:: todas las palabras eran una paloma::</i>	DIA	TTSIG	enterviene
15	B11 a mí <i>yo no sé si estoy en lo correcto</i> pero <i>para mí este poema me hace entender que las palabras son insignificantes</i> pero:: no sé! Yo sé que:: <i>para mí las palabras no son insignificantes tipo todo lo contrario</i> pero no sé!	DIA/DIA/D SS	TTEVO /TPSU B/TFLE N	
16				
17	B2 <i>sí como que::</i>	DIA/DSS		
18	=...=			
19	B2 <i>una paloma muerta ahí::</i>	DIA/DSS	TTFOR /TTEV O/TTSI G	B2 y B11
20	B11 <i>sí y viste que ahí cuenta que estuve mirándola era nada como yo entendés?</i> Y al final <i>todas las palabras eran un poema como que una paloma entonces como que yo te puedo decir algo y::</i>	DIA/DIA/D SS		conversan
21				
22	B2 y <i>yo voy a agarrar y puedo::</i> [gesticula como que lanza algo]	DIA/DSS	TTSIG	
23	B11 (???) entendés? Y <i>así así desaparece eso que te dije</i>	DIA	TTSIG	
24	(...)			

29	B11 pero a la vez / nos pueden reafectar pero a la vez podés [gesticula con la mano] ponerle una cruz agarrar eso que te dije y tirarlo a la basura	DIA/DSS	TFLEN	
30				
31	B2 (???) a las palabras las lleva el viento al fin y al cabo no:: no es:: una acción	DIA/DDS/INT/DIA/DS	TFLEN/TICIT	
32	no es algo que está escrito en piedra			
33	(...)			
34	B12 eh:: la primera parte del poema me da a entender como que le cuesta soltar	DIA/DIA/DSS	TTEVO/TTSIG/TFAMO	B12
35	como que si no fuera por una persona ya soltaría esa paloma muerta / no sé			interviene
36	podría ser una relación una persona no sé y al final como que aunque no lo			B2
37	pueda soltar (está afectado igual)			responde a
38	<...>			B12
39	B2 interesante (???)			
40	B12 pero que habla de una relación muerta	DIA/DIA	TTSIG/TFAMO	
41	(...)			

Nota: En **negrita** se presentan los mecanismos de construcción de sentido y en *cursiva* los sentidos. Si la respuesta conjuga ambos, aparece en **negrita y cursiva**.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 15. Respuestas a cuestionario de informantes de grupos AA y AB.

AA

A1 (16, mujer). **IP: UN POCO. “La poesía me llama la atención pero no tanto como los cuentos”.**

No le gusta leer, pero, lee en vacaciones: Cuentos, Poemas, Novelas gráficas (mangas y/o cómics).

Concepto de poesía: En forma musical (letras de canciones, por ejemplo), En forma de audiovisuales (texto, imagen y audio).

Un texto es poético: Por la métrica, Por la rima, Por usar figuras literarias, Por usar un lenguaje sencillo, pero con un sentido profundo, Por expresar sentimientos o experiencias humanas.

Sí leyó poesía antes del Bachillerato, en la Escuela y en su casa sola, pero dice que su primer contacto se dio a través de libro de Lengua y Literatura. Sin embargo, no recuerda a ningún poeta.

Lee poesía: En casa o en cualquier otro espacio fuera del Colegio, Solo en el Colegio, por razones académicas y por estos medios: Libros de texto de Literatura o materiales de clase, Internet (webs, blogs), Redes sociales, Otras plataformas de lectura de literatura (Wattpad, Kindle, etc.).

Prefiere leer: Poesía en verso libre (sin necesidad de métrica regular ni rima), Poesía vanguardista o experimental (que rompe las estrofas, métrica, juega con tipografía y el aspecto visual), Poesía de redes sociales (versos libres + imágenes).

Temas: Amor o amor no correspondido (amor romántico), Naturaleza (el campo, la selva, la lluvia, el sol, los animales, etc.), Filosofía (el tiempo, la vida, la muerte, la belleza, la enfermedad, la felicidad, el miedo, la duda, etc.), Arte (música, danza, pinturas, otras artes).

De leer poesía le gusta que: Aprendo palabras, Disfruto con los juegos de sentido y de palabras.

Prefiere en clase: El profesor/a lee poemas para el grupo, Escuchar canciones basadas en poemas, Leer individualmente, Escribir comentarios de poemas.

No asistió a actos poéticos.

No conoce la poesía urbana ni escuchó hablar de ella, pero piensa que “son poesías que se tienen más libertad o maneras de expresar más abiertamente”. No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

A6 (16, mujer). **IP: UN POCO. “Todavía no encontré una poesía de mi interés”.**

Sí le gusta leer, durante las vacaciones: Cuentos, Biografías o temas sobre salud, alimentación y bienestar.

Concepto de poesía: En forma musical (letras de canciones, por ejemplo), En forma de audiovisuales (texto, imagen y audio).

Un texto es poético: Por la rima, Por usar figuras literarias, Por expresar sentimientos o experiencias humanas, Por expresar ideas profundas.

Leyó poesía antes del Bachillerato. En la Escuela, primer contacto a través de material de clase (fotocopia, texto en pizarra, etc.). Recuerda a Pablo Neruda.

Lee poesía: En casa o en cualquier otro espacio fuera del Colegio, Internet (webs, blogs).

Prefiere leer: Poesía en verso libre (sin necesidad de métrica regular ni rima), Poesía vanguardista o experimental (que rompe las estrofas, métrica, juega con tipografía y el aspecto visual).

Temas: Vida cotidiana (familia, amistad, estudios), Arte (música, danza, pinturas, otras artes).

De leer poesía le gusta que: “No, no leo con frecuencia, pero me emociona”.

Prefiere en clase: Analizar y comentar de manera oral con el/la profesor/a, Analizar y comentar de manera oral con los compañeros, Escuchar canciones basadas en poemas, Leer individualmente.

No asistió a ningún acto poético.

Poesía urbana: No conoce, no escuchó pero cree que es una poesía que nace de las calles y que tiene un profundo sentimiento acompañada de una enseñanza. No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

A12 (17, mujer). **IP: POCO “Porque me interesa más otros tipos de textos”.**

Sí le gusta leer, en la semana: Novelas, Ensayos, Novelas gráficas (mangas y/o cómics).

Concepto de poesía: Solo texto (versos o prosa), En forma de audiovisuales (texto, imagen y audio).

Un texto es poético: Por la rima, Por usar figuras literarias, Por usar un lenguaje sencillo, pero con un sentido profundo, Por expresar sentimientos o experiencias humanas.

No leyó poesía antes del Bachillerato. Su primer contacto se dio en Bachillerato, a través de libro de Lengua y Literatura. Recuerda haber leído a Roa Bastos.

Lee poesía: Solo en el Colegio, por razones académicas a través de libros de texto de Literatura o materiales de clase.

Prefiere leer: Poesía en versos (con métrica regular y rima).

Temas: Amor o amor no correspondido (amor romántico), Vida cotidiana (familia, amistad, estudios). Lee a William Shakespeare.

De leer poesía le gusta que: Disfruto con los juegos de sentido y de palabras.

Prefiere en clase: Analizar y comentar de manera oral con los compañeros, Leer individualmente.

No asistió a ningún acto poético.

Poesía urbana: No conoce ni escuchó hablar, pero “supongo que tiene que ver algo con de la ciudad o relacionado con ella.” No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

AB

A2 (16) IP: UN POCO. “Nunca me di la oportunidad de leer poesía, así que no se si me gusta o no, pero claramente me gustaría darle la oportunidad”.

Sí le gusta leer, todos los días: Novelas, Cuentos, Novelas gráficas (mangas y/o cómics), Fanfictions.

No leo tanta poesía, así que no me sé los nombres.

Concepto de poesía: Imagen y texto, En forma musical (letras de canciones, por ejemplo), En forma de audiovisuales (texto, imagen y audio).

Un texto es poético: Por usar un lenguaje sencillo, pero con un sentido profundo, Por expresar sentimientos o experiencias humanas, Por expresar ideas profundas.

Sí leyó antes, en la Escuela, a través de Material de clase (fotocopia, texto en pizarra, etc.). Recuerda a Emiliano R. Fernández, Manuel Ortiz Guerrero.

Lee poesía: Solo en el Colegio, por razones académicas, a través de Libros de texto de Literatura o materiales de clase, Internet (webs, blogs).

Prefiere: Poesía vanguardista o experimental (que rompe las estrofas, métrica, juega con tipografía y el aspecto visual).

Temas: Vida cotidiana (familia, amistad, estudios), Naturaleza (el campo, la selva, la lluvia, el sol, los animales, etc.), Ciudad (calles, paisaje urbano, espacios públicos de la ciudad), Filosofía (el tiempo, la vida, la muerte, la belleza, la enfermedad, la felicidad, el miedo, la duda, etc.), Arte (música, danza, pinturas, otras artes).

Prefiere en clase: Escuchar canciones basadas en poemas, Escribir comentarios de poemas, Escribir poemas.

Poesía urbana: Sí escuchó, “es como una rama de la poesía que se caracteriza por la libertad que tiene en sus rimas y en su métrica y también por tratar temas en el ámbito social y político”. No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

A5 (16, mujer). IP: UN POCO. “Porque me parece a veces un poco profundo la forma de expresarse”.

Sí le gusta leer, durante las vacaciones: Ensayos, Novelas gráficas (mangas y/o cómics), Fanfictions.

Concepto de poesía: En forma musical (letras de canciones, por ejemplo), En forma de audiovisuales (texto, imagen y audio).

Un texto es poético: Por la rima, Por usar un lenguaje sencillo, pero con un sentido profundo, Por expresar sentimientos o experiencias humanas.

Sí leyó poesía antes del Bachillerato, en la Escuela y en casa (solo/a). Su primer contacto se dio a través de Material de clase (fotocopia, texto en pizarra, etc.). No recuerda nombres de poetas.

Lee poesía: Solo en el Colegio, por razones académicas, a través de Libros de poesía (físicos), Libros de texto de Literatura o materiales de clase, Otras plataformas de lectura de literatura (Wattpad, Kindle, etc.).

Prefiere: Poesía vanguardista o experimental (que rompe las estrofas, métrica, juega con tipografía y el aspecto visual), Poesía de redes sociales (versos libres + imágenes).

Temas: Vida cotidiana (familia, amistad, estudios), Ciudad (calles, paisaje urbano, espacios públicos de la ciudad), Filosofía (el tiempo, la vida, la muerte, la belleza, la enfermedad, la felicidad, el miedo, la duda, etc.).

De leer poesía le gusta que: Aprendo palabras.

Prefiere en clase: El profesor/a lee poemas para el grupo, Analizar y comentar de manera oral con el/la profesor/a, Escuchar canciones basadas en poemas.

No asistió a actos poéticos

Poesía urbana: Creo que se refiere a cosas que pasan en nuestro entorno. No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

A13 (16, mujer). IP: POCO “Por que no soy de leer mucho”.

No le gusta leer, nunca lee, aunque prefiere cuentos.

Concepto de poesía: Solo texto (versos o prosa), En forma de audiovisuales (texto, imagen y audio).

Un texto es poético: Por expresar sentimientos o experiencias humanas, Por expresar ideas profundas

Sí leyó antes del Bachillerato, en la Escuela, Con amigos/as Libro de texto de Lengua y Literatura.
 Lee poesía: Solo en el Colegio, por razones académicas, a través de Libros de texto de Literatura o materiales de clase.
 Prefiere: Prosa poética.
 Temas: Amor o amor no correspondido (amor romántico).
 De leer poesía le gusta que: Aprendo palabras.
 Prefiere en clase: Escuchar canciones basadas en poemas.
 No asistió a ningún evento poético.
 Nunca escuchó de poesía urbana. No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

Anexo 16. Respuestas a cuestionario de informantes de grupos BA y BB.

BA

B1 (17, mujer). IP: BASTANTE.

Sí, durante la semana: Novelas, Cuentos, Poemas, Fanfictions.
 Concepto de poesía: En forma de audiovisuales (texto, imagen y audio).
 Un texto es poético: Por la métrica, Por la rima, Por tener versos libres, Por usar figuras literarias, Por expresar sentimientos o experiencias humanas, Por expresar ideas profundas.
 Sí leyó poesía antes del Bachillerato. Primer contacto: Academia de Teatro, a través de libro de poesía. Recuerda haber leído a: Alfonsina Storni, Amado Nervo, Pablo Neruda, Juana Inés de la Cruz, José Martí.
 Lee poesía: En casa o en cualquier otro espacio fuera del Colegio a través de: Libros de poesía (físicos), Internet (webs, blogs), Redes sociales, Otras plataformas de lectura de literatura (Wattpad, Kindle, etc.). Lee a Pablo Neruda y Alfonsina Storni.
 Prefiere: Poesía en verso libre (sin necesidad de métrica regular ni rima), Prosa poética, Poesía de redes sociales (versos libres + imágenes).
 Temas: Amor o amor no correspondido (amor romántico), Vida cotidiana (familia, amistad, estudios), Ciudad (calles, paisaje urbano, espacios públicos de la ciudad), Filosofía (el tiempo, la vida, la muerte, la belleza, la enfermedad, la felicidad, el miedo, la duda, etc.).
 Lee poesía porque: Me emociona, Aprendo palabras, Disfruto con los juegos de sentido y de palabras
 Prefiere en clase: Analizar y comentar de manera oral con el/la profesor/a, Escribir poemas.
 Sí asistió a un evento poético.
 Sí escuchó hablar de poesía urbana, piensa que es "Un tipo de poesía que no sigue las reglas de la métrica ni la rima, es mucho más libre". No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

B7 (17, hombre). IP: UN POCO. "Me gusta leerla, me atrae".

No le gusta leer, es más, no lee nunca, aunque prefiere, cuentos novelas y poemas, en caso de que lea.
 Concepto de poesía: Imagen y texto, En forma musical (letras de canciones, por ejemplo), En forma de audiovisuales (texto, imagen y audio).
 Un texto es poético: Por la métrica, Por la rima, Por tener versos libres, Por usar un lenguaje sencillo, pero con un sentido profundo, Por expresar sentimientos o experiencias humanas, Por expresar ideas profundas.
 Sí leyó poesía antes de Bachillerato, en la Escuela, a través de material de clase (fotocopia, texto en pizarra, etc.). Recuerda a Edgar Allan Poe.
 Lee poesía: En el Colegio, fuera del horario de Literatura, En casa o en cualquier otro espacio fuera del Colegio Internet (webs, blogs), Redes sociales.
 Prefiere: Poesía en versos (con métrica regular y rima), Poesía en verso libre (sin necesidad de métrica regular ni rima), Poesía de redes sociales (versos libres + imágenes).
 Prefiere tema: Amor o amor no correspondido (amor romántico), Vida cotidiana (familia, amistad, estudios), Naturaleza (el campo, la selva, la lluvia, el sol, los animales, etc.).
 Lee poesía porque: Me emociona, Disfruto con los juegos de sentido y de palabras.
 Prefiere en clase: El profesor/a lee poemas para el grupo, Escuchar canciones basadas en poemas.
 Sí asistió a un acto poético.
 Sí escuchó hablar de la poesía urbana, piensa que es "Poesía sobre ciudades". No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

B14 (18, hombre). IP: NADA. "Porque la verdad nunca me llamó la atención".

Sí le gusta leer. Lee durante las vacaciones: Novelas, Cuentos, Novelas gráficas (mangas y/o cómics)
 Concepto de poesía: Solo texto (versos o prosa), Imagen y texto
 Un texto es poético: Por la métrica, Por la rima, Por tener versos libres
 Sí leyó antes de EM, en la Escuela, en su Libro de texto de Lengua y Literatura. Recuerda a: Edgar Allan Poe
 Lee poesía: En el Colegio, fuera del horario de Literatura, Solo en el Colegio, por razones académicas, a través de Libros de texto de Literatura o materiales de clase, Internet (webs, blogs). Lee a Shakespeare y Edgar Allan Poe.

Prefiere: Poesía en versos (con métrica regular y rima), Poesía en verso libre (sin necesidad de métrica regular ni rima), Prosa poética.

Temas: Naturaleza (el campo, la selva, la lluvia, el sol, los animales, etc.), Ciudad (calles, paisaje urbano, espacios públicos de la ciudad), Filosofía (el tiempo, la vida, la muerte, la belleza, la enfermedad, la felicidad, el miedo, la duda, etc.).

Prefiere en clase: El profesor/a lee poemas para el grupo, Analizar y comentar de manera oral con el/la profesor/a, Leer individualmente.

Sí asistió a un evento poético.

No conoce la poesía urbana, pero "pienso que es una poesía que habla sobre el entorno de una ciudad". No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

BB

B2 (17, mujer). IP: BASTANTE.

Sí le gusta leer, durante la semana: Novelas, Cuentos, Poemas.

Concepto de poesía: Imagen y texto, En forma musical (letras de canciones, por ejemplo), En forma de audiovisuales (texto, imagen y audio).

Un texto es poético: Por usar figuras literarias, Por usar un lenguaje sencillo, pero con un sentido profundo, Por expresar sentimientos o experiencias humanas.

Sí leyó poesía antes del Bachillerato, en la Escuela y En casa (solo/a) a través de Internet (página web o blog).

Recuerda a Josefina Plá y Edgar Allan Poe.

Lee poesía: En casa o en cualquier otro espacio fuera del Colegio a través de Libros de poesía (físicos), Libros de texto de Literatura o materiales de clase, Redes sociales.

Prefiere: Poesía en verso libre (sin necesidad de métrica regular ni rima), Poesía de redes sociales (versos libres + imágenes).

Temas: Amor o amor no correspondido (amor romántico), Vida cotidiana (familia, amistad, estudios), Filosofía (el tiempo, la vida, la muerte, la belleza, la enfermedad, la felicidad, el miedo, la duda, etc.). Lee a Oscar Wilde, Silvia Plath, Charles Bukowski.

Lee poesía porque: Me emociona, Disfruto con los juegos de sentido y de palabras.

Prefiere en clase: Analizar y comentar de manera oral con el/la profesor/a, Analizar y comentar de manera oral con los compañeros, Escuchar canciones basadas en poemas, Escribir comentarios de poemas, Escribir poemas.

Sí asistió a un evento poético.

No conoce la poesía urbana, pero piensa que es "Algún tipo de movimiento poético que tiene que ver con experimentar y empuzo en la calle". No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

B11 (17, mujer). IP: UN POCO. *"Porque nunca la llegué a entender como corresponde"*.

Sí le gusta leer, durante las vacaciones: Novelas.

Concepto de poesía: Solo texto (versos o prosa), Imagen y texto, En forma musical (letras de canciones, por ejemplo), En forma de audiovisuales (texto, imagen y audio)

Un texto es poético: Por usar figuras literarias, Por usar un lenguaje sencillo, pero con un sentido profundo, Por expresar sentimientos o experiencias humanas, Por expresar ideas profundas.

Sí leyó poesía antes del Bachillerato, en la Escuela, no recuerda a partir de qué medio, ni a poetas en específico, pero sí recuerda el poema que su profesora de Literatura escribió para su grupo cuando pasaron a Bachillerato.

Lee poesía: Solo en el Colegio, por razones académicas, a través de Internet (webs, blogs), Redes sociales.

Prefiere: Poesía en versos (con métrica regular y rima), Poesía en verso libre (sin necesidad de métrica regular ni rima), Amor o amor no correspondido (amor romántico).

Lee poesía porque: Aprendo palabras.

Prefiere en clase: El profesor/a lee poemas para el grupo, Escribir poemas.

Sí asistió a un evento poético.

No escuchó sobre la poesía urbana. Se hace la idea de que es "poesía más callejera quizá?". No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

B12 (17, hombre). IP: UN POCO. Sin justificación de su nivel de IP.

Sí le gusta leer, todos los días: Novelas, Novelas gráficas (mangas y/o cómics).

Concepto de poesía: Solo texto (versos o prosa).

Un texto es poético: Por expresar sentimientos o experiencias humanas, Por expresar ideas profundas.

Sí leyó poesía antes del Bachillerato, en la Escuela. No recuerda nombres de poetas.

Prefiere en clase: El profesor/a lee poemas para el grupo, Analizar y comentar de manera oral con el/la profesor/a, Leer individualmente.

Asistió a un evento poético.

No conoce la poesía urbana, pero piensa que es "Poesía de ciudad". No conoce la poesía urbana de Asunción de los 2000.

Anexo 17: Tabla 24. Sentidos construidos (SC) con temas y subtemas.

Tabla 24. Sentidos construidos: temas y subtemas de los cuatro casos.

Temas	Subtemas
Tema personal (TP)	<p>Subjetividad (SUB): su yo, su sentir (amor, odio, miedo, enojo, deseo de accionar, tristeza, nostalgia), su parecer, su creencia, su opinión o pensamiento (“creo que”, “pienso que”, “tengo un pensamiento”) o experiencias presentes o cercanas en el tiempo.</p> <p>Familia (FAM): experiencias o recuerdos familiares.</p> <p>Socialización (SOC): experiencias o recuerdos con amigos o compañeros.</p>
Tema sociopolítico de Paraguay (TS)	<p>Dictadura de Stroessner (DIC): mención explícita a ella, referencias a violaciones de derechos humanos, censura y abuso de poder en esa época¹.</p> <p>Situación sociopolítica actual (SIT): referencia a la indiferencia social, la injusticia social, la desigualdad, el abuso de poder; mención a grupos minoritarios (indígenas), situación material del país (calles, espacios públicos) en sentido peyorativo.</p>
Tema del texto (TT)	<p>Significado del texto (SIG): exploración de un significado o sentido del texto poético, de qué quiso decir el texto, como si este hablara, normalmente acompañado de verbos de habla.</p> <p>Mensaje del poeta (MEN): qué quiso decir el poeta o el que escribió el poema, con referencia explícita al autor, en algunos casos incluso refiriéndose a él o ella con el nombre.</p> <p>Metapoesía (MET): sentido que se refiere a la poesía, como género.</p> <p>Evocación (EVO): referencia a lo que el poema o el texto le hace imaginar, ver, pensar, evocar (Rosenblatt, 1999), como una experiencia que le sucedió/sucede (“<i>me hace pensar, reflexionar</i>”, “<i>me hizo ver</i>”, “<i>me hizo sentir</i>”).</p> <p>Foregrounding (FOR): recuperación explícita de palabras, versos, imágenes, metáforas del poema, por la desviación de una expresión o el efecto de extrañamiento que produce (Miall, 2006).</p>
Tema filosófico (TF)	<p>Otredad (OTR): referencia a los otros, fuera de la subjetividad.</p> <p>Libertad (LIB): mención a la libertad como un sentimiento, a la libertad de expresión en general o a la libertad de ser uno mismo.</p> <p>Poder (POD): poder político o económico, en sentido general, no asociado a un contexto específico.</p> <p>Lenguaje (LEN): reflexión en torno al sentido de las palabra(s).</p> <p>Amor/relación amorosa (AMO): referencia al amor romántico como experiencia, así como a la relación de pareja.</p> <p>Vida (VID): reflexión sobre qué es la vida como experiencia.</p>
Tema intertextual (TI)	<p>Cine (CIN): mención al cine en general, normalmente nombrando la palabra “película”, o comparando el poema con una película. Incluimos en este subtema a las series.</p> <p>Música (MUS): referencia a la música como expresión artística.</p> <p>Literatura (LIT): recurrencia a la literatura para explicar el sentido, en posición de comparación con la poesía y normalmente refiriéndose a novelas.</p> <p>Historia (HIS): acontecimientos históricos por fuera de la historia paraguaya (Segunda Guerra Mundial).</p> <p>Cita o dicho conocido (CIT): empleo de cita o dicho popular.</p>

Fuente: Elaboración propia.

¹ No consideramos este subtema como un TIHIS ya que se vincula con la realidad actual de Paraguay por formar parte del pasado reciente. Los efectos que dejó en el entramado social, político, económico y cultural siguen presentes, y se evidencian en el sistema educativo (Ortiz, 2014). Además, ya que este trabajo involucra informantes de ese país, esta mención configura sentidos específicos que consideramos pertinentes distinguir.

Referencias

- Cavalli, D. (2015). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/97329/6/DCM_TESIS.pdf
- Manresa, M. (2010, 8-12 de septiembre). *Los buenos lectores como minoría: una falsa élite* [Sesión de seminario]. 32. ° Congreso Internacional de IBBY, Santiago de Compostela, España. <http://www.ibby.org/index.php?id=1123&L=3>
- Miall, D. (2006). Empirical approaches to studying literary readers: The state of the discipline. *Book History*, 9, 291-311. DOI: [10.1353 / bh.2006.0010](https://doi.org/10.1353/bh.2006.0010)
- Ortiz, L. (2014). La educación escolar en Paraguay. El sistema educativo ante los desafíos de la desigualdad. En D. Gregosz (ed.), *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina* (p. 229-249). Konrad-Adenauer-Stiftung. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=20f5612f-3277-1a09-23f0-7d217fefc09c&groupId=252038
- Palou, J., y Fons, M. (2010). Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna. En Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed.), *Multilingüisme i pràctica educativa: VI simposi: llengua, educació i immigració* (p. 255-260). Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10256/13360>
- Peskin, J. (2010). The development of poetic literacy during the school years. *Discourse Processes*, 47, 77-103. <https://doi.org/10.1080/01638530902959653>
- Rodríguez-Gaona, M. (2019). *La lira de las masas*. Páginas de Espuma.
- Rosenblatt, L. (1996). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En Rodríguez, M. (ed.), *Textos en contextos 1: Los procesos de la lectura y escritura* (p. 13-71). Asociación Intelectual de Lectura y vida. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>
- Siqués, C., y Vila, I. (2014). Discursive strategies and learning of the school language: an ethnographic study in a classroom with high ethnic and linguistic diversity [Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua escolar: un estudio etnográfico en un aula de alta diversidad étnica y lingüística]. *Cultura y Educación*, 26(2), 349-376. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.935112>