

Enseñanza de la Literatura Dialógica y del Pensamiento Crítico en el
Nivel Secundario de Instituciones Educativas Oficiales Montería,
Colombia

Dialogical Literature Teaching and Critical Thinking Development at
Montería public high schools

Viani Simanca Murillo¹

¹Universidad Publica de Panamá, Vianis1084@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5150-5758>, Colombia.

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 29-11-2025

Revisado 30-11-2025

Aceptado 01-01-2026

Palabras Clave:

Pedagogía Dialógica
Enseñanza de la Literatura
Pensamiento Crítico
Metodologías Alternativas
Educación Secundaria

Keywords:

Dialogical Pedagogy
Literature Teaching
Critical Thinking
Alternative Methodologies
Secondary Education.

RESUMEN

La investigación aborda el desinterés por los textos literarios y las limitaciones de comprensión discursiva que inciden en el pensamiento crítico en educación secundaria, por consiguiente se analizan metodologías alternativas basadas en la pedagogía dialógica de Freire aplicadas por docentes de tres instituciones públicas urbanas de Montería Colombia, en primer lugar se adopta un enfoque cualitativo orientado por teoría fundamentada, luego se desarrollan fases de diagnóstico, análisis colaborativo y cocreación de un modelo didáctico, asimismo se diseñan e implementan secuencias de enseñanza con aprendizaje colaborativo y se realiza capacitación docente, la información se obtiene mediante entrevistas y grupo focal con quince profesores y se procesa con codificación apoyada en Atlas ti, los hallazgos muestran que la mediación literaria dialogante favorece prácticas de lectura con problematización, argumentación y toma de postura, además incrementa la motivación hacia la literatura y orienta mejoras percibidas en desempeño académico, en síntesis se propone el modelo Dialogar para Transformar como ruta replicable de enseñanza de la literatura que fortalece el pensamiento crítico mediante diálogo pedagógico, horizontalidad y reflexión situada.

ABSTRACT

The study addresses students' lack of interest in literary texts and discourse comprehension limitations that affect critical thinking in secondary education, therefore it examines alternative methodologies grounded in Freire's dialogical pedagogy as implemented by teachers from three urban public schools in Montería Colombia, first a qualitative approach guided by grounded theory is adopted, then diagnostic, collaborative analysis, and co creation phases are developed to build a didactic model, likewise teaching sequences supported by collaborative learning are designed and implemented and teacher training is conducted, data are gathered through interviews and a focus group with fifteen teachers and processed through coding supported by Atlas.Ti, findings show that dialogical literary mediation promotes reading practices based on problem posing, argumentation, and standpoint taking, furthermore it increases motivation toward literature and is associated with perceived improvements in academic performance, in sum the model Dialogar para Transformar is proposed as a replicable pathway for teaching literature that strengthens critical thinking through pedagogical dialogue, horizontality, and situated reflection.

INTRODUCCIÓN

La didáctica de la literatura en la educación secundaria pública enfrenta tensiones entre la intención formativa y rutinas escolares centradas en la reproducción, de ahí que la lectura literaria llegue a percibirse como obligación más que como experiencia de comprensión, además, los reportes de bajo desempeño en comprensión lectora y lectura crítica en instituciones oficiales de Montería muestran que la interpretación suele limitarse a identificar información literal y responder cuestionarios, por consiguiente, se reduce la oportunidad de elaborar juicios argumentados, discutir sentidos y relacionar la obra con dilemas sociales cercanos, en consecuencia, el aula pierde un espacio privilegiado para formar pensamiento crítico como capacidad de cuestionar, justificar y tomar posición ante discursos culturales, por otra parte, los resultados históricos de evaluación externa sugieren brechas persistentes frente a promedios nacionales, lo cual incrementa la presión por cubrir contenidos y acelera la enseñanza sin consolidar prácticas lectoras sostenidas, así, se vuelve pertinente explorar pedagogías alternativas que reorganicen la interacción, legitimen la voz estudiantil y conviertan la literatura en materia de diálogo y producción de sentido.

Desde una perspectiva dialógica, la enseñanza de la literatura adquiere sentido cuando la conversación pedagógica se orienta a problematizar lo que los textos sugieren y a reconocer en la palabra un acto de responsabilidad, por ello, el diálogo no se reduce a turnos de participación, más bien se expresa en preguntas generadoras, contraste de interpretaciones y elaboración colectiva de criterios de lectura, en ese horizonte, la obra literaria opera como mediación cultural para discutir poder, identidad y justicia, y la clase se convierte en espacio donde la experiencia estética se acompaña de argumentación y escucha, de este modo, se propone que el saber escolar se construya en reciprocidad ética y que la lectura conduzca a posicionamientos razonados frente a la realidad (Freire, 1997). Lo cual permite suponer, que la docencia que integra conversación, duda y búsqueda de sentido favorece la autonomía intelectual, además, esa orientación invita a sustituir la explicación cerrada por la pregunta que abre caminos, de manera que el pensamiento crítico emerge como hábito de interpretar con otros y sostener una idea con razones.

En la escuela urbana de Montería, la enseñanza literaria suele oscilar entre la cobertura de planes lectores y la preparación para evaluación externa, mientras las prácticas de aula revelan dificultad para sostener discusiones interpretativas y para acompañar la escritura argumentativa derivada de la lectura, ante ello, la investigación doctoral que sustenta este artículo recuperó la voz de quince docentes de Lengua Castellana pertenecientes a la Institución Educativa Escuela Normal Superior, la Institución Educativa La Ribera y la Institución Educativa Juan XXIII, mediante entrevista y grupo focal, con un enfoque cualitativo orientado por la teoría fundamentada y análisis de contenido, con el fin de identificar creencias, estrategias y obstáculos que inciden en la mediación literaria, asimismo, se reconoció que las metodologías tradicionales tienden a privilegiar la guía de preguntas cerradas, el resumen y la memorización, lo cual limita la participación reflexiva del estudiantado, por ende, resulta necesario proponer alternativas didácticas que conecten lectura, conversación y producción discursiva, y que, al involucrar al profesorado en procesos colaborativos de análisis, permitan diseñar una secuencia didáctica con sentido formativo y pertinencia escolar.

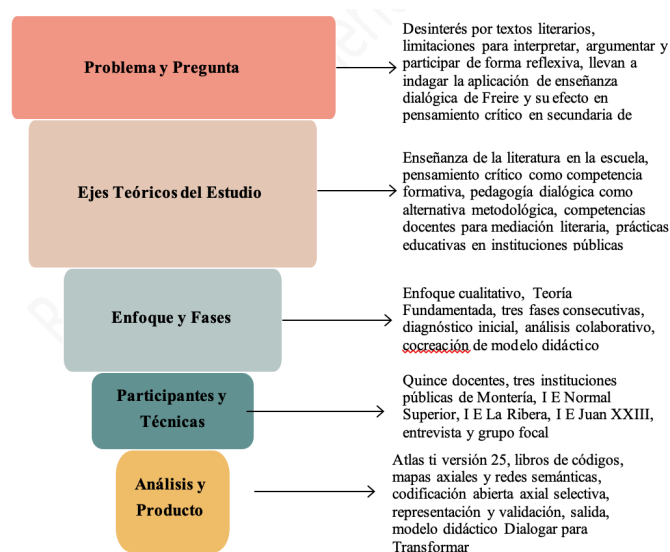


Fig. 1: Síntesis del Proceso Investigativo y del Tránsito Hacia el Modelo Didáctico

El respaldo normativo para asumir la literatura como práctica formativa se deriva de la Constitución y de la Ley General de Educación, al incluir entre sus fines el fortalecimiento de competencias comunicativas, de allí se desprende un margen para planes de estudio que atiendan necesidades escolares y habiliten proyectos de aula orientados por diálogo, en continuidad, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana establecieron orientaciones pedagógicas con un factor literario, lo cual legitima el trabajo con obras y experiencias lectoras más allá del ejercicio técnico (MEN, 1998) y permite inferir que la política curricular atribuye a la literatura un papel en la formación discursiva y ética, en continuidad, los estándares de competencias y los instrumentos de seguimiento curricular consolidaron expectativas de desempeño que demandan interpretar, argumentar y tomar posición, sin embargo, cuando tales referentes se traducen en listas de contenidos, se reduce el potencial formativo de la lectura, por consiguiente, el desafío consiste en armonizar la exigencia normativa con prácticas que favorezcan deliberación, coevaluación y construcción de criterios.

La educación literaria demanda entender la lectura como construcción de significados y no como decodificación aislada, por ello, la obra se aborda desde preguntas que permiten explorar voces narrativas, conflictos, símbolos y silencios, así como conversaciones que reconocen la diversidad de interpretaciones que emergen en un grupo, en esta línea, tal y como plantea Colomer (2017), enseñar literatura implica acompañar al estudiantado para que relacione su horizonte de experiencias con la textualidad y para que sostenga sus lecturas con evidencias, de manera que la comprensión se convierta en práctica social y cognitiva, desde tal perspectiva, la clase forma una comunidad interpretativa donde el error se asume como oportunidad de revisión y donde la discusión amplía el repertorio de sentidos, en consecuencia, una metodología alternativa orientada por diálogo puede reorganizar la mediación docente, pasando de la explicación de contenidos a la negociación argumentada de significados, además, este enfoque permite vincular lectura con escritura y oralidad, fortaleciendo la capacidad de explicar por qué una interpretación resulta plausible, y favoreciendo que la literatura se lea como artefacto cultural que interpela y transforma miradas.

El pensamiento crítico se reconoce como un conjunto de disposiciones y habilidades para analizar información, evaluar argumentos y emitir juicios con responsabilidad, por lo tanto, su desarrollo requiere situaciones educativas donde el estudiante compare perspectivas, distinga supuestos, identifique falacias y justifique inferencias, en la lectura literaria, estas operaciones se ponen en juego cuando se confrontan interpretaciones, se argumenta a partir de indicios textuales y se examinan efectos de lenguaje sobre la comprensión, de ahí que la literatura ofrezca un terreno fértil para aprender a razonar con matices, en esa dirección, Facione (2007), sostiene que pensar críticamente implica interpretar con análisis y deliberar antes de aceptar una conclusión, rasgo asociado a la formación de ciudadanía reflexiva, sin embargo, este potencial se reduce cuando el aula privilegia respuestas únicas o cuando el docente valida solo la lectura canónica, por consiguiente, resulta pertinente diseñar dispositivos didácticos que promuevan preguntas abiertas, debate regulado y escritura de argumentos, de modo que la evaluación no mida memoria, sino la capacidad de fundamentar una postura y revisar la propia interpretación.

A partir de estos referentes teóricos y normativos, la investigación asume que la mejora de la lectura literaria no depende de aumentar tareas, sino de transformar la mediación docente y la participación del estudiantado en prácticas dialógicas de interpretación, por ello, el estudio se orienta a comprender cómo las estrategias, técnicas, métodos y metodologías empleadas por docentes de Lengua Castellana pueden incorporar enseñanza dialógica para favorecer pensamiento crítico en secundaria y media de instituciones públicas de Montería, en particular, se propone identificar creencias y prácticas de enseñanza de la literatura, reconocer condiciones institucionales que facilitan o dificultan el diálogo, y diseñar una secuencia didáctica sustentada en situaciones generadoras, guías dialógicas y bitácoras docentes, además, se busca evaluar el impacto de dicha propuesta en la práctica pedagógica y en el aprendizaje estudiantil mediante rúbricas de observación, diarios reflexivos, grupos focales y actividades de aula, en consecuencia, se adopta como hipótesis de trabajo que una mediación literaria basada en diálogo, argumentación y lectura crítica incrementa la capacidad de interpretar, cuestionar y justificar, y mejora la disposición hacia la literatura en los estudiantes.

Antecedentes Investigativos

En los estudios sobre mediaciones literarias, Valencia (2021), examina las revistas modernistas como proyectos editoriales que intervienen en el discurso cultural y orientan la formación de una cultura crítica, mediante análisis de poética, crítica y arte que permite reconocer cómo la selección textual y la circulación pública inciden en criterios de lectura y valoración, en relación con la presente investigación, este antecedente permite pensar que toda comunidad lectora se sostiene por decisiones de curaduría y debate público, sin embargo, la tesis doctoral desplaza esa intervención hacia la clase de literatura en secundaria pública de Montería, donde la mediación se juega en la elección de obras, en la pregunta abierta y en reglas de conversación que obligan a justificar con base textual, asunto que el estudio editorial no desarrolla al privilegiar circuitos culturales fuera de la escuela, por ende, la investigación aporta una ruta didáctica

dialogica que convierte la interpretación en práctica colectiva, así, la intuición de Valencia sobre el poder formativo de la edición se relee como poder formativo del diálogo, cuando la lectura se organiza como selección, debate y revisión de razones, el estudiantado incrementa su capacidad de interpretar, evaluar y tomar posición.

En relación directa con el planteamiento anterior acerca de la didáctica literaria y lenguas, González (2022) propone el microrrelato y el uso de tecnologías educativas como recursos para la enseñanza léxico gramatical en educación superior, a partir de estudios comparativos y una indagación de percepciones que derivan un modelo basado en tareas, seguimiento y motivación, se asume entonces que, este antecedente muestra que la brevedad narrativa y los soportes digitales potencian la participación si existe secuenciación, retroalimentación y metas claras, no obstante, el proyecto investigativo en curso, traslada ese potencial a la secundaria pública y lo orienta a la formación del pensamiento crítico, dado que utiliza relatos docentes y análisis colaborativo para comprender obstáculos de la conversación literaria y para construir una mediación dialógica que no se limita al desempeño gramatical ni a la percepción universitaria, además, aporta criterios para que la tecnología funcione como soporte de contraste de interpretaciones, escucha y escritura argumentativa, así, la propuesta expuesta se interpreta como punto de partida para una pedagogía donde microtextos y recursos digitales abren deliberación sobre sentidos, por lo que se plantea la hipótesis de que, cuando microrrelatos y mediaciones digitales se integran a conversación problematizadora, aumenta la interpretación crítica y se fortalece la producción de razones compartidas.

Ahora bien, en la discusión latinoamericana sobre enseñanza de la lectura, Duarte (2012) expone la necesidad de que el profesorado reflexione de manera sistemática sobre sus propias prácticas y sobre el modo en que tales decisiones influyen en el comportamiento lector del estudiantado, análogamente este antecedente sugiere que las rutinas de aula favorecen o limitan la disposición a leer, aunque no desarrolla un dispositivo pedagógico concreto para reorganizar la conversación literaria, frente a ello, el presente estudio parte de la voz de docentes de secundaria en instituciones públicas de Montería y, mediante teoría fundamentada y análisis de contenido, identifica creencias, estrategias y obstáculos que inciden en la mediación, para luego orientar una cocreación de prácticas dialógicas con preguntas generadoras, regulación del debate y exigencia de justificación, por consiguiente, la reflexión propuesta por el antecedente citado, se amplía al convertirse en formación situada y en diseño didáctico aplicable, así, la mirada del autor se entiende como una invitación a construir comunidades lectoras con reglas de escucha y argumentación, por tanto se sostiene que, cuando la práctica docente se somete a revisión colectiva y se transforma en mediación dialógica estable, la lectura literaria impulsa juicio, participación y pensamiento crítico.

En el panorama colombiano, las investigaciones sobre competencia lectora, Pérez (2022) advierte que las deficiencias se asocian a metodologías rígidas, limitaciones de recursos y escasa integración pedagógica de tecnologías de información y comunicación, es decir, este antecedente indica que la tecnología no modifica la comprensión ni promueve lectura crítica si no existe formación docente en enfoques reflexivos y diseño didáctico pertinente, paralelamente, se reconoce ese límite y lo aborda al centrar el problema en la mediación literaria y en la norma comunicativa escolar que reduce la discusión a respuestas previstas, además, involucra a docentes en entrevistas y grupos focales, con el fin de construir un modelo didáctico basado en pedagogía dialógica y metodologías alternativas, aporte que supera la mirada instrumental sobre dispositivos y sitúa la transformación en la conversación, la escritura y la evaluación formativa del argumento, así, esta advertencia se reinterpreta como criterio para distinguir entre uso técnico y uso pedagógico de lo digital, de ahí que se proponga que, cuando la tecnología se integra a secuencias dialógicas y a acompañamiento docente, la lectura gana sentido público y favorece interpretaciones razonadas.

Para finalizar, los estudios nacionales sobre enseñanza de la literatura en secundaria, Blanco (2025) muestra que la práctica suele orientarse a cubrir contenidos y a seguir guías, con lo cual la lectura se reduce a información literal y se debilitan la inferencia, la evaluación y la elaboración de juicios, antecedente permite afirmar que el problema no radica en la ausencia de textos sino en la manera como se organiza la interacción y se legitiman interpretaciones, no obstante, la investigación avanza al describir, desde experiencias docentes en instituciones públicas de Montería, cómo los cuestionarios y los resúmenes acortan la discusión, y cómo la instauración de preguntas abiertas, roles de moderación y exigencias de evidencia fortalece participación y coherencia de ideas, además, se aporta una propuesta operativa orientada a la mediación dialógica en fases de diagnóstico, análisis colaborativo y cocreación, así, este antecedente se comprende como un llamado a sustituir la respuesta correcta por la deliberación regulada y la revisión de posturas, en síntesis, cuando la clase establece reglas estables para conversar, escribir y evaluar argumentos, el aula se convierte en comunidad interpretativa que sostiene pensamiento crítico.

MATERIALES Y MÉTODOS

En primer término, la investigación se condujo desde un enfoque cualitativo con horizonte hermenéutico y orientación narrativa, centrado en comprender cómo el profesorado implementa prácticas de enseñanza dialógica para la literatura y qué condiciones favorecen el pensamiento crítico, para ello se definieron tres fases consecutivas, diagnóstico inicial, análisis colaborativo y cocreación de propuestas didácticas; de manera que el proceso mantuviera coherencia entre preguntas, técnicas y decisiones analíticas, en la fase interpretativa se aplicó teoría fundamentada como ruta de construcción categorial sin imponer esquemas previos, en la cual la codificación abierta permitió registrar sentidos recurrentes, la codificación axial posibilitó relacionar categorías y subcategorías, y la codificación selectiva integró una explicación emergente, tal como proponen Strauss y Corbin (2016), este recorrido se soportó en Atlas ti versión 25 mediante libros de códigos, memorandos y redes semánticas, con el fin de sostener el rastro analítico, favorecer la consistencia interpretativa y facilitar el contraste interno entre unidades de significado en cada fase del estudio doctoral.

Siguiendo el planteamiento anterior, el análisis se desarrolló mediante un procedimiento iterativo de comparación constante, en el que cada registro de entrevista, grupo focal y análisis documental se cotejó para reconocer convergencias y tensiones, de manera que las categorías emergentes no dependieran de una sola mirada ni de una única técnica, por ello el libro de códigos integró códigos in vivo, notas analíticas y vínculos entre categorías, y la lectura axial organizó relaciones explicativas entre estrategias de aula, mediaciones dialógicas y formas de argumentación estudiantil; esta lógica de ensamblaje categorial, sustentada en teoría fundamentada, permite pasar de descripciones fragmentadas a proposiciones coherentes, tal como se infiere en el enfoque de Strauss y Corbin (2016), en paralelo se aplicó triangulación de fuentes entre docentes de la IE Juan XXIII, la IE La Ribera y la Escuela Normal Superior, junto con triangulación de técnicas para robustecer el control de calidad interpretativa, en la línea de Denzin (1978), sin convertir la convergencia en uniformidad ni diluir las discrepancias relevantes.

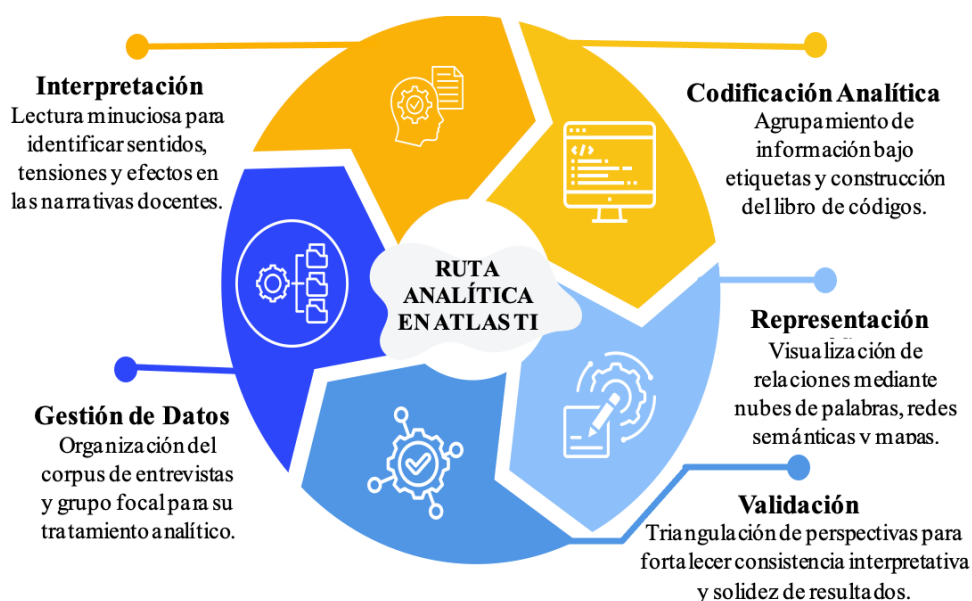


Fig. 2: Proceso de Análisis Cualitativo con Atlas ti y Teoría Fundamentada.

De manera complementaria, la selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional orientado por criterios, con la finalidad de convocar informantes capaces de narrar, justificar y problematizar decisiones pedagógicas vinculadas con la lectura literaria, la población se conformó por quince docentes de instituciones del Ente Territorial Certificado de Montería, procedentes de la Escuela Normal Superior, la IE La Ribera y la IE Juan XXIII; los criterios de inclusión contemplaron experiencia mínima de dos años en el nivel, participación en proyectos pedagógicos, trabajo curricular con literatura y disposición voluntaria, mientras los criterios de exclusión consideraron limitaciones de tiempo o condiciones que obstaculizaran el desarrollo de las técnicas previstas, esta lógica privilegió la densidad informativa y la pluralidad de perspectivas docentes como vía para comprender un fenómeno social educativo complejo, en sintonía con la noción de triangulación y reconocimiento de límites de una sola

fuerza planteada por Vasilachis (2006), de modo que la diversidad institucional aportara matices sobre prácticas dialógicas, tensiones curriculares y posibilidades de innovación didáctica.

Por otra parte, la recolección de información se apoyó en dos técnicas principales, entrevista semiestructurada y grupo focal, aplicadas como espacios de conversación guiada para reconstruir trayectorias docentes, describir secuencias de enseñanza y examinar criterios de selección textual, en esa dirección, la comprensión de las vidas profesionales docentes como relatos posibilita justificar estas técnicas conversacionales para indagar decisiones didácticas y sentidos pedagógicos lo cual va de acuerdo con lo expuesto por Connelly y Clandinin, (2006), así como para identificar modos de mediación dialógica, evaluación de lecturas y producción de juicios argumentados; las guías se elaboraron a partir de ejes temáticos sobre competencias en enseñanza de la literatura, estrategias didácticas, manejo de diversidad y percepciones de logro estudiantil, con instrucciones explícitas de confidencialidad y uso académico de las respuestas, la información se complementó con revisión de documentos institucionales y evidencias de aprendizaje, de forma que los relatos docentes se interpretaran en relación con prácticas efectivamente descritas y con sus condiciones de implementación, esta apuesta por la narrativa como vía de acceso a significados de la experiencia responde a la perspectiva metodológica de Riessman (2008), permitiendo organizar episodios, tensiones y decisiones pedagógicas sin reducirlas a indicadores aislados y conservar la polifonía de las voces participantes.

En consonancia con los criterios de rigor cualitativo, el procesamiento de datos siguió una ruta de trazabilidad que vinculó transcripción, codificación y síntesis interpretativa, de modo que cada inferencia pudiera rastrearse hasta unidades textuales y decisiones analíticas registradas, para ello se emplearon memorandos, mapas axiales y redes semánticas que documentaron relaciones entre estrategias docentes, tipos de preguntas, respuestas estudiantiles y sentidos atribuidos a la literatura; además se incorporó validación por expertos de los instrumentos y de la pertinencia de categorías, como estrategia para reducir sesgos de formulación y fortalecer la consistencia interna de los hallazgos, en este marco se atendieron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, mediante comparación de fuentes, revisión de coherencia entre categorías y explicitación de supuestos interpretativos, lo cual se alinea con la propuesta de criterios para la confianza metodológica planteada por Lincoln y Guba (1985), sin convertir el control de calidad en estandarización que borre la singularidad de las experiencias docentes y dejando constancia de recodificaciones cuando emergieron matices interpretativos.

Por último, las consideraciones éticas se orientaron por el respeto a la autonomía de los participantes, la protección de su identidad y el uso académico de la información, mediante aval institucional, consentimientos informados y la asignación de seudónimos en transcripciones y reportes; así mismo se comunicó el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de retirarse sin consecuencias, con lo cual se resguardó la dignidad de las voces docentes, en cuanto a limitaciones, el estudio se apoya en relatos situados y en una selección intencional circunscrita a tres instituciones de Montería, por lo cual la generalización estadística no resulta pertinente y la transferencia depende de la comparación con escenarios afines, además las dinámicas escolares condicionaron la duración de algunas sesiones y el seguimiento longitudinal, por ello se incorporaron estrategias de reflexividad y contrastación interna para reducir sesgos interpretativos, en línea con las advertencias metodológicas sobre investigación cualitativa discutidas por Flick (2018), sin perder de vista que el valor del estudio reside en la explicación construida desde la experiencia docente.

RESULTADOS

En primer lugar, las entrevistas y el grupo focal aplicados a quince docentes de la Escuela Normal Superior, la IE La Ribera y la IE Juan XXIII evidenciaron que la clase de literatura suele estructurarse con guías de comprensión literal, resúmenes y verificación de información, además el trabajo con obras se organiza por fragmentos y por cuestionarios que privilegian identificación de personajes y hechos, mientras las conversaciones interpretativas se realizan de forma breve y sin reglas estables de argumentación, por consiguiente la lectura se asocia a cumplimiento y la voz estudiantil pierde espacio, existen rutinas de interacción que responden a una norma comunicativa escolar en términos de Aparicio (2025), donde la pregunta docente anticipa la respuesta esperada y reduce el contraste de interpretaciones y la formulación de juicios propios, finalmente se registraron intentos incipientes de lectura compartida y debate, aunque sin continuidad debido a carga curricular y exigencias de evaluación externa.

Posteriormente, al describir experiencias de secuencias didácticas con aprendizaje colaborativo, lectura compartida y socialización de interpretaciones, el profesorado reportó mayor disposición del estudiantado hacia la literatura, incremento de participación oral y avances percibidos en coherencia de ideas y en escritura argumentativa, en cambio en sesiones centradas en explicación y en evaluación por cuestionarios se mantuvieron silencios y respuestas mínimas, en la mitad de los testimonios se asoció el cambio a la instauración de preguntas abiertas, a la exigencia de justificar con evidencias del texto y a la regulación del

debate, lo cual converge con la enseñanza de lectura crítica descrita por Blanco Ibarra (2025), y se observó que la participación crece cuando el error se trata como ocasión de revisión y cuando se habilitan roles de moderación y coevaluación, además se señaló que los estudiantes sostienen mejor sus puntos de vista cuando escriben borradores y los revisan tras escuchar a sus pares, aunque se mencionaron dificultades para mantener estas rutinas por interrupciones institucionales y por desigualdad en hábitos lectores previos. En cuanto al análisis, la codificación con apoyo de Atlas ti consolidó un sistema categorial que integró una categoría central referida a los significados docentes sobre pedagogía dialógica como vía para que la literatura promueva pensamiento crítico, junto con categorías asociadas a preguntas generadoras, construcción colectiva de sentido, evaluación formativa y obstáculos institucionales relacionados con presión por resultados externos, fragmentación curricular y disponibilidad limitada de tiempo para conversación, también se registraron memorandos analíticos que conectaron biografías profesionales, decisiones metodológicas y lecturas de aula, aspecto que armoniza con la mirada sobre lo personal y lo político en la práctica docente propuesta por Bolívar (2016), además se identificaron regularidades en la selección de textos, privilegiando relatos breves y materiales accesibles, y se evidenció que la mediación dialógica se activa cuando el docente explicita criterios para discutir, escuchar y escribir, finalmente los datos permitieron perfilar la propuesta Dialogar para Transformar como síntesis operativa de las prácticas valoradas por los participantes.



Fig. 3: Ejes Emergentes de la Categoría Central y su Contribución al Modelo Didáctico.

Interpretación de los Resultados

En la interpretación de los resultados, la centralidad otorgada a la voz estudiantil permite inferir que la pedagogía dialógica funciona como práctica de inclusión discursiva, ya que redistribuye turnos, legitima interpretaciones diversas y convierte la discrepancia en recurso para aprender a argumentar, de esta manera el pensamiento crítico se comprende como participación regulada por normas de escucha, justificación y revisión, y no como destreza individual aislada, se observa que las estrategias reportadas, tales como círculos de lectura, preguntas problematizadoras y acuerdos de debate, se alinean con la idea de promover inclusión mediante ajustes pedagógicos y expectativas altas para todos, Ainscow (2020), por ende la literatura opera como mediación que habilita pertenencia y reconocimiento, además la capacitación docente y el trabajo colaborativo emergen como condición para sostener la innovación y para evitar que el diálogo se reduzca a participación superficial, finalmente esta interpretación sugiere que el modelo propuesto organiza recursos concretos para que el aula mantenga equidad de palabra y exigencia argumentativa.

Asimismo, el sistema categorial sugiere que la literatura potencia pensamiento crítico si la clase asume el texto como espacio de ambigüedad y conflicto, y cuando la mediación docente sostiene preguntas que impiden clausurar el significado con una explicación final, por consiguiente la interpretación se vuelve ejercicio de evidencia y de comparación entre lecturas, y la argumentación se nutre de recursos expresivos, silencios y tensiones narrativas, en este sentido, se hace visible una afinidad con la idea de que el lenguaje excede la intención del autor y produce múltiples recorridos de sentido, Barthes (1987), de ahí que la pedagogía dialógica reportada por los docentes privilegie el desacuerdo razonado y la búsqueda de pruebas textuales; además, la práctica de escribir para sostener una lectura permite depurar opiniones inmediatas y construir criterios, en suma, los resultados interpretados señalan que el pensamiento crítico se forma cuando el estudiantado aprende a leer lo dicho y lo no dicho, y a justificar su postura.

De manera paralela, los obstáculos identificados, tales como cobertura acelerada, presión evaluativa y reducción de tiempos de conversación, pueden leerse como expresión de una cultura escolar atravesada por urgencia, fragmentación y consumos rápidos de información, de ahí que la literatura compita con dinámicas que favorecen respuestas inmediatas y aprendizajes medibles, esta tendencia coincide con descripciones de relaciones sociales inestables y de preferencia por lo efímero (Bauman, 2003), lo cual ayuda a entender por qué algunos docentes priorizan tareas breves y controlables, sin embargo los mismos datos muestran que, aun bajo esas condiciones, cuando se establecen rutinas de diálogo y se acuerdan criterios para debatir, el estudiantado sostiene más tiempo la atención y mejora su disposición a leer, por ende la limitación no reside en la literatura sino en la organización escolar del tiempo y de la evaluación, en consecuencia, se infiere que el modelo didáctico propuesto requiere respaldo institucional para preservar continuidad, acompañamiento y espacios de reflexión docente.

Desde una mirada que concibe la lectura literaria como práctica de agencia interpretativa, se sostiene que el pensamiento crítico requiere imaginación y disposición a interrogar aquello que parece naturalizado, por ello la educación se orienta a cultivar preguntas que abren alternativas y a producir sentido con responsabilidad ética, de este modo, Tesconi (2025), permite comprender que la formación crítica no se agota en habilidades de análisis, dado que implica crear horizontes de comprensión para discutir la realidad, en esa línea, los resultados del estudio aportan evidencia situada al mostrar que la imaginación se activa cuando la mediación dialógica autoriza lecturas divergentes y exige sostenerlas con pruebas textuales, además, al incorporar acuerdos de conversación, escritura argumentativa y reflexión docente, se aporta un andamiaje replicable que el antecedente filosófico no concreta en términos de rutinas escolares observables, por consiguiente, se sugiere que la literatura favorece ciudadanía crítica cuando el aula desplaza la respuesta inmediata hacia la elaboración de razones y la revisión de posturas; en consecuencia, se plantea que un modelo didáctico dialógico, sostenido por formación docente y criterios comunes de debate, convierte la imaginación crítica en práctica cotidiana de lectura, argumentación y deliberación escolar.

En la lectura de las dinámicas discursivas escolares, Aparicio (2025) plantea que la norma comunicativa opera como ideología práctica que regula quién puede hablar, qué formas de decir se consideran válidas y qué sentidos quedan autorizados en la interacción, por ello la clase puede reproducir silenciamientos cuando confunde participación con obediencia y reduce la palabra a cumplimiento lo cual permite interpretar que la pedagogía dialógica adquiere densidad cuando rompe ese cierre normativo y convierte la conversación en espacio de negociación de significados con reglas explícitas de escucha y de exigencia argumentativa, en esa línea, los resultados del presente proyecto investigativo aportan evidencia al mostrar que los acuerdos de debate, la moderación distribuida y la solicitud de pruebas textuales desplazan el peso de la autoridad hacia criterios compartidos, además, al documentar relatos docentes sobre presiones curriculares y evaluación, se ofrece un mecanismo para comprender por qué el diálogo falla cuando la norma comunicativa penaliza el disenso, por consiguiente, se sostiene que un modelo didáctico dialógico, sostenido por formación y acompañamiento, transforma la norma comunicativa en cultura de deliberación donde la palabra se vuelve responsable y justificable.

En relación directa con lo expuesto anteriormente sobre la didáctica literaria contemporánea, Colomer (2017) sostiene que enseñar literatura implica construir significados y formar lectores capaces de producir interpretaciones situadas, mediante itinerarios, consignas y mediaciones que orientan la lectura sin clausurarla, de este modo es posible comprender que el pensamiento crítico emerge cuando el aula aprende a relacionar forma, voz y perspectiva con preguntas que exigen argumentar, en este sentido, los resultados de la investigación muestran que la mediación dialógica fortalece la lectura si se organizan círculos de interpretación, escritura para sostener una postura y contraste de lecturas, de igual manera, se aporta un componente que el planteamiento didáctico no detalla en términos de sostenibilidad, dado que la investigación evidencia que la capacitación docente y el trabajo colaborativo permiten estabilizar rutinas, criterios y tiempos de conversación, por ende, la interpretación sugiere que la construcción de significado requiere una arquitectura de interacción donde la duda se mantenga productiva y la evidencia textual funcione como regla de calidad, en consecuencia, es posible inferir que, cuando la clase instituye itinerarios de lectura dialógica con evaluación formativa del argumento, la literatura se convierte en práctica regular de interpretación y juicio compartido.

En los debates sobre pertenencia, Yuval (2006) explica que pertenecer supone fronteras simbólicas y disputas por reconocimiento, de manera que las identidades se negocian mediante relatos, categorías y posiciones sociales que incluyen y excluyen, lo cual ofrece una clave para interpretar que la lectura literaria, cuando se discute dialógicamente, permite visibilizar jerarquías, prejuicios y dilemas de justicia presentes en la vida cotidiana, en ese horizonte, los resultados del proyecto de investigación aportan evidencia al mostrar que la conversación literaria habilita que el estudiantado compare perspectivas, señale implicaciones éticas y formule criterios para valorar acciones y discursos, además, el modelo didáctico propuesto añade una ruta operativa para que esa deliberación no dependa de iniciativas aisladas, ya que incorpora acuerdos de debate, preguntas generadoras y escritura argumentativa como soportes de

pertenencia discursiva, es de entenderse entonces, que cuando la literatura se trabaja como disputa razonada por sentido y reconocimiento, la escuela fortalece ciudadanía crítica al convertir la interpretación en ejercicio de responsabilidad y convivencia argumentada.

DISCUSIÓN

En la discusión, los hallazgos se aproximan a planteamientos que conciben la enseñanza de la literatura como práctica situada que se renueva mediante decisiones didácticas concretas, porque el estudio evidencia que la mediación dialógica se fortalece cuando se diseñan consignas de interpretación, debate regulado y escritura argumentativa, en vez de reducir la clase a verificación de datos, por tanto, se reconoce relación directa con la idea de reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura como arte de lo posible, (Bombini, 2006). Sin embargo, la investigación aporta un matiz al mostrar que la innovación depende de formación docente y de acuerdos institucionales sobre tiempo, evaluación y selección de textos, por ende no basta con promover participación, pues se requieren reglas de escucha y justificación para sostener el intercambio, en consecuencia la propuesta Dialogar para Transformar se presenta como contribución práctica al ofrecer una ruta que vincula preguntas generadoras, colaboración y reflexión docente, con implicaciones para programas de desarrollo profesional y para planes de lectura escolar orientados a pensamiento crítico.

De igual modo, al contrastar con perspectivas sobre lectura literaria en época de pantallas, los resultados señalan que la motivación estudiantil aumenta cuando la literatura se vincula con dilemas cercanos y cuando la conversación integra oralidad, escritura y escucha, lo cual coincide con la necesidad de mediaciones que sostengan el placer estético y la exigencia interpretativa frente a prácticas lectoras dispersas, además, se enlaza con la propuesta de leer literatura en la época de internet desde mediaciones escolares que orienten criterios y propósitos (Cassany & Allué, 2012), no obstante la investigación contribuye al mostrar que el diálogo pedagógico, más que la tecnología, es el factor que ordena la experiencia lectora, ya que permite convertir reacciones inmediatas en argumentos y convertir opiniones en razones, por ende se sugiere que futuras aplicaciones del modelo incorporen entornos virtuales y redes sociales como soportes para foros de interpretación y escritura colaborativa, sin desplazar la deliberación, además se advierte que la transferencia a otros centros requiere ajustar el repertorio textual a intereses locales y garantizar acompañamiento docente continuo.

Finalmente, los hallazgos se comprenden desde enfoques que entienden el aprendizaje como construcción de significados compartidos, dado que el estudio muestra que el pensamiento crítico emerge cuando el aula funciona como comunidad que interpreta, contrasta y reescribe sentidos, y cuando la autoridad docente se ejerce como mediación para sostener razones y revisar posturas, por ende, se reconoce consonancia con la noción de actos de significado y de negociación cultural del sentido, el cual es un planteamiento alineado con Bruner (2000), en este marco la investigación aporta evidencia situada sobre cómo la literatura puede operar como dispositivo de deliberación escolar en Montería, aunque se reconocen limitaciones derivadas del tamaño muestral, del predominio de autorreportes docentes y de la ausencia de seguimiento longitudinal centrado en productos estudiantiles, por ende se recomienda profundizar con observación de aula, análisis sistemático de escrituras y participación estudiantil directa, además se propone explorar la integración del modelo con prácticas digitales de lectura y con evaluaciones formativas que midan calidad argumentativa y no repetición de contenidos

CONCLUSIÓN

En conclusión, se evidenció que las rutinas de clase centradas en guías cerradas, verificación de datos y resúmenes tienden a restringir la conversación interpretativa y la elaboración de razones, por ende la lectura literaria se percibe como cumplimiento y disminuye la disposición a debatir, en cambio, cuando la mediación docente introduce preguntas problematizadoras, lectura compartida, acuerdos de conversación y escritura argumentativa, se observan mayores niveles de participación, mejor sustento de interpretaciones mediante evidencias textuales y una relación más favorable con la literatura, de ahí que el pensamiento crítico se exprese como contraste de perspectivas, revisión de posturas y argumentación situada, asimismo los hallazgos indican que el avance se consolida cuando el aula sostiene reglas de escucha y réplica y cuando la evaluación valora la calidad de la justificación, de este modo la enseñanza literaria se proyecta como una vía viable para fortalecer capacidades de interpretación y juicio en la educación secundaria pública.

Siguiendo este planteamiento, los hallazgos evidenciaron que la enseñanza de la literatura se desarrolla con frecuencia mediante guías orientadas a comprensión literal, lo cual reduce la conversación interpretativa y limita la construcción de argumentos, en cambio, cuando se incorporaron lecturas compartidas, preguntas problematizadoras, roles colaborativos y acuerdos de conversación, el profesorado reportó mayor participación, mejores justificaciones apoyadas en evidencias textuales y mayor disposición hacia la lectura,

de ahí que el pensamiento crítico se expresara como contraste de interpretaciones, revisión de posturas y elaboración de razones, además se asociaron mejoras percibidas en desempeño académico y motivación hacia los textos, la codificación integró una categoría central sobre diálogo pedagógico y mediación literaria, junto con categorías relacionadas a evaluación formativa, escritura argumentativa y condiciones institucionales, sin embargo persistieron obstáculos vinculados con presión por resultados externos, fragmentación curricular e interrupciones de la jornada, por lo cual la continuidad de las rutinas dialógicas dependió de acompañamiento docente y acuerdos escolares sobre tiempo y evaluación.

En términos de equidad, la evidencia examinada muestra brechas persistentes entre instituciones y una dependencia de esfuerzos aislados, de manera que las oportunidades de desarrollar lectura crítica y argumentación a partir de la literatura varían según la escuela a la que se asiste, por ende la mejora no debería quedar supeditada a iniciativas individuales, en cambio requiere decisiones escolares estables sobre acceso a obras, actualización de bibliotecas, conectividad y tiempos reales para lectura y conversación, de igual forma se demanda que la dirección y los equipos académicos asuman el modelo como política pedagógica compartida, con seguimiento de prácticas, acuerdos de evaluación y acompañamiento entre pares; así, la mediación dialógica deja de ser una experiencia ocasional y se convierte en continuidad formativa, en consecuencia, la sostenibilidad del cambio dependerá de cerrar brechas materiales y organizativas que limitan la mediación literaria y de asegurar condiciones mínimas para dialogar, interpretar y escribir con criterio.

De esta forma, la principal contribución se concreta en el modelo Dialogar para Transformar, entendido como una ruta de enseñanza de la literatura que ordena procedimientos para leer, conversar y escribir con criterio, el modelo propone selección de textos con potencial problematizador, preguntas generadoras, acuerdos de escucha y réplica, producción de borradores y coevaluación orientada por evidencias, por consiguiente ofrece un puente entre formación docente y práctica de aula, en el plano teórico, los resultados permiten comprender el pensamiento crítico como práctica social sostenida por reglas de interacción, más que como destreza aislada, en el plano pedagógico, se derivan implicaciones para planes lectores, para la evaluación de lectura crítica y para programas de desarrollo profesional que prioricen mediación dialógica, igualmente se sugiere que las instituciones aseguren tiempos protegidos para conversación literaria y trabajo colaborativo entre docentes, con lo cual la enseñanza de la literatura puede convertirse en espacio de deliberación, construcción de sentido y fortalecimiento de disposiciones para ciudadanía reflexiva.

Finalmente, el alcance del estudio queda delimitado por un muestreo intencional circunscrito a tres instituciones y por el peso de relatos docentes como fuente principal, además la disponibilidad de tiempo escolar restringió un seguimiento prolongado de producciones estudiantiles y de cambios sostenidos en la práctica, por ello la transferencia de los hallazgos exige examinar compatibilidad curricular, apoyos directivos y estabilidad de los equipos pedagógicos, así como considerar variaciones en hábitos lectores, recursos bibliográficos, climas de aula y presión evaluativa, en adelante, se recomienda profundizar mediante observación sistemática de aula, análisis de cuadernos, rúbricas de escritura argumentativa y participación directa del estudiantado, también resulta pertinente desarrollar diseños mixtos que combinen trazas cualitativas con mediciones de progreso en lectura crítica y en calidad de la argumentación oral, del mismo modo conviene explorar mediaciones digitales para foros de interpretación y escritura colaborativa sin perder la deliberación en aula, lo que repercute en estudios comparativos entre territorios lo cual podría precisar condiciones de sostenibilidad del modelo y rutas de formación docente de mayor alcance.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). *Promoting Inclusion in Education*. Routledge.
- Aparicio, P. (2025). La norma comunicativa: Ideología y praxis...s, XIV, 211–224. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXIV.32789>
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós 2021.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Blanco Ibarra, I. B. (2025). *Enseñanza de la Lectura Crítica en los Estudiantes de Educación Básica Secundaria Colombiana en el Marco de la Comunidad Letrada del Siglo XXI [tesis doctoral, universidad pedagógica experimental libertador]*. Repositorio institucional. Obtenido de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/td/article/view/1939>
- Bolívar, A. (2016) “Conjugar lo personal y lo político en la internacional de Educación Superior. Campinas. (2)2. Pp. 341-365
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros el Zorzal. Buenos Aires.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cassany, D., y Allué, C. (2012). *Leer literatura en la época d...AP-Navarra / Nafar ILZ-etako aldizkaria Biribilka*, 10(1), 1-7.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477–487). Lawrence Erlbaum Associates.
- Colomer, T. (2017). *La enseñanza de la literatura como construcción de significados*. Editorial Graó.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. Madrid, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=73432>
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Eduteka. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- González, C. I. (2022). *El microrrelato y las TIC como recursos para la enseñanza léxico-gramatical en el marco de la Educación Superior*: Universidad de Utrecht. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/121397>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá: Revolución Educativa.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos*. [//www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_6.pdf)
- Pérez, W. (2022). *Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos con TIC para la Comprensión Lectora en Educación Básica Secundaria* [Tesis de Doctorado, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications. doi.org/10.1590/1413-81232014194.12052013
- Valencia Sala, G. I. (2021). *La revista literaria modernista (1900-1920): proyecto editorial, arte, crítica e intervención en el discurso cultural* [Tesis doctoral, Unidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio institucional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10644/8427>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Yuval-Davis, N. (2006). La pertenencia y la política de pertenencia. *Patrones de prejuicio*, 40(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>