

REVISIÓN NARRATIVA

Innovación en la enseñanza de la literatura en educación básica y media: revisión narrativa comparativa entre las prácticas globales y el contexto colombiano.

Creative teaching strategies for literature instruction: a comparative literature review between the international and national landscape

Jenny Patricia Jacinto Jiménez¹ 

¹Jenny Patricia Jacinto Jiménez. jenny.jacintoj2024@uted.us. University of Technology and Education

DOI:
<https://doi.org/10.67461/p6v6x055>

Correo del autor:
¹jenny.jacintoj2024@uted.us

Fecha de recepción:
20/12/2025
Fecha de aceptación:
31/05/2026
Fecha de publicación:
01/07/2026

Resumen

El propósito de este artículo es dar cuenta de una revisión narrativa comparativa sobre estrategias didácticas creativas para la enseñanza de la literatura en educación básica y media. La investigación sistematiza un corpus de 11 documentos clave seleccionados en función de criterios de elegibilidad y calidad, publicado entre 2010 y 2025. Metodológicamente, se contrastó el panorama internacional con el contexto nacional (Colombia) por medio de una matriz de extracción y un marco de análisis de ocho dimensiones. Los resultados muestran que, internacionalmente, predominan las secuencias activas que integran la escritura creativa con la literacidad multimodal, mientras que, dentro del contexto colombiano, destacan las metodologías expresivas como el teatro o la investigación-acción en el aula. Finalmente, se presenta una arquitectura didáctica comparada para el contexto colombiano que articula la lectura de obras completas con dispositivos de multimodalidad y evaluación formativa.

Palabras clave: enseñanza de la literatura; estrategias didácticas; alfabetización multimodal; evaluación formativa; formación docente.

Citar Como: Innovación en la enseñanza de la literatura en educación básica y media: revisión narrativa comparativa entre las prácticas globales y el contexto colombiano. (s. f.). *Encuentros Educativos*, 1(2). Recuperado 22 de junio de 2026, de <https://journals.uted.us/ojs/index.php/encuentros/article/view/68>



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

The objective of this article is to present a comparative narrative review of creative didactic strategies for literature instruction in primary and secondary education. The study systematizes a corpus of eleven key documents selected based on eligibility and quality criteria published between 2010 and 2025. Methodologically, the international landscape was contrasted with the national context (Colombia) using an extraction matrix and an analytical framework across eight dimensions. Results show that, internationally, active sequences integrating creative writing and multimodal literacy predominate, whereas, in Colombia, expressive methodologies such as theater and classroom action research take the floor. Finally, a comparative didactic architecture is proposed for the Colombian context, articulating full-work reading with multimodal devices and formative assessment strategies.

Keywords: literature teaching; didactic strategies; multimodality literacy; formative assessment; teacher education.

Introducción

En primer lugar, a nivel internacional la enseñanza de literatura en educación básica y media ha pasado de unos paradigmas en torno a la historia literaria y el formalismo en los que se basaban la gran parte del currículo en este ámbito, a posiciones que priorizan la educación estética o la formación de lectores críticos (Snyder, 2019). En este sentido, la creatividad no aparece únicamente como un recurso de motivación sino como una capacidad que se incrementa de modo que permite al estudiante conectar la obra con su realidad mediante una multimodalidad. En Colombia, es aquí donde se articula también la necesidad de transformar las aulas de lengua castellana en un lugar de mediación artística que dé cuenta del propio contexto de la especificidad de las instituciones públicas en este sentido. De la misma manera, la enseñanza de la literatura en la escuela contemporánea camina en medio de dos lógicas que, de modo frecuente, entran en tensión entre sí. Por un lado, prácticas que se centran en la memoria y en la preparación; por el otro, prácticas orientadas a lo creativo o al significado de la lectura que pretender formar lectores críticos que puedan interpretar, producir y disfrutar de textos desde distintos lenguajes.

Ahora bien, en el caso colombiano, esta tensión queda resumida en planes de estudio fuertemente marcados por la evaluación externa, en brechas de acceso a recursos y en necesidades de desarrollo de la profesión docente. Claro está, a pesar de estrategias o estándares que consideran la lectura como una práctica cultural compleja (MEN, 1998), se mantienen rutinas pedagógicas fragmentadas que limitan la literatura a operaciones de comprobación literal o a guías descontextualizadas. Por otro lado, en el horizonte también subyace un espacio fértil para

innovaciones didácticas que incluyen la escritura creativa, mediaciones teatrales, alfabetización multimodal y evaluación formativa, pero cuya práctica es irregular en el ámbito educativo y cuya sostenibilidad depende de condiciones contextuales muy variables. Todo lo contrario, desde la literatura escrita y la obtención de la evaluación tiende a disminuir el tiempo por leer obras completas y a hacer desaparecer la experiencia estética y crítica, llevado a cabo un impacto sobre la motivación y la comprensión (Shelton y Brooks, 2019).

En oposición, las estrategias activas que intercalan la lectura guiada, discusión socrática, creación literaria y comparten las habilidades de orden superior y la calidad de la escritura (Singh et al., 2020). En lo que respecta a trabajos nacionales y locales se muestran manifestaciones de potencialidad expresiva como son: el teatro, la dramatización y trabajar con géneros con los que los estudiantes demuestran alto interés, especialmente en primaria y básica secundaria, aunque se señalan despliegues y retos en lo que respecta a la evaluación formativa y la continuidad institucional, así como lo relativo a la disponibilidad de material (Uribe, 2021). Dicha mezcla de avances y nudos críticos da lugar al planteo del problema de este trabajo: la distancia que existe entre el discurso curricular que propicia una literacidad crítica y amplia y las condiciones efectivas para el despliegue de estrategias didácticas creativas en aulas de colegios públicos en Colombia.

A pesar de que se han emprendido esfuerzos importantes para sistematizar las prácticas de la enseñanza de la literatura, se percibe una distancia en la implementación de enfoques que sean comparativos y que aterricen en propuestas de transferibilidad territorial. Trabajos como el de Velandia (2021) ya han aportado una mirada a la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo de las competencias lectoras en el contexto colombiano, pues por, una parte, enfatizan la necesidad de innovación en el aula de lengua castellana. Sin embargo, dicha revisión se centra

en la efectividad de las secuencias didácticas sin realizar un contraste sistemático con las tendencias mundiales de la alfabetización multimodal y de evaluación formativa.

Sin embargo, existe una importante tensión entre las orientaciones curriculares dichas y las prácticas de aula, ya que mientras que los discursos internacional y nacional apuestan por la innovación, muchos docentes son incapaces de implementar estrategias creativas debido a la falta de marcos metodológicos claros, así como a la carga que representa la evaluación estandarizada y el reducido acceso a recursos para multimodalidad. Aunque, en el sector público, esta cuestión se ve agravada por la brecha digital, así como por la escasez de formación específica en didáctica emergente de la literatura, lo que provoca un planteo fragmentado y escasamente en interés de los jóvenes.

Sin embargo, si bien existe una extensa bibliografía de la didáctica de la lengua, se observa una fragmentación del saber sobre cómo las exitosas estrategias creativas del panorama internacional podrían dialogar o adaptarse a las realidades locales del contexto colombiano. La literatura científica contemporánea recoge experiencias sueltas, pero no existe comparación que sistematice esas experiencias. No se conoce una síntesis que indique cómo la multimodalidad y la evaluación formativa, definidas en otras condiciones, emergen en la escuela pública de sitios como Colombia.

La pregunta de investigación que guía esta revisión es la siguiente: ¿qué estrategias didácticas creativas para la enseñanza de la literatura identifican las experiencias del panorama internacional y del panorama nacional (Colombia) y cuáles de ellas, por lo demás, tienen mejores condiciones de ser transferibles para las instituciones educativas públicas de Colombia? Y derivan, y/o formulamos dos preguntas más: (a) ¿qué convergencias y divergencias emergen entre ambos panoramas en lo tocante a enfoques, dispositivos metodológicos, uso de TIC, evaluación?; (b) ¿qué condiciones contextuales y de formación docente mediarán la adopción y el sostenimiento de estas experiencias? Conforme a la pregunta planteada, el objetivo general es hacer una revisión narrativa comparativa donde contrastar el panorama internacional y el panorama nacional de las estrategias didácticas creativas en la enseñanza de la literatura, donde establecer criterios de transferibilidad del sistema público de Colombia.

Los objetivos específicos son: (i) sistematizar antecedentes relevantes de ámbito teórico,

empírico y de política educativa de los últimos quince años; (ii) comparar los enfoques, dispositivos y los resultados informados en ambos panoramas mediante una matriz con dimensiones comunes (enfoque didáctico, multimodalidad/TIC, evaluación, práctica docente, condiciones contextuales y resultados de aprendizaje); y (iii) proponer una arquitectura didáctica comparada y recomendaciones para la implementación pedagógica. El marco teórico es una acumulación de cinco lentes complementarios. En primera instancia, la óptica constructivista y sociocultural entiende el proceso del aprendizaje literario como uno de construcción activa en el cual la mediación por las herramientas culturales y el lenguaje tiene lugar en la participación guiada (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978; Bruner, 1996). Este punto de vista legitima secuencias que colocan a la y el estudiante como autor y co-interprete con andamiajes que ajustan la lectura, la conversación y la producción creativa a la zona de desarrollo próximo.

En segundo lugar, la pedagogía crítica constituye la lectura como práctica de emancipación y de vinculación entre texto, contexto y práctica colectiva, que reproduce con la voz del otro la problematización de la realidad, el diálogo y la conciencia (Freire, 1971). Desde aquí, la selección de obras, de temas y de tareas creativas no es neutral, sino que debes ampliar voces, identificar identidades y potenciar el agente estudiantil.

En tercer lugar, el paradigma de las multialfabetizaciones y de la multimodalidad aportan a la enseñanza de la literatura la concepción de que los significados se construyen a través de modos y medios (la palabra, la imagen, el sonido y el gesto) en ecologías digitales e híbridas (Kress, 2010). En este sentido, la elaboración de podcasts, book-trailers, blogs o performances se entiende como extensión de la experiencia literaria pero no como mero adorno, siempre que haya curaduría, objetivos claros y criterios de calidad. Como también, la idea de literacidad crítica invita a leer y a producir poniendo en cuestión discursos, géneros y relaciones de poder presentes en los textos, así como en los contextos (Luke y Freebody, 1997), reforzando así la coherencia con la pedagogía crítica.

En cuarto y último lugar, la enseñanza de la literatura se apoya en una epistemología del pensamiento de orden superior y una evaluación formativa. Las taxonomías de objetivos cognitivos revisadas proponen el diseño de tareas que movilicen analizar, evaluar y crear, más allá de recordar y comprender (Anderson y Krathwohl 2001). Del mismo modo, la evaluación formativa, la retroalimentación enfocada a metas y las rúbricas explícitas aumentan el aprendizaje, si son adecuadas, específicas y atendiendo a criterios (Black y Wiliam, 1998; Hattie y Timperley, 2007). A través de esto, se transforma en procesos de escritura en borradores, en las conversaciones

metacognitivas, en los portafolios que hacen explícito el crecimiento desde lo interpretativo hacia lo expresivo. Finalmente, el profesionalismo docente es asumido en este contexto como condición de posibilidad para la innovación pedagógica.

Incluso las comunidades de práctica y el aprendizaje situado permiten construir el conocimiento profesional en contexto, en forma conjunta, alrededor de situaciones reales de enseñanza, con intercambios de materiales, observaciones entre iguales y reflexiones sistemáticas (Wenger, 1998; Hargreaves y Fullan, 2012). En situaciones de alta variabilidad del recurso como en muchas escuelas públicas colombianas, los micro desarrollos profesionales y el acompañamiento pedagógico cercano son estrategias realistas para acompañar prácticas creativas, sin llegar al punto de sobrecargar al docente. Se puede decir que estos lentes confluyen en una idea principal: enseñar literatura creativamente no es algo adicional, una añadidura, sino que podemos conocerla como un modo muy coherente de intentar formar un tipo de pensamiento complejo, una sensibilidad estética y cierta forma de ciudadanía crítica. Sin embargo, que se puedan adoptar tales lentes, tales enfoques, depende de condiciones que escapen al aula: tiempos curriculares autónomos para lectura extensiva, bibliotecas y materiales que enriquezcan, criterios claros de integración de alguna forma de TIC, compatibilidad entre evaluación interna y evaluación externa.

De ahí que sea relevante hacer una revisión comparativa que no solo recoja buenas prácticas, sino que contraste cómo y bajo qué condiciones se desarrollan las mismas en contextos diversos. Que el panorama internacional aporte marcos de evaluación formativa o de multimodalidad con cierta llegada y solera; que el panorama nacional aporte mediaciones expresivas de alta pertinencia cultural y experiencias de investigación-acción en aula; que la revisión tenga en cuenta la comparación de la evidencia internacional con la nacional y busque poder configurar elementos herederos de las mismas estrategias que son puestas en práctica; que más allá de una exhaustiva revisión de la evidencia, se busque hacer de esta una comparación nacional-internacional; etc.

En breve, este trabajo concluye que una arquitectura didáctica fuerte para la enseñanza de la literatura en colegios públicos ha de ser diversa, hay de incorporar lectura guiada de obras completas, escritura creativa en proceso, mediaciones teatrales y dispositivos multimodalidad motivados por rúbricas de

pensamiento de orden superior y con soporte docente sostenido. El cuerpo del artículo irá desarrollando esta afirmación, a partir de presentar la metodología de revisión comparativa, los resultados acompañados de su organización, los resultados agrupados en panoramas, la síntesis comparativa por dimensiones, así como una discusión que ancle recomendaciones para el territorio. Todo ello, con la finalidad de contribuir con un cierre de la brecha que opera entre el currículum prescrito y la vivencia viva de la literatura en la escuela pública, poniendo al estudiante como lector y autor en comunidad.

Metodología

Para Snyder(2019) la revisión de la literatura, da cuenta de los vacíos y hallazgos sobre la producción científica un determinado tema en un tiempo determinado. Este tipo de revisión cobra sentido, si el campo es diverso en relación a la tipología de métodos o formatos, o interesa poner en relación marcos conceptuales con las experiencias de aula y condiciones contextuales (Snyder, 2019). En primer lugar, se define el problema y la pregunta de investigación; y, después, se definen criterios de elegibilidad. Se incluyeron documentos que: a) hubiese aplicados estrategias didácticas creativas en enseñanza de la literatura o comprensión lectora; b) describieran resultados en motivación, comprensión o producción escrita; o fuesen estrategias prácticas transferibles (secuencias, mediaciones, recursos); c) provengan de educación básica y media en contexto escolar (La revisión excluyó el análisis de la educación básica y media no formal o informal, evidenciando la preocupación o el deseo de ceñirse a la educación formal obligatoria que implica llevar a cabo el conjunto de actividades formales obligatorias desde el punto de vista legal que se recoge desde Educación Primaria, Básica Secundaria, Media (estudiantes en rangos etarios de 6 a 18 años, aproximadamente). Por tanto, se delimita para proponer estrategias que se ajusten a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Estándares Básicos de Competencias que plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998, en adelante MEN) para dichos grados; y d) haya sido publicado preferentemente entre 2010 y 2025 en español o inglés. Se excluyeron artículos de opinión si no se describe la práctica didáctica, artículos de informes sin trazabilidad metodológica y estudios focalizados exclusivamente en evaluación estandarizada sin componente de enseñanza literaria. Se establecieron criterios de inclusión y exclusión:

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión.

Categoría	Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Estudios Empíricos	Investigaciones con resultados en motivación, comprensión o producción escrita. Deben describir dispositivos transferibles (secuencias, mediaciones).	Estudios sin trazabilidad metodológica o sin descripción de la intervención didáctica.
Estudios Teóricos	Antecedentes que fundamenten la creatividad, alfabetización multimodal, evaluación formativa y pensamiento de orden superior.	Artículos de opinión o reflexiones sin una base conceptual sólida aplicada a la enseñanza literaria.
Documentos de Política	Lineamientos, estándares o marcos de política educativa vigentes de los últimos quince años (2010–2025).	Documentos focalizados exclusivamente en evaluación estandarizada sin componente de enseñanza literaria.
General	Educación básica y media. Publicaciones en español o inglés. Foco en estrategias didácticas creativas.	Educación inicial o superior. Documentos fuera del rango temporal 2010-2025.

Fuente: elaboración propia.

Se precisaron las fuentes de información haciendo uso de una búsqueda realizada con Mendeley Discovery, la búsqueda se llevó a cabo con Mendeley Discovery, para hacerlo debido a que aglutina metadatos que hacen accesible el registro de bases de datos de alto impacto como Scopus, ERIC, ScienceDirect y Web of Science, mediante el uso de ecuaciones de búsqueda ("estrategias didácticas" OR "secuencias didácticas") AND "literatura" AND "creatividad" AND "Colombia") y ("literature instruction" OR "teaching literature") AND ("creative strategies" OR "multimodalidad literacy") AND "secondary education"). También se impusieron filtros como: publicaciones realizadas (2010-2025), revistas indexadas y documentos en español e inglés. Por último, se realizó un cribado a dos niveles, lectura de títulos y resúmenes para filtrar la relevancia; y lectura del texto completo para confirmar la elegibilidad y la extracción de información. Cada decisión de inclusión/exclusión dejó constancia de

la razón (e.g. "sin foco didáctico", "sin resultados de aprendizaje").

No obstante, la revisión no fue sujeta a un protocolo PRISMA (Page et al., 2021) estricto, pero hubo un flujo de selección transparente (identificación → cribado → elegibilidad → inclusión) con la finalidad de garantizar trazabilidad. Posteriormente, se llevó a cabo la extracción y la codificación. Para ello se diseñó una matriz de extracción con campos: autor/a (año), ámbito (internacional/nacional), país/región, objetivo, diseño, estrategia o dispositivo didáctico, hallazgos e implicaciones. Con esa matriz se llevó a cabo una codificación abierta para identificar unidades de significado.

Tabla 2. Ejemplo matriz de extracción.

Autor	Ámbito	País/región	Objetivo	Diseño	Estrategia o dispositivos o didáctico	Hallazgos e implicaciones

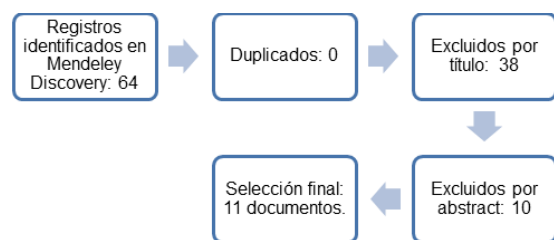
Fuente: elaboración propia.

En consonancia con los elementos expuestos anteriormente se realizó una síntesis a partir de dos etapas: por un lado, se llevó a cabo una síntesis narrativa independiente para el panorama internacional y la narrativa del panorama nacional; por otro lado, se llevó a cabo una comparación horizontal por dimensiones complementada con una tabla analítica de resumen de aspectos convergentes, divergentes y oportunidades de transferencia a Colombia. Igualmente, se explicitó el criterio de peso de cada antecedente (claridad del tratamiento metodológico, densidad descriptiva de la intervención y relevancia contextual), con el fin de generar inferencias y evitar su sobrerepresentación. Las categorías que se establecieron estuvieron en torno a: Dimensiones: (i) Enfoque didáctico; (ii) Dispositivos/metodologías; (iii) Multimodalidad /TIC; (iv) Evaluación; (v) Formación docente; (vi) Condiciones contextuales; (vii) Resultados de aprendizaje; (viii) Escalabilidad/transferibilidad.

Seguidamente se describen los valores en cada una de las etapas, resáltese que no se trata de una revisión sistemática PRISMA, pero sí se toman algunos elementos de esta para claridad conceptual y representación gráfica, recogido en concreto de la revisión sistemática PRISMA el procedimiento de introducción de ecuaciones de búsqueda, exclusión sistemática de duplicados, exclusión por título y abstract. Lo anterior en el sentido de lograr un número reducido de documentos para la lectura completa, con la lectura completa se seleccionaron 11 documentos

para los objetivos de la revisión. Por lo anterior, la revisión no obedece en su totalidad al protocolo PRISMA dado que en esta última se analiza todos los documentos tras la exclusión sistemática de la lectura completa.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA.



Fuente: elaboración propia.

En todo caso, se buscaban documentos a nivel nacional e internacional, con un mismo número de equivalencias. Se incluyó un documento más para el nivel internacional dado que se consideró como relevante la investigación de Demirkol-Orak e İnöz (2021). En suma, se cumplieron los criterios de rigor que son propios de las revisiones narrativas: transparencia (son especificados criterios y pasos), coherencia teórico-práctica (coherencia entre conceptos y estrategias) y transferibilidad (los hallazgos son adecuados a los contextos públicos colombianos), a su vez se expusieron limitaciones: heterogeneidad de diseños, el posible sesgo de publicación y la falta de estimaciones de efecto, por lo que se planteó hacer frente a esos límites, mediante la

triangulación entre fuentes y la explicitación de supuestos, abriendo líneas de futuras investigaciones mixtas y de evaluaciones de impacto. Así mismo, la investigación tampoco se ubica como una revisión sistemática en sentido estricto, se hicieron por el contrario los criterios mínimos del Checklist PRISMA (Page et al., 2021) para hacer frente a la trazabilidad y el rigor en la presentación de los resultados: especificación de criterios de elegibilidad, del flujo de selección de los 11 documentos e indicación de las limitaciones.

Mientras que el presente estudio se articula metodológicamente como una revisión narrativa comparativa bajo un diseño cualitativo e interpretativo, se incorporaron partes concretas del marco PRISMA (Page et al., 2021) para, instrumento, dar transparencia metodológica al proceso de búsqueda de la documentación. Conviene aclarar que no se realizó una revisión sistemática en sentido estricto y que no se aplicó toda la checklist PRISMA (Page et al., 2021) en cuanto a la evaluación estandarizada del riesgo de sesgo o metaanálisis. Sin embargo, se utilizó el diagrama del flujo de la metodología de esta que, en la figura, ayuda a graficar y hace frente a la trazabilidad de las cuatro fases de selección documental (identificación, cribado, elegibilidad e inclusión), documentando con claridad los motivos de exclusión hasta conformar el corpus definitivo de 11 documentos.

Desarrollo y discusión

Se identificaron los siguientes elementos relevantes para el estudio, explícitos en la tabla 3:

Tabla 3.

Antecedentes incluidos en el estudio.

Autor/a (año)	Ámbito	País/Región	Nivel educativo	Tipo de documento	Objetivo	Diseño	Estrategia/Dispositivo didáctico	Hallazgos clave
Shelton y Brooks (2019)	Internacional	EE. UU.	Media	Artículo científico	Analizar efectos del test-prep en la enseñanza de literatura	Cualitativo narrativo	Lectura de obras completas vs. preparación para pruebas; narrativas docentes	Menos tiempo para lectura extendida; fragmentación de experiencias; desgaste docente.
Singh et al. (2020)	Internacional	Malasia	Secundaria	Artículo científico	Identificar estrategias para HOTS en	Mixto	Escritura creativa, problemas abiertos, secuencias activas	Predominan tareas de bajo orden; HOTS

					literatura			mejora con escritura en proceso.
Demirkol-Orak y İnöz (2021)	Internacional	Turquía	Básica y media	Artículo científico	Examinar conciencia/prácticas de innovación docente	Mixto (encuesta, entrevista)	Habilidades siglo XXI; innovación pedagógica	Alta disposición con brecha de formación específica.
Kuznetsova et al. (2023)	Internacional	Europa del Este	Básica y media	Artículo científico	Mapear tecnologías/estrategias innovadoras en lenguaje	Revisión documental	Multimodalidad; personalización; autonomía	Beneficios con curaduría y criterios de calidad.
Mašát y Nosková (2023)	Internacional	Rep. Checa	Básica	Artículo científico	Comunicar innovación didáctica en educación literaria	Cualitativo	Creación literaria centrada en el estudiante	Fortalece comprensión y motivación
Sevara y Abdunazarova (2020)	Internacional	Uzbekistán	Básica	Artículo científico	Fundamentar metodologías innovadoras vs. tradicionales	Revisión	Comparación enfoques; tecnologías educativas	Enfoques tradicionales desmotivan.
Aguirre y Gerleyn (2021)	Nacional	Colombia (Bogotá)	Trabajo de grado	Media	Estrategias para literatura fantástica en jóvenes	Cualitativo	Talleres, TIC, creación	Mejora motivación y pensamiento complejo.
Angulo Rosales et al., (2011)	Nacional	Colombia (Tumaco)	Trabajo de grado	Primaria	Mejorar lectura/escritura en 3.º	IAP	Cuentos, rincones de lectura, material ilustrado	Mejora habilidades básicas y motivación.
Velandia (2021)	Nacional	Colombia	Artículo	Media	Estado del arte 8.º–11.º (2015–2020)	Estado del arte	Revisión de 16 trabajos en 4 universidades	Necesidad de mayor base teórica y contextual.

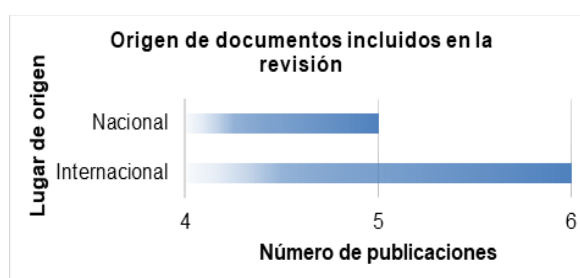
Maturana (2020)	Nacional	Colombia	Trabajo de grado	Primaria	Motivación con narrativa policíaca en 5.º	Cualitativo	Cuentos policíacos + trabajo colaborativo	Aumento sostenido de motivación lectora.
Uribe (2021)	Nacional	Colombia	Artículo	Básica y media	Mediación teatral para formar lectores	Investigación-acción educativa	Teatro, dramatización, secuencia didáctica	Mejora comprensión crítica y participación.

En lo que se refiere a la tabla 3, la revisión de la literatura demuestra que existen notables discrepancias entre las prácticas investigativas en el panorama internacional y en el panorama nacional. A nivel mundial los trabajos (diseminados básicamente por artículos científicos) adoptan diseños mixtos y revisiones sistemáticas para tratar problemáticas estructurales, tales como el impacto negativo de las pruebas estandarizadas (test-prep), la imposibilidad de desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS) y el hecho de que los docentes requieren renovación formativa en lo que respecta a innovación.

El país, por su parte presenta unas pesquisas con una fuerte voluntad por la investigación aplicada y situada, mayoritariamente cualitativa y de investigación-acción (IAP), concretamente, frecuentemente en trabajos de grado. Las aportaciones nacionales evidencian que los esfuerzos locales tratan de contrarrestar la desmotivación por la lectura mediante dispositivos de aprendizaje muy creativos y experienciales (talleres de literatura fantástica, narrativa policíaca, mediación teatral y rincones de lectura). Pero, como lo pronostican los balances nacionales, estas valiosas prácticas de aula requieren proseguir con una fundamentación teórica que les permita ser más que un impacto local y dar cabida a las exigencias de la innovación de la metodología a nivel mundial. En la revisión se aportaron 11 documentos. De los cuales se incluyeron 6 a nivel internacional y 5 a nivel nacional, la figura 2 ilustra la distribución de los elementos incluidos en la revisión según su lugar de origen. Esta ilustración expresa la cantidad de trabajos de origen nacional o internacional. La revisión pone de relieve la existencia de una distribución casi equitativa de las fuentes, con una ligera preponderancia de la literatura internacional (6) al compararla con la nacional (5). Este equilibrado marco hace entrever que el fenómeno objeto de estudio es de un alto interés internacional y también nacional, permitiendo así que la presente pesquisa

contraponer los marcos teóricos internacionales y las realidades y necesidades del contexto nacional.

Figura 2. Elementos internacionales y nacionales incluidos en la revisión.



Fuente: elaboración propia.

De forma análoga los 6 corpus incluidos en la revisión internacional, proceden de EE. UU. (1) + Europa del Este (1) + Malasia (1) + Rep. Checa (1) + Turquía (1) + Uzbekistán (1). El monomodal comportamiento por cada territorio geográfico da cuenta del significativo estado del arte en tema de investigación que evidencia una línea emergente o de nicho de la investigación. A partir del limitado corpus, el hecho de que exista una distribución equitativa, aunque mínima da cuenta de que la diseminación del tema a nivel internacional surja de esfuerzos académicos individuales y geográficamente dispersos en lugar de articularse en un polo de investigación dominante. De otro lado, aún a pesar de que la existencia de estudios en situaciones tan dispares (América, Asia, Europa del Este) demuestra ampliamente un interés global horizontal, la escasez de publicaciones por parte de un país también ilustra que no están todavía desarrolladas unas redes de colaboración robustas y escuelas de pensamiento que lleven a la producción científica sobre una temática dada en una región determinada.

Panorama internacional

El ámbito internacional coincide en estrategias de aprendizaje activo y de creación literaria (microrrelatos, escritura en proceso, talleres), intercaladas con lectura guiada de obras y socrático. Reporta uso sistemático de la alfabetización multimodal (podcast, book-trailers,

clubes virtuales) con evaluación formativa y rúbricas para evaluar el pensamiento de orden superior. Se hace hincapié en la autonomía del alumnado, en proyectos interdisciplinarios y en comunidades de práctica docente para sustentar la innovación. Restricciones comunes identificadas: brechas por equidad digital, necesidad de curaduría para evitar la sobrecarga cognitiva, y el enfrentamiento entre creatividad y rendición de cuentas estandarizada. Sin embargo, aporta mejoras en lo que respecta a motivación por parte del alumnado, a la comprensión profunda de los textos y a la calidad de la producción escrita cuando la enseñanza se centra en tareas auténticas.

Panorama nacional

Los estudios nacionales muestran una alta presencia de metodologías expresivas (teatro, dramatización, narrativa de investigación policial, secuencias lúdicas) y de investigación-acción en aula. Se encuentran avances en la motivación lectora y la participación, especialmente en primaria, y necesidades de fortalecimiento en evaluación formativa, integración de las TIC con criterios de calidad o formación específica del profesorado para poder sostener las innovaciones. Condicionantes clave: existencia de bibliotecas y de materiales adecuados, acompañamiento pedagógico cercano, o articulación con políticas y programas territoriales. Persiste la incertidumbre ya que hay experimentos que han de convivir con la continuidad institucional o con la alineación entre currículo, evaluación y prácticas creativas.

Síntesis comparativa internacional vs. Nacional

En conclusión, el enfoque didáctico de las prácticas queda en un horizonte que, en forma exponencial, diverge del de la memorización a otro que favorece experiencias centradas totalmente en el alumnado, pero el internacional de manera más formalizada evidenciando la articulación lectura guiada-discusión-escritura en proceso y la metacognición (Bruner, 1996); el nacional privilegia las mediaciones expresivas y la investigación-acción (Angulo Rosales et al., 2011). En dispositivos en el panorama internacional el taller de escritura, el microrrelato o el ensayo breve con tareas auténticas son los de referencia (Singh et al., 2020), el teatro, la dramatización y géneros de un alto interés hacen la caracterización de favorecer la motivación (Maturana, 2020). En multimodalidad/TIC panorama internacional hay una integración sistemática de podcasts, book-trailers, blogs y plataformas (bajo curaduría y

criterios de calidad) (Kuznetsova et al., 2023); panorama nacional hay avances incipientes/focalizados que requieren acompañamiento y recursos. Sobre la evaluación del exterior, afloran la rúbricas de pensamiento de orden superior, los portafolios y la retroalimentación inmediata (Hattie y Timperley, 2007). En el lugar, la alineación currículo-evaluación no siempre se da y, por tanto, la retroalimentación no es tan sistemática (Velandia, 2021). En formación docente, el internacional pone el acento en las comunidades de práctica, las micro credenciales y la observación entre pares (Hargreaves y Fullan, 2012) y el nacional se acumulan experiencias de acompañamiento próximo con brechas en evaluación creativa y multimodalidad (Demirkol-Orak e İnöz, 2021). En condiciones contextuales, en el exterior hay mejores infraestructuras (con brechas de equidad) y marcos de rendición de cuentas (OECD, 2023); en el interior predomina una alta variabilidad en bibliotecas, conectividad y materiales. En los resultados de aprendizaje y, en ambos casos, informan de las mejoras en motivación, comprensión profunda y calidad de la escritura con una enseñanza centrada en tareas auténticas y ciclos de escritura en borradores (Mašát y Nosková, 2023). Finalmente, en escalabilidad/transferibilidad, el internacional facilita modelos replicables basados en criterios comunes y el apoyo institucional (Kuznetsova et al., 2023) y el nacional, experiencias locales exitosas cuya expansión depende de recursos, estabilidad y acompañamiento (Uribe, 2021; Maturana, 2020). En la tabla 4 se presenta una síntesis comparativa organizada por dimensión a nivel internacional/nacional. El análisis comparativo para cada una de las dimensiones expuestas da cuenta de una clara brecha de sistematización y recursos entre el panorama internacional y el contexto nacional colombiano. Mientras tanto, en la literatura internacional encontramos modelos educativos ya consolidados (caracterizados por una integración extensa de herramientas multimodalidad, sistemas de evaluación formativa robustos y comunidades de práctica docente sostenibles), el contexto colombiano se caracteriza por una valiosa adaptación del modelo educativo basado en la lúdica y la pertinencia cultural: las prácticas pedagógicas en el país logran fomentar la motivación y participación a nivel local mediante la expresión creativa y metodologías de gran interés. Sin embargo, el impacto de estas iniciativas pedagógicas se ve limitado por barreras estructurales: la incipiente integración de las TIC, la alta variabilidad en la infraestructura regional y/o la falta de acompañamiento institucional en el tiempo. Esto significa que, a pesar de que hay un capital pedagógico y humano importante, las experiencias nacionales enfrentan grandes retos de escalabilidad y transferibilidad por la necesidad de fortalecer la formación docente específica y generar recursos a largo plazo.

Tabla 4.

Síntesis comparativa internacional vs. nacional

Dimensión	Panorama internacional	Panorama nacional (Colombia)
(i) Enfoque didáctico	Aprendizaje activo con lectura guiada + discusión socrática + creación; centrado en procesos y metacognición.	Expresión creativa con énfasis lúdico e investigación-acción en aula; foco en pertinencia cultural.
(ii) Dispositivos/metodologías	Taller de escritura en proceso, microrrelato, ensayo breve; proyectos interdisciplinarios; clubes de lectura.	Teatro y dramatización, géneros de alto interés (p. ej., policíaco), secuencias lúdicas y talleres lectores.
(iii) Multimodalidad/TIC	Uso extendido de podcast, book-trailers, blogs, plataformas; curaduría explícita y literacidad crítica.	Uso incipiente/focalizado; necesidad de criterios de calidad, recursos y acompañamiento para integración.
(iv) Evaluación	Rúbricas HOTS, portafolios, retroalimentación formativa oportuna y criterio; coevaluación.	Avances puntuales; alineación currículo-evaluación en desarrollo; retroalimentación menos sistemática.
(v) Formación docente	Comunidades de práctica, micro credenciales, observación entre pares; andamiaje para innovación sostenida.	Acompañamiento cercano y talleres; brecha en formación específica para evaluación creativa y multimodalidad.
(vi) Condiciones contextuales	Mejor infraestructura y conectividad (con brechas de equidad); apoyos institucionales para proyectos.	Alta variabilidad intrarregional; bibliotecas y materiales a fortalecer; continuidad institucional irregular.
(vii) Resultados de aprendizaje	Mejora en motivación, comprensión profunda y calidad de la escritura en tareas auténticas.	Motivación y participación en alza; avances en comprensión; resultados dispares por recursos/seguimiento.
(viii) Escalabilidad/transferibilidad	Modelos replicables con políticas de apoyo, rúbricas comunes y comunidades docentes.	Experiencias exitosas locales con retos de sostenibilidad; transferibilidad condicionada a recursos y acompañamiento.

Conclusiones

Por lo tanto, los resultados de la revisión comparativa dejan establecido, en primer lugar, que puede hablarse de una convergencia real de ambos contextos en torno a la centralidad de la creatividad, la cooperación y de la lectura de obras completas entrelazada con procesos de producción de textos en borrador. Ahora bien, la convergencia en cuestión no implica una homogeneidad metodológica: así como en la práctica internacional se constatan marcos más elaborados de evaluación formativa (rúbricas de pensamiento de orden superior, carpetas de evidencias, retroalimentaciones a partir de criterios), se produce allí también un desarrollo del uso de la multimodalidad más evidente (podcasts, book-trailers, clubs virtuales de lectura con curaduría explícita) mientras que en el contexto nacional se llega a la fortaleza de mediaciones expresivas (teatro, dramatizaciones, géneros de gran interés), a menudo impulsadas a partir de experiencias de investigación-acción.

Por eso, los dispositivos más robustos combinan lectura guiada, diálogo socrático y creación de literatura, aunque cada uno de ellos tiene diferencias en la formalización evaluativa

pero también en la existencia de recursos digitales. En un segundo término, esta actividad de comparación pone de manifiesto tensiones estructurales que atraviesan la enseñanza de la literatura. Por una parte, la presión de la preparación rebaja el tiempo de lectura extensa, fragmenta la experiencia estética y reduce el trabajo interpretativo a la profundización interpretativa que la evidencia internacional así lo muestra; por la otra, la innovación didáctica se sostiene sólo cuando se garantiza acompañamiento, comunidades de práctica y criterios compartidos de calidad, lo cual hace que la práctica no se convierta en aislada o de corta duración.

En esta línea, de acuerdo con la perspectiva de la multialfabetización, el trabajo didáctico se debe decidir en términos de curadurías y consideraciones éticas (privacidad, autoría, plataformas de uso), de modo que la tecnología no se convierta en el fin en sí misma, sino que nos impulse a una ampliación de repertorios de lectura y de producción. A ello se suma la necesidad de alineación entre currículo y evaluación: sin criterios explícitos, las tareas creativas tienden a ser valoradas intuitivamente, lo cual debilita la retroalimentación y la progreso/continuidad de los aprendizajes. Finalmente, la literatura, como práctica sociocultural y crítica, necesita selección de obras adecuadas, preguntas poderosas y espacios de conversación que conecten texto y contexto con el objetivo de movilizar agencia estudiantil y pensamiento complejo.

Finalmente, la revisión permite extraer cinco conclusiones integradas. La creatividad no es, pues, un añadido metodológico más para reforzar, sino que actúa como vector de aprendizaje que, en articulación con lectura guiada y escritura en proceso, logra una mejor motivación, una mejor comprensión profunda y una mejor calidad textual. En segundo lugar, los entornos que presentan más madurez evaluativa y multimodalidades llegan a mantener innovaciones en el tiempo, pues consiguen visibilizar los criterios, distribuyen la responsabilidad del aprendizaje (auto- y coevaluación), por otro lado, generar evidencias acumulativas de progreso. Tercero, lo que accede a ser una representación, una mediación expresiva de entre las más potentes del ámbito nacional: el teatro o dramatización, junto a los géneros próximos al estudiantado, facilitan la intervención y multiplican las posibilidades de interpretar y crear; son las que, sin embargo, deben anudarse a rúbricas y secuencias con objetivos cognitivos bien claros.

Cuarto, la apropiación de las tecnologías debe ir en la búsqueda de la finalidad didáctica y siempre sometida a criterios de curaduría y de seguridad, pero alejada del exceso y de la dilución; la multimodalidad es importante cuando agrega capas de sentido y nunca cuando sustituye el leer con atención. Quinto, la profesionalización del profesorado, a través de comunidades de práctica, micro credenciales y observación entre iguales, es condición de posibilidad para que las estrategias creativas pasen a ser experiencias aisladas y devengan cultura pedagógica. Por lo tanto, estas conclusiones sustentan una arquitectura didáctica que articula lectura de obras completas, escritura creativa, mediaciones expresivas y dispositivos de multimodalidad, todo ello gobernado por una evaluación formativa de forma transparente y por un desarrollo profesional continuo que garantice la coherencia y la continuidad.

Aunque el corpus de 11 documentos sistematizados genera una panorámica antes referida sobre las prácticas de innovación, es necesario evidenciar los vacíos que esta selección pone de manifiesto en la literatura actual. En lo que respecta a la metodología, el corpus de trabajos recuperado se sustenta básicamente en diseños cualitativos, tipo investigación —acción y métodos mixtos de alcance exploratorio. Esta composición pone en evidencia una ausencia de estudios longitudinales o diseños cuantitativos experimentales o cuasiexperimentales correctos que hagan posible, por el momento, establecer relaciones de causalidad estadísticamente significativas o medir el efecto sostenido a largo plazo de estas estrategias sobre el desempeño en

pruebas estandarizadas.

Y en términos de criterios geográficos y lingüísticos, los criterios de elegibilidad incluídas las lenguas inglés y español y la distribución resultante de los seis países del espectro internacional reflejan cierto sesgo de representatividad que deja fuera de la literatura potencialmente valiosa de otras procedencias en Europa occidental, África o el resto de América Latina. Finalmente, en términos de los tipos de documentos, el panorama nacional pone de manifiesto una alta dependencia de trabajos de grado (tesis de pregrado y de maestría) frente a artículos científicos en revistas indexadas de alto impacto, lo que subraya que la investigación en literacidad multimodalidad y creatividad en Colombia es todavía una línea de investigación en consolidación y que requiere de una mayor inversión en proyectos de investigación a gran escala.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre G., Gerleyn F., (2021). De la realidad del aula al mundo de la fantasía: estrategias didácticas para la enseñanza de la literatura fantástica. <http://hdl.handle.net/11349/29532>
- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Angulo Rosales, T., Guerrero Landázuri, J. P., y Estacio Montenegro, M. (2011). Estrategias didácticas para mejorar la lectura y la escritura de los estudiantes de grado 3.º de la Institución Educativa Ciudadela Tumaco del municipio de San Andrés de Tumaco [Trabajo de grado, Universidad de Nariño]. Sistema Institucional de Recursos Digitales (SIRENED). <https://sired.udenar.edu.co/12774/>
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 5(1), 7–74. https://www.researchgate.net/publication/233067274_Assessment_and_Classroom_Learning/link/67e06670fe0f5a760f8a08e8/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Bruner, J. S. (1996). The culture of education. Harvard University Press.
- Demirkol-Orak, S. & İnözü, J. (2021). Teachers' awareness and actual practices of 21st century learning and innovation skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2). 975-997. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294172.pdf>
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido* (21ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kuznetsova, H., Panasencko, A., Vyshnyk, O., Danylchenko, I., Korchova, O., y Sobko, V. (2023). Innovative approaches and methods in language and literature education professional training. *Multidisciplinary Science Journal*, 5 (1). <https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0514>
- Luke, A., y Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. En S. Muspratt, A. Luke, y P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 185–225). Allen y Unwin.
- Mašát, M., y Nosková, L. (2023). Innovative Methods of Teaching Literary Education. *European Journal of Teaching and Education*, 5(1): 34-41 <https://doi.org/10.33422/ejte.v5i1.915>
- Maturana, J. A. (2020). *Leyendo, voy aprendiendo: Una estrategia para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos* [Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander]. Noesis – Repositorio Institucional UIS. <https://noesis.uis.edu.co/items/6cc83b75-2794-4ed1-9c95-2a47eee2e5e4>
- Ministerio de Educación Nacional- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an

updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Sevara, B. y Abdunazarova, I. (2020). Methodological basis of introducing Innovative Technologies to the process of Literary Education. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 1 (01), 76–84 <https://mentaljournal-jspu.uz/index.php/mesmj/article/view/32>

Shelton, S. A., y Brooks, T. (2019). “We Need to Get These Scores Up”: A Narrative Examination of the Challenges of Teaching Literature in the Age of Standardized Testing. *Journal of Language and Literacy Education*, 15(2). 1-17 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235207.pdf>

Singh, C. K. S., Singh, T. S. M., Ja’afar, H., Ong, E. T., Kaur, H., Mostafa, N. A., y Yunus, M. M. (2020). Teaching strategies to develop higher order thinking skills in English literature. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(8), 211–231. https://ijicc.net/images/vol11iss8/11816_Singh_2020_E_R.pdf

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

Uribe, J. S. (2021). *Revisión bibliográfica: la creación colectiva teatral en los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana* [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17039>

Velandia, A. L. (2021). *Estrategias de aproximación a la lectura literaria: análisis documental de prácticas pedagógicas* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.co/items/41744808-2985-4e89-a4e0-61d80b2f7906>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.