

# Interacciones en la clase de literatura. ¿Construcciones dialógicas? Estudio de caso en establecimientos secundarios chilenos

Interactions in the literature class. Dialogical constructions?  
A case study in Chilean secondary schools

Ana María Yuivar Carneiro\* y Lorena Medina Morales\*\*

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como principales objetivos describir la naturaleza de las interacciones orales ocurridas en la clase de literatura en tres establecimientos educacionales chilenos de Tercero Medio (11vo grado) y, especialmente, describir las interacciones propiamente dialógicas, es decir, aquellas que propician la tensión entre diferentes voces o tomas de posición frente a las interpretaciones literarias abordadas en clase. Por lo anterior, se escogieron tres establecimientos de dependencia particular subvencionada que declararon promover el pensamiento crítico y el fomento lector en sus proyectos educativos. Los participantes del estudio fueron 3 docentes y 83 estudiantes. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos y análisis dialógico del discurso sobre una muestra de 20 clases de literatura. Los resultados muestran que las interacciones ocurridas en estas aulas confirman el diagnóstico internacional y local, pues en ellas es el profesor quien domina la interacción y los aportes de los estudiantes son restringidos. Sin embargo, en uno de los casos, sí se ofrecieron oportunidades dialógicas en la fase de contextualización de la obra literaria, que implicaba abordar temas identitarios, no así en otros aspectos de la interpretación.

Palabras clave:  
interacciones  
dialógicas,  
literatura,  
didáctica,  
educación  
secundaria.

\* Chilena. Doctora en Ciencias de la Educación. Académica de la Universidad Finis Terrae. ORCID: 0000-0002-3163-2495, ayuivarc@uft.edu.

\*\* Chilena. Doctora en Psicología del Aprendizaje e Instrucción. Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. ORCID: 0000-0003-1157-5670, lmedinam@uc.cl.

## ABSTRACT

The main objectives of this research were to describe the nature of oral interactions occurred in the literature class in three Chilean educational establishments of the secondary school level and, especially, to describe the dialogical interactions themselves, that is, those that favor tensions between different voices or positioning against literary interpretations approached in class. Therefore, three establishments school with cofunding economic support, from parents and the State of Chile, were chosen that declared to promote critical thinking and promotion of reading in their educational projects. Descriptive statistical analysis and dialogic analysis of the discourse was carried out on a sample of 20 literature classes. The results show that the interactions that take place in these classrooms confirm international and local diagnosis, since in them the teacher dominates the interaction and students contributions are restricted. However, in one of the cases, dialogical opportunities did were offered in the contextualization phase of the literary work, which involved addressing identity issues, not so in other aspects of interpretation.

Keywords:  
dialogical  
interactions;  
literature;  
didactics;  
secondary  
education.

## Introducción

El rol de las interacciones en la promoción de aprendizajes ha sido ampliamente estudiado en la investigación educacional (e. g. Alexander, 2020; Kim y Wilkinson, 2019 Sybing, 2022), determinando, entre otros aspectos, que el desarrollo de habilidades superiores se relaciona con el tipo de diálogo ocurrido en el aula; por ejemplo, la conversación exploratoria será uno de los principales motores para el desarrollo de aprendizajes comprensivos (Alexander, 2004; Medina, 2013; Wolfe y Alexander, 2008).

Propiciar oportunidades de diálogo, no obstante, se torna difícil si se toma en cuenta el diagnóstico internacional y nacional. En relación al primero, este señala que en las interacciones de aula no se generan oportunidades de diálogo, pues estas son dominadas por el docente, quien utiliza ciertos patrones de habla que arrojan a los estudiantes roles pasivos. Las intervenciones de los alumnos y alumnas son de baja frecuencia y generadas por solicitudes del docente (e. g. Chamorro, Barletta y Mizuno, 2013; Warwick, Hennessy y Mercer, 2011).

Ese mismo diagnóstico está corroborado en Chile. Medina, Valdivia, Gaete y Galdames (2015) evidencian en su investigación sobre prácticas de enseñanza de la lectura que, a lo largo de la clase, un 66,5 % de los docentes no promueve interacciones orales extendidas, y que, cuando estas aparecen, corresponden en su mayoría a un nivel de pensamiento concreto (16,2 %). Asimismo, las respuestas de los estudiantes frente a las preguntas de los docentes son breves, es decir, de dos a tres palabras (22,5 %), o simplemente no existe respuesta por parte de ellos frente a las interrogantes planteadas por el profesor (67,7 %).

El currículum de Lengua y Literatura de Chile propone como objetivo central que los estudiantes puedan construir interpretaciones literarias que exploren los efectos estéticos de los textos, consideren diversas relaciones intertextuales y sean capaces de conectarlas con su mundo personal. Para estos propósitos, se considera el diálogo argumentativo como un ejercicio de colaboración, como un modo de discutir, negociar y confrontar opiniones y perspectivas, con el finde evaluar las propias posturas y ampliarlas (Mineduc, 2021). En este mismo sentido, en los estándares de la profesión docente de carreras de Lenguaje y Comunicación en Educación Media (Centro de Perfeccio-

namiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2022), se señala que el docente debe ejercer un rol de mediador de la lectura literaria y, junto a ello, se concibe la interacción oral como una herramienta transversal para el aprendizaje (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2022).

La investigación acerca de la mediación literaria ha relevado la importancia del diálogo en la construcción de sentidos literarios, enfatizando que las interacciones dialógicas favorecen la lectura y crítica de las obras (Amat, 2010; Bloome, Newell, Hirvela y Lin, 2019; Colomer y Margallo, 2018; Mello, Doecke, McLean y Buzacott, 2019). En relación con los hallazgos encontrados en estas investigaciones y, considerando que el objetivo curricular propone que el estudiante formule un sentido personal de la obra a partir del diálogo con otros, se puede conjeturar que el tipo de habla que debe ocurrir en la clase de literatura es de tipo exploratoria, pues va a implicar que el estudiante se posicione críticamente respecto del texto y establezca relaciones intertextuales con este (Mendoza, 2010). Por otra parte, la naturaleza de estas clases debería ser de carácter dialógico, ya que este tipo de interacciones potencia la autonomía y la participación de los estudiantes, factores esenciales en la construcción de sentido para el aprendizaje (Munita, Manresa y Reyes, 2022).

En Chile, estudios recientes muestran que los docentes de enseñanza básica destacados en mediación se centran más en acompañar y motivar la lectura que en enseñar estrategias específicas y, si bien ofrecen espacios de diálogo para mediarla, en dichas mediaciones predomina un enfoque generalista y no disciplinar de la lectura (Errázuriz, Davison, Cocío y Fuentes, 2022). Ramírez (2022), por su parte, señala que en enseñanza media la mediación de lectura literaria contempla instancias de lectura, escritura y mediaciones culturales que promueven el gusto por la lectura y el desarrollo de hábitos lectores, no obstante, se evidencia escasez de oportunidades para la discusión literaria.

Tomando en cuenta estas consideraciones teóricas, y a la luz de los resultados recientes, es posible afirmar que ha habido poca pesquisa acerca de la naturaleza dialógica de estas interacciones en clases de literatura y cómo estas se transforman en oportunidades de diálogo que tributan a la construcción de sentido. Esta tarea resulta relevante para el diseño e implementación curricular, el fomento lector, el de-

sarrollo de la competencia lectora y la creación de culturas de aulas específicas.

El objetivo general de esta investigación fue comprender la naturaleza de las oportunidades de diálogo en la clase de literatura en tres establecimientos educacionales chilenos que declaran en sus proyectos educativos el fomento del pensamiento crítico y el desarrollo del fomento lector. Como objetivos específicos se planteó: 1) analizar específicamente las oportunidades de diálogo entre los distintos actores de la clase de literatura en los establecimientos mencionados y 2) comparar las oportunidades de diálogo específicamente dialógicas y relacionarlas con el fomento de la lectura crítica y activa.

## Marco Teórico

La relación entre interpretación literaria escolar y mediación se fundamenta en la naturaleza misma de la lectura estética (Donoso, Lecaros y Ow, 2020). En la lectura de obras literarias el lector siente que el significado vivido es el significado del texto, por lo tanto, la evocación de ello es lo que construirá la respuesta y la interpretación estructurada durante y después de la lectura (Rosenblatt, 1996). Por otra parte, la naturaleza extrañada del texto literario necesitará una mediación para que el lector pueda reconocer las distintas plataformas que pueden desprenderse de este (Dias-Charuttini cit. en Munita, 2016).

La educación literaria (Colomer, 2014) busca desarrollar una competencia literaria o una formación para la recepción lectora (Munita, 2017). El objetivo de dicha competencia será que los estudiantes desarrollen durante su escolaridad dispositivos de lectura que les permitan realizar de mejor manera las tareas de interpretación y, con ello, que disfruten del proceso lector. Ow (2004), tomando en cuenta postulados bajtinianos, sistematiza algunos de los procedimientos que deben producirse para llevar a cabo el desarrollo de la competencia literaria: 1) la contextualización cultural del texto, 2) el autorreconocimiento como lector de un texto ficticio y 3) la construcción del significado y la valoración. Las actividades de contextualización cultural abordan principalmente el reconocimiento y relación de los horizontes cultural e ideológico de producción de la obra y el horizonte de recepción de esta. Por su parte, el autorreconocimiento como lector implica la selección o aceptación de su rol, la suspensión de los predicados de verdad-falsedad, entre otros.

Por último, la construcción del significado y la valoración involucran tareas de hipotetización en relación con la composición del texto y con la tematización de este, lo que demanda que el lector complete las indeterminaciones del texto, sintetice diversos aspectos de la obra, por ejemplo, al posicionarse a través de una valoración.

En el desarrollo de la competencia literaria el habla exploratoria ofrece oportunidades de diálogo que permiten a los estudiantes involucrarse de manera crítica, pero constructiva, en relación con los puntos de vista de los otros participantes, brindando a estos justificaciones o hipótesis alternativas (Mercer, 2019). En esta investigación se comprenderá el concepto “oportunidad de diálogo” como un tipo específico de interacción oral que ayuda a la consecución de una tarea determinada. Para el logro de dicha tarea será importante la cantidad de interacciones orales ofrecidas en el aula, y que la naturaleza de estas ocurrencias discursivas esté relacionada teórica y empíricamente con el logro de ese objetivo.

La mediación en la clase de literatura implica que el docente ofrezca diversas oportunidades de diálogo, pues se trata de que el conocimiento se visibilice y que el tipo de preguntas, la retroalimentación que entregue a los estudiantes, los andamiajes que ofrezca, entre otros, favorezcan la construcción de conocimiento conjunto (Mercer, 2019). Sin embargo, llevar a cabo este tipo de interacciones resulta complejo para los docentes, pues implica reconocer el momento adecuado de la clase en el que estos diálogos deben propiciarse. Por otra parte, se debe registrar y dar seguimiento a la contribución de los estudiantes y favorecer que estos sean capaces de desafiarse entre sí (Howe y Abedin, 2013); por ello, frecuentemente en las clases predominan hablas disputacionales y acumulativas. Las primeras promueven la disputa entre los estudiantes-hablantes, pues establecen una relación de competencia y poca intencionalidad de considerar la perspectiva del interlocutor. Por otra parte, el habla acumulativa tiene como principal objetivo construir un sentido común a través de la acumulación de las ideas que no son sometidas a un juicio crítico (Mercer, 2019).

El habla exploratoria está directamente relacionada con la mirada dialógica del discurso. El concepto de dialogicidad ha sido entendido desde distintas perspectivas: literaria (Bajtín, 1986), lingüística (e. g. Linnell, 2009; Medina, 2014) y psicológica (e. g. Hermans, 2014; Valsiner,

2018), sin embargo, en todas ellas, la conceptualización se relaciona con la noción de alteridad de Bajtin, en la que las voces del otro se relevan como eje fundamental de la construcción del *self* y, por lo tanto, del discurso del sujeto. La presencia de estas voces divergentes y la tensión entre ellas será fundamental para que exista diálogo (Morado, 2008). Todo sujeto configurará su discurso a través de este *self* multidimensional, contextualizado y relacional con otros, que está sistemáticamente cambiando y actualizándose en el aquí y el ahora (Valsiner, 2018). Estas voces del *self* pueden ser internas (por ejemplo, los distintos roles que asume un sujeto) o externas, y podrían visibilizar una pugna jerárquica o de poder, transmitida en los enunciados de dicho sujeto (Hermans, 2014).

Una de las estrategias relevadas para la configuración de sentido, y que puede entenderse como una oportunidad de diálogo, es la “discusión literaria”. Esta tiene una naturaleza dialógica, pues implica que los estudiantes participan en un espacio de co- construcción cuyo objetivo es presentar distintos puntos de vista que permitan confrontar diferentes perspectivas en torno a una lectura conjunta (Manresa y Munita, 2012). Esta estrategia permite la posibilidad de hacer avanzar una lectura inicial a partir de los aportes de otros.

## Método

Esta investigación empleó una metodología cualitativa de estudio de caso instrumental, que permite indagar en profundidad en uno o varios casos que servirán de ilustración prototípica de un determinado problema que, de otra forma, no podría ser comprendido en profundidad (León y Montero, 2003). El estudio de caso instrumental implica seleccionar uno o más casos que van más allá de estos mismos y responden a un objetivo; por ejemplo, ilustrar o describir el problema investigado. Los casos seleccionados no representan extremos, pero permiten profundizar en la naturaleza del problema descrito (León y Montero, 2003). En esta investigación se incorporaron tres casos, por tanto, el diseño posibilita examinar patrones similares y diferenciales entre ellos.

## Participantes

Los participantes fueron estudiantes y profesores que pertenecían a tres colegios particulares subvencionados de la Quinta región de Chile. En

total, participaron tres profesores de Lenguaje y Comunicación, con más de 10 años de experiencia en docencia, todos varones con distinto desarrollo profesional: uno de ellos candidato a doctor en literatura (C2); un segundo reportó cursar estudios de maestría en literatura (C1), y el tercero solo contaba con la formación de pregrado. Cada colegio seleccionó un curso de Tercero Medio para participar en la investigación.

Tabla 1  
*Características de los docentes participantes de la investigación*

Establecimiento	N° de Docentes	Formación del docente
Colegio 1 (C1)	1	Magíster en Literatura
Colegio 2 (C2)	1	Candidato a doctor en Literatura
Colegio 3 (C3)	1	Sin formación de postgrado.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, participaron 83 estudiantes, quienes cursaban Tercero Medio (11vo grado), cuyas edades fluctuaban entre los 16 años 4 meses y 18 años 3 meses. Los establecimientos educacionales fueron seleccionados porque en sus proyectos educativos declararon que fomentan la lectura y promueven el pensamiento crítico y, según juicio de experto, esto ocurre efectivamente en las clases de lenguaje. El juicio de experto fue realizado por dos coordinadores de prácticas profesionales de la carrera de Lenguaje y Comunicación de dos universidades de la región.

## Muestra

La muestra estuvo constituida por 26 clases de literatura impartidas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, por parte de tres docentes, a alumnos de Tercero Medio. Las clases pertenecieron a la Unidad del Amor y el Viaje; dichas unidades se filmaron en su totalidad. Las bases curriculares actuales de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación, 2019) y los programas de la asignatura mencionada (Ministerio de Educación, 2021) enfatizan estrategias de mediación y relevan la discusión literaria como un eje fundamental para la configuración de sentido de la obra literaria, cuestión que no estaba presente en los instrumentos curriculares anteriores.

De las 26 clases se seleccionaron 20 para realizar el análisis, ya que 6 de ellas prácticamente no presentaban interacciones orales, se cen-

traban en evaluaciones escritas, observación de películas o cambios de actividad. A continuación, la Tabla 2 muestra las clases filmadas en cada establecimiento:

Tabla 2  
*Clases filmadas en cada establecimiento*

Establecimiento	Clases filmadas	Curso donde se filmó
Colegio 1 (C1)	6	Tercero Medio (1 curso)
Colegio 2 (C2)	9	Tercero Medio (1 curso)
Colegio 3 (C3)	5	Tercero Medio (1 curso)

Fuente: elaboración propia.

## Instrumentos

Los instrumentos empleados en este estudio fueron una pauta de observación de clases utilizada y validada en el Proyecto Fondecyt n°1150417<sup>1</sup>. La pauta de observación original estaba compuesta por cinco dimensiones: alfabetización académica, organización para el trabajo, interacciones, interacciones mediadas y acción socioemocional. Todas estas dimensiones fueron parte de un constructo mayor denominado “Condiciones comunicativas para el aprendizaje”. El diseño y discusión que llevó a la creación de la pauta *in situ* fue realizado por el equipo de investigación, basándose en estudios anteriores. La pauta fue posteriormente revisada y corregida por un grupo de expertos para su validez. Para asegurar la confiabilidad de las observaciones, se llevó a cabo un proceso de calibración que involucró sesiones de codificación conjunta y discusión entre los analistas, y un proceso de codificación individual de episodios comunes para evaluar confiabilidad interjueces. El porcentaje de acuerdo fue de 89,3 % en Lenguaje.

Para esta investigación se consideraron solo dos dimensiones: interacciones e interacciones mediadas. En la primera dimensión se observó la participación, los tipos de preguntas, el habla del profesor y de los estudiantes, y el tipo de dependencia establecido entre ambos participantes. En cuanto a la dimensión de interacciones mediadas, se observaron los tipos de andamiaje, la mediación y el formato del material. La pauta fue modificada en la primera parte, pues se debió incluir

1 Proyecto Fondecyt 1150417, “Condiciones comunicativas para el aprendizaje en lenguaje y matemática: lenguajes y voces de estudiantes y profesores en aulas de 5° año básico”.

aspectos de la clase de literatura. Estas adaptaciones fueron sometidas a juicio de 5 expertos y luego piloteadas. Los expertos requeridos fueron profesores de castellano con magíster en Didáctica de la Literatura. La Tabla 3 presenta una descripción de las dimensiones y categorías incluidas en la pauta de observación referida:

Tabla 3  
*Dimensiones de pauta de observación*

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

Fuente: Elaboración propia.

Para registrar los datos en la pauta, cada categoría tuvo asignado un puntaje de 1 si estaba presente y 0 si no lo estaba. Las categorías que tenían códigos excluyentes contaban con un puntaje que variaba entre los 1 y los 24 puntos, en cambio, las categorías no excluyentes variaron, resultando una escala que iba entre un mínimo teórico de 0 y un máximo teórico de 17 puntos, dependiendo, por ejemplo, de la ocurrencia de preguntas en una clase.

## Procedimiento

Se contactó a los jefes de la unidad técnica de cada establecimiento y se les dio a conocer los fines de la investigación. Posteriormente, se entrevistó a los docentes que accedieron a ser parte de la investigación. En tercer lugar, se les informó a los estudiantes y apoderados acerca de los fines de la investigación y se les pidió que firmaran los consentimientos y asentimientos correspondientes. Las clases fueron grabadas con cámara de video desde la parte trasera de la sala y se dispusieron también grabadores de audio en distintos lugares de esta.

## Análisis

Se hizo un análisis estadístico descriptivo de frecuencia, a partir de la base de datos proveniente de la observación de clases realizada con la pauta de interacciones de aula (interacciones e interacciones mediadas).

Los videos de las clases incluidos en esta investigación fueron codificados por dos ayudantes capacitadas en dos sesiones, de dos horas cada una, que incluyeron ejemplos y calibraciones a través de la asistencia del programa Videograph. Las clases fueron divididas en inicio, desarrollo y cierre. Se estimó la confiabilidad intercodificadoras mediante el coeficiente Kappa de Cohen, cuyo promedio para las dos fue de 0,783. Posterior a esto, se aplicaron medidas de tendencia central y de distribución.

Además, como método central de análisis de la muestra, se utilizó el análisis dialógico del discurso (ADD). En este estudio confluyen perspectivas del análisis del discurso, es decir, recoge y reelabora elementos de enunciación (Ávila y Medina, 2012) y, por otra parte, se basa en los paradigmas del dialogismo, cuyo eje articulador son las relaciones de significados establecidas en la relación con el otro (Ávila y Medina, 2012). En esta investigación, el propósito central es describir la

tensión existente entre los distintos enunciadores que aparecen en los discursos, y las características que estos profieren al sujeto del enunciado, en tanto se trata de voces distintas. Es un análisis que busca que el discurso muestre por sí mismo la subjetividad, por ello, utiliza macrocategorías enunciativas (Larraín y Medina, 2007), que en este caso fueron: los “locutores” (voz material del enunciado), los “enunciadores” (unidad ideológica del enunciado) y el “sujeto del enunciado” (núcleo ideológico desde el cual se desarrolla el enunciado).

En cuanto a las huellas lingüístico-discursivas con las que se inscriben las macrocategorías, se pesquisan: subjetivemas, pronombres, modalizadores y modalizaciones (Otárola, 2006). Entenderemos por subjetivemas aquellos elementos que pueden pertenecer a cualquier categoría gramatical, en los que se imprime la subjetividad a través de impresiones, valoraciones, juicios, etc. En este caso, se pesquisarán los subjetivemas axiológicos o valorativos. Las modalidades, por su parte, corresponden a marcas que dan cuenta de las distintas actitudes del hablante ante el oyente y/o ante el contenido de la predicación emitida por él en el enunciado. Finalmente, la modalización se relaciona con la marca que el sujeto no cesa de dar a su enunciado (Dubois cit. en Otárola, 2006) y que corresponde, generalmente, a una huella que “tiñe” la enunciación de una determinada actitud o adhesión del enunciador. Cada una de estas huellas son rastreadas en el discurso y representadas en el análisis con grafías particulares. En la Tabla 4 se presenta una plantilla del análisis del discurso utilizado en ambos artículos.

Las clases fueron transcritas y se utilizó la asistencia del programa Atlas ti 7 para la segmentación del corpus. Este se clasificó en tres grandes dimensiones, relevadas en el marco teórico desde el modelo dialógico propuesto por Ow (2004): 1) la contextualización cultural, 2) el autorreconocimiento como lector y 3) la construcción del significado y la valoración. Con el resultado de esta división del corpus, se aplicó una nueva segmentación, esta vez en episodios. Los episodios fueron analizados a través del ADD. Para realizar el análisis se utilizó una matriz que incluía la identificación de las distintas huellas discursivas en el fragmento transcrito (destacadas con diversas marcas que se describen en la Tabla 5). Junto a ello, se clasificaron estas huellas dentro de distintos mecanismos de inscripción y, finalmente, se realizó

un comentario acerca de los hallazgos en relación con las categorías de análisis seleccionadas (locutor, sujeto del enunciado y enunciador). A continuación, en la Tabla 4, se presenta la matriz de análisis y, en la Tabla 5, la señalética utilizada para identificar las huellas discursivas.

Tabla 4

*Matriz de análisis del discurso*

Episodio / Par adyacente	Mecanismos de inscripción
Sujeto del enunciado: Locutores:	
Enunciadores:	
Comentario:	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

*Señalética para las huellas discursivas*

Marca discursiva	Formato	Ejemplos
Pronombres	Mayúscula ennegrita	YO ME ESO
Categorías nominales	Mayúscula	CREENCIA
Verbo en voz activa	Cursiva	DecíasFíjate
Verbo en voz pasiva	Cursiva ennegrecida	<b><i>Se entendía</i></b>
Subjetivema	Subrayado especial	<u>Construcción material</u>
Modalizadores	Subrayado	<u>Debes saber</u>
Modalización	Resaltado amarillo	Mira, tú decías
Marca del pronombre	Minúscula ymayúscula	estaMOS

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

### Resultados descriptivos

Las clases de los tres establecimientos abordaron distintas dimensiones del desarrollo de la competencia lectora. En el establecimiento 1 (C1) se relacionaron con la contextualización cultural (83,3 %) de la obra leída en la unidad. La lectura de la obra en clases y el análisis o valoración de esta solo alcanzó el 16,6 %. En el establecimiento 2 (C2), el 80 % de las clases estuvo dedicado a la lectura conjunta de las obras, con el propósito de orientar la construcción y valoración de ellas (62,5 %); por otra parte, un 25 % de estas se dedicó a la contextualización cultural. En el establecimiento 3 (C3), las actividades se articula-

ron desde la observación y análisis de una película y hubo ausencia de lectura literaria en clases. En ese sentido, el análisis de la cinta se centró en la construcción del significado y valoración de esta. En relación con las interacciones, los establecimientos se comportaron de manera diferente. En la Tabla 6, se presenta un resumen de los principales resultados de la dimensión de interacciones:

Tabla 6  
*Resultados de la dimensión interacciones*

Interacciones	Categoría	C1	C2	C3
Participación (P)	2 a 10 estudiantes	66	58,33	
	La mitad del curso			58,3
Tipo de pregunta (TP)	Recordar información	2,75	10	2
	Divergentes	4,2	3,25	3,3
	Evaluar	2,4	0	2,6
	Inferir	0,8	2	2,75
	Comparar	0,5	0,25	0
	Clarificar	4,5	2	2
	Aumentar la conciencia crítica	2,5	1,3	2
Dirección del habla de aprendizaje(DHA)	Profesor	Disputacional	43	
		Acumulativa	45,7	
		Exploratoria	80	
	Estudiante	No aplica		
		Disputacional		
		Acumulativa		
	Exploratoria	44,4	53,8	
	No aplica	65,3		

Fuente: Elaboración propia.

Nota. P: X de la cantidad de estudiantes que participaron en torno a la temática de la clase en todas las clases correspondientes al establecimiento C1, C2 y C3; TP: X de la cantidad de DHA: Tipo de habla predominante en cada establecimiento.

En dos de los tres establecimientos (C1 y C2), cuyos cursos contaban con 33 estudiantes cada uno, la participación estuvo liderada por un grupo de 2 a 10 estudiantes; en cambio, en el tercer establecimiento, el curso estaba constituido por 17 estudiantes y la participación alcanzó en promedio a 9,9 estudiantes por clase. En cuanto al tipo de preguntas realizadas, en su mayoría fueron formuladas por el docente y buscaban recordar información o explorar una divergencia. Cabe destacar que el establecimiento 2 tuvo un promedio mayor de preguntas que buscaban recordar información que los establecimientos 1 y 3.

Por otra parte, las preguntas formuladas tuvieron baja incidencia en habilidades profundas tales como evaluar o inferir, aun cuando C1 y C3 sí presentaron una mayor concentración que C1 en la habilidad de evaluar. En cuanto a aquellas preguntas que se formulan en base a la respuesta de un estudiante, estas tienen como función clarificar lo que el mismo estudiante está diciendo o aumentar la conciencia crítica. Finalmente, en lo referido al tipo de habla predominante, en el caso de C1, tanto en el docente como en los estudiantes, es exploratoria; en C2 es disputacional, en el caso del profesor, y, en los estudiantes, no se puede clasificar la interacción en cuanto a habla de aprendizaje porque los aportes de estos son escasos. En C3, el habla del docente es de tipo acumulativa, pero la de los estudiantes es exploratoria.

Las interacciones de C1 son más propicias para el propósito de una clase de literatura, comparadas con C2 y C3. Esto se debe a que en C1 el habla predominante, tanto en el profesor como en los estudiantes, es de carácter exploratorio y ello se condice con el tipo de preguntas que se efectúa en la clase (preguntas de evaluación y que buscan aumentar la conciencia crítica). Por su parte, los otros establecimientos desarrollan hablas menos adecuadas para la promoción del pensamiento crítico, lo que es coherente con el tipo de preguntas que predominan y la frecuencia de participación de los estudiantes.

A continuación, se describirá cómo en los tres establecimientos se construye el sentido literario y cómo se ofrecen oportunidades de diálogo para que el estudiante pueda desarrollar una hipótesis de lectura o, en el caso de que estas oportunidades escaseen, se describirá a través del análisis qué mecanismos de la interacción fallan en el cometido de construir un sentido literario.

### Resultados de las interacciones de aula desde el ADD

Los resultados del análisis dialógico del discurso buscan mostrar cómo los docentes ofrecen oportunidades para dialogar y si estas instancias generan o no las tensiones que se han teorizado como necesarias para el proceso de interpretación. Junto con esto, evidenciarán si, al haber oportunidades de diálogo, existe mayor autonomía por parte de los estudiantes y, con ello, mayor participación. Estos resultados son ilustrados con citas de algunos episodios de clase y en un caso se ilustra la

matriz de análisis dialógico para poder evidenciar los mecanismos de inscripción de los enunciadores involucrados.

En C1 el profesor formula preguntas que son divergentes y que propician el posicionamiento del estudiante frente al tema del amor, eje central de la unidad. El docente lo hace a través de una experiencia de aprendizaje que implicó que los estudiantes escogieran una cita acerca del amor (de una lista entregada en una guía de trabajo) y argumentasen dicha elección. Los estudiantes enunciaron su elección y, desde esta enunciación, surgieron distintos posicionamientos. Por ejemplo, en uno de los episodios, que parte con la pregunta del docente acerca de cuál cita les gustó más, aparecen cuatro enunciadores.

El enunciador 1, que es al que adhiere el locutor “alumno 1”, piensa que el amor es que dos personas miren en la misma dirección. El enunciador 2, al cual adhiere el locutor “alumno 2”, señala que el amor es capaz de cambiar el sentido de realidad del sujeto. Un tercer enunciador, al que adhiere el locutor “profesor”, piensa que el amor trabaja desde el instinto, lo automático. Por su parte, el “alumno 3” se posiciona en un cuarto enunciador: “el amor es algo maduro donde el sujeto puede mostrarse tal cual es”. Los tres estudiantes, al enunciar su posicionamiento, se inscriben en el discurso en primera persona, utilizando pronombres personales, sin embargo, cuando el docente les realiza una pregunta de profundización, estos locutores eligen formas impersonales para adherir a la posición expresada por su enunciación, mostrando que en dicha argumentación aparecen otras lecturas y otras voces, tal como se puede apreciar en el fragmento de la Tabla 7.

Tabla 7  
*Fragmento de análisis episodio 1 en C1*

---

Episodio 1

---

11. P: ALGUIEN que no haya señalado cuál de las CITAS LE gustó, le acomodó,
  12. que *pudiera comentarlo* hoy día, por favor. Ignacio...
  13. A1: YO escogí la de ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY:  
“el amor *no consiste* en
  14. mirarse el uno al otro, sino en mirar juntos en la misma dirección”.
  15. P: ¿POR QUÉ TE llamó la ATENCIÓN ESA?
  16. A1: Porque, según lo que vimos en filosofía también, el AMOR es ALGO entre
  17. DOS, por lo cual las dos PERSONAS *tienen* un OBJETIVO, por eso.
  18. P: En el fondo, es *vivir* una SENDA común, es *conectarse* en un PUNTO que convergen las
  19. IDEAS, de acuerdo.
- 

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el locutor profesor inscribe su enunciación con una forma impersonal, a diferencia de los estudiantes. Una explicación de esta elección puede encontrarse en la intención de no jerarquizar su enunciación frente a la de los demás participantes. De hecho, una vez que el docente ha escuchado el argumento arrojado desde la pregunta de profundización, parafrasea la argumentación a través de la modalización “en el fondo”, que reformula el argumento del estudiante. Finaliza dicha intervención señalando su acuerdo a través de la locución adverbial “de acuerdo”, que actúa como cierre del turno, pero también como modalización del enunciado, que refuerza la idea de adhesión y valoración del posicionamiento del enunciador al que se suma el alumno.

En términos didácticos, en este episodio se observa una actividad de contextualización que buscará establecer el contexto ideológico, político y cultural desde el que surgen las obras que leerán en la unidad. A partir de las respuestas de los estudiantes, el docente realiza preguntas que le permiten aumentar la conciencia crítica y empezar a conectar diversos textos, procedimiento intertextual que también favorecerá la interpretación. En el caso de los alumnos de C2, las actividades de contextualización surgen de la lectura misma del texto en clase (*La Divina Comedia*), pues, en la medida en que lo van leyendo en voz alta, el docente clarifica aspectos del contexto de producción de la obra, la elección de los personajes, del género, entre otros, posicionándose como el único enunciador de dicha tarea. En C3, la contextualización aflora a partir de la observación de una película que trata el tema del amor. Las experiencias de aprendizaje se articulan a partir de dicha observación y progresan a través de preguntas que posibilitan los posicionamientos de los estudiantes. Sin embargo, el docente acumula dichos posicionamientos sin profundizar o aumentar la conciencia crítica, como sí lo hace el docente de C1.

Un fenómeno distinto ocurre en los tres establecimientos cuando en la clase se tratan de aclarar indeterminaciones del texto. En este caso, los tres docentes restringen las oportunidades de interacciones dialógicas. En la Tabla 8 se presenta un ejemplo de ello.

Tabla 8  
*Ejemplo de resolución de indeterminaciones del texto (en C2)*

Enunciadores: “los rayos del sol representan la divinidad junto al bien y al mal que de ella deviene”(adherido por locutor profesor y alumno).	
Episodio 7	Mecanismos de inscripción
48. P: ¿Por cualquier camino? ¿Qué <i>representarían</i> en la	Verbos en voz activa: representarían (condicional), va a trabajar (presente perifrástico), va a representar (presente perifrástico), estamos (presente).
49. época LOS RAYOS DEL SOL?	Categorías nominales: rayos del sol, luz, oscuridad, tinieblas, noche, negro, infierno, demonio, sol, belleza.
50. A1: DIOS	Modalidad lógica: obviamente (adverbio).
51. P: <b>obviamente</b> es la luz, aquí estaMOS, el TIPO <i>va a</i>	Pronombre personal: tres persona plural (“estamos”).
52. <i>trabajar</i> con la dicotomía, LUZ y OSCURIDAD,	Subjetivema: malo, bueno (adjetivo calificativo).
53. donde la oscuridad, las TINIEBLAS, la NOCHE, lo	
54. NEGRO, <i>va a representar</i> el INFIERNO, el	
55. DEMONIO y todo lo malo, y la LUZ, el SOL, la	
56. BELLEZA, la BLANCURA <i>va a representar</i> a DIOS	
57. y todo lo bueno... “entonces se calmó aquel”.	

Sujeto del enunciado: “Representación de los rayos del sol”.  
Locutores: profesor y alumno 1.

Fuente: Elaboración propia.

El enunciador 1 (profesor – estudiante) construye la interpretación acerca de la representación de los “rayos del sol” en el texto, los que se asocian con la dicotomía del bien y el mal, representada en la luz y la sombra, respectivamente. En este fragmento existen dos locutores de dicha interpretación, el adherido por profesor y el adherido por el estudiante 1; este último solo aporta que los rayos del sol representan a Dios y es el locutor profesor quien agrega que esa representación es parte de la dicotomía luz y sombra. El locutor profesor se inscribe en el discurso a través de la primera persona plural “estamos” para indicar la interpretación que entrega acerca de los rayos del sol, que es compartida por el resto de los interlocutores. En el caso del locutor estudiante, no existe inscripción en el discurso, pues su aporte es restringido a una respuesta enunciada con un sustantivo.

En este episodio podemos observar cómo el profesor de C2, a partir de la lectura del texto, busca la compleción de las indeterminaciones del texto; en este caso, de un símbolo. En esta tarea, el docente realiza una pregunta divergente que es respondida por el estudiante, sin em-

bargo, no existe una profundización en la respuesta del alumno, sino que es el profesor quien hace la profundización de la interpretación del símbolo.

En C1 existen menos clases que se dedican a la lectura de la obra literaria (16,6 % de las clases están dedicadas a este propósito) y más que tratan temas de contextualización (83,3 %); por esto mismo, a pesar de que se ofrecen mayores oportunidades de diálogo cuando se abordan temas identitarios y de análisis del contexto ideológico, al momento de realizar otro tipo de tareas lectoras, como lo son las de completar las indeterminaciones del texto, dichas oportunidades de diálogo ocurren de otra manera.

En el caso de C3, el docente también plantea preguntas con las que busca analizar ciertas indeterminaciones de la película, pero, generalmente, su objetivo es encontrar un consenso con los estudiantes, por lo tanto, durante la interacción va negociando los acuerdos de interpretación.

## Discusión y conclusiones

En este estudio se pudo pesquisar y describir cómo se ofrecían oportunidades de diálogos en establecimientos educacionales que declaraban fomentar el pensamiento crítico. En términos descriptivos, los resultados muestran que los tres colegios se comportan de manera similar a los hallazgos obtenidos en la investigación de Medina, Valdivia y San Martín (2014). Sin embargo, los resultados pesquisados en el ADD relevan que solo en uno de los tres establecimientos hubo mayor oferta de estas oportunidades dialógicas propicias para la construcción de sentido de obras literarias.

En esas oportunidades la mediación realizada por el docente cuenta con un repertorio de prácticas discursivas heterogéneas (Kim y Wilkinson, 2019) que favorecen el diálogo y la emergencia de perspectivas distintas; algunas de estas prácticas se relacionaron con las propuestas por Manresa y Munita (2012). En ese establecimiento se pudo observar una cultura dialógica más natural y establecida (Kim y Wilkinson, 2019) que se evidenciaba en las estrategias del profesor para elaborar preguntas que tensionaban a los estudiantes. También se reveló que los mismos estudiantes eran capaces de elaborar pre-

guntas y manifestar el desacuerdo a través enunciaciones en primera persona, buscando, sin duda, inscribir sus subjetividades.

En relación con el hallazgo que evidencia el escaso abordaje de ciertas tareas lectoras específicas, como lo son la interpretación de símbolos, un factor que puede explicar este resultado podría ser que en los establecimientos 1 y 3 existieron pocas experiencias de aprendizaje que abordaron tareas de construcción de sentido, pues la lectura de la obra perteneciente al plan lector sigue siendo vista como una tarea que debe hacerse en casa (Munita y Pérez, 2013). Por su parte, en el establecimiento 2, a pesar de que sí hubo clases dedicadas a la lectura y al análisis de esta, el profesor aparecía como el único constructor del sentido. En este caso, el mecanismo del docente fue preguntar por algún elemento de análisis de la obra y dar él inmediatamente la respuesta o, en el caso de que esta fuera dada por el estudiante, no se tomaba en cuenta y se invalidaba para explicar el aspecto de la obra tal como lo entendía el docente, procedimiento que también se pudo observar en el establecimiento 1. Si bien, en este estudio no se consideró la variable de la formación continua de los docentes, es importante relevar que este docente es quien poseía una mayor formación literaria (candidato a doctor en literatura) y, posiblemente, dicha formación podría explicar su posicionamiento epistemológico asimétrico.

Otros trabajos sobre interacciones y enseñanza de la literatura sí exploran estos elementos de las obras, entre ellos el de Amat (2010), Bloome et al. (2019), Colomer y Margallo (2018), Mello et al. (2019), no obstante, estos estudios fueron diseñados considerando la participación de docentes expertos en el desarrollo de la competencia literaria o entrenados en interacciones que promueven la dialogicidad en la enseñanza de la literatura, cuestión que no se consideró en esta investigación. Estos resultados también se condicen con estudios recientes en Chile que señalan que en enseñanza básica los docentes realizan mayormente tareas de animación a la lectura y que la mediación tiene un carácter general y no específico (Errázuriz et al., 2022). Por otra parte, en enseñanza media las mediaciones que abordan oportunidades de discusión literaria también son escasas y, en su mayoría, abordan tareas de contextualización (Ramírez, 2022).

En cuanto a la coherencia entre el análisis descriptivo y de ADD, esto se evidencia claramente en C1, pues el predominio del habla ex-

ploratoria en estudiantes y docente parece propiciar un ambiente de aprendizaje mayormente dialógico, que se traduce en interacciones que desarrollan puntos de vistas distintos y, junto a ello, oportunidades de diálogo que favorecen la conexión de la obra con diversas plataformas, como lo son los contextos de los estudiantes, sus creencias, sus lecturas, entre otros, todo ello favorecedor de intertextos personales y, con ello, interpretaciones.

Es importante destacar que estos resultados no tomaron en cuenta las evaluaciones efectuadas por los docentes, que podrían haber constituido una oportunidad real de construir el sentido de las obras leídas en clases, lo que se puede abordar en otros estudios. Esto considerando que dichas evaluaciones no sean certificativas, como sí ha sido descrito por Munita y Pérez (2013) en un estudio anterior.

En este sentido, para estudios posteriores sería importante considerar los factores que restringieron esta investigación (variable de formación postgradual de los docentes y las evaluaciones de los estudiantes), así como también observar más aspectos del ambiente dialógico. También sería necesario llevar estos resultados a la práctica, para que pueda ser concientizado e implementado en el aula, tal como aparece en el trabajo de Bloome et al. (2019). Por otra parte, dada la reciente publicación de las Bases curriculares (Ministerio de Educación, 2019) y los programas de Lengua y Literatura de III Medio (Ministerio de Educación, 2021), es importante realizar nuevos estudios sobre aspectos de la mediación que son relevados en ellos, como, por ejemplo, la discusión literaria. Estos estudios podrían dar cuenta de la forma en que estas propuestas recientes se están transfiriendo al aula o si se siguen replicando los patrones de interacciones orales descritos a nivel internacional y nacional.

Finalmente, uno de los principales beneficios de incluir la enseñanza dialógica en la clase de literatura obedece a que esta contribuye a la interpretación de las obras, entendida como la creación de una hipótesis trazada desde la intertextualidad (Bloom et al., 2019; Mendoza, 2010). La dialogicidad permitiría que distintas voces puedan conectarse y, así, el lector pueda configurar un sentido. Esto se condice con los objetivos planteados en las actuales bases y programas de Lengua y Literatura, que se orientan hacia la construcción de interpretaciones a partir de la discusión argumentativa. Esta mirada de la mediación im-

plica instalar la cultura dialógica antes referida, pues se concibe que, a través de la conversación literaria, los estudiantes pueden ir fortaleciendo y ampliando sus construcciones de sentido personal (Ministerio de Educación, 2021).

Otro aspecto importante de considerar es que la lectura literaria es una plataforma para explorar la condición humana, asunto que necesita ser discutido desde diversas perspectivas. Bloome et al. (2019) señalan a este respecto que el concepto de “condición humana” evoluciona y es percibido de diversas maneras, por ello, construir espacios dialógicos favorecerá la emergencia de miradas diversas en torno a dicho concepto y constituirá un aporte para que el estudiante pueda posicionarse individualmente frente a ello. En este sentido, leer literatura dialógicamente también posibilitará la formación ciudadana de los sujetos, pues podrán construir, fortalecer, derribar y rearmar creencias acerca del tema central de la vida en comunidad.

## Referencias bibliográficas

- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Alexander, R. (2004). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. York: Diálogos. doi:10.4236/ojl.2021.104020
- Amat, V. (2010). El paper de la mediació en el desenvolupament de la competència literària: Disseny i aplicació d'una intervenció didàctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 33-49. doi:10.5565/rev/jtl3.217
- Ávila, N., y L. Medina (2012). El Análisis dialógico del discurso (ADD) y la teoría de la enunciación: descubriendo la tensión dialógica en los discursos de profesores secundarios chilenos. *Estudios de Psicología*, 33(2), 231-247. doi:10.1174/021093912800676466
- Bajtin, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- Bloome, D., Newell, G., Hirvela, A. R., y T. J. Lin (2019). *Dialogic Literary Argumentation in High School Language Arts Classrooms: A Social Perspective for Teaching, Learning, and Reading Literature*. Routledge. doi:10.4324/9780429424687
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2022). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje. Ministerio de Educación Gobierno de Chile.

- Chamorro, D., Barletta, N., y J. Mizuno (2013). El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana. *Revista signos*, 46(81), 3-28. doi:10.4067/S0718-09342013000100001
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas, C. Aliagas, G. Bombini y H. Calsamiglia, *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Octaedro.
- Colomer, T., y A. M. Margallo (2018). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. *Linguarum Arena: Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 4, 21-38.
- Donoso, C., Lecaros, C., & Ow, M. (2020). Formando comunidades lectoras. Santiago Ediciones Universidad Católica/ Mineduc.
- Errázuriz Cruz, M. C., Davison, O., Cocio, A., y L. Fuentes (2022). Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 191-211.
- Hermans, H. J. (2014). Self as a society of I-Positions: A dialogical approach to counseling. *Journal of humanistic counseling*, 53(2), 134-159. doi:10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x
- Howe, C., y M. Abedin (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. doi:10.1080/0305764X.2013.786024
- Kim, M. Y., e I. A. Wilkinson (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86. doi:10.1016/j.lcsi.2019.02.003
- Larraín, A., y L. Medina (2007). Análisis de la enunciación: Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso, *Estudios de Psicología*, 28, 283-301.
- León, O. G., e I. Montero (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Information Age Publishing. doi:10.1177/1354067X12456715

- Manresa, M., y F. Munita. (2012). La mediación en la discusión literaria. En Colomer T. y M. Fittipaldi *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. ( 1ª Edición, pp. 119-143). Gretel.
- Medina, L. (2013). El Análisis Dialógico del Discurso: analizar el discurso sin olvidar el discurso. En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escuela* (1ra. ed., pp. 295-317). LOM.
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., y V. Galdames (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios pedagógicos*, 41(1), 183-198. doi:10.4067/S0718-07052015000100011
- Medina, L., Valdivia, A., y E. San Martín (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *PSYKHE*, 23(2), 1-13. doi:10.7764/psykhe.23.2.734
- Mello C., Doecke, B., McLean Davies L., y L. Buzacott (2019). Literary sociability: a transnational perspective. *English in Education. Research Journal of the National Association for the Teaching of English*, 53(2), 175-189. doi:10.1080/04250494.2018.1561149
- Mendoza, A. (2010). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Universidad. Recuperado de <https://www.biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>
- Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge*. Routledge. doi:10.4324/9780429400759
- Ministerio de Educación (2019). *Bases Curriculares 3° Medio*. Unidad de Currículum Evaluación.
- Ministerio de Educación (2021). *Programa de Estudio Lengua y Literatura 3° Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Morado, M. (2008). *El cronotopo polifónico*. Prometeo.
- Munita, F. (2016). Review of the book *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français* by Ana Dias-Chiaruttini. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(3), 85-89. doi:10.5565/rev/jtl3.653
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. doi:10.1590/s1517-9702201612151751

- Munita, F., y M. Pérez (2013). “Controlar” las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la evaluación en el plan de lectura complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 179-198. doi:10.4067/S0718-07052013000100011
- Munita, F., Manresa, M. y L. Reyes (2022). El mediador y la discusión literaria. En F. Munita, *Yo Mediador* (1ª ed., pp.165-192). Octaedro.
- Otárola, C. (2006). *Análisis lingüístico del discurso*. Ediciones Académicas.
- Ow, M. (2004). *El tratamiento didáctico de las lecturas literarias en el primer nivel de enseñanza media en Chile: una propuesta de formación en didáctica de la Literatura*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez, C. G. (2022). Prácticas de mediación de lectura literaria en el contexto escolar chileno: el quehacer del profesor mediador. *Revista Sophia Austral*, 28, pp.1-19.
- Rosenblatt, L. M. (1996). El modelo transaccional. La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En M. E. Rodríguez (Coord.), *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura. Recuperado de <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>
- Sybing, R. (2022). Dialogic validation: a discourse analysis for conceptual development. within dialogic classroom interaction. *Classroom Discourse*, 1-17.
- Valsiner, J. (2018). The promoter sign. Developmental transformation within the structure of dialogical Self. En J. Marisco y J. Valsiner (Eds.), *Beyond the mind: Cultural dynamics of the Psyche* (pp. 123-146). Information Age Publishing.
- Warwick, P., Hennessy, S., y N. Mercer (2010). Promoting teacher and school development through co- enquiry: developing interactive whiteboard use in a ‘dialogic classroom’. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(3), 303-324. doi:10.1080/13540602.2011.554704
- Wolfe, S., y R. Alexander (2008). *Argumentation and dialogic teaching alternative pedagogies for a world*. Futurelab.