

De la explicación a la construcción de sentido: didáctica contemporánea de la literatura

From Explanation to Meaning-Making: Contemporary Literary Didactics

 Carlos Guevara-Martínez

cguevara227@usal.es 

Universidad de Salamanca. Salamanca, España

Resumen

Contexto: La didáctica contemporánea de la literatura busca superar enfoques centrados en la transmisión de contenidos para favorecer experiencias de lectura interpretativas, dialógicas y críticas. **Objetivo:** Analizar cómo la investigación reciente configura las mediaciones que favorecen una lectura interpretativa, dialógica, crítica y multimodal, e identificar sus implicaciones para la planificación y evaluación en educación secundaria y formación docente. **Método:** Se realizó un estudio cualitativo documental e interpretativo. El corpus intencional y no exhaustivo incluyó 27 artículos publicados entre 2017 y 2025. Se efectuó lectura analítica, comparación de estudios y codificación temática de prácticas de mediación, evidencias de aprendizaje y tensiones didácticas. **Resultados:** Se identificaron cinco núcleos interdependientes: conversación literaria como espacio de co-construcción, andamiaje docente ante la ambigüedad, incorporación de formas digitales y multimodales, lectura como práctica cultural y crítica, y evaluación centrada en trayectorias interpretativas y producción creativa. La selección textual y la formación literaria docente emergieron como condiciones transversales. **Conclusiones:** La didáctica de la literatura requiere desplazar el énfasis desde la transmisión de información hacia situaciones que permitan sostener, revisar y comunicar interpretaciones fundamentadas. Esto exige mediación docente, pluralidad textual, evaluación formativa y uso pedagógicamente pertinente de la tecnología.

Palabras clave: Didáctica de la literatura; Educación literaria; Conversación literaria; Competencia literaria; Lectura multimodal; Investigación cualitativa

Abstract

Background: Contemporary literary didactics seeks to move beyond approaches focused on content transmission to foster interpretive, dialogic, and critical reading experiences. **Objective:** To analyze how recent research shapes the mediations that favor interpretive, dialogic, critical, and multimodal reading, and to identify their implications for planning and assessment in secondary education and teacher training. **Method:** A qualitative documentary and interpretive study was conducted. The purposive and non-exhaustive corpus included 27 articles published between 2017 and 2025. Analytical reading, cross-study comparison, and thematic coding of mediation practices, evidence of learning, and didactic tensions were performed. **Results:** Five interdependent core themes were identified: literary conversation as a space for co-construction, teacher scaffolding in the face of ambiguity, the integration of digital and multimodal forms, reading as a cultural and critical practice, and assessment focused on interpretive trajectories and creative production. Textual selection and teacher literary training emerged as cross-cutting conditions. **Conclusions:** Literary didactics requires shifting the emphasis from information transmission toward situations that allow for sustaining, revising, and communicating grounded interpretations. This demands teacher mediation, textual plurality, formative assessment, and the pedagogically relevant use of technology.

Keywords: Literary didactics; Literary education; Literary conversation; Literary competence; Multimodal reading; Qualitative research

Introducción

La enseñanza de la literatura ocupa una posición especialmente sensible dentro de la educación lingüística. En ella convergen, a menudo de forma conflictiva, la transmisión del patrimonio cultural, el aprendizaje de prácticas lectoras, el desarrollo de la sensibilidad estética, la construcción de identidad y la adquisición de herramientas para interpretar críticamente la vida social. Sin embargo, esa densidad formativa no se traduce por sí sola en experiencias escolares significativas. Cuando la clase reduce el texto a una sucesión de datos sobre autores, movimientos, argumentos o figuras retóricas, la literatura puede quedar convertida en un objeto exterior que se recuerda para responder a una prueba, pero que difícilmente se habita, se discute o se vincula con preguntas propias. Munita (2017) situó precisamente la consolidación del campo de la didáctica de la literatura en la necesidad de estudiar las prácticas reales de lectura, mediación y formación de lectores, no únicamente los contenidos legitimados por la tradición escolar.

Esta constatación obliga a precisar que enseñar literatura no equivale a explicar literatura. Explicar puede ser necesario: proporciona vocabulario, contexto histórico, conocimiento de géneros y referencias para advertir procedimientos formales. No obstante, se vuelve insuficiente cuando monopoliza el trabajo y cancela la incertidumbre que constituye parte de la experiencia literaria. La lectura de una obra supone atender a lo que el texto dice, a cómo lo dice, a lo que omite, a las relaciones que establece con otros discursos y a las respuestas afectivas, éticas e intelectuales que suscita. Una educación literaria consistente ha de hacer posible que el alumnado entre en esas operaciones de construcción de sentido y aprenda a justificarlas ante otros lectores. La competencia no se identifica entonces con acertar la interpretación esperada por quien enseña, sino con ampliar progresivamente la capacidad de proponer, contrastar, matizar y sostener interpretaciones.

Los estudios de conversación literaria permiten observar con particular nitidez este cambio de foco. Nissen (2024), mediante el análisis cualitativo de discusiones videograbadas en secundaria baja, mostró que las preguntas abiertas y, especialmente, las preguntas de seguimiento del profesorado favorecen la dialogicidad y hacen visibles dimensiones diversas de la competencia literaria: atención al contenido, a los rasgos formales y a cuestiones contextuales.

En primaria, Mempel y Mayer (2023) hallaron que la conversación no equivale a una participación espontánea sin dirección; el acercamiento a la ambigüedad textual requiere un andamiaje sensible y una responsabilidad compartida respecto del texto y de los interlocutores. Ambas aportaciones cuestionan dos simplificaciones frecuentes: la de creer que el diálogo basta por sí mismo y la de oponer la intervención docente a la autonomía del alumnado. La cuestión didáctica no es elegir entre control o libertad, sino construir intervenciones que abran posibilidades interpretativas sin clausurarlas prematuramente.

La discusión compartida adquiere un alcance aún mayor cuando se reconoce que una interpretación literaria no es una mera opinión. Una respuesta de lector tiene un lugar legítimo porque la literatura moviliza experiencias, deseos, memorias, valores e intertextos; pero se vuelve escolarmente formativa cuando puede volver al texto, nombrar indicios, reconocer alternativas y reformularse ante argumentos ajenos. VanDerHeide et al. (2023) proponen el concepto de argumentación literaria dialógica para caracterizar un trabajo en el que los estudiantes toman parte en conversaciones significativas, no solo para defender una tesis individual sino para participar en la elaboración colectiva de problemas interpretativos. Esta perspectiva resulta relevante en contextos donde las tareas de comentario aún privilegian respuestas cerradas, pues transforma la discrepancia en un recurso cognitivo y ético.

La necesidad de reconsiderar la mediación no se deriva solamente de nuevas orientaciones pedagógicas. También responde a la transformación del propio ecosistema textual. Las obras que circulan entre niñas, niños y jóvenes incluyen álbumes ilustrados, narrativas audiovisuales, poesía digital, ficción interactiva, producciones de cultura participativa y textos híbridos. Estas formas no invalidan el libro impreso ni reducen la literatura a un soporte tecnológico; amplían, más bien, los modos en que se organizan las relaciones entre palabra, imagen, sonido, movimiento, enlace e intervención del lector.

Unsworth (2024) advierte que la alfabetización multimodal exige comparar los puntos de vista contruidos en diferentes versiones y animaciones de obras literarias. Por ello, la enseñanza no puede limitarse a añadir dispositivos a una secuencia tradicional: debe ayudar a reconocer cómo las decisiones semióticas modifican la voz narrativa, la temporalidad, la focalización, la atmósfera y las posiciones que ofrece al lector.

Las investigaciones sobre literatura digital refuerzan esta idea. Selfa Sastre y Falguera García (2022) analizaron propuestas de ciberpoesía elaboradas por futuros docentes a partir de categorías de multimodalidad, hipertextualidad e interacción. El interés pedagógico de este trabajo no reside en convertir toda lectura en creación digital, sino en mostrar que diseñar una propuesta obliga a explicitar decisiones de interpretación y mediación.

De manera complementaria, Aliagas et al. (2024) identifican, en entrevistas con profesorado de secundaria, posibilidades y obstáculos para incorporar ficción digital como recurso de educación literaria. La disponibilidad de una obra o de una aplicación no garantiza una práctica valiosa; hacen falta criterios de selección, conocimiento de las convenciones del medio y propósitos lectores que impidan que la novedad tecnológica absorba la atención destinada al sentido estético y cultural.

El debate sobre la didáctica contemporánea de la literatura tampoco puede quedar restringido a la relación entre estudiante y texto. Todo canon, toda selección de obras y toda consigna de lectura distribuyen visibilidad, autoridad y posibilidades de identificación. Ervin (2022) plantea que una aproximación culturalmente sustentadora al currículo prescrito permite leer críticamente el canon sin abandonar el rigor textual.

Curwood y Bull (2023), al estudiar la poesía oral en una pedagogía de justicia social, muestran que las voces de los estudiantes pueden convertirse en materia literaria y en medio para deliberar sobre identidades e inequidades. Estas propuestas no aconsejan instrumentalizar la literatura como un pretexto para impartir una lección moral; invitan a reconocer que los textos inscriben perspectivas históricas y que la educación literaria puede ofrecer recursos para examinar la propia posición y escuchar posiciones no hegemónicas.

En este marco, la pregunta de investigación que guía el presente artículo es la siguiente: ¿cómo se configuran, en la investigación reciente, las mediaciones didácticas que favorecen una educación literaria interpretativa, dialógica, multimodal y crítica, y qué implicaciones tienen para la evaluación y la formación docente? Se busca comprender convergencias, tensiones y decisiones pedagógicas en un conjunto acotado de estudios empíricos y teóricos relevantes.

La relevancia de esta indagación se vincula con un problema de práctica. Docentes y formadores necesitan tomar decisiones concretas: qué textos elegir, qué preguntas formular, cuánto intervenir, cómo integrar formatos digitales, de qué modo alojar las respuestas singulares y cómo valorar procesos interpretativos sin caer en el relativismo ni retornar al examen de datos descontextualizados. Ofrecer una respuesta útil exige evitar tanto las recetas universales como la idealización de la lectura libre. La investigación cualitativa permite iluminar precisamente la textura de esas decisiones: las condiciones bajo las cuales una conversación se vuelve exploratoria,

un recurso digital se transforma en objeto de lectura, una obra clásica se lee críticamente o una producción creativa evidencia comprensión literaria.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo documental e interpretativo. Su unidad de análisis no fue el alumnado ni el profesorado de una institución determinada, sino las configuraciones didácticas descritas y argumentadas en investigaciones recientes sobre educación literaria. Se entiende por configuración didáctica el entramado formado por la selección de textos, la organización de la interacción, las intervenciones de mediación, las tareas propuestas, los lenguajes disponibles y las formas de recoger evidencias de aprendizaje. Esta mirada evita separar artificialmente el método de lectura, el objeto literario y el contexto de participación, pues cada uno condiciona el sentido de los otros.

El corpus se conformó mediante muestreo intencional de máxima variación. Se seleccionaron 27 artículos publicados entre 2017 y 2025 que aportan resultados de aula, análisis cualitativos de interacciones, estudios con futuros docentes o elaboraciones conceptuales de consecuencias pedagógicas explícitas. La selección buscó cubrir seis ámbitos: conversación literaria; clubes y comunidades lectoras; literatura digital y multimodalidad; lectura crítica, diversidad y justicia social; formación del profesorado; y evaluación de la interpretación y de la competencia literaria. Se priorizaron textos con una presencia amplia de investigaciones recientes y con diversidad de etapas educativas y contextos nacionales.

La decisión de trabajar con un corpus delimitado es metodológicamente deliberada. No se aplicó una estrategia de búsqueda exhaustiva, no se siguió un diagrama de flujo de inclusión y exclusión ni se emplearon procedimientos de metaanálisis. Por tanto, el texto no es una revisión sistemática. La selección fue razonada, orientada por la pertinencia para la pregunta y por la capacidad de cada fuente para iluminar una dimensión de la mediación literaria. Esta delimitación permite desarrollar una lectura interpretativa densa, aunque obliga a que las conclusiones se lean como proposiciones analíticas transferibles y no como un inventario completo de todo lo publicado.

Tabla 1. Síntesis del diseño metodológico del análisis documental

Dimensión del diseño	Decisión adoptada	Alcance y cautela interpretativa
Enfoque	Análisis documental cualitativo e interpretativo	Comprende patrones de mediación; no estima tamaños de efecto.
Corpus	27 artículos, publicados entre 2017 y 2025	Muestra intencional y diversa; no exhaustiva.
Unidad de análisis	Configuraciones didácticas descritas en los estudios	Incluye texto, interacción, tareas, mediación y evidencias.
Procedimiento	Lectura analítica, codificación temática y comparación constante	Busca convergencias y tensiones, no frecuencias poblacionales.
Rigor	Trazabilidad de DOI, memos analíticos y contraste entre ejes	Las interpretaciones se acotan al corpus y a sus contextos.

La construcción del corpus combinó búsquedas académicas por descriptores en español e inglés, *didáctica de la literatura*, *literary education*, *literary conversation*, *digital fiction*, *literature circles*, *literary competence* y *teacher education*, con revisión de referencias cruzadas en estudios especialmente pertinentes. Para cada fuente incorporada se verificaron la correspondencia entre título, autoría y revista con registro de Crossref.

La lectura analítica se realizó en tres movimientos. En el primero, se elaboraron fichas de cada artículo con información sobre objetivo, participantes o corpus, métodos, textos o formatos trabajados, papel docente, modalidad de interacción y formas de evidencia. En el segundo, se codificaron unidades de significado relacionadas con apertura interpretativa, andamiaje, agencia del lector, multimodalidad, inclusión, evaluación y formación docente. En el tercero, se compararon los códigos entre ejes para generar categorías de mayor nivel. El procedimiento fue recursivo: las categorías iniciales se revisaron al contrastarlas con casos que mostraban tensiones, excepciones o resultados que impedían una lectura lineal.

La interpretación se guio por dos preguntas operativas: qué condiciones hacen posible que una práctica sea literaria en sentido formativo, y qué tipo de trabajo del estudiante permite observar esa formación. Estas preguntas ayudaron a no confundir actividad con aprendizaje. Por ejemplo, una discusión grupal puede reproducir respuestas estereotipadas si no existen razones textuales y escucha mutua; una producción digital puede privilegiar la destreza técnica si no se interroga por sus decisiones estéticas; una evaluación creativa puede volverse decorativa si no deja ver el vínculo entre creación e interpretación. El análisis atendió, por ello, a los mecanismos didácticos descritos y no solo a las etiquetas de las propuestas.

Por tratarse de un análisis de documentos públicos, no se recogieron datos personales ni se requirió consentimiento de participantes. La principal consideración ética radica en representar los trabajos revisados sin exagerar sus alcances. En consecuencia, los resultados emplean expresiones como *sugieren*, *permiten observar* o *indican en sus contextos*, y distinguen entre hallazgos de investigaciones situadas y las inferencias didácticas que se elaboran a partir de su contraste. Esta cautela resulta indispensable en un campo donde las experiencias lectoras están profundamente mediadas por la edad, la lengua, el repertorio cultural, los materiales disponibles y las condiciones institucionales.

Resultados

El análisis produjo cinco núcleos interpretativos que no operan como una secuencia obligatoria ni como dimensiones aisladas. En conjunto describen una concepción de la educación literaria en la que interpretar significa participar de una práctica cultural exigente: atender a la materialidad del texto, relacionarla con la propia experiencia, escuchar otras lecturas, contrastar evidencias y crear nuevas formas de respuesta. La primera constatación es que la conversación literaria se configura como un dispositivo de aprendizaje cuando transforma la clase en un espacio de investigación compartida y no en una ronda de intervenciones desligadas del texto.

Nissen (2024) documenta que las preguntas de seguimiento del profesorado mantienen vivo el movimiento interpretativo porque invitan a volver sobre una idea, precisar una observación o establecer conexiones. Este resultado tiene una consecuencia didáctica importante: la calidad de una pregunta no depende únicamente de que sea abierta. Una pregunta amplia puede producir silencio, dispersión o respuestas convencionales si no está ligada a un problema de lectura perceptible. En cambio, una pregunta de seguimiento que recupera una palabra, un gesto, una contradicción narrativa o un desacuerdo entre compañeros puede orientar la atención sin predeterminar la conclusión. La mediación competente no entrega el significado, sino que aumenta la densidad de las operaciones que los lectores realizan para construirlo.

Mempel y Mayer (2023) llegan a una conclusión convergente al analizar una conversación de aula de cuarto curso mediante interacción multimodal. La ambigüedad del texto no aparece como un obstáculo que debe eliminarse de inmediato, sino como una oportunidad para que los participantes asuman responsabilidades respecto de lo dicho y de quienes conversan. El

andamiaje del adulto es decisivo, particularmente para quienes disponen de menos recursos discursivos o menos confianza para intervenir. De este modo, la inclusión no se limita a permitir que todos hablen; requiere diseñar formas de escucha, tiempos de elaboración, apoyos de relectura y reformulaciones que hagan accesible la complejidad sin rebajarla.

Van Driel y van der Wilt (2025) aportan evidencia complementaria sobre la calidad de la conversación durante la lectura compartida. Su trabajo relaciona el uso de herramientas dialógicas con transformaciones en la naturaleza de los intercambios. Esta aportación ayuda a superar la idea de que una buena conversación depende exclusivamente del carisma docente. Hay decisiones que se pueden planificar: presentar el texto sin anticipar su interpretación, detenerse en pasajes que generan extrañamiento, ofrecer turnos de relectura, registrar palabras que merecen ser examinadas y devolver una pregunta al grupo antes de responderla. Tales recursos no son fórmulas infalibles, pero constituyen una arquitectura que protege el derecho de los estudiantes a pensar en voz alta y a revisar sus primeras hipótesis.

La conversación se robustece cuando incorpora una dimensión argumentativa. VanDerHeide et al. (2023) distinguen la argumentación literaria dialógica de un ejercicio escolar centrado exclusivamente en producir una tesis formal. En su propuesta, los lectores participan de conversaciones relevantes, reconocen que los textos pueden admitir perspectivas rivales y sostienen sus planteamientos mediante indicios, relaciones intertextuales y consideración de audiencias. La consecuencia para la didáctica es clara: enseñar a argumentar sobre literatura no significa forzar una lectura unívoca ni renunciar al componente afectivo. Significa aprender a convertir una impresión en una interpretación comunicable, susceptible de ser enriquecida o cuestionada. La justificación no empobrece la experiencia; le confiere espesor público.

Las comunidades lectoras amplían este principio más allá de la conversación puntual en el aula. En clubes de lectura digital con adolescentes, Colwell et al. (2018) muestran formas de participación donde la discusión de libros se prolonga en espacios extraescolares y mediaciones en línea. Schreuder y Savitz (2020) señalan que la elección de textos, la interacción entre pares y una mediación no invasiva se relacionan con la motivación de lectores adolescentes en un club virtual de literatura juvenil. Gan y Loh (2024) añaden que los clubes virtuales pueden favorecer diálogos que amplían la conciencia de los participantes. El rasgo común no es la plataforma, sino la posibilidad de que los lectores sean reconocidos como miembros de una comunidad con opciones de elección, responsabilidades interpretativas y destinatarios reales.

No obstante, la comunidad no debe idealizarse. Toda conversación tiene relaciones de poder: hay quienes controlan la palabra, quienes poseen mayor familiaridad con el registro escolar y quienes pueden interpretar el texto desde repertorios culturales que reciben más legitimidad. La mediación necesita advertir estas desigualdades. Puede hacerlo distribuyendo roles de manera flexible, ofreciendo preparación escrita o visual antes del intercambio oral, validando preguntas que no se ajustan a la respuesta dominante y exigiendo que las afirmaciones se vinculen con pasajes concretos. La participación es formativa cuando no supone homogeneizar las voces, sino hacerlas audibles y responsables en una tarea común.

Tabla 2. *Núcleos interpretativos, evidencias del corpus e implicaciones didácticas*

Núcleo interpretativo	Evidencias destacadas del corpus	Implicación didáctica
Conversación y diálogo	Preguntas de seguimiento, relectura, argumentación compartida y escucha entre pares (van Driel & van der Wilt, 2025 ; VanDerHeide et al., 2023 ; Nissen, 2024 ; Mempel & Mayer, 2023)	Diseñar discusiones con problemas textuales y con andamiaje, no solo pedir opiniones.
Comunidades lectoras	Elección de obras, interacción sostenida y destinatarios reales en clubes presenciales o virtuales (Colwell et al., 2018 ; Schreuder & Savitz, 2020 ; Gan & Loh, 2024)	Conceder agencia e incluir normas explícitas de participación y respeto interpretativo.
Multimodalidad y digitalidad	Integración de texto, imagen, sonido, hipertexto, interacción y creación (Dahlström, 2022 ; Selfa Sastre & Falguera Garcia, 2022 ; Bodén et al., 2023 ; Unsworth, 2024 ; Aliagas et al., 2024)	Leer las decisiones semióticas y no tratar la tecnología como adorno.
Lectura crítica e inclusión	Relectura del canon, poesía oral, justicia social, placer y diversidad (Curwood & Bull, 2023 ; Ervin, 2022 ; Kucirkova & Cremin, 2024 ; Wexler, 2021)	Seleccionar textos plurales y problematizar sus posiciones culturales.
Formación y evaluación	Conocimiento literario docente, creación, propuesta didáctica y evidencia de procesos (Simpson, 2021 ; Guanio-Uluru, 2019 ; Farrar & Simpson, 2024 ; Colton & Forrest, 2025 ; Pomerantz, 2025 ; Munita, 2017 ; Spirovska, 2019 ; Contreras-Barceló, 2023 ; Calafato, 2024 ; Romero Karlsson & Barahona, 2024)	Formar mediadores y evaluar trayectorias interpretativas, no solo información declarativa.

La segunda constatación se refiere a la ampliación del objeto de lectura. Las investigaciones analizadas coinciden en que la literatura digital y los textos multimodales exigen una didáctica capaz de articular códigos, soportes y prácticas de creación. [Dahlström \(2022\)](#) estudia a estudiantes que diseñan textos digitales multimodales y muestra que los recursos y las posibilidades de los medios no se distribuyen de manera neutra.

La agencia de quien crea depende de conocer las herramientas, de tener acceso a ellas y de recibir orientaciones que permitan convertir recursos disponibles en decisiones expresivas. En educación literaria, este hallazgo implica que no basta con pedir un producto audiovisual al final de una lectura. Hay que enseñar a preguntar qué añade una imagen, qué transforma un sonido, qué tipo de recorrido propone un enlace y qué relación se establece entre la obra de partida y la reescritura producida.

[Selfa Sastre y Falguera Garcia \(2022\)](#) ofrecen un ejemplo de esa articulación al estudiar propuestas de poesía digital en formación inicial docente. Las categorías de multimodalidad, hipertextualidad e interacción permiten observar que la creación de ciberpoesía puede funcionar como un laboratorio de lectura. Para diseñar un poema digital o una secuencia de mediación, los futuros docentes han de reconocer convenciones del lenguaje poético, explorar el valor de la disposición visual y prever el papel activo del lector. Lo decisivo es que la creación no se presente como una recompensa posterior a la comprensión, sino como una manera de poner a prueba y hacer visible una interpretación. Crear obliga a decidir qué conservar, qué desplazar, qué enfatizar y qué posibilidades de respuesta abrir.

Bodén et al. (2023) analizan la construcción de una lectura interactiva y multimodal en la escuela como actividad performativa, colaborativa y dinámica. Su planteamiento recuerda que la lectura escolar siempre ha sido corporal y social, aunque algunos modelos hayan privilegiado la respuesta individual escrita. La presencia de pantallas, visualizaciones y recursos interactivos puede hacer más evidente esa condición, pero también puede dispersar la atención. La tarea docente consiste en mantener una pregunta literaria que organice la exploración: cómo se configura una voz, qué emociones produce una secuencia, qué se sabe y qué se oculta, qué cambia cuando una escena se anima o cuando el lector debe elegir un recorrido. Sin este eje, la navegación puede ocupar el lugar de la interpretación.

Aliagas et al. (2024) confirman esta ambivalencia al recoger la perspectiva de docentes de secundaria sobre la ficción digital. Sus valoraciones apuntan a la potencia de estas obras para movilizar interés, activar lenguajes diversos y conectar con prácticas culturales juveniles, pero también a obstáculos relativos al conocimiento del profesorado, al tiempo de planificación y a la dificultad para evaluar experiencias no lineales. Lejos de ser una razón para excluir la ficción digital, estas dificultades señalan que su incorporación debe ser progresiva y deliberada. Una secuencia sólida puede partir de comparar un relato impreso y una versión digital, documentar las decisiones de navegación, producir un mapa de recorridos interpretativos y discutir qué formas de autoría y de lector implícito construye cada medio.

Unsworth (2024) insiste, precisamente, en la comparación de puntos de vista entre animaciones de literatura infantil y adulta. El planteamiento es didácticamente valioso porque desplaza la atención desde la fascinación por el formato hacia el análisis de sus elecciones. La multimodalidad se convierte así en una oportunidad para profundizar la lectura de nociones literarias clásicas, focalización, ritmo, tono, símbolo, caracterización, y para reconocer que ningún modo es transparente.

La imagen no ilustra simplemente; puede anticipar, contradecir, ocultar o intensificar. El sonido no acompaña sin consecuencias; organiza la atmósfera y jerarquiza afectos. El lector competente aprende a formular estas relaciones y a justificar sus interpretaciones mediante los recursos específicos de la obra.

La tercera constatación muestra que la pluralidad de textos y voces no es un añadido periférico, sino una condición de la formación literaria. La selección de obras transmite una idea acerca de quién puede hablar, qué experiencias merecen representación y qué usos de la lengua son considerados legítimos. Ervin (2022) propone una lectura crítica del canon desde perspectivas culturalmente sustentadoras. Esta propuesta evita dos extremos: preservar los clásicos como bienes intocables o sustituirlos sin análisis por un repertorio nuevo. La alternativa consiste en situar las obras, reconocer las voces que privilegian y las que silencian, confrontarlas con textos de otras procedencias y permitir que los estudiantes interroguen las relaciones entre forma literaria, historia y poder.

Curwood y Bull (2023) evidencian el potencial de la poesía oral para una pedagogía que amplifica la alfabetización crítica y la justicia social. La oralidad poética ofrece un espacio donde ritmo, performance, memoria, identidad y denuncia se entrelazan. Incorporarla no significa convertir toda clase de literatura en activismo, sino reconocer que las formas literarias pueden habilitar modos de decir que el currículo tradicional ha marginado.

Wexler (2021), al estudiar círculos de lectura orientados a la justicia social, también señala que el encuentro con literatura puede desencadenar reflexión sobre equidad y responsabilidades profesionales. En ambos casos, el reto consiste en sostener simultáneamente el análisis de los procedimientos estéticos y la discusión de las implicaciones sociales, de modo que ninguno quede subordinado al otro.

La relación entre diversidad y lectura por placer merece una atención adicional. [Kucirkova y Cremin \(2024\)](#) desarrollan la noción de *funds of courage* para vincular la lectura infantil placentera con la justicia social. Su propuesta permite comprender que el placer lector no es una experiencia uniforme ni puramente individual: depende de que los lectores encuentren textos, espacios, tiempos y mediadores que reconozcan su mundo y, al mismo tiempo, les permitan imaginar otros.

Esta idea cuestiona las políticas escolares que promueven la lectura solo mediante incentivos cuantitativos, registros de páginas o premios. Formar lectores requiere construir ecologías de acceso y confianza donde la elección esté acompañada de recomendación, conversación y disponibilidad material.

[Goga y Pujol-Valls \(2020\)](#) muestran, a través de conversaciones sobre un álbum ilustrado, que la lectura ecocrítica puede abrir una discusión colectiva acerca de las relaciones entre los sujetos, el entorno y las formas de representación. El interés de este caso no es proponer un tema obligatorio para toda educación literaria, sino mostrar que los textos pueden activar preguntas contemporáneas sin perder su complejidad estética. Las obras seleccionadas para la escuela adquieren mayor potencia cuando permiten enlazar experiencias íntimas y horizontes públicos, y cuando ofrecen suficiente riqueza formal para que la conversación no se reduzca a declarar una opinión previa.

La cuarta constatación concierne a la formación del profesorado. Las mediaciones descritas no surgen de manera espontánea ni pueden sostenerse solo en la buena disposición hacia la lectura. [Simpson \(2021\)](#) muestra que hablar sobre libros infantiles en la formación inicial contribuye a desarrollar pedagogías de alfabetización equitativas. [Farrar y Simpson \(2024\)](#) advierten, desde una comparación internacional, la importancia del conocimiento de literatura infantil y de las actitudes hacia la lectura por placer en quienes se preparan para enseñar. Estos estudios sugieren que un docente no puede mediar con seguridad en prácticas lectoras que no ha vivido ni reflexionado. La formación ha de incluir lectura personal, conversación interpretativa, conocimiento de repertorios amplios y análisis crítico de las propias creencias acerca de qué cuenta como literatura y como lector competente.

[Guanio-Uluru \(2019\)](#) analiza círculos de literatura ecocrítica con futuros docentes y encuentra posibilidades para desarrollar confianza en la enseñanza de la sostenibilidad. [Colton y Forrest \(2025\)](#) estudian el trabajo transmodal con literatura infantil y muestran cómo la implicación en respuestas que cruzan modos puede profundizar la interpretación y la preparación pedagógica. [Pomerantz \(2025\)](#), por su parte, examina el uso de literatura infantil inclusiva en lecturas en voz alta interactivas y subraya tanto avances como desafíos de los docentes en formación. Considerados en conjunto, estos aportes indican que la formación eficaz no se limita a presentar estrategias. Necesita organizar experiencias en las que los futuros profesores lean, creen, planifiquen, ensayen, reciban retroalimentación y revisen su actuación a la luz de las respuestas de los estudiantes.

La quinta constatación es que la evaluación de la educación literaria debe desplazarse desde la verificación de información aislada hacia la documentación de procesos interpretativos. [Spirovska \(2019\)](#), al recuperar el enfoque de respuesta del lector, resalta el valor de las respuestas escritas y de las discusiones para el aprendizaje de la literatura. [Contreras-Barceló \(2023\)](#) analiza la relación entre lectura y creación en formación docente y ofrece elementos para pensar la reseña y la reescritura creativa como vías de profundización. Ambas aportaciones cuestionan la oposición entre rigor y subjetividad: una respuesta personal puede valorarse con rigor si se explicitan criterios relacionados con la atención al texto, la pertinencia de las conexiones, la elaboración de razones, la revisión de hipótesis y la capacidad de reconocer alternativas.

Calafato (2024) relaciona creencias, prácticas, creatividad y competencia literaria del profesorado en enseñanza de lenguas, mientras que Romero Karlsson y Barahona (2024) examinan competencias literarias en propuestas pedagógicas de futuros docentes. Los dos trabajos recuerdan que evaluar no consiste únicamente en calificar el producto final de un alumno; también implica valorar las decisiones con las que un docente diseña oportunidades para leer. En consecuencia, las evidencias pueden adoptar formas variadas: cuadernos de lector, fragmentos de conversación anotada, mapas de personajes o de voces, comparaciones multimodales, reescrituras justificadas, reseñas para destinatarios reales, autoevaluaciones y portafolios. Su valor no reside en acumular tareas, sino en permitir reconstruir el trayecto mediante el cual una primera reacción se transforma en una interpretación más atenta y comunicable.

En síntesis, los cinco núcleos convergen en una idea central: la didáctica de la literatura se fortalece cuando convierte la clase en una comunidad de lectores que trabaja con textos complejos, dispone de múltiples lenguajes para responder y cuenta con una mediación docente capaz de sostener la incertidumbre. Las secciones siguientes discuten las implicaciones de esta convergencia, sus riesgos de simplificación y las condiciones institucionales que requiere.

Discusión

Los resultados permiten discutir, en primer lugar, la relación entre apertura interpretativa y dirección docente. Los estudios de conversación no apoyan la oposición simple entre una clase expositiva y una conversación enteramente libre. Nissen (2024) identifica en las discusiones de secundaria que las preguntas abiertas, pero sobre todo las preguntas de seguimiento, favorecen la dialogicidad y activan dimensiones diversas de la competencia literaria. Van Driel y van der Wilt (2025) llegan a una conclusión próxima al relacionar herramientas dialógicas con una mejora de la calidad de los intercambios durante la lectura compartida.

Sin embargo, Mempel y Mayer (2023) matizan ese acuerdo: en su análisis de primaria, la apertura hacia la ambigüedad depende de un otro competente que ofrece andamiaje. La convergencia es clara, la interpretación se construye mejor en interacción, pero la diferencia de etapas y diseños muestra que no puede deducirse que toda reducción de la intervención docente aumente la autonomía. En los casos analizados, la autonomía se produce a través de apoyos graduales, relecturas y devoluciones que hacen posible asumir responsabilidad interpretativa.

Este contraste se profundiza al comparar la conversación literaria con la argumentación literaria. VanDerHeide et al. (2023) conciben el diálogo como participación en conversaciones relevantes donde las interpretaciones requieren indicios, relaciones intertextuales y consideración de otras posiciones. El énfasis está en convertir una reacción en una razón comunicable. En cambio, Colwell et al. (2018), Schreuder y Savitz (2020) y Gan y Loh (2024), desde estudios sobre clubes de lectura, sitúan el foco en la elección, la pertenencia y el compromiso sostenido de los lectores.

No son resultados incompatibles, pero sí tensionan dos prioridades: una discusión excesivamente regulada por la justificación puede reducir el riesgo estético y afectivo que anima la participación; una comunidad basada solo en afinidad puede dejar sin desarrollar las herramientas para sostener desacuerdos y volver al texto. La síntesis didáctica más defendible no es elegir entre motivación y rigor, sino organizar secuencias en las que la elección de obras y el reconocimiento de la experiencia lectora conduzcan progresivamente a la explicitación de razones.

El corpus también permite contrastar dos aproximaciones a la multimodalidad. Selfa Sastre y Falguera Garcia (2022) y Bodén et al. (2023) analizan prácticas en las que la creación o la lectura interactiva hacen visibles relaciones entre códigos y favorecen una comprensión situada de la

obra. [Unsworth \(2024\)](#) complementa este hallazgo al demostrar el valor didáctico de comparar puntos de vista entre versiones animadas y textos literarios. Estas investigaciones convergen en que imagen, sonido, movimiento e hipervínculo son recursos interpretables y no meros soportes. No obstante, [Dahlström \(2022\)](#) advierte que las posibilidades de producción multimodal dependen de recursos, conocimientos y oportunidades distribuidos de manera desigual.

Además, [Aliagas et al. \(2024\)](#), desde la perspectiva del profesorado de secundaria, registran obstáculos de planificación, conocimiento de la ficción digital y evaluación de trayectorias no lineales. Así, el potencial multimodal que muestran los estudios centrados en actividades de aprendizaje no se traslada automáticamente a cualquier centro. La discusión obliga a desplazar la pregunta desde «¿debe usarse tecnología?» hacia «¿qué conocimiento docente, infraestructura y propósito lector hacen que esa tecnología amplíe —y no disperse— la interpretación?».

Una tensión comparable aparece entre lectura crítica y atención estética. [Ervin \(2022\)](#) propone releer el canon con enfoques culturalmente sustentadores; [Curwood y Bull \(2023\)](#) muestran que la poesía oral puede ampliar voces y deliberaciones sobre justicia social; y [Wexler \(2021\)](#) asocia los círculos de lectura con el aprendizaje sobre equidad. Estos trabajos coinciden en que el currículo literario no es neutral, pues las selecciones y las consignas distribuyen reconocimiento.

No obstante, [Goga y Pujol-Valls \(2020\)](#) ofrecen un matiz relevante: la conversación ecocrítica sobre un álbum ilustrado se sostiene precisamente en la ambigüedad y en la materialidad estética de la obra. La lectura crítica no se fortalece cuando usa el texto como pretexto para confirmar una posición previa, sino cuando indaga cómo la voz, la imagen, la focalización y los silencios construyen una representación del mundo. En este punto, los resultados rechazan por igual el canon tratado como universal y la sustitución de la lectura formal por una pedagogía de consignas. La pluralización más fecunda transforma los textos disponibles y también las preguntas con que se los lee.

Los estudios sobre formación docente permiten discutir una condición que atraviesa los cuatro núcleos anteriores. [Simpson \(2021\)](#) y [Farrar y Simpson \(2024\)](#) resaltan el papel del conocimiento de literatura infantil y de las actitudes hacia la lectura por placer. En contraste, [Guanio-Uluru \(2019\)](#), [Colton y Forrest \(2025\)](#) y [Pomerantz \(2025\)](#) enfatizan experiencias de práctica: círculos ecocríticos, respuestas transmodales y lecturas en voz alta inclusivas donde los futuros docentes deben decidir, ensayar y revisar.

La primera línea advierte que no hay mediación sólida sin repertorio literario y biografía lectora; la segunda indica que conocer obras no basta para gestionar una conversación, diseñar una consigna multimodal o responder a la diversidad de un grupo. En lugar de una formación organizada como inventario de autores o como caja de estrategias, los resultados apoyan modelos que articulen lectura personal, análisis de obras, observación de interacciones, planificación, intervención y retroalimentación.

La evaluación concentra otra divergencia productiva. [Spirovska \(2019\)](#) destaca el valor de la respuesta del lector y de la discusión para construir significados, mientras que [Contreras-Barceló \(2023\)](#) sitúa la creación y la reescritura como prácticas que profundizan la lectura. Por su parte, [Calafato \(2024\)](#) y [Romero Karlsson y Barahona \(2024\)](#) dirigen la atención a las creencias, prácticas y propuestas didácticas de quienes enseñan. En conjunto, los estudios desplazan la evaluación desde la comprobación de información hacia las evidencias del proceso; pero no coinciden en un instrumento único ni lo aconsejan. Un cuaderno de lector puede documentar relecturas y cambios de hipótesis; una producción multimodal puede hacer observables decisiones semióticas; una conversación anotada puede mostrar escucha y justificación.

El contraste conduce a una consecuencia precisa: la validez de la evaluación no depende del formato, sino de la correspondencia entre la evidencia recogida y la capacidad que se declara valorar. Calificar una creación por su acabado técnico, por ejemplo, sería incoherente si el objetivo es apreciar la comprensión de una obra.

Estas convergencias y diferencias impiden extraer una receta universal. Los estudios revisados abarcan edades, lenguas, géneros y condiciones institucionales distintas; algunos examinan interacciones videograbadas, otros analizan productos de estudiantes, entrevistas docentes o propuestas de formación. Esa diversidad constituye una fortaleza interpretativa porque permite reconocer mecanismos recurrentes, andamiaje, elección, reflexión sobre los modos, pluralidad de voces y evidencia de proceso, pero limita cualquier afirmación de eficacia general. El corpus, además, fue seleccionado intencionalmente; por ello no agota la producción iberoamericana ni reemplaza la investigación situada en centros concretos.

En términos prácticos, la discusión sugiere que una educación literaria rigurosa ha de equilibrar pares de exigencias que no se resuelven por exclusión: apertura y guía, placer y argumentación, tradición y pluralización, exploración digital y propósito literario, respuesta singular y criterios públicos. La calidad didáctica reside en diseñar condiciones para que el alumnado experimente la literatura como espacio de libertad interpretativa, pero también aprenda a hacer esa libertad responsable frente al texto, a los demás lectores y a los mundos que las obras representan.

Conclusiones

Este estudio cualitativo documental interpretativo permite concluir que la didáctica de la literatura más consistente se funda en una concepción activa y social de la lectura. El alumnado necesita oportunidades para experimentar la ambigüedad, conversar sobre ella, regresar al texto, contrastar perspectivas y transformar sus hallazgos en respuestas comunicables. La explicación experta, el conocimiento histórico y el análisis formal conservan un lugar indispensable, pero adquieren pleno sentido cuando se integran en ese trabajo de construcción interpretativa.

Los resultados destacan cinco prioridades: conversación literaria con andamiaje; comunidades lectoras con agencia y responsabilidad; lectura de formas digitales y multimodales como lenguajes literarios; pluralidad de textos y perspectivas para una lectura crítica; y evaluación formativa basada en evidencias de proceso. La formación del profesorado atraviesa todas ellas, ya que la calidad de la mediación depende de que los docentes sean lectores, conocedores de repertorios y diseñadores reflexivos de situaciones de aprendizaje.

La principal implicación práctica es sustituir la pregunta «¿qué contenido debo explicar?» por «¿qué condiciones debo crear para que este grupo pueda leer, interpretar, dialogar y revisar sus interpretaciones?». Esta reformulación no minimiza la exigencia; la hace más profunda. Formar lectores literarios significa ampliar su derecho a participar en conversaciones culturales complejas y dotarlos de herramientas para hacerlo con sensibilidad, rigor y apertura.

Acerca de

Contribución de los autores: El autor contribuyó en la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito original y revisión crítica de su contenido intelectual. Asimismo, aprobó la versión final para su publicación.

Financiamiento: El autor declara no haber recibido financiamiento para el desarrollo de la presente investigación.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener conflicto de intereses en relación con el artículo presentado, entre los autores, con la revista, la entidad editorial y las entidades financiadoras.

Certificación ética: Por tratarse de un estudio documental basado exclusivamente en fuentes bibliográficas publicadas, sin intervención directa en seres humanos, no se requirió aprobación de un comité de ética institucional.

Historia del artículo: Artículo recibido 23 de junio 2026 | Aceptado 21 de julio 2026 | Publicado 01 de septiembre 2026

Cómo citar:

Guevara-Martínez, C. (2026). De la explicación a la construcción de sentido: didáctica contemporánea de la literatura. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(43). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i43.1300>

Referencias

- Aliagas, C., Corro, C., & Fittipaldi, M.** (2024). Digital fiction in literary education: What do secondary-school teachers think about this multimodal artform as a pedagogical resource? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(3), 1–27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.3.594>
- Bodén, U., Stenliden, L., & Nissen, J.** (2023). The construction of interactive and multimodal reading in school—A performative, collaborative and dynamic reading. *Journal of Visual Literacy*, 42(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2023.2168395>
- Calafato, R.** (2024). Literature in language education: Exploring teachers' beliefs, practices, creativity, and literary competence. *Pedagogies: An International Journal*, 19(1), 80–98. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2164500>
- Colton, J., & Forrest, S.** (2025). "You really have to get in there and actually figure it out": Engaging pre-service teachers in children's literature through transmodality. *Education Sciences*, 15(4), Article 496. <https://doi.org/10.3390/educsci15040496>
- Colwell, J., Woodward, L., & Hutchison, A.** (2018). Out-of-school reading and literature discussion: An exploration of adolescents' participation in digital book clubs. *Online Learning*, 22(2), 185–205. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1222>
- Contreras-Barceló, E.** (2023). Lectura y creación. Un estudio sobre lectura literaria y creatividad en formación inicial de docentes. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.383
- Curwood, J. S., & Bull, K.** (2023). In their own words: Amplifying critical literacy and social justice pedagogy through spoken word poetry. *English in Education*, 57(3), 154–168. <https://doi.org/10.1080/04250494.2023.2183837>
- Dahlström, H.** (2022). Students as digital multimodal text designers: A study of resources, affordances, and experiences. *British Journal of Educational Technology*, 53(2), 391–407. <https://doi.org/10.1111/bjet.13171>
- Ervin, J.** (2022). Critically reading the canon: Culturally sustaining approaches to a prescribed literature curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65(4), 321–329. <https://doi.org/10.1002/jaal.1208>

Farrar, J., & Simpson, A. (2024). Pre-service teacher knowledge of children's literature and attitudes to reading for pleasure: An international comparative study. *Literacy*, 58(2), 216–227. <https://doi.org/10.1111/lit.12360>

Gan, S., & Loh, C. E. (2024). "I feel like my awareness grew": Fostering dialogues to increase awareness through virtual book clubs. *Changing English*, 31(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2024.2358023>

Goga, N., & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical engagement with picturebook through literature conversations about Beatrice Alemagne's *On a Magical Do-Nothing Day*. *Sustainability*, 12(18), Article 7653. <https://doi.org/10.3390/su12187653>

Guanio-Uluru, L. (2019). Education for sustainability: Developing ecocritical literature circles in the student teacher classroom. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 5–19. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0002>

Kucirkova, N., & Cremin, T. (2024). Funds of courage: Advancing social justice in children's reading for pleasure. *Cambridge Journal of Education*, 54(4), 437–454. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2024.2369576>

Mempel, C., & Mayer, J. (2023). Using literary conversations to design stimulating learning environments for all elementary students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(2), 1–24. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.580>

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: Hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379–392. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>

Nissen, A. (2024). Whole-class discussions about literary texts: Engaging in dialogue and eliciting literary competence. *Nordic Journal of Literacy Research*, 10(1), 23–40. <https://doi.org/10.23865/njlr.v10.5720>

Pomerantz, F. (2025). Teacher candidates' use of inclusive children's literature in interactive read-alouds: Successes, challenges and implications. *Education Sciences*, 15(2), Article 245. <https://doi.org/10.3390/educsci15020245>

Romero Karlsson, G., & Barahona, M. (2024). Exploring literary competences in EFL preservice teachers' pedagogical proposals. *Cogent Education*, 11(1), Article 2406140. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2406140>

Schreuder, M.-C., & Savitz, R. S. (2020). Exploring adolescent motivation to read with an online YA book club. *Literacy Research and Instruction*, 59(3), 260–275. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752860>

Selfa Sastre, M., & Falguera Garcia, E. (2022). From text on paper to digital poetry: Creativity and digital literary reading practices in initial teacher education. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 882898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.882898>

Simpson, A. (2021). Teaching with children's literature in initial teacher education: Developing equitable literacy pedagogy through talk about books. *Journal of Literary Education*, 4, 26–49. <https://doi.org/10.7203/JLE.4.21028>

Spirovska, E. (2019). Reader-response theory and approach: Application, values and significance for students in literature courses. *SEEU Review*, 14(1), 20–35. <https://doi.org/10.2478/seeur-2019-0003>

Unsworth, L. (2024). Multimodal literacy in a new era of educational technology: Comparing points of view in animations of children's and adult literature. *ECNU Review of Education*, 7(2), 384–405. <https://doi.org/10.1177/20965311231179738>

Van Driel, S., & van der Wilt, F. (2025). Dialogic classroom talk during shared book reading: Effects on quality of conversations. *The Journal of Educational Research*, 119(1), 107–117. <https://doi.org/10.1080/00220671.2025.2523037>

VanDerHeide, J., Newell, G. E., & Olsen, A. W. (2023). Conceptualizing dialogic literary argumentation: Inviting students to take a turn in important conversations. *Written Communication*, 40(2), 417–447. <https://doi.org/10.1177/07410883221148680>

Wexler, L. J. (2021). Learning about social justice through literature circles. *Action in Teacher Education*, 43(4), 464–478. <https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1913258>