

Didáctica de la literatura en la educación básica, media y formación docente en Colombia: una revisión sistemática (2015–2025)

Didactics of literature in basic education, media and teacher training in Colombia: a systematic review (2015–2025)

Jenny Patricia Jacinto Jiménez¹ 

¹Magíster en Gestión de la tecnología educativa=Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en investigación, formulación y elaboración de proyectos educativos, Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología

DOI:

<https://doi.org/10.67461/77t3r180>

Correo del autor:

jenny.jacintoj2024@uted.us

Fecha de recepción:

13/012/2025

Fecha de aceptación:

1/3/2026

Fecha de publicación:

01/01/2026

Resumen

Entre los años 2015 y 2025, la didáctica de la literatura en Colombia transita desde enfoques centrados en la comprensión literal y los estándares hacia ecologías pedagógicas que integran experiencia estética, conversación interpretativa y multimodalidad. Esta revisión sistemática ceñida al protocolo PRISMA caracteriza tendencias, metodologías y perspectivas de innovación en educación básica, media y formación docente. Se seleccionaron 11 documentos para incluirse en el corpus los hallazgos muestran tres racionalidades dominantes: (i) funcional–comunicativa, (ii) estético–experiencial y (iii) multimodal–transmedia, que amplía la literariedad a ecologías de medios cuando existe arquitectura didáctica con criterios semióticos. Se evidencian vacíos estructurales: formación específica insuficiente en educación literaria, orientaciones cualitativas escasas en el currículo, desigualdades en bibliotecas escolares y un canon poco diverso.

Como líneas de desarrollo se proponen clínicas didácticas y comunidades de práctica docente, guías curriculares con secuencias abiertas y rúbricas. Así como, el fortalecimiento de bibliotecas y mediaciones culturales, y actualización de repertorios con criterios de equidad y territorio. La innovación sostenible depende de la coherencia pedagógica (propósitos, mediaciones, repertorios y evaluación) y de una ecología institucional que asegure continuidad más allá del proyecto o del docente individual.

Palabras clave: Didáctica de la literatura; Innovación pedagógica; Evaluación auténtica; Multimodalidad y transmedia; Formación docente.

Citar Como: Didáctica de la literatura en la educación básica, media y formación docente en Colombia: una revisión sistemática (2015–2025). (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). <https://doi.org/10.67461/77t3r180>



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

Abstract

Between 2015 and 2025, literature education in Colombia is transitioning from approaches focused on literal comprehension and standards toward pedagogical ecologies that integrate aesthetic experience, interpretive dialogue, and multimodality. This systematic review, adhering to the PRISMA protocol, characterizes trends, methodologies, and perspectives for innovation in primary, secondary, and teacher education. Eleven documents were selected for inclusion in the corpus. The findings reveal three dominant rationales: (i) functional-communicative, (ii) aesthetic-experiential, and (iii) multimodal-transmedia, which expands literacy to media ecologies when a didactic framework with semiotic criteria exists. Structural gaps are evident: insufficient specific training in literature education, limited qualitative orientations in the curriculum, inequalities in school libraries, and a limited canon of diverse texts.

Proposed lines of development include didactic workshops and communities of practice for teachers, curriculum guides with open sequences, and rubrics. This includes strengthening libraries and cultural outreach programs and updating resource repertoires based on equity and territorial criteria. Sustainable innovation depends on pedagogical coherence (purposes, outreach programs, resource repertoires, and assessment) and an institutional ecology that ensures continuity beyond the individual project or teacher.

Keywords: Literature didactics; Pedagogical innovation; Authentic assessment; Multimodality and transmedia; Teacher education.

Introducción

La didáctica de la literatura en Colombia atraviesa, entre 2015 y 2025, un momento especialmente fértil y tensionado: conviven lineamientos oficiales que organizan el currículo y la evaluación con prácticas docentes en transformación, impulsadas por enfoques multimodales, narrativas transmedia y mediaciones lectoras más participativas. Esta revisión mapea tendencias, metodologías y perspectivas de innovación en la enseñanza de la literatura, reconociendo el influjo de marcos como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Lineamientos Curriculares, así como la expansión de paradigmas como las multiliteracidades en contextos digitales y presenciales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016; Cope & Kalantzis, 2015).

En este escenario, la literatura escolar se reubica: ya no solo como vehículo de comprensión literal o de “apoyo” al área de lenguaje, sino como experiencia estética, ética y cultural que articula subjetividades, territorios y saberes: “La formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (Simanca, 2025, p. 2364) Para los fines de esta revisión, se asume una definición operativa de innovación pedagógica entendida no como la mera introducción de herramientas tecnológicas, sino como la reconfiguración

sistemática de las mediaciones, los repertorios y los criterios de evaluación que estructuran la experiencia literaria en el aula.

La primera arista del problema es la persistente subalternización de la educación literaria frente a la didáctica del lenguaje (Simanca, 2025). La evidencia de una década muestra que, aunque comparten nichos, la literatura suele ocupar una función mediadora para otras competencias (comprensión, gramática, producción escrita), perdiendo autonomía como objeto de experiencia, conocimiento estético y creativo (Carrillo García & Zúñiga, 2020). Esta deriva instrumental dificulta sostener proyectos de lectura literaria con continuidad, repertorios diversos y trabajo interpretativo profundo, especialmente en secundaria y media, donde se intensifican las presiones evaluativas.

Una segunda arista es el desajuste entre innovación declarada y cambio real en aula. La llegada de recursos TIC y plataformas no garantiza, por sí misma, una pedagogía menos transmisiva: la propia teoría de multiliteracidades advierte que lo digital puede reproducir modelos didácticos tradicionales si no hay rediseño de prácticas y criterios de evaluación (Cope & Kalantzis, 2015). En Colombia, las revisiones sistemáticas sobre TIC como mediadoras de la comprensión lectora (2015–2020) reportan mejoras, pero también heterogeneidad metodológica y escaso seguimiento de procesos, lo que limita la consolidación de evidencia transferible a las clases de literatura (Garzón Beltrán & Echenique Ortiz, 2024).

La tercera arista remite a desigualdades y mediaciones. En contextos de ruralidad o de menor conectividad, la innovación se liga a proyectos de

mediación lectora, clubes y dispositivos comunitarios que amplían repertorios (p. ej., booktrailers, oralidad local, lectura en voz alta) y a la profesionalidad del mediador (docente, bibliotecario, líder comunitario) (Valencia Leguizamón et al., 2023) Estas experiencias —visibles también en festivales y redes lectoras regionales— muestran que la innovación no es solo tecnológica: es relacional, situada y cultural.

La cuarta arista es un vacío de síntesis: proliferan estudios de caso (transmedia, multimodalidad, clubes de lectura, secuencias didácticas por géneros), pero aún falta una cartografía que integre enfoques, autores y modelos, y que identifique con claridad los “puntos de fuga”: evaluación auténtica, formación docente en educación literaria, perspectivas decoloniales e intersección entre literatura, territorio y ciudadanía. La fragmentación dificulta a docentes y formadores seleccionar referentes teórico-metodológicos robustos para rediseñar sus prácticas (Carrillo García & Zúñiga, 2020; MEN, 2016).

A diferencia de los trabajos anteriores que se centran en diagnósticos de aula o herramientas específicas, esta revisión extiende el análisis hasta 2025 e integra una dimensión ecológica: examina cómo las políticas públicas (PNLEO (Ministerio de Educación Nacional [MEN, 2022]), LEOBE (Departamento Nacional de Planeación [DNP, 2021]) y la infraestructura (bibliotecas escolares) condicionan la sostenibilidad de la innovación. Así, el aporte específico de este artículo no es solo actualizar el estado del arte, sino proponer una cartografía que supera la dicotomía instrumental vs. estético para caracterizar tres racionalidades pedagógicas convivientes y ofrecer líneas de desarrollo concretas para la formación docente y el diseño curricular.

En este sentido, el objetivo general es caracterizar críticamente las tendencias, metodologías y perspectivas de innovación en la didáctica de la literatura en Colombia (2015–2025). Específicamente: (1) sistematizar enfoques, modelos y autores empleados en investigaciones y experiencias didácticas; (2) analizar las perspectivas pedagógicas dominantes (multiliteracidades, transmedia, multimodalidad, aprendizaje por proyectos, clubes y mediación lectora, enfoques decoloniales) y sus modos de implementación y evaluación; y (3) identificar vacíos y líneas de desarrollo para la formación docente y la política curricular (Cope & Kalantzis, 2015; MEN, 2016; Carrillo García & Zúñiga, 2020).

Es importante tomar en cuenta los antecedentes de investigación. Un primer

referente nacional es la revisión de Carrillo García y Zúñiga (2015–2020), que sistematiza 70 documentos y concluye que la didáctica de la literatura permanece “inmersa” en la de la lengua materna, con énfasis metodológico en análisis de géneros, uso de la literatura para otras áreas y categorizaciones que coexisten e hibridan (interdisciplinariedad, mediación docente, lectura estética) (Carrillo García & Zúñiga, 2020). La contribución clave es doble: visibiliza la riqueza de propuestas y, a la vez, la necesidad de fortalecer la autonomía de la educación literaria y su evaluación formativa.

Como línea de base histórica para comprender los giros recientes, la investigación documental de García Vera caracteriza la enseñanza de la lectura en Colombia a lo largo del siglo XX y su tránsito por enfoques, métodos, políticas y textos escolares (García Vera, 2015). Aunque se centra en alfabetización y lectura inicial, su lectura histórica explica la vigencia de ciertos énfasis procedimentales y de control curricular que todavía condicionan la experiencia literaria escolar. En diálogo con esta historia, las políticas de la década —DBA y Estándares— ordenan el campo de competencias, pero dejan abierto el reto de traducir esos referentes a experiencias literarias significativas (MEN, 2016; Lineamientos Curriculares, s. f.).

En innovación con medios y lenguajes combinados, la evidencia colombiana reporta experiencias alentadoras. Un estudio de caso en ruralidad con modelo Escuela Nueva empleó narrativa transmedia (leyendas colombianas en múltiples formatos) y halló avances en comprensión lectora crítica —relaciones intertextuales, lectura enunciativa y sociocultural— y en competencias de gestión de contenido y medios (Rodríguez-Silva, 2021). Aunque localizado, sugiere que reorganizar la ecología de textos y prácticas interpretativas favorece aprendizajes literarios y ciudadanía crítica en contextos con limitaciones de infraestructura.

De forma convergente, trabajos sobre multimodalidad muestran que actividades como creación de avatares, cómics o cortometrajes potencian la escritura y la construcción de sentido, siempre que medien secuencias didácticas y acompañamiento docente (Zapata, 2023). Estos hallazgos conectan con el marco de multiliteracidades, que propone redes diseñadas de conocimiento (experimentar, conceptualizar, analizar, aplicar) para articular modos semióticos y prácticas culturales de lectura/escritura (Cope & Kalantzis, 2015). El reto señalado por la literatura es pasar de tareas “atractivas” a proyectos con propósitos de lectura literaria, criterios de interpretación y socialización auténtica.

Como corolario, las revisiones sistemáticas sobre TIC como mediadoras de comprensión (2015–2020) indican efectos positivos y, al mismo tiempo, variabilidad de

diseños y medidas. En términos de calidad de evidencia, recomiendan fortalecer el diseño didáctico (con focos en interpretación, diálogo y evaluación auténtica) y el seguimiento longitudinal de prácticas (Garzón Beltrán & Echenique Ortiz, 2024). Estas conclusiones dialogan con diagnósticos sobre mediación lectora en formación docente, donde persiste hegemonía del “código escrito” y experiencias poco memorables de lectura literaria, más cercanas a la transmisión de contenidos que al deleite estético y la interpretación profunda (Valencia Leguizamón et al., 2023).

Por otra parte, experiencias de clubes de lectura y mediaciones comunitarias —que han crecido en escuelas, bibliotecas y universidades— aportan formatos colaborativos, horizontales y de repertorios diversos, útiles para anclar la innovación a propósitos de ciudadanía y territorio (Colombia Aprende, s. f.). En clave curricular, los DBA y los Lineamientos siguen siendo marcos de referencia para articular competencias y progresiones, pero la literatura reciente sugiere traducirlos en secuencias abiertas que integren modos, lenguajes y dispositivos de participación, evitando que la tecnología sea un “nuevo ropaje” de la clase expositiva (MEN, 2016; Cope & Kalantzis, 2015).

En suma, el campo colombiano muestra densidad y diversidad: innovación no es sinónimo de tecnología, sino de reconfiguración de mediaciones, repertorios y evaluaciones en torno a la experiencia literaria. Esta revisión busca ofrecer una cartografía clara para docentes y formadores, iluminando buenas prácticas y lagunas, y proponiendo un suelo común para el rediseño didáctico informado por evidencia reciente (2015–2025) (Carrillo García & Zúñiga, 2020; Garzón Beltrán & Echenique Ortiz, 2024).

En concordancia con lo anterior, el objetivo general de este estudio es caracterizar críticamente las tendencias, metodologías y perspectivas de innovación en la didáctica de la literatura en Colombia (2015–2025). Para operacionalizar este propósito y guiar la síntesis documental, se formularon tres preguntas de investigación que articulan la estructura del artículo: ¿Qué modelos y referentes teóricos han fundamentado la enseñanza de la literatura en el país durante la última década?, ¿Cómo se configuran la implementación didáctica y la evaluación en las prácticas pedagógicas innovadoras reportadas? Y, ¿Qué vacíos estructurales persisten y qué líneas de desarrollo orientan la formación docente y la política curricular?

Materiales y Métodos

La presente investigación se define como una Revisión Sistemática de Literatura (RSL) de enfoque cualitativo. A diferencia de un análisis documental genérico o de una revisión narrativa, este diseño se caracteriza por seguir un protocolo preestablecido, explícito y reproducible para identificar, evaluar y sintetizar el cuerpo de evidencia existente sobre un fenómeno específico (Gough et al., 2017). Se centra en la innovación pedagógica en la enseñanza de la literatura en Colombia (2015–2025). Desde una perspectiva interpretativa y situada, interesa reconstruir las racionalidades, mediaciones y condiciones institucionales que sostienen prácticas innovadoras (currículo, evaluación, recursos, culturas lectoras) y los criterios con los que la comunidad educativa decide qué cuenta como “innovación” (Tracy, 2010).

Nos ubicamos en un enfoque interpretativo-constructivista: los significados sobre innovación son socialmente construidos en diálogo entre docentes, políticas y contextos. Por ello, trabajamos con reflexividad (bitácora y memos analíticos para transparentar supuestos y decisiones), triangulación de fuentes (artículos, tesis, informes) y descripción densa de contextos para favorecer la credibilidad y la transferibilidad de los hallazgos (Lincoln & Guba, 1985). La calidad se asegura mediante criterios ampliamente aceptados en investigación cualitativa: rigor en la búsqueda y lectura, sinceridad al explicitar límites y sesgos, credibilidad al mostrar evidencia suficiente y resonancia/ utilidad para el profesorado (Tracy, 2010).

La revisión sigue un proceso iterativo con cuatro momentos enlazados: búsqueda, selección, síntesis y análisis.

Búsqueda: se consultan bases y repositorios académicos pertinentes al campo educativo y al contexto colombiano, empleando descriptores combinados (p. ej., innovación pedagógica, didáctica de la literatura, enseñanza de la literatura, multimodalidad, lectura crítica, evaluación auténtica, formación docente).

Para garantizar una cobertura representativa de la producción académica regional y local, la búsqueda se realizó en tres tipos de fuentes complementarias. En primer lugar, se consultaron bases de datos de acceso abierto con fuerte presencia iberoamericana, específicamente SciELO, Redalyc y Dialnet, claves para identificar la discusión teórica y los artículos de investigación formal. En segundo lugar, se rastrearon repositorios institucionales de universidades colombianas (a través de la Red Nacional de Repositorios) para acceder a tesis de maestría y doctorado, las cuales suelen documentar con mayor detalle las intervenciones didácticas y experiencias de aula que no siempre llegan a publicarse como artículos. Finalmente, se incluyeron portales gubernamentales

(Colombia Aprende, Repositorio Institucional del MEN) para recuperar lineamientos de política pública e informes técnicos que constituyen el marco normativo del periodo.

La elección de este ecosistema de fuentes responde a la necesidad de construir una cartografía situada que reconozca la naturaleza cualitativa e interpretativa de la educación literaria en el país. Al priorizar bases de datos como SciELO, Redalyc y Dialnet, se garantiza una cobertura exhaustiva de la producción académica iberoamericana, la cual dialoga directamente con las tensiones curriculares y los marcos normativos locales, como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Por el contrario, se optó por no incluir índices globales como Web of Science o Scopus para evitar el sesgo lingüístico y la prevalencia de modelos anglosajones que suelen invisibilizar las prácticas pedagógicas decoloniales y territoriales propias de las facultades de educación en Colombia. De esta manera, el diseño de búsqueda asegura que el corpus no se limite a una innovación nominal o tecnocéntrica, sino que recupere la "descripción densa" de experiencias de aula y mediaciones culturales que definen la realidad docente en el territorio nacional.

Para afinar la recuperación de documentos y evitar el "ruido" informativo, se diseñaron ecuaciones de búsqueda estructuradas mediante los operadores booleanos AND (para intersección temática) y OR (para sinonimia o términos relacionados). Las combinaciones se aplicaron tanto en español como en inglés, adaptando la sintaxis a los motores de búsqueda de cada repositorio. Se utilizaron los siguientes descriptores: "Didáctica de la literatura" OR "Enseñanza de la literatura" OR "Educación literaria") AND "Colombia"

Selección: se definen criterios a priori (2015–2025; pertinencia con enseñanza de la literatura; enfoque educativo; disponibilidad de texto completo) y se registran motivos de exclusión (ambigüedad temática, baja relevancia didáctica, duplicados).

Corpus: los documentos incluidos se organizan por nivel educativo, tipo de innovación (metodológica, tecnológica, curricular, comunitaria) y tipo de fuente (artículos, tesis, informes), manteniendo un rastro claro de decisiones para auditoría posterior (Lincoln & Guba, 1985).

En la figura 1 se encuentra una línea de tiempo que detalla con precisión el proceso de revisión de la literatura. Tal y como se ha abordado este consistió en realizar la búsqueda, seleccionar las fuentes más relevantes, presentar una síntesis

temática y analizar los hallazgos a la luz de teóricos destacados:

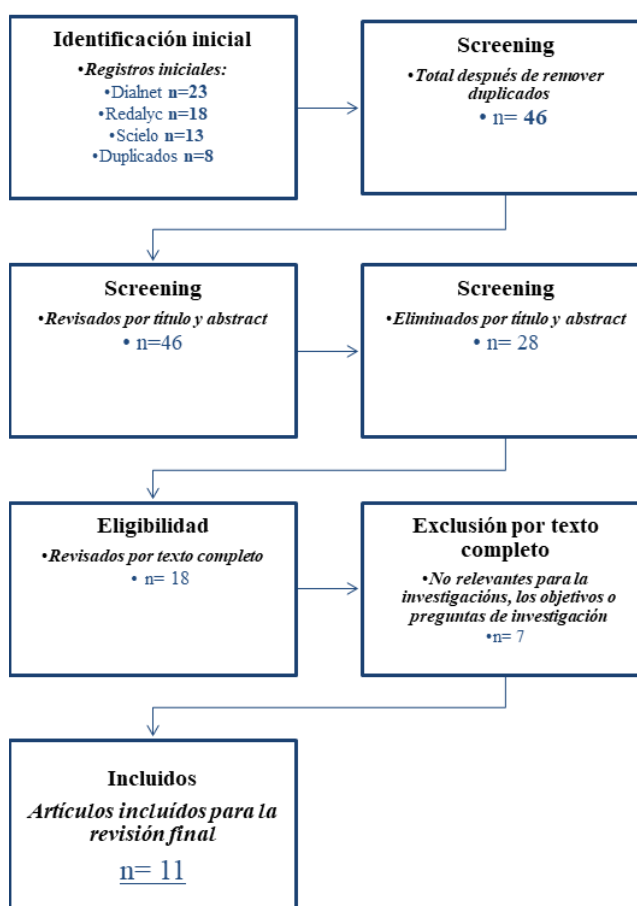
Figura 1. Proceso de investigación



Nota: La figura contiene los pasos del proceso de investigación. Fuente: elaboración propia

La revisión siguió el protocolo PRISMA para garantizar la transparencia y replicabilidad en la selección de fuentes. La figura 2 describe las 4 fases de filtrado, con sus respectivas cifras de identificación, elegibilidad, excluidos e incluidos.

Figura 2. Protocolo PRISMA.



Fuente: elaboración propia.

Para el manejo de duplicados todos los archivos se extraían a una carpeta de Mendeley identificada con el ID del proyecto y se analizaban con la herramienta Check for duplicates de Mendeley. Otro elemento importante consistió en definir los criterios de selección del corpus, estos se detallan en la figura 3:

Figura 3. Criterios de selección del Corpus.**Inclusión**

Documentos publicados o producidos entre los años 2015 y 2025.
Investigaciones centradas específicamente en la didáctica de la literatura o innovación pedagógica literaria.
Evidencia generada en el contexto colombiano o que analice directamente su sistema educativo.
Prácticas y políticas dirigidas a la educación básica, media y formación docente.

Exclusión

Textos que tratan el lenguaje o la alfabetización inicial sin un foco en la experiencia literaria.
Documentos de opinión o ensayos sin fundamentación metodológica o evidencia de implementación.
Documentos duplicados o aquellos que no cuentan con el texto completo disponible para análisis.

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el procesamiento de la información se realizó mediante una síntesis temática recursiva, estructurada en tres fases de profundidad creciente para garantizar el rigor interpretativo. Inicialmente, se aplicó una codificación abierta y deductiva guiada por las preguntas de investigación, segmentando los hallazgos de los 11 documentos bajo categorías operativas preliminares como tipos de mediación docente, arquitecturas didácticas (recursos TIC, selección de corpus) y mecanismos de evaluación. Posteriormente, mediante un proceso de refinamiento inductivo, estos códigos descriptivos se agruparon y densificaron conceptualmente hasta configurar las tres racionalidades pedagógicas expuestas en los resultados (funcional, estética y multimodal), trascendiendo así la lista de recursos para identificar enfoques educativos subyacentes.

Finalmente, la consistidez del análisis se aseguró a través de la triangulación de fuentes, un procedimiento dialéctico que contrastó sistemáticamente las prescripciones normativas de la política pública (el 'deber ser' de los DBA y lineamientos) con la evidencia empírica de los reportes de aula (la práctica situada), lo que permitió validar la existencia de las tensiones y brechas estructurales discutidas en el estudio. (Lincoln & Guba, 1985; Tracy, 2010; Braun & Clarke, 2006).

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación sintetizan una década de producción colombiana (2015–2025) en torno a la innovación pedagógica en la enseñanza de la literatura, con foco exclusivo en textos académicos, tesis, informes institucionales y experiencias didácticas documentadas en español. La lógica de la exposición responde a la pregunta que guía la revisión: ¿cómo se ha conceptualizado, implementado y evaluado la innovación en

didáctica de la literatura en el país, y qué vacíos permanecen abiertos para la formación docente y la política curricular? Para responder, organizamos la evidencia en tres planos complementarios: primero, los enfoques, modelos y autores que vertebran las investigaciones y experiencias; segundo, las perspectivas pedagógicas dominantes y la forma como se traducen en tareas, secuencias, recursos y criterios de evaluación; y tercero, las zonas de silencio o de disputa, convertidas aquí en líneas de desarrollo para orientar decisiones curriculares y formativas.

Conviene advertir que la innovación no aparece como un conjunto de “recetas” exportables, sino como una constelación de mediaciones que reconfiguran el lugar de la literatura en la escuela. Por eso, el análisis privilegia los cómo antes que los qué: no basta con afirmar que se usó cómic, narrativa transmedia o clubes de lectura; interesa examinar de qué manera se articularon propósitos de lectura, repertorios textuales, modos de conversación y dispositivos de evaluación, y en qué condiciones institucionales fue posible sostener esas prácticas. En esa clave, los resultados no separan artificiosamente la tecnología del diseño pedagógico ni la política pública del aula; por el contrario, hacen visible la ecología en que dichas piezas cobran sentido: bibliotecas escolares, colecciones, formación docente, tiempos y culturas escolares, y tensiones con estándares y pruebas externas.

Metodológicamente, el lector encontrará una síntesis narrativa de enfoque temático que integra hallazgos convergentes y contrapuntos significativos. Cuando hubo estudios que describen resultados de aprendizaje, se atiende tanto a los productos (p. ej., antologías estudiantiles, fanzines, booktrailers) como a la documentación de procesos (diarios de lectura, guiones, mapas de personajes, rúbricas), pues allí se decide la calidad formativa de las innovaciones. Asimismo, se explicitan desplazamientos que la literatura reporta de forma recurrente: del texto como pretexto lingüístico a la experiencia estética y ética; del uso instrumental de plataformas al diseño didáctico con criterios literarios; del canon estrecho a repertorios amplios y situados; de los mínimos prescriptivos a orientaciones cualitativas que guían la conversación interpretativa y la evaluación auténtica.

Finalmente, estos resultados deben leerse con una doble intención: diagnóstica y propositiva. Son diagnósticos porque describen patrones y límites: persistencias de enfoques transmisivos, fragmentación entre lengua y literatura, déficits en formación específica y brechas en bibliotecas escolares. Y son propositivos porque cada hallazgo se convierte en palanca de acción: criterios para el diseño de secuencias con sentido literario, claves de mediación docente dialógica, pautas para rúbricas que ponderen interpretación y creatividad, y articulaciones factibles entre currículo, política pública y comunidades lectoras.

En suma, el apartado de resultados ofrece una cartografía útil para decidir mejor: seleccionar marcos teóricos pertinentes, escoger metodologías con evidencia de pertinencia, planear evaluaciones que documenten aprendizaje y, sobre todo, sostener prácticas de lectura literaria con sentido en las aulas colombianas.

Enfoques, modelos y autores empleados en investigaciones y experiencias didácticas

Este apartado caracteriza el entramado de enfoques, modelos y autores que han orientado la innovación pedagógica en la enseñanza de la literatura en Colombia (2015–2025). Más que un inventario de “técnicas”, presentamos cómo se articulan racionalidades didácticas —funcional-comunicativas, estético-experienciales y multimodales/transmedia— con diseños de aula (secuencias, proyectos, clubes, portafolios) y mediaciones docentes (preguntas, repertorios, evaluaciones). En consecuencia, describimos modelos que van desde la integración curricular (literatura con ciencias sociales, artes y tecnologías) hasta la formación del lector como sujeto estético y crítico; asimismo, recuperamos autores y colectivos que han producido marcos, sistematizaciones y experiencias transferibles.

El análisis identifica puntos de convergencia —lectura social, producción creativa, evaluación auténtica— y tensiones persistentes —instrumentalización de lo literario, continuidad de prácticas expositivas—, para ofrecer una cartografía útil a docentes y formadores que buscan decidir qué adoptar, cómo implementarlo y bajo qué criterios valorar su pertinencia.

En la última década, los trabajos colombianos sobre didáctica de la literatura muestran un corrimiento desde una visión centrada exclusivamente en la comprensión literal hacia ecologías de mediación que combinan lectura, escritura, multimodalidad y proyectos con sentido sociocultural. Una primera síntesis de este desplazamiento la ofrece la revisión teórico-documental de Carrillo García y Zúñiga (2020), que sistematiza producción 2015–2020 y constata la coexistencia de tres núcleos: i) propuestas que tratan la literatura como apoyo a la lengua (competencias lectoras y escritura), ii) diseños que devuelven a la literatura su estatuto estético y formativo, y iii) experiencias híbridas que articulan la lectura literaria con tecnologías, oralidades y territorio. El diagnóstico subraya el reto de consolidar la autonomía de la educación literaria y de explicitar sus criterios de evaluación más allá de indicadores instrumentales.

En las experiencias áulicas, emergen modelos multimodales que integran lenguajes visuales y

audiovisuales. La inclusión del cómic como recurso narrativo en Educación y Ciudad muestra cómo la secuencialidad gráfica favorece interpretación, inferencia y motivación lectora cuando se trabaja con secuencias didácticas y discusión orientada; la innovación no reside en “poner cómics”, sino en orquestar lectura, análisis de recursos expresivos y producción estudiantil de historietas. En una línea convergente, narrativa transmedia en contextos rurales—con reescrituras de leyendas y circulación entre video, imagen, relato y performance—reporta mejoras en comprensión crítica y participación, siempre que el docente articule tareas con propósito y criterios de calidad (intertextualidad, voces, focalización).

En la formación inicial, los estudios sobre mediación lectora de futuros docentes registran creencias que oscilan entre una mediación “explicativa” (histórica, biográfica) y otra dialógica orientada a experiencia estética, conversación interpretativa y vínculo con la vida del lector. Ese mapa de concepciones sugiere que las prácticas más potentes combinan situaciones de lectura compartida, selección de repertorios diversos y escritura reflexiva, con evaluación de procesos (diarios, portafolios).

También se observan interdisciplinaridades que usan la literatura para abrir campos de sentido (historia, geografía, ambiente) sin diluir su especificidad estética: la clave es sostener criterios de lectura literaria (género, voces, ritmo, punto de vista) a la vez que se conectan temas de ciudadanía, territorio o memoria. Estas experiencias dialogan con la política de clubes de lectura y colecciones públicas (PNLE/PNLEO (MEN, 2022), “Leer es mi cuento”), que han nutrido ambientes de lectura y comunidades intra y extraescolares.

A nivel de autores y líneas conceptuales, además de las sistematizaciones locales, el campo colombiano conversa con panorámicas hispano-latinas que sitúan la disciplina (configuración, debates epistemológicos y tendencias), insumos valiosos para ajustar currículos de licenciatura y criterios de evaluación de proyectos didácticos. En la tabla 1 se destacan los enfoques, modelos y autores referenciados en los estudios incluidos en la revisión documental.

Tabla 1. Enfoques, modelos y autores empleados en investigaciones y experiencias didácticas (2015–2025)

Autor(es) y año	Tipo de fuente	Contexto	Enfoque/Modelo	Intervención/Estrategia	Evidencias de aprendizaje	Evaluación	Observaciones
Carrillo García & Zúñiga (2020)	Revisión teórico-documental	Secundaria y media en Colombia (2015–2020)	Mapa del campo: funcional-comunicativo; estético-experiencial; híbridos multimodales	Sistematización de 70 documentos sobre didáctica de la literatura	Necesidad de autonomía de la educación literaria; riqueza de propuestas con débil evaluación específica	Predomina evaluación instrumental; faltan criterios estéticos claros	Sirve como línea base para rediseñar currículo y formación docente
Morales Cabarcas (2020)	Artículo de investigación	Secundaria urbana	Multimodalidad / Cómic como didáctica narrativa	Lectura/análisis de novelas gráficas y producción de historietas	Aumento de motivación y comprensión inferencial; desarrollo de recursos expresivos	Rúbricas semióticas básicas y socialización de productos	Altamente transferible con secuencias didácticas claras
Rodríguez-Silva (2021)	Artículo de caso	Ruralidad (Escuela Nueva)	Narrativa transmedia / ecología de medios	Reescrituras de leyendas en video, imagen y relato; foros de discusión	Mejoras en comprensión crítica, intertextualidad y participación	Productos transmedia + evidencias de proceso (guiones, storyboards)	Requiere mediación docente y criterios semióticos explícitos
Valencia Leguizamón, Rodríguez León & Raga Prieto (2023)	Estudio con profesorado en formación	Formación inicial docente (universitario)	Mediación lectora (creencias/concepciones)	Encuestas/entrevistas sobre mediación explicativa vs. dialógica	Mayor potencia de la mediación dialógica para experiencia estética	Reflexión pedagógica; portafolios y diarios de práctica	Insumo para rediseñar mallas de licenciatura y prácticas
Talero (2020)	Artículo de investigación	Secundaria / Literatura urbana	Estética de la recepción / lectura de narrativa urbana	Círculos de lectura y análisis de poéticas urbanas	Aumento de pertinencia y resonancia; mejores interpretaciones situadas	Debates, reseñas, diarios de lector	Facilita actualización del canon con pertinencia juvenil
MEN (2016)	Lineamiento/estándar (DBA)	Básica y media (nacional)	Currículo por competencias/mínimos	Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje	Organiza progresiones; déficit en orientaciones estéticas cualitativas	Indicadores alineados a estándares	Útil si se traduce a secuencias de lectura social y evaluación auténtica
Colombia Aprende – Clubes de lectura (s. f.)	Programa/guía institucional	Escolar y comunitario	Promoción de lectura / comunidad de práctica	Clubes, repertorios diversos, mediación con preguntas abiertas	Fortalece hábitos y conversación interpretativa	Registros de sesiones y socialización pública	Requiere continuidad y articulación con biblioteca

							escolar
Biblioteca Nacional / MEN (2022)	Política/programa (PNLEO) (MEN, 2022)	Nacional / bibliotecas escolares	Ecosistema lector (lectura, escritura, oralidad)	Dotación, redes de mediadores, producción de contenidos	Ampliación de acceso y repertorios; impacto depende de implementación	Indicadores de acceso/uso; seguimiento institucional	Marco habilitante para prácticas estéticas en aula
Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC] (2015)	Diagnóstico institucional	Nacional / bibliotecas escolares	Evaluación de infraestructura y mediación	Levantamiento de información en IEO de Colombia	Brechas en dotación, conectividad y profesionalización del mediador	Informe técnico con indicadores	Se requieren asistencia técnica y sostenibilidad
MEN (2006)	Estándares básicos	Básica y media	Competencias / mínimos curriculares	Estándares de Lenguaje (incluye literatura)	Base nacional para planificación; necesita orientaciones cualitativas complementarias	Indicadores y descriptores por grado	Marco de referencia; usar con secuencias abiertas y rúbricas estéticas

Nota: la tabla sintetiza la evidencia de los resultados del primer objetivo específico, contiene la descripción de los modelos, enfoques y autores que se han trabajado en el tema. Fuente: elaboración propia con base en la investigación realizada.

Concluyendo, el andamiaje normativo estructura expectativas y mínimos: DBA de Lenguaje y Estándares organizan progresiones por grados, útiles para planificar, aunque con deuda en orientaciones cualitativas para vivenciar lo literario (lectura social, goce estético, polifonía, creación). Las investigaciones revisadas muestran que cuando el docente traduce esos referentes a secuencias abiertas con propósitos claros y socialización auténtica, la literariedad gana lugar en la clase

Analizar las perspectivas pedagógicas dominantes, sus modos de implementación y evaluación

Este apartado examina cómo se configuran y operan las perspectivas pedagógicas que han dominado la innovación en la enseñanza de la literatura en Colombia durante 2015–2025, y cómo dichas perspectivas se materializan en el aula mediante secuencias, tareas, recursos y criterios de evaluación. El análisis organiza el campo en tres racionalidades que coexisten y se tensionan: i) una funcional-comunicativa, que emplea el texto literario como vehículo para desarrollar comprensión y producción; ii) una estético-

experiencial, que sitúa la obra como acontecimiento formativo y ético, centrado en la conversación interpretativa y el goce; y iii) una multimodal-transmedia, que amplía la literariedad a ecologías de medios y lenguajes.

A partir de estas lentes, se describen modos de implementación (mediaciones docentes, selección de repertorios, dispositivos de socialización) y se analizan prácticas de evaluación, destacando el tránsito desde indicadores instrumentales hacia evaluación auténtica y documentación de procesos. En conjunto, se ofrece una lectura crítica de patrones y desplazamientos que permite comprender qué funciona, por qué y bajo qué condiciones.

Perspectiva funcional-comunicativa (literatura “para” la lengua)

Esta perspectiva pone el acento en leer y escribir bien y tiende a usar el texto literario como vehículo para objetivos de comprensión, vocabulario, cohesión o producción textual. Su fuerza radica en ofrecer andamios claros (rúbricas de comprensión, indicadores de logro) y alinearse con estándares oficiales; su límite, advertido por revisiones locales, es la instrumentalización de lo literario y la reducción de la experiencia estética a un medio para preparar pruebas. La implementación más lograda en este marco ocurre cuando se acompaña de producción creativa (microcuentos, poesía sonora, reescrituras) y de lectura social (círculos, foros, diarios), de modo que la evaluación incluya procesos y no solo respuestas correctas.

Perspectiva estética-experiencial (literatura como práctica formativa)

Aquí la literatura es experiencia, ética y estética: importa el encuentro con la obra, la conversación interpretativa, el vínculo con la identidad, el territorio y la alteridad. Las implementaciones exitosas documentadas combinan mediación docente dialógica (preguntas abiertas, escucha, hipótesis de lectura), repertorios diversos (autoras colombianas contemporáneas, oralidades locales, novela gráfica) y evaluación auténtica centrada en trayectorias de lector (portafolios, autoevaluaciones, clubes). Las investigaciones de mediación en secundaria muestran que cuando la clase se limita a datos histórico-biográficos o análisis formal desvinculado de la sensibilidad del lector, la recepción se empobrece; en cambio, al construir escenarios de intercambio y diálogo, la interpretación se densifica y el compromiso lector crece.

Este enfoque se ve reforzado por dispositivos culturales de promoción de lectura—colecciones, festivales, bibliotecas—que territorializan la experiencia literaria y la proyectan fuera del aula. La política PNLE/PNLEO (MEN, 2022) y sus líneas de dotación, mediación y producción de contenidos han servido de eco-sistema para que las escuelas ensayen prácticas estéticas con sostenibilidad, aunque su impacto varía según continuidad

institucional y formación docente.

Perspectiva multimodal-transmedia (literatura en ecologías digitales)

La tercera perspectiva entiende la literatura como red semiótica que circula por textos, imágenes, audio, video y plataformas. Experiencias con cómic y narrativa transmedia evidencian ganancias en comprensión inferencial, motivación y escritura creativa cuando hay secuencias con criterios semióticos (viñeta, encuadre, montaje; voz, focalización; convergencia de medios) y socialización (presentaciones públicas, foros, repositorios digitales). El éxito no depende de la app usada sino de la arquitectura didáctica: propósitos de lectura, tareas interdependientes, coevaluación y retroalimentación situada.

En términos de evaluación, los proyectos más consistentes combinan evidencias de proceso (bitácoras, storyboards, guiones, revisiones) con productos (booktrailers, podcasts literarios, fanzines) y cruces con los DBA para asegurar progresión. La literatura revisada sugiere que las rúbricas que incluyen criterios literarios y multimodales—más allá de “bonito/creativo”—orientan mejor el aprendizaje (coherencia temática, punto de vista, recursos expresivos, relación texto-imagen-sonido, pertinencia del formato para la intención). En este sentido, la tabla 2 presenta las perspectivas, implementación y evaluación:

Tabla 2. Perspectivas, implementación y evaluación.

Perspectiva / Eje	Propósito central	Implementación típica	Evaluación sugerida	Resultados/Indicadores esperados	Riesgos o límites	Requisitos de contexto
Funcional–comunicativa	Desarrollar comprensión y producción textual usando literatura como vehículo	Lectura guiada por objetivos; escritura funcional; secuencias alineadas con DBA	Rúbricas lingüísticas + evidencias de proceso (borradores, relecturas)	Mejora en comprensión inferencial y claridad estructural	Instrumentalización de lo literario; pérdida de experiencia estética	Planificación por grado; tiempos para lectura social; coordinación con estándares
Estético–experiencial	La obra como acontecimiento formativo (goce, ética, identidad)	Conversación interpretativa; repertorios diversos; portafolios; clubes de lectura	Evaluación auténtica: portafolios, diarios, rúbricas cualitativas	Mayor resonancia y compromiso; interpretaciones profundas	Escasa trazabilidad si no se documenta el proceso; dependencia del mediador	Biblioteca viva; mediadores formados; tiempos protegidos
Multimodal–transmedia	Ampliar la literariedad	Cómic; booktrailers; podcasts;	Rúbricas semióticas + evidencias de proceso (guiones, storyboards)	Motivación alta; mejoras en inferencia y	Tecnocentrismo; novedad sin propósito	Diseño didáctico claro; acceso a TIC; acompañamiento

	ecologías de medios (texto, imagen, audio, video)	reescrituras transmedia; socialización pública		creatividad escritural	didáctico	docente
Implementación – Mediaciones docentes	Abrir sentidos y negociar interpretaciones con el estudiantado	Preguntas abiertas; disenso productivo; vínculos texto–biografía; lectura fuera del aula	Actas de discusión; mapas de divergencias; co/auto-evaluación con evidencia textual	Participación de calidad; construcción de hipótesis; argumentación con citas	Derivas opinativas si no hay criterios; tiempos insuficientes	Criterios públicos de lectura; contratos de evaluación; tiempos de conversación
Evaluación – Desplazamientos	Pasar de indicadores cerrados a evidencias de proceso y desempeño	Portafolio; rúbricas compartidas desde el inicio; hitos intermedios	Rúbricas literarias/multimodales; feedforward; metarreflexión	Trazabilidad del aprendizaje; mejora iterativa; autonomía lectora	Carga de retroalimentación; necesidad de formación en rúbricas	Tiempo docente; formación en evaluación auténtica; herramientas de seguimiento
Condiciones – Políticas y bibliotecas	Sostener prácticas mediante políticas y ecosistemas lectores	Dotación; redes de mediadores; programación cultural; asistencia técnica	Indicadores de uso/participación; seguimiento de impacto en aula	Continuidad de proyectos; ampliación de repertorios; comunidad lectora	Brechas en infraestructura y profesionalización; discontinuidad	Financiación; articulación escuela-familia-comunidad
Canon y diversidad	Actualizar repertorios y voces para pertinencia y equidad cultural	Autoras; literatura afro/indígena; novela gráfica; narrativa urbana	Rúbricas situadas; proyectos de recomendación lectora	Identificación y motivación; lecturas contextualizadas	Resistencias curriculares; selección superficial sin criterios estéticos	Criterios de selección; formación en mediación cultural

Nota: la tabla contiene los hallazgos del segundo objetivo específico, describe las perspectivas, implementación y evaluación. Fuente: elaboración propia con base en los resultados de investigación.

Así, el balance del periodo 2015–2025 muestra que la innovación en didáctica de la literatura en Colombia no depende de un recurso aislado (una app, un género textual o un proyecto puntual), sino de la coherencia entre perspectiva pedagógica, mediaciones docentes, repertorios y criterios de evaluación. La racionalidad funcional-comunicativa aporta claridad operativa y alineación con estándares, pero se vuelve potente solo cuando deja de instrumentalizar lo literario y se abre a prácticas de lectura social y producción creativa. La racionalidad estético-experiencial devuelve centralidad a la obra como acontecimiento formativo, conversación interpretativa, goce, ética de la alteridad, y

demuestra mejores resultados cuando se sostiene en secuencias abiertas, repertorios diversos y evaluación auténtica documentada (portafolios, diarios, rúbricas cualitativas).

Por su parte, la racionalidad multimodal-transmedia amplía la literariedad a ecologías de medios y lenguajes; su valor no reside en la novedad tecnológica, sino en arquitecturas didácticas que integran propósitos, criterios semióticos y socialización pública de los productos. En términos de implementación, el factor decisivo es la mediación docente: formular preguntas que abren sentidos, negociar interpretaciones, usar el disenso como recurso y conectar los textos con las biografías lectoras del estudiantado.

En evaluación, el desplazamiento más significativo es pasar de indicadores instrumentales a evidencias de proceso y desempeño que hagan visibles la interpretación, la creatividad y la argumentación.

Finalmente, estas tres perspectivas se vuelven sostenibles cuando se articulan con condiciones de contexto: bibliotecas escolares vivas, políticas de lectura con continuidad y una formación docente específica en educación literaria. En síntesis, la innovación perdurable es aquella que cuida la experiencia estética, documenta el aprendizaje, y se inscribe en una ecología institucional capaz de sostener prácticas lectoras significativas más allá del proyecto o del profesor entusiasta.

Vacíos y líneas de desarrollo para la formación docente y la política curricular

Este apartado identifica las brechas estructurales que limitan la innovación sostenida en la enseñanza de la literatura en Colombia y propone líneas de desarrollo factibles para cerrarlas. A partir de la evidencia revisada, emergen cuatro nudos críticos: (1) una formación docente que aún no consolida la didáctica de la literatura como campo específico —con objetos, criterios y herramientas propias—; (2) currículos y estándares que ordenan mínimos, pero ofrecen escasas orientaciones cualitativas para vivenciar la literariedad (conversación interpretativa, goce estético, evaluación auténtica); (3) ecosistemas lectores desiguales —bibliotecas escolares, mediadores, programación cultural— que condicionan la transferibilidad de las buenas prácticas; y (4) repertorios poco diversos, con un canon escolar que no siempre dialoga con territorios, biografías juveniles y nuevas textualidades (gráfica, oral, transmedia).

Sobre este diagnóstico, planteamos rutas de acción que articulan malla formativa, diseño didáctico y política pública: clínica de aula y comunidades de práctica para el profesorado; guías curriculares con ejemplos de secuencias y rúbricas centradas en interpretación y creatividad; fortalecimiento de bibliotecas y mediación cultural con seguimiento de impacto; y criterios para actualizar el canon escolar desde la equidad y el territorio. El objetivo es pasar de innovaciones aisladas a una ecología institucional que las haga perdurables.

Formación inicial y continua en educación literaria

La evidencia converge en un déficit de formación específica para enseñar literatura: muchas licenciaturas priorizan cursos lingüísticos o generales y dejan difusa la didáctica literaria como campo con objetos, métodos y criterios propios. Las creencias de profesorado en formación muestran tensiones entre una mediación expositiva y otra experiencial-dialógica; mover la aguja requiere prácticas de clínica didáctica (microenseñanzas, observación de clases, diseño-

implementación-análisis de secuencias) y comunidades de práctica donde futuros docentes viven el placer y la interpretación como estudiantes-lectores.

Una línea prioritaria es integrar en la formación modelos de mediación contrastados empíricamente en secundaria (etnografías de aula, estudios de recepción), con foco en preguntas que abren (ambigüedad, polifonía, intertextualidad), selección de repertorios diversos y actuales, y diseño de evaluaciones auténticas que registren trayectorias.

Currículo y estándares: de mínimos a orientaciones cualitativas

Los DBA y Estándares han sido claves para ordenar expectativas por grado, pero su lectura de la literatura aparece indeterminada en términos de experiencia estética. Las investigaciones recomiendan complementar los mínimos con orientaciones cualitativas: criterios para la conversación interpretativa, ejemplos de secuencias de lectura social, pautas para portafolios de lector, rúbricas con criterios literarios y no solo de decodificación. Ello permitiría que las escuelas mantengan trazabilidad a estándares sin empobrecer la literariedad de las prácticas.

Políticas de lectura y bibliotecas escolares: implementación y sostenibilidad

En el plano de política pública, la CONPES 4068 (DNP, 2021) ofrece un marco robusto (lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares) con metas de dotación, redes de mediadores y producción de contenidos; no obstante, los diagnósticos nacionales de bibliotecas escolares (2019–2020) revelan brechas en infraestructura, conectividad, gestión de colección y profesionalización del mediador, que condicionan la transferibilidad de innovaciones. Esta tensión—buen marco vs. implementación irregular—apunta a fortalecer sistemas de asistencia técnica y a articular mejor escuela-biblioteca-comunidad, con seguimiento de impacto en cultura literaria escolar.

La línea de acción más prometedora integra dotación y programación cultural (clubes, maratones, festivales locales) con formación docente situada. La experiencia de políticas y programas (Leer es mi cuento, PNLE/PNLEO (MEN, 2022)) ha ampliado acceso y repertorios; el reto es consolidar continuidad y acompañamiento para que las colecciones deriven en prácticas de lectura sostenidas en aula.

Diversidad, canon y enfoque de territorio

Las fuentes señalan la necesidad de actualizar el canon escolar—autoras, literatura afrocolombiana e indígena, novela gráfica, poesía oral, narrativas urbanas—y de situar la educación literaria en territorios concretos. Reflexiones sobre lectura de narrativa urbana invitan a conectar estéticas juveniles con contenidos curriculares para construir relevancia y resonancia en el

aula; el objetivo no es “rebajar” la literatura, sino tender puentes entre repertorios culturales y poéticas escolares que permitan escalar hacia obras complejas. En paralelo, iniciativas públicas y comunitarias (colecciones, guías, festivales) muestran que la lectura como práctica cultural de ciudad y región dinamiza lo escolar y abre espacios para la ciudadanía lectora.

Evaluación auténtica y documentación del aprendizaje

Un vacío transversal es la escasez de documentación sistemática de procesos de aprendizaje literario. Los estudios más sólidos combinan descripciones de tareas intermedias (memos de lectura, mapas de personajes, diarios de lector, reseñas, guiones de adaptación) con productos finales (antologías, performances, cápsulas transmedia) y criterios públicos de calidad. La literatura sugiere adoptar portafolios de lector-autor y rúbricas que ponderen interpretación, argumentación, creatividad y recursos literarios/multimodales de forma explícita, conectándolos con los DBA para asegurar progresión. En la tabla 3 se incluyen los vacíos identificados y las líneas de desarrollo a futuro:

Tabla 3. Vacíos y líneas de desarrollo sugeridas.

Vacío identificado	Evidencia	Impacto	Línea de desarrollo sugerida	Acciones operativas (docente/escuela/política)	Indicadores de seguimiento
Formación didáctica específica insuficiente en literatura	Licenciaturas priorizan componentes lingüísticos generales; creencias de profesorado en formación oscilan entre mediación expositiva y dialógica.	Inseguridad para diseñar secuencias literarias con criterios estéticos; dependencia de prácticas tradicionales.	Clínica didáctica de literatura y comunidades de práctica docente.	Microenseñanzas con observación y retroalimentación; seminarios de mediación lectora; redes de pares y mentoría; incentivos a investigación-acción.	Planes de clase con criterios literarios explícitos; calidad de preguntas interpretativas; portafolios de práctica supervisados.
Instrumentalización de la literatura en currículo por estándares/DBA	DBA organizan mínimos pero carecen de orientaciones cualitativas para vivenciar lo literario en aula.	Evaluación centrada en indicadores cerrados; marginalización del goce estético y la conversación interpretativa.	Guías curriculares con secuencias abiertas y rúbricas cualitativas.	Diseño de ejemplos de tareas y criterios (interpretación, polifonía, creatividad); bancos de secuencias validadas; formación en evaluación auténtica.	Rúbricas con criterios literarios/multimodales; evidencias de proceso en portafolios; progresión por grado alineada a DBA + orientaciones.
Brechas en bibliotecas escolares y ecosistemas lectores	Diagnósticos nacionales reportan dotación y mediación desiguales; impacto de políticas depende de implementación local.	Dificultad para sostener clubes, repertorios diversos y socialización pública de la lectura.	Fortalecimiento de bibliotecas escolares vivas con asistencia técnica continua.	Plan de desarrollo bibliotecario; formación de mediadores; programación cultural; convenios con redes públicas; seguimiento de uso.	Tasa de préstamos/participación; número de actividades de mediación; encuestas de clima lector; integración biblioteca-aula.
Canon escolar estrecho y baja diversidad de voces	Insuficiente presencia de autoras, literaturas afro/indígenas y formatos como novela gráfica/narrativa urbana.	Baja identificación y pertinencia cultural; menor motivación y resonancia estética.	Actualización de repertorios con criterios de equidad y territorio.	Políticas de selección de textos; curadurías participativas; articulación con producción local; formación en mediación cultural.	Porcentaje de obras de autoría diversa; registros de recepción estudiantil; proyectos de recomendación lectora.
Tecnocentrismo en	Innovaciones	Productos atractivos	Diseño	Rúbricas de voz,	Calidad semiótica de

proyectos multimodales/transmedia	dependen de apps sin arquitectura didáctica; motivación efímera sin criterios semióticos.	pero aprendizajes literarios superficiales.	didáctico con criterios semióticos y socialización auténtica.	focalización, montaje; hitos de proceso (guiones, storyboards); presentaciones públicas con co/auto-evaluación.	productos; coherencia medio-intención; evidencia de reescritura y mejora.
Escasa documentación sistemática del aprendizaje literario	Predominan evidencias finales; poca trazabilidad de procesos y criterios públicos.	Dificultad para retroalimentar y transferir buenas prácticas.	Portafolios de lector-autor y evaluación auténtica.	Contratos de evaluación; rúbricas compartidas desde el inicio; hitos intermedios; metarreflexión.	Proporción de tareas con evidencias de proceso; calidad de retroalimentación; autoeficacia lectora reportada.
Innovación fragmentada y dependiente del 'profe entusiasta'	Proyectos aislados sin institucionalización ni continuidad.	Prácticas discontinuas; pérdida de aprendizajes al rotar el personal.	Institucionalización mediante planes de área y acuerdos pedagógicos.	Mapas de progresión por grados; bancos de secuencias compartidas; tiempos protegidos; liderazgo pedagógico.	Existencia y uso del plan de área; continuidad anual de proyectos; observaciones de aula con criterios comunes.

Nota: la tabla contiene una síntesis de los hallazgos del tercer objetivo de la investigación. Fuente: elaboración propia con base en la investigación realizada.

Patrones y desplazamientos 2015–2025

A escala de tendencias, la revisión confirma cuatro desplazamientos. Primero, de una clase centrada en contenidos (movimientos, autores, figuras retóricas) a experiencias de lectura y conversación donde la interpretación se co-construye; el docente pasa de “explicar textos” a mediar encuentros estéticos y comunidades de lectores. La etnografía en secundaria y los estudios con profesorado en formación demuestran que este giro depende de habilidades de mediación—formular preguntas abiertas, sostener el disenso, escuchar—tanto como de recursos impresos o digitales.

Segundo, de la tecnología como fin (apps, plataformas) a la tecnología como medio en arquitecturas didácticas con sentido: cómic y transmedia funcionan cuando conectan repertorios juveniles con contenidos y criterios literarios; en ausencia de diseño, la novedad se agota y la motivación decae.

Tercero, de un currículo de mínimos prescriptivos a uno que busca orientaciones cualitativas para vivenciar lo literario: los DBA organizan expectativas, pero la escuela necesita guías y ejemplos de secuencias abiertas con evaluación auténtica. La política LEOBE (DNP, 2021) y los planes nacionales ponen el tema en agenda, pero la implementación—bibliotecas, mediadores, seguimiento—es la condición de

posibilidad para que la innovación se mantenga más allá del proyecto aislado.

Cuarto, de un canon estrecho a repertorios amplios y situados: autoras, literaturas regionales, oralidades, gráfica, narrativa urbana. Esta ampliación no niega el estudio de clásicos, sino que prepara y multiplica vías de acceso y reconocimiento para lectores diversos, reforzando pertinencia y equidad cultural.

En suma, la innovación pedagógica en la enseñanza de la literatura en Colombia no se identifica con un dispositivo técnico aislado ni con una moda metodológica, sino con el rediseño coherente de mediaciones, repertorios y criterios de evaluación que devuelven centralidad a la experiencia estética y a la conversación interpretativa, articuladas con políticas de lectura y bibliotecas que les den soporte y continuidad. La década 2015–2025 deja una cartografía de posibilidades—cómic y transmedia con diseño didáctico; clubes y colecciones públicas; mediaciones dialógicas; currículo con orientaciones cualitativas—y una agenda de trabajo: formación docente específica, sostenibilidad de bibliotecas escolares y evaluación auténtica documentada.

Implicaciones para la formación inicial y continua del profesorado.

La revisión evidencia que la sostenibilidad de la innovación pedagógica depende, en última instancia, de la cualificación específica de los mediadores. Frente al hallazgo estructural de una formación docente que tiende a diluir la didáctica de la literatura en componentes lingüísticos generales o instrumentales, se derivan tres implicaciones concretas para reorientar los programas de licenciatura y la cualificación en servicio.

En primer lugar, para la formación inicial, la evidencia sugiere superar la instrucción teórica

descontextualizada para adoptar un enfoque de "clínica didáctica". Esto implica habilitar espacios de micro-enseñanza, observación de aulas reales y análisis de casos, necesarios para que los futuros docentes de construyan sus creencias sobre la lectura. Como señalan Valencia Leguizamón et al. (2023), estas creencias oscilan frecuentemente entre una mediación "explicativa", centrada en datos biográficos, y una dialógica, siendo esta última la que requiere mayor andamiaje formativo para gestionar la conversación literaria. El objetivo es formar no solo en el conocimiento del canon, sino en habilidades de mediación situadas: gestión del disenso, formulación de preguntas abiertas y escucha activa.

Segundo, un aporte crucial de los estudios revisados es que el docente difícilmente puede mediar una experiencia estética que no ha vivido. Valencia Leguizamón et al. (2023) advierten sobre la hegemonía del "código escrito" en la formación de maestros, lo que resulta en experiencias de lectura poco memorables. Por tanto, se propone que los programas de formación funcionen como comunidades donde el profesorado experimente el goce y la interpretación en primera persona. Instrumentos como los diarios de lectura y los portafolios de lector-autor, validados en contextos de aula por autores como Talero (2020) y Morales Cabarcas (2020), resultan esenciales para que el docente en formación registre su propia trayectoria, reflexione sobre su recepción y comprenda, desde la vivencia, los procesos interpretativos que luego evaluará en sus estudiantes.

Finalmente, en el ámbito del ejercicio profesional, la innovación se sostiene mejor mediante comunidades de práctica docente que a través de esfuerzos individuales. Carrillo García y Zúñiga (2020) identifican la fragmentación y la falta de autonomía de la educación literaria como barreras críticas; para superarlas, se propone la institucionalización de espacios colegiados para el diseño y validación conjunta de secuencias didácticas. Estas redes de pares permiten socializar repertorios diversos y reducir la dependencia de proyectos aislados, consolidando un saber pedagógico compartido que, apoyado por políticas como la LEOBE (DNP, 2021), perdure más allá de la rotación del personal docente.

Discusión

Los resultados dialogan de manera directa con el problema planteado: la subalternización de la educación literaria frente a la enseñanza de la lengua, el hiato entre innovación declarada y cambio real en aula, y las desigualdades de los ecosistemas lectores. En efecto, la cartografía de

2015–2025 confirma la hegemonía de una racionalidad funcional–comunicativa que instrumentaliza el texto literario como vehículo para comprensión y producción, útil por su alineación con estándares y DBA, pero limitada para sostener la experiencia estética (Carrillo García & Zúñiga, 2020; MEN, 2016; MEN, 2006). Allí donde esta racionalidad se articula con lectura social, producción creativa y evaluación de proceso, se observan mejores trayectorias formativas; cuando se reduce a ejercicios de comprobación, reaparece el problema diagnosticado en la introducción: literatura como medio, no como fin formativo (Carrillo García & Zúñiga, 2020).

La tensión identificada entre una racionalidad funcional y una práctica multimodal dialoga críticamente con los planteamientos de Cope y Kalantzis (2015) sobre la 'pedagogía de las multiliteracidades'. Mientras que la teoría internacional postula que el rediseño de significados debe empoderar al estudiante como un arquitecto activo de sentido, el caso colombiano muestra una especificidad restrictiva: la innovación tecnológica suele quedar subordinada a una lógica instrumental de preparación para pruebas estandarizadas (Saber 11).

Así, lo que en la literatura global se describe como una expansión de recursos semióticos, en muchas aulas locales se reduce a un cambio de soporte (de lo impreso a lo digital) sin alterar la gramática transmisiva de la clase, confirmando que el acceso a herramientas digitales no garantiza per se la emergencia de ecologías de aprendizaje transformadoras si no media un rediseño didáctico explícito. En contraste, las experiencias estético–experienciales muestran incrementos de compromiso y profundidad interpretativa cuando la mediación docente hace lugar a la conversación, al disenso productivo y a repertorios diversos y situados (autoras, gráfica, oralidades, territorios).

El estudio con profesorado en formación evidencia que las creencias sobre mediación, entre un perfil expositivo y uno dialógico, condicionan fuertemente el tipo de aula que se construye; mover esa aguja exige reflexividad y dispositivos de documentación (portafolios, diarios), no solo "recetas" metodológicas (Valencia Leguizamón, Rodríguez León, & Raga Prieto, 2023). De este modo, el hallazgo responde al objetivo de analizar perspectivas e implementación: la calidad de la innovación depende menos del recurso y más de la coherencia entre propósito, tareas, criterios y socialización.

La tercera racionalidad, multimodal–transmedia, aporta pruebas de aumento en motivación y comprensión inferencial cuando se trabaja con criterios semióticos explícitos (voz, focalización, montaje; relación texto–imagen–sonido) y evidencias de proceso (guiones, storyboards) que culminan en socialización pública (Morales Cabarcas, 2020; Rodríguez-Silva, 2021).

Estas experiencias cumplen el primer objetivo específico, sistematizar enfoques y modelos, al mostrar que el valor pedagógico no reside en la novedad tecnológica per se, sino en arquitecturas didácticas que subordinan la herramienta a un sentido literario claro. Sin diseño, lo digital se agota en “efecto wow” y vuelve a abrir el problema inicial: innovación nominal sin aprendizaje literario verificable (Rodríguez-Silva, 2021).

Ahora bien, el tercer objetivo, identificar vacíos y líneas de desarrollo— se confirma en tres frentes. Primero, la formación docente específica en educación literaria resulta insuficiente para sostener mediaciones dialógicas y criterios de evaluación auténtica; la evidencia sugiere clínicas didácticas, comunidades de práctica y portafolios supervisados como palancas de desarrollo (Valencia Leguizamón et al., 2023; Carrillo García & Zúñiga, 2020). Segundo, los DBA/Estándares ordenan mínimos, pero requieren orientaciones cualitativas que hagan visible la literariedad: criterios para conversación interpretativa, ejemplos de secuencias abiertas y rúbricas que ponderen interpretación y creatividad, además de los indicadores operativos ya disponibles (MEN, 2016; MEN, 2006).

Tercero, el impacto de las innovaciones depende de ecosistemas lectores: la Política LEOBE (DNP, 2021) ofrece un marco de país, pero su efectividad está mediada por brechas en dotación, profesionalización de mediadores y programación cultural en bibliotecas escolares. En paralelo, los clubes de lectura y las líneas del PNLE/PNLEO (MEN, 2022) muestran que, con repertorios pertinentes y continuidad de acompañamiento, las escuelas pueden convertir la lectura en práctica social sostenida (Colombia Aprende, s. f.; Biblioteca Nacional & MEN, 2022).

En este punto reside el aporte distintivo de esta investigación frente a revisiones previas. Mientras que estudios como los de Carrillo García y Zúñiga (2020) concluyeron diagnosticando la persistente subalternización de la literatura frente a la lengua, los hallazgos de este periodo (2015–2025) permiten dar un paso más allá del diagnóstico: identificamos que la superación de esa subalternización no depende solo de la voluntad docente, sino de una coherencia pedagógica específica. Nuestra revisión demuestra que la innovación es efectiva únicamente cuando existe una arquitectura didáctica que enlaza propósitos estéticos con evaluación auténtica y soportes institucionales.

A diferencia de la literatura precedente que solía analizar las TIC y la animación lectora como

carriles separados, este trabajo evidencia que la racionalidad multimodal-transmedia y la estético-experiencial convergen exitosamente solo bajo condiciones de diseño didáctico explícito. De esta manera, el estudio no solo ratifica problemas estructurales, sino que sistematiza soluciones operativas (clínicas didácticas, rúbricas semióticas) que no habían sido articuladas en una síntesis nacional anterior. Este giro hacia lo estético-experiencial alinea las tendencias colombianas con la discusión internacional sobre la construcción de la competencia literaria (referentes como Colomer o Chambers).

Existe una convergencia teórica en entender la lectura no como decodificación, sino como un proceso de socialización cultural y construcción de subjetividad. Sin embargo, la especificidad del contexto colombiano radica en la tensión curricular: mientras los modelos internacionales abogan por tiempos dilatados de 'lectura gratuita' y conversación abierta, el docente colombiano debe negociar estos espacios dentro de una malla curricular regida por los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), lo que obliga a una hibridación constante entre el goce estético y la rendición de cuentas normativa.

Así, este giro hacia lo estético-experiencial alinea las tendencias colombianas con la discusión internacional sobre la construcción de la competencia literaria (referentes como Colomer o Chambers). Existe una convergencia teórica en entender la lectura no como decodificación, sino como un proceso de socialización cultural y construcción de subjetividad. Sin embargo, la especificidad del contexto colombiano radica en la tensión curricular: mientras los modelos internacionales abogan por tiempos dilatados de lectura gratuita y conversación abierta, el docente colombiano debe negociar estos espacios dentro de una malla curricular regida por los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), lo que obliga a una hibridación constante entre el goce estético y la rendición de cuentas normativa.

Finalmente, una implicación transversal enlaza resultados, problema y objetivos: innovar de manera perdurable en didáctica de la literatura supone cuidar la experiencia estética, documentar el aprendizaje y anclar las prácticas en una ecología institucional que las sostenga. Esto implica formar mediadores capaces de abrir sentidos y negociar interpretaciones, diseñar secuencias con criterios literarios/multimodales y socialización auténtica, y articular currículo, biblioteca y política pública para que la innovación deje de depender del “docente entusiasta” y pase a formar parte del tejido escolar (Carrillo García & Zúñiga, 2020; Morales Cabarcas, 2020; DNP–CONPES 4068, 2021).

Implicaciones prácticas para el aula, la formación docente y la política pública.

Los hallazgos de esta revisión sistemática permiten establecer implicaciones prácticas orientadas a

transformar la enseñanza de la literatura en el país, transitando de esfuerzos aislados hacia una cultura escolar institucionalizada. En el ámbito del aula, la acción primordial es el diseño de arquitecturas didácticas que prioricen la experiencia estética y la conversación interpretativa sobre la simple instrucción temática o histórica. Esto implica que los docentes deben implementar secuencias abiertas donde la tecnología y los lenguajes multimodales, como el cómic o la narrativa transmedia, operen como medios para profundizar en la construcción de sentido y no como meros recursos motivacionales. Asimismo, es fundamental que la evaluación en el aula se desplace hacia modelos auténticos, utilizando instrumentos como portafolios, diarios de lectura y rúbricas cualitativas que documenten las trayectorias de los estudiantes y valoren la creatividad y la argumentación situada.

En cuanto a la formación docente, las implicaciones sugieren una reestructuración de los programas de licenciatura y de los planes de cualificación en servicio para fortalecer la didáctica de la literatura como un campo específico. Se propone la adopción de una metodología de "clínica didáctica" que incluya espacios de microenseñanza, observación de aulas y análisis de casos reales para que el profesorado en formación deconstruya creencias tradicionales sobre la mediación. Una acción concreta derivada de la evidencia es fomentar comunidades de práctica donde los maestros experimenten el goce estético y la interpretación en primera persona, pues difícilmente podrán mediar procesos que no han vivido como lectores. Este enfoque busca formar mediadores capaces de gestionar el disenso, formular preguntas abiertas y actualizar el canon escolar con criterios de equidad y territorio.

Finalmente, en el plano de la política pública, los resultados subrayan la necesidad de pasar de la dotación de materiales a la sostenibilidad de los ecosistemas lectores. Resulta imperativo complementar los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Estándares con orientaciones cualitativas que ofrezcan ejemplos de secuencias de lectura social y pautas para la evaluación de la literariedad. A nivel institucional, se requiere fortalecer las bibliotecas escolares mediante asistencia técnica continua, profesionalización de los mediadores y la articulación efectiva entre el currículo y la programación cultural de la comunidad. Estas acciones buscan garantizar que la innovación pedagógica no dependa del entusiasmo individual de un docente, sino que se inscriba en una ecología institucional que asegure su continuidad y relevancia para todos los estudiantes.

Limitaciones del estudio

El análisis de las limitaciones de esta revisión sistemática permite reconocer las fronteras metodológicas del estudio y garantiza la transparencia en la interpretación de sus hallazgos. En primer lugar, En cuanto a la cobertura de bases de datos y el sesgo geográfico, la decisión de priorizar índices de acceso abierto con fuerte presencia iberoamericana como SciELO, Redalyc y Dialnet respondió a la necesidad de capturar la discusión pedagógica situada en Colombia. No obstante, esto implica la exclusión de investigaciones sobre el contexto nacional que podrían haber sido publicadas en bases de datos por suscripción como Scopus o Web of Science, las cuales suelen privilegiar estudios de corte cuantitativo o publicados en inglés, invisibilizando potencialmente enfoques cualitativos y decoloniales producidos localmente.

Respecto a la restricción idiomática y el acceso al texto completo, el estudio se limitó a documentos en español para asegurar la pertinencia con los marcos normativos nacionales. Esta elección, sumada al criterio de incluir únicamente textos con disponibilidad completa para garantizar el rigor interpretativo, pudo haber dejado fuera aportes teóricos de investigadores colombianos publicados en otros idiomas o tesis doctorales que, aunque referenciadas en catálogos, no se encuentran digitalizadas en los repositorios institucionales.

Sobre el tamaño del corpus y el sesgo de publicación, la selección final de 11 documentos evidencia una fragmentación en la documentación sistemática de la innovación didáctica en el país. Muchas experiencias innovadoras permanecen como "literatura gris" o se limitan a esfuerzos aislados del "docente entusiasta" que no llegan a consolidarse en publicaciones académicas formales. Además, existe una tendencia en las revistas científicas a publicar principalmente experiencias con resultados positivos, lo que podría ofrecer una visión parcial de la innovación, omitiendo los desafíos y fracasos pedagógicos que también forman parte del aprendizaje institucional.

Finalmente, la heterogeneidad metodológica de las fuentes integradas, que abarcan desde revisiones documentales hasta estudios de caso en ruralidad y análisis de políticas públicas, impide una generalización estadística de los datos. Sin embargo, esta limitación se asume como una característica del enfoque cualitativo-interpretativo adoptado, orientando los hallazgos hacia una "descripción densa" que favorece la transferencia de saberes a contextos educativos similares en lugar de la búsqueda de leyes universales de enseñanza.

Conclusiones

En síntesis, la innovación perdurable en la enseñanza de la literatura no reside en un recurso aislado ni en "proyectos estrella", sino en la coherencia pedagógica:

propósitos literarios claros, mediaciones docentes dialógicas, repertorios pertinentes y evaluaciones auténticas que se refuercen mutuamente. Este andamiaje se consolida cuando la evaluación deja de ser un simple trámite de calificación y pasa a documentar la experiencia literaria mediante evidencias de proceso y desempeño —portafolios, diarios, rúbricas con criterios literarios y multimodales, co/auto-evaluación—, lo que profundiza la interpretación, estimula la creatividad y favorece la metarreflexión.

Finalmente, nada de lo anterior es sostenible sin condiciones de contexto: formación docente específica en educación literaria, bibliotecas escolares vivas y una articulación efectiva entre currículo y política pública (planes de área, continuidad de programas como PNLE/LEOBE (DNP, 2021)). Con comunidades de práctica e inclusión de un canon diverso, la conversación interpretativa gana tiempo y lugar, y las innovaciones dejan de depender del entusiasmo individual para convertirse en cultura escolar.

Referencias Bibliográficas

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carrillo García, S., & Zúñiga, J. (2020). Panoramas actuales de la didáctica de la literatura en Colombia: Oportunidades y retos en la educación básica secundaria y media. *Societas*, 22(2). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3411797001/index.html>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (2015). Diagnóstico de las bibliotecas escolares en Iberoamérica. https://cerlalc.org/extra/sirbi/Documentos/Diagn%C3%B3stico_bibliotecas_escolares_2015.pdf
- Colombia Aprende. (s. f.). Clubes de lectura. <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/clubes-de-lectura>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137539724>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2021). CONPES 4068. Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4068.pdf>
- García Vera, N. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, 42, 43–60. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064638005.pdf>
- Garzón Beltrán, Y., & Echenique Ortiz, M. L. (2024). TIC como estrategias de mediación en la comprensión lectora de la educación básica y media. *Praxis*, 20(1), 179–197. <https://doi.org/10.21676/23897856.3974>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews* (2.^a ed.). SAGE Publications. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10091565/>
- Lincoln, Y., & Guba, G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) – Lenguaje. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Lineamientos y proyectos PNLEO: Acceso a materiales de lectura. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO-/Lineas-estrategicas-y-proyectos/411556%3AAcceso-a-Materiales-de-Lectura>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (s. f.). Lineamientos Curriculares – Lengua Castellana. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Morales Cabarcas, Y. (2020). El cómic al aula: una didáctica narrativa. *Educación y Ciudad*, 39, 117–128. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2325> Revistas IDEP
- Rodríguez-Silva, M. (2021). Narrativa transmedia y comprensión lectora: Una experiencia en la educación rural colombiana. *Revista Docentes 2.0*, 11(1), 110–119. <https://doi.org/10.37843/rtd.v11i1.199>
- Simanca Murillo, V. (2025). Prácticas de enseñanza de la literatura desde pedagogías alternativas, aporte al desarrollo del pensamiento crítico. *Punto Educativo*, 2361–237. https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8354
- Talero, Ó. (2020). La lectura de la narrativa urbana en la escuela: un análisis desde la estética de la recepción. *Educación y Ciudad*, 39, 51–62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2337>
- Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight “Big-Tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Valencia Leguizamón, M., Rodríguez León, D., & Raga Prieto, M. (2023). *Literatura infantil y mediación lectora*.

Concepciones y creencias del profesorado en formación. Enunciación, 28, 61–75.
<https://doi.org/10.14483/22486798.20568>

Zapata, L. (2023). Los textos multimodales como recurso didáctico para la enseñanza de la escritura en un centro educativo rural. Revista de Investigación, AmeliCA.
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/617/6174281005/html/>