



La lectura literaria desde una dimensión dialógica para la formación del pensamiento crítico*

Richard Alonso Uribe-Hincapié

<https://orcid.org/0000-0002-4025-9688>
Universidad Pontificia Bolivariana,
Colombia
richard.uribe@upb.edu.co

María Alejandra Colorado Montoya

<https://orcid.org/0009-0009-7439-5045>
Universidad Pontificia Bolivariana,
Colombia
mariaa.colorado@upb.edu.co

Resumen

Si bien la literatura ha estado directamente asociada a la construcción del conocimiento y la cultura es necesario repensarla como una experiencia significativa en la formación humana, la cual permite fomentar el pensamiento crítico al posibilitar el diálogo de los textos con la realidad y participar en su transformación, a partir de una simbiosis de experiencias, relatos y formas de ver el mundo. Este estudio tiene como propósito analizar las posibilidades de la lectura literaria con base en el discurso de los docentes, para la formación de las habilidades y las actitudes de pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto de la educación básica primaria. La investigación se orientó por el paradigma cualitativo, con énfasis en el método de investigación narrativo-biográfico. La población de este estudio estuvo conformada por docentes de instituciones educativas de la ciudad de Medellín (Colombia) y se desarrolló con dos técnicas de recolección de información cualitativa, a saber: la carta y la entrevista semiestructurada. Los resultados indican que la lectura literaria es una herramienta fundamental para ampliar el bagaje lingüístico, social, político y estético, al tiempo con las capacidades de los estudiantes para asumir posiciones ante ellos mismos y las realidades que afrontan en su vida cotidiana. El estudio concluyó que la literatura construye un espacio pedagógico para el intercambio discursivo, la construcción de conocimientos y la configuración de identidades críticas y reflexivas en los estudiantes, sobre todo en una sociedad cada vez más compleja y diversa.

Palabras clave

Diálogo intercultural; formación; literatura; pensamiento crítico; lectura.

* Este artículo es derivado de la investigación “La lectura literaria desde una dimensión dialógica para la formación del pensamiento crítico”, desarrollada en el semillero de investigación Lengua y Cultura, de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Recibido: 10/01/2024 | Enviado a pares: 15/01/2025 | Aceptado por pares: 16/04/2025 | Aprobado: 01/07/2025

DOI: [10.5294/edu.2025.28.1.2](https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.1.2)

Para citar este artículo / to reference this article / para citar este artigo

Uribe-Hincapié, R. A. y Colorado, M. A. (2025). La lectura literaria desde una dimensión dialógica para la formación del pensamiento crítico. *Educación y Educadores*, 28(1), e2812. <https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.1.2>

Literary Reading from a Dialogic Dimension for the Development of Critical Thinking*

Abstract

Although literature has been directly associated with the construction of knowledge and culture, it is necessary to rethink it as a significant experience in human development, which allows fostering critical thinking by enabling the dialogue of texts with reality and participating in its transformation, based on a symbiosis of experiences, stories, and ways of seeing the world. This study aims to analyze the possibilities of literary reading, based on teachers' discourse, for the development of critical thinking skills and attitudes of fifth grade students of elementary education. The research was directed from the perspectives of the qualitative paradigm, but with an emphasis on the narrative-biographical research method. The population of this study was made up of teachers from educational institutions in the city of Medellin (Colombia) and was developed based on two qualitative information collection techniques: the letter and the semi-structured interview. The results of the research exercise describe that literary reading is a fundamental tool to expand the linguistic, social, political, and aesthetic background and, at the same time, the abilities of students to assume positions regarding themselves and the realities they face in their lives. The study concludes that literature builds a pedagogical space for discursive exchange, the construction of knowledge, and the configuration of critical and reflective identities in students, especially in an increasingly complex and diverse society.

Keywords

Intercultural dialogue; training; literature; critical thinking; reading.

* This article is derived from the research project "Literary Reading from a Dialogical Dimension for the Development of Critical Thinking," conducted within the research group Language and Culture at Universidad Pontificia Bolivariana.

Leitura literária a partir de uma dimensão dialógica para a formação do pensamento crítico*

Resumo

Embora a literatura tenha sido diretamente associada à construção do conhecimento e da cultura, é preciso repensá-la como uma experiência significativa na formação humana, que permite promover o pensamento crítico ao possibilitar o diálogo dos textos com a realidade e participar de sua transformação, a partir de uma simbiose de experiências, histórias e formas de ver o mundo. O objetivo deste estudo é analisar as possibilidades da leitura literária, com base no discurso de professores, para a formação de habilidades e atitudes de pensamento crítico de alunos do quinto ano do ensino fundamental. A pesquisa foi orientada pelo paradigma qualitativo, com ênfase no método de pesquisa narrativo-biográfico. A população deste estudo foi composta por professores de instituições de ensino da cidade de Medellín (Colômbia) e utilizou duas técnicas qualitativas de coleta de dados: a carta e a entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que a leitura literária é uma ferramenta fundamental para ampliar a bagagem linguística, social, política e estética, ao mesmo tempo em que possibilita aos estudantes assumirem posições diante de si mesmos e das realidades que enfrentam em seu cotidiano. O estudo concluiu que a literatura constrói um espaço pedagógico de troca discursiva, de construção de saberes e de configuração de identidades críticas e reflexivas nos estudantes, especialmente em uma sociedade cada vez mais complexa e diversa.

Palavras-chave

Diálogo intercultural; formação; literatura; pensamento crítico; leitura.

* Este artigo é derivado da pesquisa “Leitura literária a partir de uma dimensão dialógica para a formação do pensamento crítico”, desenvolvida no viveiro de pesquisa Língua e Cultura, da Universidad Pontificia Bolivariana.

Introducción: la literatura y la escuela

En la historia de la humanidad, la literatura ha estado asociada directamente a la formación del conocimiento y la cultura, por lo que se le ha endilgado un rol fundamental en el desarrollo cultural e intelectual del hombre. Como lo expresa Guerra, “el desarrollo de la crítica ha sido el resultado de esta continuidad y conservación de la cultura, de la que la literatura es una de las más altas expresiones” (1993, p. 308). No obstante, la práctica literaria en la escuela no se ha pensado, con contundencia, como una experiencia significativa y sensibilizadora que permita crear habilidades y actitudes de pensamiento crítico, al posibilitar el diálogo de los textos con las diversas realidades adyacentes del lector y del mundo, esto es, no se ha comprendido el hecho literario como una experiencia constructora de sentido (Colomer, 2001).

El hecho literario posibilita la agrupación de la experiencia propia con otras cuando ella se fundamenta en una perspectiva dialógica, en la medida en que actúa como una “práctica social interpretativa, que hace posible lo social, puesto que reconoce los discursos de otros y busca el consenso o el disenso fundados en la equidad, la justicia y la comprensión mutua” (Uribe *et al.*, 2020, p. 5). En este sentido, se comprende la lectura literaria más allá de la aprehensión de la lengua en su más elaborada proyección y el reconocimiento de autores e hitos históricos, para convertirla en un enfoque y una utopía de formación. En palabras de Colomer:

El objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje. (2001, p. 5)

La literatura actúa, por tanto, como una metodología no solo para acceder reflexiva y críticamente a la realidad, sino para restituir y actualizar visiones y formas simbólicas de construir mundos (Goodman, 1978), en la medida en que permite acceder a relatos que reinterpretan la realidad desde una exterioridad que da paso a la contemplación, la abstracción y la duda. En este caso, contemplar, abstraer y dudar de la realidad comprometen habilidades para interrogar las cosas y, por tanto, mediaciones para convertirlas en objetos de reflexión y crítica, sobre todo al entender la pregunta como el acicate para el diálogo y un eje fundamental para incitar el pensamiento y la interacción (Ordieres, 2021).

En términos del objetivo central de este estudio –consistente en analizar las posibilidades de la lectura literaria, desde el discurso de los docentes, para la formación de las habilidades y las actitudes de pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto de la educación básica primaria–, es importante comprender la necesidad de esta investigación en el contexto educativo colombiano y de qué manera ha sido abordada la problemática en relación con el pensamiento crítico en nuestro país.

Aunque en los *Estándares básicos de competencias* se plantea que “la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (MEN, 2006, p. 26), en las prácticas pedagógicas situadas y en relación con las condiciones y las exigencias de la educación en Colombia, el énfasis está en mayor medida en el desarrollo del pensamiento lógico, matemático y científico y en las posibilidades que ofrece la literatura para mejorar el rendimiento académico y los resultados en pruebas censales nacionales e internacionales.

El desarrollo del pensamiento crítico o capacidad crítica es un elemento fundamental en la formación de los estudiantes de acuerdo con las políti-

cas públicas de Colombia (Congreso de la República, 1994); no obstante, este tipo de pensamiento, en este caso, se describe desde una perspectiva ciertamente cognitivista (Fandiño *et al.*, 2021), al ser relacionado con la habilidad de lectura crítica solo en términos de rendimiento académico y dejando de lado las posibilidades del pensamiento y la lectura crítica en lo atinente a la formación social, la construcción de perspectivas reflexivas en torno al mundo y la definición de alternativas para afrontar realidades insospechadas e inciertas, en la medida en que “un pensador crítico se distingue por un raciocinio independiente que evita repetir tópicos o postulados de moda, lo que le posibilita formular supuestos propios” (Madrid, 2020, p. 163).

La noción de pensamiento crítico que se ha cimentado en el país, en especial en el ámbito educativo, se centra más en un tipo de razonamiento formal y en la competitividad académica para resolver problemas que en un tipo de pensamiento que admita el reconocimiento de la realidad propia y las realidades adyacentes, lo cual permite pensar una transformación social y política, da una comprensión contextual y cultural de la sociedad misma, y hace que quien lee se interrogue por “la búsqueda de la verdad, el carácter aplicado a la acción transformadora de lo aprendido y el compromiso con las colectividades y grupos humanos a los que se pertenece” (Balaguer, 2018, p. 93). En consecuencia, esta falta de claridad –con respecto al término mismo, pero también con respecto al tipo de pensamiento en el que se quiere formar y sus propósitos– hace que esta misión sea enigmática y compleja, en la medida en que no hay un acuerdo acerca de qué es lo que se forma cuando se habla de formar en pensamiento crítico y las razones académicas, sociales y políticas que esto implica.

De acuerdo con Madrid, “termina siendo cantinflesco que una capacidad intelectual como el pensamiento crítico se reduzca a la lectura y la escritura, y, a su vez, sea ‘medida’ con pruebas estan-

darizadas” (2020, p. 162), sobre todo porque, particularmente en el contexto colombiano, la formación en pensamiento crítico es imprescindible, desde el punto de vista del desarrollo de competencias para leer, escribir o solucionar situaciones problemáticas y desde la óptica de la formación humana, esto es, la formación para vivir en sociedad, trabajar colaborativamente con otros, reconocer una tradición, proponer acciones de transformación, entre otros asuntos.

Todo esto da cuenta de cómo el pensamiento crítico sigue siendo, en el contexto educativo colombiano, un elemento fundamental, que aún requiere de un trabajo coherente y continuo en relación con su formación, que se reitera en el discurso, pero se obvia en la práctica. Asimismo, se valora su trascendencia en relación con las competencias, pero se olvidan las implicaciones que este tiene en la vida personal y social, esto es, en términos de las capacidades humanas (Uribe-Hincapié y Gutiérrez-Ríos, 2023). En este sentido, por ejemplo, en Colombia los proyectos educativos institucionales (PEI) dan cuenta de cómo las instituciones educativas responden a los criterios, las necesidades y los intereses de los estudiantes y los contextos (Decreto 1860 de 1994), mientras que la formación en pensamiento crítico es un asunto tangencial que, desde el punto de vista de la enunciación, se convierte en un *leitmotiv* que fundamenta el trabajo pedagógico de la escuela (Zuluaga *et al.*, 2022).

En relación con el trabajo que se desarrolla con la lectura literaria en las instituciones educativas, de acuerdo con los PEI, se ha pensado más en estrategias para favorecer el deseo de los estudiantes por leer literatura, pero siempre en relación con las implicaciones que esto tendría en los resultados de pruebas censales nacionales e internacionales y en el rendimiento académico. Asimismo, aunque la lectura literaria es un ejercicio trascendental dentro de los currículos institucionales, se comprende desde la óptica del desarrollo intelectual que amplifica las ha-

bilidades personales, pero en contraposición de sus posibilidades para formar en habilidades sociales que contribuyan al desarrollo humano (Max-Neef, 2006). Esto es, una educación que dé como resultado un alto rendimiento académico, pero que igualmente forme hombres y mujeres autónomos y reflexivos que puedan transformar su entorno social con fundamento en una perspectiva crítica que ponga en diálogo los aprendizajes adquiridos en la escuela con los diferentes contextos y sus problemáticas.

Además, tomando en cuenta que la educación básica primaria no solo busca la adquisición de conocimientos académicos, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales, Elias *et al.* (1997) afirman que los primeros años de vida escolar son fundamentales para el desarrollo de destrezas como la empatía, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables. Estas habilidades socioemocionales son fundamentales no solo para el desarrollo personal y social de los estudiantes a lo largo de sus vidas, sino para el desarrollo del pensamiento crítico. Por tanto, fortalecer el pensamiento crítico en la educación básica primaria es esencial, ya que establece las bases para el aprendizaje futuro y el desarrollo integral de los estudiantes.

Dadas las incertidumbres en relación con el pensamiento crítico en la educación colombiana, la lectura de literatura, con un carácter dialógico, sería fundamental para el desarrollo de las habilidades y las actitudes para pensar críticamente y para la comprensión de sus implicaciones personales, sociales, políticas, académicas, éticas y estéticas en relación con el mundo.

Por medio del diálogo se alcanza la comprensión y el acuerdo con el otro, y se realiza de modo efectivo la vida social, que se construye como una comunidad de diálogo. Al conversar sobre el mundo unos con otros, y hacer de él una tarea común, los hombres están creando el mundo y haciendo de él su punto de encuentro y de unión (Labastida, 2006, p. 60).

Literatura y pensamiento crítico

Castagnino (1980) sostiene que las funciones de la literatura comprometen la configuración de emociones y sensaciones consolidadas y legitimadas histórica y socialmente; asimismo, hacen posible la fuga, a la manera de un viaje por fuera de sí que permite representar la realidad en clave comprensiva e interpretativa; y demandan el pensamiento como alternativa ineludible para el reconocimiento y la transformación de la condición humana, lo que determina la apropiación, la consolidación y la restauración de valores y comportamientos en el devenir del tiempo y el espacio a partir de experiencias dialógicas.

De acuerdo con Eagleton (1998), la función de la literatura se entiende en relación con la forma en la que una persona toma la decisión de leer (el porqué, el para qué y el qué leer), todo esto en términos de las diversas perspectivas y experiencias personales y sociales. Por tal razón, los intereses y los elementos constitutivos de la vida son una de las claves de los juicios en torno a las obras literarias. Este mismo autor sostiene que la comprensión acerca de lo que es la literatura y sus implicaciones en la vida está relacionada con lo que un sujeto hace con lo que lee, pero, igualmente, con lo que un texto es capaz de hacer con quien lo lee, por lo que la lectura literaria se fundamenta en una relación estrecha e intensa de reciprocidades.

Por su parte, para Larrosa (2003) la función y la comprensión de la literatura están relacionadas con la experiencia de lectura, la cual es un constructo que se edifica en términos de la subjetividad del lector, es decir, de lo que es el lector. Esta perspectiva comprende la lectura literaria más allá de una herramienta de formación y la concibe, más bien, como un elemento constituyente de los procesos de formación, lo que indica que la formación en sí misma es una experiencia que se forja como lectura y que se desarrolla a la manera de un proceso de lectura que forma, deforma y transforma, precisamente porque pone en tela de juicio aquello que constituye la propia identidad. Esa identidad, en diálogo con el

hecho literario, se modifica a través de la imaginación y el lenguaje, porque no se lee formativamente sin haber puesto el libro en contraste con la vida y sin que se hayan suscitado experiencias que contradigan y pongan en crisis la propia subjetividad.

Para el mismo Larrosa (2003), la aceptación de límites entre la condición ficcional del texto literario y la realidad pone obstáculos a la comprensión de las implicaciones de la lectura en la formación, pues solo si la lectura es capaz de transgredir las fronteras del texto y logra intervenir las vidas de las personas habrá logrado un evento de formación que conlleve la transformación a través de un contacto dialógico y crítico con el texto.

Precisamente en esta óptica, el carácter dialógico de la lectura literaria –entendido como un devenir discursivo que implica la reciprocidad, el intercambio y la intersubjetividad (Dussel, 1999)– entiende la lectura literaria como una experiencia que convoca una diversidad de visiones del mundo en constante contacto, debate e interacción: “el contenido de la literatura es, pues, la pura experiencia. No la experiencia de determinado orden de conocimientos. La experiencia contenida en la literatura –como por lo demás toda experiencia, salvo tipos excepcionales– aspira a ser comunicada” (Reyes, 2007, p. 84). De este modo, lo dialógico, en el marco de la experiencia interactiva con la literatura, proyecta “una lectura comunitaria que incentiva su participación y un mayor entendimiento del texto” (Hernández-Heras *et al.*, 2024, p. 7).

Esta tarea común de “pensar el mundo” es la que exige reflexionar acerca de cómo la lectura literaria, en su condición dialógica, hace posible el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como ese instante en que podemos “someter a análisis y evaluación nuestras operaciones, conceptos, actitudes y su relación con las realidades que ellos pretenden expresar” (Villarini, 2003, p. 38), lo que presupone una actitud de continua y seria de interrogación y sorpresa ante la realidad (Glaser, 1941). En este sen-

tido, lo dialógico sería una condición de posibilidad que favorece la literatura, en la medida en que lo analítico y lo evaluativo serían procesos colaborativos que se gestan como resultado de interacciones y encuentros que desembocan en posiciones, determinaciones y comportamientos a partir de los cuales se comprende y se existe en el mundo.

La literatura, en este orden de ideas, se convierte en una mediación entre los problemas del mundo y el mundo, en la medida que el estudiante se enfrenta a problemáticas que, desde su experiencia, tienen un carácter sui géneris, ya sea por su ausencia en la vida de los estudiantes o por su condición de excepcionalidad histórica y cultural. Así, la lectura literaria puede determinar diálogos entre los estudiantes y aquellas situaciones controvertidas (Albarracín *et al.*, 2023), excepcionales y legitimadas como prohibidas, razón por la cual leer obras literarias funcionaría, en ocasiones, como un ejercicio experimental acerca de vidas y experiencias posibles o como una alternativa para el desarrollo de la empatía y la comprensión. Al respecto, dice Pérez-Jijena que

la comprensión plenamente realizada o interpretación representa un acto de trascendencia en el que el sujeto que comprende se desplaza desde una situación y posición inicial hacia una nueva posición o situación que le es dada como ser posible por medio de la comprensión (2022, p. 5).

Así, al momento de leer literatura y convertirla en herramienta de interacción y cohesión, no solo se insta a consolidar una identidad en el marco de unas reciprocidades, sino que se funda la experiencia de vicisitudes en la que, tal y como lo plantea Larrosa (2003), se vive la transformación, en la medida en que se da un cambio en aquel que lee, y además se transmuta la comprensión a través de comprensiones con un fin interpretativo. De este modo, desde el punto de vista del profesor, su identidad literaria (Duszynski, 2006) configura las bases no solo para formar en literatura, sino para comprender el papel de esta en el intrincado y caótico sistema que define

la vida. Esta identidad que el maestro porta se torna en acciones pedagógicas y se conjuga en lecturas, diálogos, interpretaciones, delirios, hábitos e ideas que forman y transforman.

Ahora bien, desde el punto de vista del estudiante, la imaginación literaria, dinamizada por una identidad docente, no solo permite potenciar el interés por la cotidianidad de lo otro y los otros, sino que, en la experiencia de involucrarse con personajes e historias, se construye un modo especial de existir en el mundo. Como “parte esencial de la teoría y la práctica de la ciudadanía” (Nussbaum, 1997, p. 83) que evalúa las prácticas cotidianas, no como historias acaecidas en tiempos y espacios distantes y sujetos desconocidos e invisibles, sino como acontecimientos que representan con profundidad y agudeza las tramas propias de la vida, la imaginación literaria demanda habilidades y actitudes críticas y reflexivas para el goce compartido y el asombro investigativo.

Por tanto, la lectura literaria ampliaría no solo las habilidades de un sujeto para pensar de forma crítica –entendiendo estas habilidades como el dominio de mecanismos, conocimientos, herramientas y técnicas necesarias para desarrollar procesos de pensamiento a través de la lectura–, sino también las actitudes para pensar de otro modo (Walsh, 2010), en relación con otros, en términos de evaluación, refinación e intercambio, y, particularmente, en una dinámica de apertura discursiva, de deseo de estar/debatir y con la clara idea de lo que significa aprender: considerar la creación de sentido, la significación, como una tarea de carácter colaborativo que nace de la simbiosis entre equilibrios, disparidades y contrariedades (Aubert *et al.*, 2008). De este modo, el camino más corto hacia mi yo interior “es la palabra del otro, que me hace recorrer el espacio abierto de los signos” (Ricoeur, 2000, p. 31), lo que sugiere que la palabra, en el marco del diálogo, es al tiempo palabra propia y compartida que incita el juego de la interpretación y aviva el deseo por encontrarse y lidiar cordialmente en la crítica.

En este sentido, es en el diálogo donde se construye el entramado social, lo que hace de él una herramienta de construcción de la realidad (Sisto, 2015). Ello implica que, al dialogar, se ratifica la condición humana y, al mismo tiempo, se reconstruye esa condición, en este caso, a través de procesos de lectura, relectura y reescritura que devienen en formas inéditas y situadas para interpretar e interperlar los textos y las acciones cotidianas. El diálogo, por tanto, no es una mediación que posibilita acciones y reacciones particulares, sino un acontecimiento de alcances éticos, políticos y estéticos a partir del cual se define cómo leer, pensar y existir en el mundo.

Leer y producir literatura compromete la formación y aplicación de conceptos, con sus procesos de síntesis y análisis, y el desarrollo de estadios de evaluación a partir de la experiencia del lector/autor y los procesos de reflexión concomitantes, lo cual determinaría no solo la configuración de unas posiciones frente al mundo, sino unas formas de comportarse y actuar (Scriven y Paul, 1987); esto es, al leer y producir literatura se generan y se procesan datos, creencias y perspectivas con el fin de crear otras y convertirlas en criterios para existir.

La lectura literaria, entonces, se convierte en una práctica reflexiva, dialógica y crítica, puesto que su propia constitución se define en el asombro y la interrogación por la realidad; asimismo, porque la formación, acaecida en actos de leer, se da cuando se posibilita una relación entre los textos y la subjetividad (Larrosa, 2003), lo que implica que la experiencia de la lectura determina procesos constantes de reconocimiento, interrogación, evaluación y proposición que serán integrados no solo al cúmulo de saberes que portan las personas, sino a los modos de relación, actuación, enunciación y deliberación acerca del mundo.

El hecho literario, productor de prácticas de lectura y escritura, hace que acontezca el pensamiento crítico, dado que, además de forjar una relación íntima entre el texto y sus lectores, produce experien-

cias dialógicas y polifónicas, las cuales sustentan el nacimiento de la crítica. Como apunta Rodríguez, “un sujeto *per se* sin usar adecuadamente el lenguaje y la lógica, sin actuar en un entorno social, sin discutir y argumentar con otros y sin justificar sus acciones no logra pensar críticamente” (2018, p. 71).

Diseño metodológico

Este estudio se fundamenta en las perspectivas de la investigación cualitativa, con una óptica de la realidad que demanda el método de investigación narrativo-biográfico, que posibilita narrativas dialógicas entre los sujetos que hacen parte del estudio y, al mismo tiempo, con los temas y problemas a investigar. En clave narrativo-biográfica, se busca construir el conocimiento como un acontecimiento conjunto y cooperativo, pero que represente y se funde en la diversidad de voces y sus visiones de la realidad. Por tanto, las experiencias de los participantes se convierten en historias y relatos que tienen un tiempo y un espacio en los que ellas adquieren sentido (Landín y Sánchez, 2019) y, por consiguiente, tienen un carácter situado, con una ubicación geográfica, semántica y política.

La investigación narrativa funda una mediación entre el conocimiento y las personas que lo proponen y lo convierten en práctica cotidiana, por lo que no es meramente un listado de argumentos que se cruzan en torno a un problema, sino todo un tejido que conjuga comportamientos, reflexiones y acciones que dan cuenta de unas realidades sociales, políticas, éticas y estéticas (Arias y Alvarado, 2015). Por tanto, investigar narrativamente no solo da una perspectiva particular desde dónde investigar, sino que propone nuevas formas de construir el conocimiento que demandan la reciprocidad y la explicación a varias manos (Connelly y Clandinin, 1995).

Este punto es de particular trascendencia, sobre todo en términos del pensamiento crítico, puesto que los resultados investigativos se convierten en relatos compartidos que se reinventan durante todo el

proceso y, a la vez, exigen divergencias y oposiciones. Todo esto, de acuerdo con Moriña (2017), indica que la opción por un enfoque narrativo de la investigación reconoce otras formas de construir el conocimiento, cuyo carácter es polifónico, dialógico y colaborativo, en la medida en que la voz de la investigación –con sus hallazgos, resultados y conclusiones– sea una composición de voces, instrumentos y melodías variopintas y heterogéneas, pero con cadencia y coherencia: “la investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y reexplicación de historias a medida que la investigación avanza” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 7).

En términos del objetivo general de la investigación: analizar las posibilidades de la lectura literaria desde el discurso de los docentes, para la formación de las habilidades y las actitudes de pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto de la educación básica primaria, la población del estudio se conformó por docentes del grado quinto de la educación básica primaria, particularmente con una muestra de 18 profesores de cuatro instituciones educativas oficiales y privadas de la ciudad de Medellín (Colombia).

Las técnicas de recolección de información de este trabajo fueron la carta, entendida como herramienta narrativa y dialógica de recolección de información (Sánchez, 2021), y la entrevista semiestructurada, todo esto con el fin de *describir las perspectivas de los docentes de quinto grado de la educación básica primaria acerca del pensamiento crítico y su importancia en la formación escolar, y determinar las concepciones y las comprensiones de los docentes acerca de la literatura, con un carácter dialógico, y sus implicaciones en la formación del pensamiento crítico.*

Los criterios de selección de la muestra se centraron en el rol de los participantes como profesores del área de lenguaje en sus instituciones educativas, particularmente en quinto grado, con base en la condición ideal o “típica” de los docentes (Sandoval, 1996), para lo cual se los invitó a partir de una

serie de criterios que debían tener en cuenta, como el uso de la literatura en clase con una perspectiva dialógica y las prácticas de formación en pensamiento crítico.

En este sentido, la muestra se configuró en grupos de cinco, cinco, cuatro y cuatro, para un total de 18, para cada institución educativa, respectivamente. De los 18 docentes, 12 participaron en las entrevistas y seis en el ejercicio interactivo de la carta (entre docentes e investigadores). El carácter de las instituciones oficial o privado se asumió como una condición de heterogeneidad que responde a los contextos de funcionamiento de las instituciones educativas colombianas.

En cuanto a la carta, como herramienta de recolección de información, su implementación se sustenta en su potencia para la construcción del diálogo con cierta intimidad, sensibilidad y potencia enunciativa (Sánchez, 2021). En este sentido, la carta no solo fundamenta unas comprensiones, sino que refleja las implicaciones afectivas de los acontecimientos que hacen parte de los hechos a investigar, pues una carta es un producto descriptivo de un acontecer, pero, al mismo tiempo, es un fruto crítico y reflexivo del acontecimiento, ya que es una metainterpretación de lo acaecido a partir de palabras, expresiones y giros poéticos y narrativos que se gestan en clave de lo epistolar. En la carta, se da una descripción de lo que uno es, al tiempo que eso que se es se convierte en ejercicio de reflexión que trasciende el relacionamiento y el encuentro con lo otro y los otros. La carta, por tanto, es el producto del encuentro discursivo, pero también una provocación y una incitación a conversar y revelarse ante sí y ante el otro. De esta manera, para los propósitos de la investigación, *se envió una invitación a los docentes para escribir una carta y producir a través de ella interacciones discursivas*. Las cartas fueron enviadas a los correos electrónicos de los investigadores a la manera de una propuesta de interacción epistolar.

Ahora bien, en lo relativo a la entrevista semiestructurada, es una técnica de recolección de

información de carácter dialógico que hace posible el descubrimiento mutuo de los mundos posibles del entrevistado a partir del discurso (Tejero, 2021). La entrevista, igualmente, se desarrolla con base en una provocación sustentada por un guion de 16 preguntas, pensado para construir la conversación, el cual se define partiendo de un trabajo reflexivo y evaluativo previo, con la convicción de que su desenvolvimiento y resultados están directamente relacionados con las experiencias de lectura y la formación de los participantes. Asimismo, por naturaleza, en la investigación cualitativa la entrevista entraña los elementos constitutivos de la condición humana (Briggs, 1986), sobre todo porque propicia el encuentro, dispone las actitudes para conversar y en ella se manifiestan las reacciones discursivas y quinésicas para el ejercicio de la interacción.

Una de las fortalezas de la entrevista para este trabajo de investigación surge de su condición de diálogo provocado, aunque paradójicamente lleno de espontaneidad, ante la necesidad de actuar en su desarrollo, lo que demanda del entrevistado y el entrevistador una actitud para reaccionar discursivamente en la inmediatez y el ejercicio de la espontaneidad: se piensa en la pregunta, se intercambian perspectivas y, en ocasiones, se definen encuentros que producen conclusiones, nuevos interrogantes e ideas cargadas de concepciones, emociones e interpretaciones. Así pues, con la entrevista se buscó, más que un ejercicio de recitación por parte del entrevistado, suscitar un acontecimiento reflexivo inmerso en el intercambio comunicativo (Bertaux, 2011). Las entrevistas fueron grabadas y se transcribieron a un texto escrito, el cual se refinó a partir de un proceso de relectura y reescritura.

El proceso de análisis de los datos recolectados se desplegó con base en un ejercicio de análisis textual y discursivo (Moraes y Galiuzzi, 2020), sobre todo con el fin de descomponer los textos (entrevistas y cartas) y reorganizarlos para reconocer ideas y producir nuevos conocimientos de carácter narrativo entre los participantes y los investigadores.

Este análisis se presentó a partir de una serie de categorías definidas *a priori*, pero en el marco de la consideración de categorías de carácter emergente o específico en cada uno de los participantes. La estructura metodológica de la investigación se describe en el esquema de la Figura 1:

Figura 1. Estructura metodológica de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Para los docentes, la relación entre el desarrollo de la imaginación y la formación en pensamiento crítico es crucial, sobre todo porque, a través de la lectura de literatura, los niños “habitan unos mundos posibles, dialogan con ellos, para luego ponerlos en contacto con el mundo propio” (ED8)¹. Incluso se plantea que por fuera de la acción de ficcionar no es del todo posible reconstruir y transformar la realidad (Pyyhtinen, 2019), en la medida en que la posibilidad de la abstracción y el alejamiento de la realidad, la fuga literaria (Castagnino, 1980), proporcionan claves y herramientas para releer y representar el mundo. Al respecto, así lo percibe un docente: “no

estamos poniendo a dialogar los aprendizajes de nuestros estudiantes con sus contextos, con sus realidades, con sus sueños, con su imaginación; al contrario, pareciera que la escuela está buscando apagar el pensamiento y la creatividad para desarrollar la productividad” (CD6). Es así que, desde el punto de vista de los docentes, el diálogo que promueve el hecho literario permitiría la construcción de sentidos (Colomer, 2001) con un enfoque analítico de la realidad, lo que conllevaría el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico.

Asimismo, los docentes sostienen que, a partir de la lectura literaria, los niños son capaces de pasar de una lectura meramente literal a una perspectiva de carácter intertextual y crítico que no solo les permite comprender el mundo del texto, sino que trasciende a la vida cotidiana, a la manera de preguntas, dudas, sospechas y comparaciones. Es por ello que se ha de “tener en cuenta el pensamiento crítico dentro de la literatura, porque apuntamos a tres momentos importantes donde ellos van a dar cuenta de lo que leen con un carácter intertextual y crítico” (ED6). Estos “momentos” que describe la profesora se convierten en mediaciones que producen interrogantes y, a su vez, experiencias dialógicas (Ordieres, 2021) a partir de las cuales se configuran nodos para la producción de ideas críticas de la vida cotidiana; esto es, habilidades y actitudes para pensar críticamente que trascienden enfoques que comprenden el pensamiento crítico en dinámicas relacionadas solo con la cognición y una visión simplista de lo intelectual (Fandiño *et al.*, 2021).

Para los docentes, el encuentro con la literatura insta a una reconstrucción narrativa de la realidad que no solo la reconfigura, sino que define el deseo de transformarla y pensarla de modos alternativos. Además, la propia idea de la lectura literaria tiene un carácter dialógico (Valls *et al.*, 2008), si se lee en voz alta, se conversan las historias y se tejen los relatos en relación con las narraciones de los niños, todo con el fin de actualizar las obras y permitir que ellas se conviertan en herramientas de transformación (La-

¹ Se presentan una serie de códigos para dar cuenta de algunas ideas tanto de las entrevistas (E) como de las cartas (C). La D indica docente y el número da el orden de las entrevistas o el momento del envío de las cartas.

rrrosa, 2003). Esta transformación, en términos de los docentes, se sitúa en el tiempo y el espacio, razón por la cual la formación en pensamiento crítico tiene un carácter aplicado (Balaguer, 2018) y una conexión natural, espontánea y propositiva con la vida misma.

En esta dinámica, “los niños abordan historias y dialogan con personajes, con quienes se relacionan discursiva y emocionalmente” (CD4). Esta relación produce reacciones de aprendizaje en las cuales la lengua es un elemento esencial, sobre todo porque la exposición a un nuevo bagaje lexical no solo les abre horizontes lingüísticos, sino que produce formas alternativas de aprehender y comprender el mundo (Rosenblatt, 2002), las cuales, para los docentes, tienen una condición creativa e imaginativa (Rodari, 1981): “mis niños y yo conversamos acerca de las historias que leemos y, a partir de ellas, logramos entender y reconocer mejor nuestras identidades” (CD1). Este reconocimiento de la identidad se da en el plano de la solidaridad colectiva, pero tiene un influjo contundente en las potencias racionales independientes (Madrid, 2020), lo que, desde el punto de vista del pensamiento crítico, produce no solo una relación de reciprocidad con las personas, sino un proceso constante de construcción de la identidad y la subjetividad.

De acuerdo con los profesores, la educación primaria es una etapa crucial en el desarrollo de los niños en la cual se sientan las bases para su crecimiento intelectual y emocional. Por eso, en este contexto, la literatura se presenta como una poderosa herramienta para cultivar el pensamiento crítico: una habilidad/actitud indispensable en el mundo contemporáneo, en la medida en que “la literatura nos presenta problemáticas, situaciones de vida y nos ayuda a desarrollar valores con los cuales enfrentamos la realidad” (ED1). En este contexto, los profesores comprenden el pensamiento crítico desde el punto de vista de sus implicaciones cognitivas, emocionales, políticas y estéticas, y en relación no solo con el desempeño académico, sino con el de-

sarrollo de las capacidades humanas (Nussbaum, 2012; Uribe-Hincapié y Gutiérrez-Ríos, 2023).

Los participantes de esta investigación, a partir de las cartas y las entrevistas semiestructuradas, plantearon de manera generalizada la importancia de la lectura literaria para fomentar el pensamiento crítico en los niños (Galindo y Jula, 2022; Oliveras y Sanmartí, 2009), ya que esta, como experiencia formadora y transformadora, desempeña un papel fundamental que permite desafiar nuestras percepciones y experiencias previas: “la literatura te abre otros mundos, otros procesos, autores, pensamientos, ideologías, creencias, comportamientos del ser humano. Otros procesos de imaginación y otras formas del pensamiento: crítico, analítico, deductivo” (ED3). En este sentido, los docentes de quinto grado coinciden en que la literatura en la educación básica primaria hace posible formar en habilidades sociales, en la capacidad para reconocer y solucionar conflictos y en la potencia para tomar decisiones autónomas y responsables (Elias *et al.*, 1997).

La literatura, además, abre una posibilidad privilegiada para la exploración del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales en los estudiantes, al convertirse en un recurso invaluable en el proceso educativo, que destaca por su capacidad para trascender fronteras y abrir puertas a universos alternativos, puesto que leer y producir literatura “permite [a cada quien] nacer y renacer ante el texto y la vida en esas experiencias de placer narrativo y poético” (CD5). Así, el placer narrativo y poético que hace posible el diálogo literario es igualmente un placer por crear, compartir y pensar el mundo (Labastida, 2006; Dussel, 1999), puesto que, en el propósito por formar el pensamiento crítico por parte de los docentes, se configuran relaciones de reciprocidad para analizar, evaluar, reinterpretar y transformar las realidades expresadas y vividas (Villarini, 2003).

Las voces conjugadas de los maestros resuenan con un mensaje claro y contundente: la litera-

tura es fundamental en la formación integral de los niños de quinto grado y, de hecho, de todos los estudiantes de la educación básica y media. Desde la expansión de la imaginación hasta el fortalecimiento del pensamiento crítico, los beneficios de la educación literaria son vastos y diversos (Mendoza, 2004), más aún cuando los profesores la han convertido en fundamento curricular de lo que piensan y hacen en el aula (Parra, 2024). De este modo, la identidad y la imaginación literaria (Duszynski, 2006; Nussbaum, 1997) son los pilares mediante los cuales los profesores comprenden el pensamiento crítico, entendido como un pensamiento otro (Walsh, 2010) que mana del debate y el diálogo, pero que definitivamente tiene implicaciones y proyecciones en la realidad personal y social de los estudiantes (Rodríguez, 2018).

En un mundo cada vez más dominado por la tecnología y el deseo por lo instantáneo y lo rápido, la literatura ofrece “un oasis de reflexión y contemplación, un espacio donde los jóvenes pueden detenerse, encontrar silencios y sumergirse en las profundidades de la mente humana” (ED11). Esta posibilidad de inmersión en lo profundo de la condición humana, a través de la literatura, se convierte en la posibilidad para el surgimiento y la conservación de la crítica (Guerra, 1993), entendida como una herramienta para la confrontación de textos a partir de los cuales se explican formas de comprensión, interpretación y valoración de la realidad (Colomer, 2001).

Para los docentes, la literatura va más allá de la mera adquisición de conocimientos. Esta es descrita como “un espejo que refleja las alegrías y las penas, los triunfos y las tragedias de la condición humana” (ED13). A través de las páginas de un libro, los estudiantes pueden encontrar no solo entretenimiento, sino también consuelo, inspiración e incluso vínculos de simpatía y empatía. La literatura les permite “sentirse en las mentes de otros, comprender sus luchas y celebrar sus victorias” (ED9). En un mundo cada vez más dividido, la literatura, de acuerdo con los docentes, actúa como un puente que une a las personas a través del poderoso vínculo de las narra-

tivas y las lecturas compartidas (Uribe-Hincapié y Hernández, 2022), y, asimismo, representa una posibilidad pedagógica para formar en lo ético, lo estético, lo cognitivo y lo pragmático (MEN, 2006).

Pero, ¿cómo moldea la literatura el pensamiento crítico de los estudiantes de acuerdo con los docentes? Las respuestas recopiladas en las entrevistas y las cartas ofrecen una visión reveladora. Desde la “capacidad de analizar y evaluar diferentes perspectivas” (ED7) hasta la “habilidad para cuestionar el *statu quo* y proponer soluciones innovadoras” (CD5): el pensamiento crítico cultivado a través de la lectura literaria es una herramienta invaluable para el éxito en la vida y en la sociedad. Al desafiar las ideas preconcebidas y estimular la reflexión profunda, la literatura “invita a los jóvenes a cuestionar el mundo que los rodea y a imaginar un futuro más justo y equitativo para todos” (ED10). En este caso, la capacidad de cuestionamiento se identifica según la lógica de un estado de novedad, de sorpresa e interrogación ante la realidad (Glaser, 1941) que permite que la comprensión y la praxis del pensar no sea una práctica reproductiva, sino productiva, propositiva y crítica (Walsh, 2010).

Sin embargo, el poder transformador de la literatura solo se realiza plenamente en un entorno de diálogo abierto y respetuoso. Es a través del intercambio de ideas y la discusión activa como “los estudiantes pueden dar sentido a lo que leen, conectarlo con sus propias experiencias y aplicarlo a su vida diaria” (ED9). Por tanto, la fuerza transformadora de la literatura y su capacidad para mediar la formación crítica de los estudiantes se funda en la comprensión y la actuación en torno al diálogo, como base de construcción de lo escolar y lo social (Sisto, 2015).

El diálogo, por tanto, se convierte en el catalizador que desencadena el proceso de aprendizaje y transformación y lleva a los estudiantes más allá de las palabras impresas en la página hacia “un mundo de posibilidades infinitas” (CD1). Esto, de acuerdo con Buber (2006), hace posible relaciones de reciproci-

dad y complementación a partir de la interlocución y forma en pensamiento crítico, entendido como una serie de enfoques y posiciones ante el mundo que definen comportamientos y actuaciones (Scriven y Paul, 1987).

En última instancia, para los docentes, la literatura se erige como “un faro de esperanza en un mundo lleno de incertidumbre y cambio” (CD3), puesto que “a través de sus historias cautivadoras y personajes inolvidables, la literatura hace recordar nuestra humanidad compartida e inspira a ficcionar sin límites” (CD4). Uno de los maestros, citando a Albert Einstein, declara que “la imaginación es más importante que el conocimiento” (ED12) y que es a través de la literatura como “damos rienda suelta a nuestra imaginación, exploramos nuevos horizontes y nos convertimos en arquitectos del porvenir” (CD6). Estas perspectivas hacen énfasis en la necesidad de formar la imaginación literaria en los estudiantes (Nussbaum, 1997), con el fin de coadyuvar a la construcción personal y social de la identidad y la subjetividad (Larrosa, 2003) y formar el pensamiento crítico, más allá de parámetros cognitivos que se miden en pruebas censales (Madrid, 2020) y cuyas implicaciones solo trascienden los resultados académicos.

Por tanto, para fomentar el pensamiento crítico en la educación básica es esencial cultivar un ambiente propicio para el diálogo, que “es inherente al ejercicio de leer. No puedes escapar de él. Desde el mismo momento que inicia la lectura y aun después, el diálogo es continuo y permanece” (ED5). En este caso, en esa simultaneidad y reciprocidad de la obra con la vida misma, la literatura permite que el estudiante “experimente aquello que no ha vivido” (CD5) y, por tanto, se sorprenda e interrogue acerca de un mundo que desconoce. Como señalan Hernández-Heras *et al.*, “los estudiantes tan solo se pueden conformar con una visión limitada de algunos universos ficticios, que justamente ocupan la cima de la historia de la literatura por su anclaje en lo más profundo y oscuro del ser humano” (2024, p. 9). Por tanto, la función de la literatura en la escuela

tiene una relación intensa con la decisión y la comprensión de por qué y para qué leer (Eagleton, 1998), razón por la cual formar para leer literatura implica, al tiempo, formar para pensar críticamente acerca de las razones y las repercusiones del acto de leer.

De este modo, el diálogo es crucial en el proceso educativo, ya que promueve el intercambio de saberes y experiencias, así como el cuestionamiento y la reflexión para enfrentar las realidades del siglo XXI (Gutiérrez-Ríos, 2017). Una situación *antidialógica* limita el desarrollo del pensamiento crítico al convertir al estudiante en un mero receptor pasivo de información: “lo crítico no solo corresponde a criticar el texto: hay una concepción de los estudiantes de que lo crítico es dar una valoración a eso que ellos están leyendo e incluso hacer propuestas en relación con lo que ellos leen” (ED6). De este modo, lo crítico se comprende como una construcción social que traspasa lo personal y lo colectivo e implica la interacción comunicativa (Reyes, 2007) y la sorpresa y la duda permanentes (Glaser, 1941).

Desde el punto de vista de los docentes, el diálogo con la literatura es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica. Al abrirse al otro a través del texto literario, el estudiante “no solo enriquece su comprensión del mundo, sino que también se transforma a sí mismo, adoptando una postura reflexiva y crítica ante la realidad” (CD4). En el ámbito de la educación primaria, la importancia de la literatura, con su capacidad para trascender límites y conectar a las personas a través del tiempo y el espacio, se magnifica, pues sirve como vehículo para que los jóvenes exploren el mundo que los rodea y también los recovecos más profundos de su propio intelecto y emocionalidad (Maturana, 2001).

De acuerdo con los docentes, el diálogo es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y la literatura, puesto que este “actúa como su catalizador” (ED10). Al confrontar al lector con diversas perspectivas y desafiar sus propias creencias, la literatura

invita a una reflexión profunda y al intercambio de ideas. Este diálogo activo y comprometido entre el lector y el texto “es fundamental para el crecimiento intelectual y emocional del estudiante” (ED4). En última instancia, la literatura “no solo enriquece las mentes, sino que se expande a la humanidad compartida que yace dentro de cada historia y personaje” (CD6), sobre todo cuando el docente se convierte en un mediador que reconoce, retoma y actualiza las voces de autores y lectores en un proceso de actualización permanente de los textos, los interlocutores y la propia didáctica de la literatura (Munita, 2021).

Conclusiones

La literatura constituye una práctica fundamental en el proceso formativo de la educación básica primaria, especialmente en lo que respecta al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. A lo largo de esta investigación, se ha explorado cómo la interacción con la literatura no solo enriquece la comprensión del mundo, sino que también modela la forma en que los estudiantes se relacionan consigo mismos y con los demás. Uno de los hallazgos más significativos es la conexión intrínseca entre la literatura y el diálogo como catalizadores del pensamiento crítico. La literatura ofrece un espacio para el intercambio activo de ideas, en el cual los estudiantes se nutren de conocimientos, al tiempo que cuestionan, reflexionan y construyen sus propias interpretaciones.

Esta orientación promueve habilidades cognitivas, emocionales y sociales claves, como el análisis, la empatía y la comunicación efectiva. Además, se destaca la capacidad única de la literatura para proporcionar sosiego, inspiración y un sentido de comunidad. A través de la exploración de temas complejos y emociones profundas, los estudiantes expanden su comprensión del mundo y desarrollan un juicio más completo acerca de sí mismos y de los demás.

Esta investigación subraya la importancia de integrar la literatura de manera significativa en el

currículo educativo de la educación primaria. La literatura potencia el pensamiento crítico de los estudiantes y fomenta la empatía, la imaginación y la capacidad de reflexionar sobre el mundo, al proporcionar un espacio para el diálogo y la indagación: la literatura faculta a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y reflexivos en una sociedad cada vez más compleja y diversa.

Asimismo, la literatura invita a fantasear sin límites, pero también empodera a los estudiantes para convertir esas utopías en realidades que se fundan en contextos específicos. Al fomentar la reflexión crítica, la empatía y la autoconciencia, la literatura permite a los niños explorar su identidad y su lugar en el mundo de una manera significativa y auténtica. Como educadores, es fundamental el reconocimiento del valor de la literatura como mediación para el aprendizaje y el crecimiento personal y social, sobre todo cuando esta se piensa con claridad y contundencia en las prácticas pedagógicas.

A la manera de una declaración integral, el fomento del pensamiento crítico tiene como herramienta fundamental la lectura literaria, en particular cuando esta se piensa curricularmente desde una perspectiva dialógica. Esta perspectiva se entiende, desde el punto de vista escolar, como la posibilidad de la interacción, la discusión, el debate y la colaboración, esto es, no solo como un acto de apreciación, reflexión y crítica, sino como un evento en el cual se hace posible la creación, cuyo propósito es la valoración y la producción de conocimiento con un carácter solidario, colaborativo y divergente. Por tanto, la lectura literaria se comprende como una herramienta esencial desde el punto de vista académico y de la formación integral, la cual aviva la experiencia personal de los niños, pero repercute profundamente en los saberes y las prácticas sociales.

De igual manera, para los docentes, el trabajo con la lectura literaria, cuando se gesta en un ambiente de diálogo, forma a los niños para reconocer, afrontar y resolver situaciones de la vida, ya sea

en el ámbito académico o en las prácticas sociales. Igualmente, la lectura literaria se asume como una práctica participativa que promueve el relacionamiento y la construcción de valores como la tolerancia, el respeto y la sociabilidad (Nussbaum, 2012), en la medida en que activa un ambiente polifónico y hace posible la oportunidad tanto de existir en la palabra, como de darles un lugar a otros a través de la escucha activa.

Ahora bien, en relación con la metodología del proyecto, se ha logrado establecer la importancia de pensar con ahínco la carta como una técnica de recolección de información de carácter narrativo, de particular relevancia en lo atinente a los procesos educativos. Por consiguiente, se hace necesaria una reflexión metodológica profunda acerca de la carta como recurso fundamental en la investigación narrativa, puesto que los análisis al respecto son, además de escasos, limitados y proclives al equívoco y la abstracción.

Uno de los grandes retos que se entrevén en el proceso investigativo es, primero, la ausencia de reflexiones claras y contundentes acerca de la literatura y su papel en el desarrollo de habilidades y actitudes, en este caso, del pensamiento crítico. Particularmente en la educación básica primaria, aunque los documentos de la política pública describen con detalle la trascendencia de la literatura como sistema de significación en la formación académica y humana de los estudiantes, en las prácticas concretas de clase la literatura tiene un uso que se restringe al aprendizaje de la lectura y el reconocimiento de hitos históricos.

Asimismo, los docentes, aunque valoran la literatura y su papel formativo, no tienen la confianza suficiente para usarla como una práctica plena y consistente de formación: los retos institucionales y estatales, en ocasiones contradictorios con la formación crítica y reflexiva de los estudiantes, terminan por anular procesos de enseñanza de gran valor para la vida escolar y social.

Los maestros necesitan pensarse más como lectores y productores de lecturas que como *legisladores* de la experiencia de leer, siendo que, en un mundo *hipercomunicado* y atiborrado de nuevas formas de leer e interactuar con el mundo, los estudiantes tienen otras lógicas de lectura, en relación con estéticas de carácter situado y en términos de unos ritmos sui géneris que el docente debe intentar comprender. Por tanto, además de leer más y acceder a otros formatos de lectura, los docentes deben pensar cómo y para qué leer en la escuela, con la claridad de que la literatura no solo abre una gama de posibilidades pedagógicas para la formación escolar, sino que produce un encuentro transformador de la vida en sociedad.

Esto es, comprender la literatura en la formación escolar no como un proyecto que se logra al “dominar” una lengua –en la “seguridad”, quizá idílica, de su dominación–, sino como participante, preceptora y sostén de la construcción estructural, sensitiva, afectiva, cognitiva y existencial de una lengua y la sociedad. Una sociedad que, a través del hecho literario, se convierta en objeto de contemplación, crítica y transformación.

Referencias

- Albarracín, D., Jerez, I., Encabo, E. y López, A. (2023). Estudio sobre la composición escrita y el pensamiento crítico en educación primaria. La literatura infantil como patrimonio en el contexto digital. *Contextos Educativos*, 32, 27-44. <https://doi.org/10.5347/10.18172/con.5661>
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Balaguer, P. A. (2018). Geografía crítica y pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, 1(72), 73-95. <https://doi.org/10.19052/ap.5232>
- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 1(56), 61-93. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802015000200010&script=sci_arttext
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Lilmod.
- Castagnino, R. (1980). *¿Qué es literatura? Naturaleza y función de lo literario*. Nova.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(4), 6-23. https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. (ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Domínguez de la Ossa, E. y Herrera, J. (2013). La investigación narrativa en psicología. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21329176009.pdf>
- Dussel, E. (1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Pasos*, 84. <https://www.ifil.org/dussel/textos/30/17.pdf>

- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les pro-fesseurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0017>
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. FCE.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria*, 34, 155-178. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16526>
- Fandiño, Y. J., Muñoz, A., López, R. A. y Galindo, J. A. (2021). Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America. *RIE*, 39(1), 149-167. <http://doi.org/10.6018/rie.416271>
- Galindo, I. y Jula, M. (2022). *La experiencia literaria, una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico en educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Glaser, E. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. Advanced School of Education at Teacher's College.
- Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking*. Hackett.
- Guerra, A. R. (1993). *Las ideas literarias de Alfonso Reyes*. El Colegio de México.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, 69, 15-47. <https://doi.org/10.19052/ap.3765>
- Hernández-Heras, L., Tabernero-Sala, R. y Muela-Bermejo, D. (2024). Creencias, representaciones y saberes de profesores expertos sobre la lectura de los clásicos en ESO. *Ocnos*, 23(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.445
- Labastida, F. F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. *Anuario Filosófico*, 55-76. <https://doi.org/10.15581/009.39.29314>
- Landín, M. y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Leal, E. (2021). Una revisión a la investigación narrativa: metodología, enfoque, formalismo y la forma. Lecturas de referentes en Brasil, Argentina y España. *Ideales*, 12, 110-117. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/2658>
- Madrid, J. (2020). ¿Pensamiento crítico? Ni lo uno ni lo otro. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(18), 159-174. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n18a7>

- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Max-Neef, M. (2006). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria.
- Montoya, J. E. (2013). Abducción, inter/transdisciplinariedad y cultura. *Adversus*, 10, 122-144. <http://www.adversus.org/indice/nro-24/notas/X2407.pdf>
- MEN - Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Moraes, R. y Galiuzzi, M. (2020). *Análise Textual Discursiva*. Ed. Unijuí.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador (a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química*, 20, 233-245. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30058-2](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30058-2)
- Ordieres, A. (2021). La pregunta como camino para el diálogo. *Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, 138, 45-62. <https://doi.org/10.5347/01856383.0138.000301200>
- Parra, C. (2024). El profesor es el curriculum. *Educación y Educadores*, 26(3). <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.3.1>
- Pérez-Jijena, Á. (2022). Aportes metodológicos a partir del diálogo entre teología y literatura. *Cuestiones Teológicas*, 49(111), 1-16. <http://doi.org/10.18566/cueteo.v49n111.a10>
- Pyhtinen, O. (2019). Ficcionalizar la teoría social: el uso de la ficción para enriquecer, informar y desafiar la imaginación teórica: introducción. *Digithum*, 24, 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7322717>
- Reyes, A. (2007). *Apolo o de la literatura*. FCE.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica* (vol. II). FCE.
- Rodari, G. (1981). La imaginación en la literatura infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 74, 6-8. <https://ia800906.us.archive.org/25/items/cifich/La-imaginacion-en-la-literatura-infantil.pdf>
- Rodríguez, A. M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría de la Educación*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.14201/teoredu3015374>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. FCE.

Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Icfes.

Sánchez, M. (2021). De dónde serán: un enfoque de investigación video-a/r/tográfico en un ejercicio de correspondencias. *ReiDoCrea*, 10(29), 1-20. <https://doi.org/10.30827/Digibug.70862>

Scriven, M. y Paul, R. (1987). Defining critical thinking. The Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

Sisto, V. (2015). Bajtin y lo social: del discurso a la actividad dialógica heteroglósica. *Athenea Digital*, 15(1), 3-29. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.957>

Tejero, J. M. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Uribe, R. A., Gutiérrez-Ríos, M. Y., Varga, Z. y Vives, M. P. (2020). El diálogo en la construcción de la intersubjetividad crítica. *Actualidades Pedagógicas*, 1(75), 183-204. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.9>

Uribe-Hincapié, R. A. U. y Hernández, D. H. H. (2022). La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas. *Palobra: Palabra que Obra*, 22(1), 61-75. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4095>

Uribe-Hincapié, R. y Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2023). El enfoque de las capacidades humanas y su carácter dialógico como base de la comprensión y la formación del pensamiento crítico. *Oralidad-es*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a2>

Valls, R., Soler Gallart, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>

Villarini, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 4(3-4), 35-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). III-CAB.

Zuluaga, M., Botero, J. C., Martínez, A. M. y Lopera, Y. (2022). Neurodidáctica y pensamiento crítico: perspectivas para la educación actual. *Educación & Educadores*, 25(2), e2522. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.2>