



Colección  
**FAHU**  
Facultad de Humanidades

# Didáctica de la lengua y literatura: investigaciones y propuestas

Saúl Contreras, Carolina García  
Patricio Moya y Jorge Sánchez  
(Coords.)



**Didáctica de la lengua y  
literatura: investigaciones y  
propuestas**

**Didáctica de la lengua y literatura:  
investigaciones y propuestas**

Saúl Contreras, Carolina García, Patricio Moya y Jorge Sánchez (Coords.)

Editorial Universidad de Santiago de Chile, 2025  
Av. Víctor Jara 3453, Estación Central  
Santiago de Chile  
Tel.: +56 2 2718 0080  
www.editorialusach.cl

© Saúl Contreras, Carolina García, Patricio Moya y Jorge Sánchez (Coords.)

ISBN edición digital: 978-956-303-752-4

Comité editorial:  
Saul Contreras Palma  
Carolina García González  
Jorge Sánchez Sánchez  
Patricio Moya Muñoz

Director Editorial: Galo Ghigliotto G.  
Diagramación: Andrea Meza V.  
Diseño de cubierta: Ana Ramírez P.  
Corrección de textos: Luz María Astudillo

Primera edición, marzo 2025

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico o mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo de la editorial.

Editado en Chile

Saúl Contreras, Carolina García  
Patricio Moya y Jorge Sánchez  
(Coords.)

**Didáctica de la lengua y  
literatura: investigaciones y  
propuestas**



EDITORIAL  
USACH



# Índice

Prólogo.....	9
No es solo entretenición. Una introducción.....	13
Primera Parte	
Investigaciones sobre la lengua y literatura	
Del cuento popular al <i>stand up comedy</i> : creencias de los futuros profesores de lengua respecto de los desafíos asociados a la enseñanza de la narración oral en el aula Gisela Watson Castro.....	21
Panorama actual de la poesía contemporánea para la infancia y adolescencia en Chile: aproximación desde los Premios Medalla Colibrí en la última década (2012-2022) Dra. Carola Vesely Avaria .....	59
La educación literaria: un modelo de formación de lectores y lectoras de literatura para la escuela del siglo XXI Eduardo Asfura.....	77
Cómic y educación: construcción de cuerpos en los cómics y novelas gráficas propuestos por el Ministerio de Educación o formas de implantar el modelo Charles Atlas Victoria Jimenez Arriagada y Jorge Sánchez Sánchez.....	103

## Segunda Parte

### Propuestas didácticas para su implementación en el aula

Propuesta didáctica para desarrollar la comprensión lectora mediante estrategias de lectura que incorporen multimodalidad y juegos de mesa Pilar Muñoz Moya y Nasalia Caniulao Almonacid.....	127
Propuesta de empleo de narrativa visual para potenciar la lectura comprensiva Rebeca Carreño, Luis Labra y Javiera Urzúa.....	147
Propuesta de criterios de selección de textos literarios para la lectura domiciliaria desde una perspectiva inclusiva y actualizada Jennifer Guillén Leiva y Valentina Burgos Ríos .....	163
Los comentarios de la plataforma Webtoon: una oportunidad para la mediación lectora dentro del aula Camila Varela y Martín Becerra.....	183
Guía transversal de la secuencia didáctica.....	197
Presentación de los autores y autoras.....	211

## Prólogo

Dentro de las múltiples dimensiones que intervienen en la formación inicial docente, una de las que ha adquirido más relevancia en los últimos años es la formación práctica, debido a su importancia en la construcción de la identidad profesional. Por ello, desde la política pública se ha enfatizado en la necesidad de garantizar una participación temprana de los futuros docentes en las instituciones educativas, con el objetivo de enfrentar de manera efectiva los desafíos y complejidades propios de la labor educativa.

En ese contexto, la formación docente requiere potenciar la conexión de dos espacios formativos: la universidad y la escuela. Estos deben operar de manera coordinada y bidireccional para asegurar que la formación reflexiva, situada y colaborativa se desarrolle de manera efectiva. La relación bidireccional entre ambos espacios implica trabajar integrando las expectativas, recursos y necesidades específicas de cada espacio, facilitando la definición de objetivos comunes y la articulación de experiencias para favorecer el aprendizaje tanto del profesorado en formación, como del profesorado que acompaña los procesos formativos desde la escuela, con el objetivo de promover la mejora continua de los procesos educativos y, por tanto, el aprendizaje del estudiantado escolar.

Si bien los sistemas educativos se han visto enfrentados desde sus orígenes a las transformaciones que caracterizan a la sociedad que le da origen, la magnitud y velocidad de los cambios de los últimos años, se han traducido en una multiplicidad de desafíos que han puesto en jaque a los distintos actores que intervienen en los procesos formativos tanto en la escuela como en el espacio universitario.

Por ello, se hace fundamental potenciar el trabajo bidireccional para afrontar desde la colaboración, la complejidad de la labor educativa.

El libro que se les comparte a continuación forma parte de una colección de difusión de conocimiento que la Facultad de Humanidades ha diseñado para potenciar la bidireccionalidad y orientar el trabajo de quienes están comprometidos con el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje equitativos y de calidad. A partir de un compendio de propuestas innovadoras y experiencias inspiradoras sustentadas en el diálogo entre la universidad y la escuela, se busca evidenciar como propuestas creativas, críticas y problematizadoras, pueden transformar de manera positiva la práctica educativa, invitando a descubrir, diseñar e implementar, tanto dentro como fuera del aula, nuevas maneras de pensar y actuar en los diversos espacios educativos.

La finalidad de esta obra no es ofrecer soluciones estandarizadas ni “prácticas seguras” para promover el aprendizaje. Lo que busca es compartir experiencias sustentadas en un análisis reflexivo sobre los desafíos educativos actuales y proponer algunas estrategias que, en un diálogo permanente con cada contexto escolar, permita tanto al profesorado en ejercicio, como al profesorado en formación y a los formadores de profesores, abordarlos en los distintos niveles educativos. Por ello, cada una de las experiencias que se comparten, ha sido construida por docentes, profesores y futuros educadores y educadoras comprometidos con la búsqueda permanente de marcar la diferencia y construir una educación de calidad más activa, justa, equitativa y democrática, desde la convicción de que el cambio es posible cuando se acogen nuevas perspectivas y posibilidades y se trabaja colaborativamente por una meta común.

Consideramos que la formación de profesores es un proceso fundamental para el desarrollo de una educación de calidad, y en este contexto, la bidireccionalidad, la innovación y la transdisciplina juegan roles esenciales. Estos conceptos, cuando se integran en los programas de formación docente, contribuyen a formar profesores más preparados, más flexibles y capaces de enfrentar los desafíos de un entorno educativo en constante evolución. Cada una de las experiencias aquí expuestas, ofrece una nueva perspectiva no solo sobre cómo construir y mejorar la formación de profesores, sino

que además como enseñar y mejorar los resultados de aprendizaje en una disciplina o en un tópico determinado.

Esperamos en las próximas ediciones presentar a la comunidad FAHU experiencias que aborden de manera más explícita estas perspectivas transdisciplinares, en las que se promueva un enfoque integral y holístico, que vaya más allá de las disciplinas, propias de la mención de especialidad. Sabemos que la formación disciplinar, pedagógica y didáctica son fundamentales, y ese compromiso ha dado resultados, no obstante integrar enfoques transdisciplinares, fomentará la integración de diversas áreas del conocimiento, permitiendo que los futuros docentes aborden los problemas educativos desde múltiples perspectivas, se promueva la colaboración entre profesores y futuros profesores de diferentes especialidades, enriqueciendo la enseñanza con enfoques innovadores y metodologías diversas.

Cada uno de los capítulos que se presentan a continuación son ejemplos de cómo se puede generar un diálogo propositivo y bidireccional entre los saberes que se construyen en la escuela y en la Universidad, comprendiendo que los procesos de formación docente no solo preparan a los futuros profesores y profesoras, sino que constituyen un espacio de desarrollo profesional continuo tanto para el profesorado escolar en ejercicio, como para el equipo de académicos y académicas que desde la Universidad buscan impactar en la calidad y equidad de los procesos educativos formando profesores comprometidos con la transformación social y la construcción de sociedades más democráticas.

Dr. Saul Contreras Palma  
Dra. Carolina García González



## No es solo entretenición. Una introducción

*These walls that they put up to hold us  
back will fall down. It's a revolution, the  
time will come for us to finally win*  
Taylor Swift, Change

La frase “tu clase es didáctica” puede parecer un elogio a primera vista, mas en realidad revela una profunda confusión sobre lo que verdaderamente implica la didáctica. Comúnmente, se asocia lo didáctico con actividades que son meramente entretenidas o divertidas, reduciendo así la didáctica a un simple ejercicio de entretenición. Esta concepción superficial ignora el verdadero propósito de la didáctica, la que es una disciplina teórica, que tal como plantea Camilloni, se centra en estudiar las acciones pedagógicas, con el fin de proponer mejoras en las prácticas docentes (2007).

Se suma a esto el impacto de las redes sociales ha amplificado esta tendencia, donde influencers que se posicionan como profesores o profesoras, a menudo promueven esta idea de que el éxito en la enseñanza depende exclusivamente de la capacidad de entretener a los estudiantes o de ser un profe entretenido. Videos y publicaciones que destacan actividades “virales” y clases espectacularmente animadas pueden dar la impresión de que la calidad educativa se mide por el grado de entusiasmo visible en los estudiantes, en lugar de por su comprensión y crecimiento intelectual.

Este enfoque puede llevar a una simplificación preocupante de la práctica docente y a una subestimación de la didáctica como campo de estudio. En lugar de enfocarse únicamente en la entretenición, los y las profesores deberían esforzarse por diseñar experiencias de aprendizaje que sean tanto estimulantes como sustanciales, que desafíen a los estudiantes y expandan su comprensión del mundo. La didáctica, entendida correctamente, es una disciplina que combina rigor académico con creatividad pedagógica, buscando siempre

el equilibrio entre mantener el interés del alumno y promover un aprendizaje riguroso y profundo.

En el ámbito de la enseñanza de la Lengua y Literatura, es fácil caer en simplificaciones que distorsionan la verdadera complejidad y riqueza de estas disciplinas. Por ejemplo, existe la percepción común de que los conocimientos gramaticales son intrínsecamente aburridos y complicados, una caricatura que desanima a los estudiantes y profesores incluso antes de abordar sus contenidos. Asimismo, se promueve la idea de que la literatura juvenil es la única forma de literatura que puede captar el interés de los jóvenes, marginando otros géneros literarios. Otro ejemplo es que se plantea la noción simplista de que la habilidad de escribir se desarrolla únicamente mediante la práctica de escritura: “se aprende a escribir escribiendo” omitiendo la necesidad de un estudio formal o la comprensión de teorías literarias y modelos de producción escrita. Esta visión reduce el acto de escribir a una mecánica de repetición, ignorando la importancia de una formación integral que incluya el análisis literario, la teoría y la crítica, elementos esenciales para el desarrollo de un escritor competente.

Estas concepciones erróneas no solo limitan la percepción del lenguaje y la literatura como meras técnicas o habilidades, sino que también impiden una enseñanza y aprendizaje efectivos que integren plenamente los ricos conjuntos de conceptos, teorías y modelos que estas disciplinas ofrecen. En última instancia, desafiar estas caricaturas y ampliar la comprensión de lo que implica aprender y enseñar Lengua y Literatura es esencial para cultivar una apreciación más profunda y un entendimiento más completo del lenguaje en sus múltiples dimensiones.

Este libro se propone como una respuesta a las simplificaciones prevalentes en la enseñanza de la Lengua y Literatura. A través de sus páginas, este trabajo desafía estas concepciones erróneas, enfatizando la importancia de la densidad conceptual no solo como un fundamento teórico, sino como un pilar esencial para el desarrollo de estrategias de enseñanza efectivas y significativas.

Cada capítulo del libro subraya la idea de que una comprensión robusta de conceptos, teorías y modelos puede enriquecer las prácticas pedagógicas, permitiendo a los y las profesoras diseñar, implementar y evaluar clases que no solo entretengan o sea instagrameables,

sino que también inspiren y despierten la curiosidad intelectual de los estudiantes. Además, el libro pone un especial énfasis en la necesidad de ajustar los métodos de enseñanza para abarcar nuevas formas de lectura y nuevos modos de interacción con los textos. Al hacerlo, se busca crear un puente entre las tradiciones literarias y lingüísticas y las formas emergentes de engagement digital y multimedia que caracterizan a nuestra sociedad.

La primera parte del libro: “Investigaciones sobre lengua y literatura”, se compone de cuatro capítulos. “Del cuento popular al stand up comedy: creencias de los futuros profesores de lengua respecto de los desafíos asociados a la enseñanza de la narración oral en el aula” de Gisela Watson Castro explora la transformación de la narración oral desde sus orígenes en cuentos populares hasta su expresión moderna en el stand up comedy. Watson examina cómo los futuros profesores de lengua perciben estos cambios y los retos que conllevan al integrar estas formas en la enseñanza del idioma. Por su parte Carola Vesely con su texto “Panorama actual de la poesía contemporánea para la infancia y adolescencia en Chile: aproximación desde los Premios Medalla Colibrí en la última década (2012-2022)” ofrece un estudio descriptivo de la poesía contemporánea dirigida a niños y adolescentes en Chile, utilizando los Premios Medalla Colibrí como marco de referencia. El análisis cubre las tendencias, temas y estilos predominantes en la poesía infantil y juvenil chilena durante la última década.

“La educación literaria: un modelo de formación de lectores y lectoras de literatura para la escuela del siglo XXI” de Eduardo Asfura propone un modelo innovador para la educación literaria que busca formar lectores críticos y apasionados en las escuelas del siglo XXI. Este capítulo argumenta la necesidad de una enseñanza literaria que trascienda el mero análisis textual para incorporar una comprensión más profunda de los contextos socioculturales y los valores implícitos en la literatura. texto que se articula con el último de este capítulo: “Cómic y educación: construcción de cuerpos en los cómics y novelas gráficas propuestos por el Ministerio de Educación o formas de implantar el modelo Charles Atlas” de Victoria Jimenez Arriagada y Jorge Sánchez Sánchez quienes exploran cómo los cómics y las novelas gráficas utilizados en los programas educativos pueden influir en la percepción del cuerpo y la identidad.

El segundo capítulo se centra en propuestas concretas. Cada uno de estos capítulos ofrece un enfoque práctico y contemporáneo para abordar diversos aspectos de la enseñanza de la literatura y la comprensión lectora, resaltando la importancia de adaptar las metodologías educativas a las necesidades y tecnologías actuales. El primero es “Propuesta didáctica para desarrollar la comprensión lectora mediante estrategias de lectura que incorporen multimodalidad y juegos de mesa” realizado por Pilar Muñóz Moya y Nasalia Caniulao Almonacid. Acá se plantea una propuesta didáctica que integra la multimodalidad y los juegos de mesa como herramientas para fomentar la comprensión lectora. Las autoras exploran cómo estos recursos pueden enriquecer las experiencias de lectura de los estudiantes, haciéndolas más interactivas y atractivas. Por su parte “Propuesta de empleo de narrativa visual para potenciar la lectura comprensiva” de Rebeca Carreño, Luis Labra, Javiera Urzúa Rebeca Carreño, Luis Labra y Javiera Urzúa examinan el uso de la narrativa visual como un medio para mejorar la comprensión lectora en estudiantes. El capítulo discute cómo la incorporación de elementos visuales en la narrativa puede ayudar a los alumnos a interpretar y conectar mejor con los textos, potenciando su entendimiento y disfrute.

Las profesoras Jennifer Guillén Leiva y Valentina Burgos Ríos Jennifer Guillén Leiva y Valentina Burgos Ríos titulan su texto como “Propuesta de criterios de selección de textos literarios para la lectura domiciliaria desde una perspectiva inclusiva y actualizada”, en este proponen criterios actualizados e inclusivos para la selección de textos literarios destinados a la lectura en el hogar. El capítulo se enfoca en cómo elegir obras que no solo sean relevantes y estimulantes para los jóvenes lectores, sino que también reflejen una diversidad de perspectivas y experiencias.

Por último “Los comentarios de la plataforma Webtoon: una oportunidad para la mediación lectora dentro del aula” de Camila Varela y Martín Becerra Camila Varela y Martín Becerra explora cómo los comentarios en la plataforma Webtoon pueden ser utilizados como herramientas pedagógicas para la mediación lectora. El capítulo detalla estrategias para integrar estos comentarios en discusiones de clase, promoviendo así un aprendizaje más colaborativo y dinámico en la enseñanza de la literatura.

Los capítulos presentes en este libro reflejan un esfuerzo concertado para reimaginar y revitalizar la enseñanza de la lengua en el siglo XXI. Desde la integración de juegos de mesa y multimodalidad hasta la adopción de criterios de selección de textos que promueven la inclusión y la diversidad, cada propuesta destaca la importancia de adaptar las prácticas educativas a las realidades contemporáneas de los estudiantes. Además, la utilización de plataformas digitales como Webtoon para la mediación lectora muestra el potencial de las nuevas tecnologías para enriquecer las interacciones educativas y fomentar un diálogo más profundo y significativo. En conjunto, estos capítulos no solo ofrecen herramientas prácticas y teóricas para los y las profesoras, sino que también abogan por un enfoque más dinámico y participativo en la enseñanza de la literatura, asegurando que los estudiantes no solo entiendan los textos, sino que también se vean reflejados y motivados por ellos.



## **Primera Parte**

### **Investigaciones sobre la lengua y literatura**



# Del cuento popular al *stand up comedy*: creencias de los futuros profesores de lengua respecto de los desafíos asociados a la enseñanza de la narración oral en el aula

Gisela Watson Castro<sup>1</sup>

## Introducción

### Desafíos asociados a la enseñanza de la comunicación oral

La complejidad que enfrentan los docentes para implementar experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de la competencia oral en el aula ha sido ampliamente revisada (Jover, 2014; Martín, 2021; Palou et al., 2005; Vilà y Castellà, 2015;), tanto en la enseñanza de lengua materna como de lengua extranjera. En el caso chileno, las tensiones referidas por los docentes se asocian al tiempo requerido para realizar procesos de mediación, acompañamiento y retroalimentación sistemáticos en el caso de grupos con alta cantidad de estudiantes (“aulas saturadas”) o a la naturaleza de las evaluaciones que exige este eje (Cisternas et al., 2017; Guzmán, 2014; Ochoa-Sierra, 2022). En lo que respecta al aula de enseñanza media, ciclo de referencia para este artículo, cabe la pregunta sobre el potencial expresivo de los espacios seguros a los que podría acceder el estudiante adolescente en lengua y literatura y cómo estos se traducen necesariamente en instancias planificadas e integradas de aprendizaje

---

1 Profesora de estado en Castellano y doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En la carrera de Pedagogía en Castellano dicta cursos de metodología para la enseñanza de la comunicación, evaluación y diseño de instrumentos y didáctica de la lengua. Sus trabajos de investigación tratan sobre prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la lingüística y la literatura, reflexión docente en contexto escolar y didáctica de la lengua y la literatura. Elaboró el modelo de prácticas de la carrera. En la actualidad, es la encargada de las líneas de didáctica y de práctica.

de comunicación oral o en la generación de condiciones fundamentales para que dichas experiencias tengan lugar (Macintyre, 2011).

El marco curricular chileno da cuenta de una orientación sustantiva hacia el desarrollo de las capacidades comunicativas, enfatizando la necesidad de generar situaciones reales de interacción y que garanticen oportunidades para la comprensión y expresión oral (Ministerio de Educación, 2009, 2013). Considerando que a la base de la noción de competencia comunicativa emergen como condiciones elementales la adecuación, la eficacia, el uso de la lengua en contextos concretos y con un grado de apropiación aceptable en el marco de una comunidad de habla (Hymes, 1972; Lomas, 2014), conviene cuestionarnos el estatus dado en el espacio escolar a la comunicación oral (que bajo este enfoque y en atención a las orientaciones curriculares de referencia, tendría que equipararse en importancia y presencia con la lectura y a la escritura) y las formas de expresión oral que privilegia hoy la escuela, sobre todo porque la literatura reciente nos demuestra que los objetivos asociados a la comunicación oral generalmente se abordan de manera espontánea e intuitiva. A juicio de Vilà y Castellà (2015), esto se justificaría por la ausencia de una tradición didáctica sobre la enseñanza y evaluación de la oralidad y la falta de modelos teóricos con descripciones detalladas sobre su abordaje.

Dado el contexto, constituye un desafío indagar de qué modo los futuros profesores se sitúan en la enseñanza de la oralidad y en qué medida los procesos de formación inicial docente ofrecen al profesorado de lengua y literatura condiciones de apropiación sólidas frente a este eje disciplinar. Si se tiene en cuenta que la comunicación oral tiende a ser analizada preferentemente a partir de su dimensión performática y sonora, resulta especialmente relevante profundizar en el dominio disciplinar y didáctico de este eje por parte de los profesores en formación, su grado de conocimiento respecto de la oralidad y el uso consciente y reflexivo de los aspectos lingüísticos, discursivos y gramaticales que influyen y configuran la oralidad, puesto que este ámbito prácticamente no ha sido documentado. Para el caso de este artículo y entendiendo que la acción didáctica en el aula se gesta desde el sistema de creencias del docente y cómo éste concibe, representa o valora los objetos de su enseñanza, se ha considerado el marco del pensamiento del profesor (Cam-

bra, 2007) como recurso para indagar en las creencias hasta ahora elaboradas por los futuros profesores de lengua respecto de lo que supone el aprendizaje de la comunicación oral y cómo proyectan la enseñanza de este eje.

### La narración como punto de partida

La acción narrativa atraviesa la experiencia cotidiana de los hablantes de una comunidad (Bruner, 1997, 2003, 2006; Ricoeur, 1995, 1996, 2006) y junto con la conversación o diálogo en el plano del habla común, el discurso más recurrente y original, en el sentido de primigenio, es el narrativo (Havelock, 2008; Ong, 1987). En el ámbito escolar, puntualmente en el caso chileno, mientras la práctica de la narración oral es atendida ampliamente en la primera infancia y la enseñanza básica (Beuchat, 2006; Ow y Alvarado, 2013), en el caso de la enseñanza media pierde visibilidad curricular y se tiende a profundizar en géneros discursivos de naturaleza argumentativa y académica.

Diversos textos pueden adoptar estructura narrativa o portar secuencias narrativas, dando cuenta del desarrollo temporal-causal de una serie de acciones. Si bien existe una larga tradición que asocia la narración oral al ámbito literario, cultural y antropológico (Finnegan, 1992, 2003; Lada Ferreras, 2003; Zumthor, 1991), la difusión y consumo de discursos híbridos, pero con eventual base narrativa, como son el monólogo de humor (*stand up comedy*) o el *podcast*, ha renovado e impulsado el surgimiento de nuevos “contadores de historias” (Keisalo, 2018; Parlatore et al., 2020). Atravesamos un momento en el que cada vez se utiliza con más fuerza y frecuencia el relato o la narración con fines persuasivos y divulgativos. Los principios del *storytelling* abundan en la programación académica de escuelas de publicidad o negocios y en instancias de difusión global de conocimiento (*TED talks*); en el ámbito educativo, se han incorporado estos principios para difundir hallazgos en STEM (*Science, Technology, Engineering y Mathematics*) a través de iniciativas que promueven la creación de monólogos científicos y que tienen como recurso el relato lúdico (ejemplo de ello es la experiencia *Locos por la ciencia* desarrollada por la agrupación The Big Van Theory que

apoya a alumnos y profesores en la creación de relatos divulgativos) y la didáctica de la literatura ha debido explorar cómo los *booktubers*, unen reseña y narración para persuadir a los lectores con mucha más influencia que el profesorado del espacio escolar (Morales et al., 2021). La vigencia del relato es evidente y en un contexto en el que los adolescentes y jóvenes tienen oportunidades de creación y difusión de contenidos en línea de manera simple y accesible, emerge una oportunidad invaluable para el aula de lengua situada en la motivación propia de esta generación de contar, contarse y ser oída. Los *podcasters* y creadores de contenidos están presentes hoy en las salas de clases reclamando en alguna medida, una didáctica de la comunicación oral que responda a sus propios desafíos (Núñez y Madueño, 2021; Smythe y Neufeld, 2010; TED-Ed, 2019, 2022).

Cuál es el rol del profesorado en este contexto, qué experiencias de aprendizaje y enseñanza de la comunicación oral y puntualmente de la práctica de la narración son parte de su repertorio y qué desafíos enfrenta en la implementación de la enseñanza de la comunicación oral, son preguntas inevitables para proyectar los nuevos retos del abordaje de la narración oral en el aula y también para reconsiderar oportunidades y desafíos en la formación inicial de profesores.

Este artículo refiere los resultados preliminares de un estudio de caso múltiple realizado con un grupo de profesores en formación de Pedagogía en Castellano de la Universidad de Santiago y que, ha tenido por propósito: a) indagar en las situaciones de aprendizaje de narración oral que emergen del recuerdo de las trayectorias formativas personales de futuros profesores; b) identificar los desafíos que visualizan en su proceso de formación inicial docente respecto de la enseñanza de la oralidad y c) comprender en qué medida sus experiencias orientan el modo de proyectar su propia actuación docente para diseñar situaciones de aprendizaje referidas a la narración oral.

## Marco teórico

### Consensos, tensiones y oportunidades asociadas a la enseñanza de la comunicación oral

Aun cuando el campo de la didáctica de la comunicación oral se ha consolidado de manera reciente, su desarrollo a la fecha permite sistematizar una serie de condiciones para la implementación de experiencias de aprendizaje de este eje curricular en el aula (Abascal, 2011; Castellà y Vilà, 2005; Núñez, 2011; Palou et al., 2005). En esta línea, se entiende que enseñar comunicación oral exige:

- involucrar a los estudiantes en situaciones comunicativas diversas para que asuman decisiones fundadas según el grado de pertinencia de la información que expresarán o que seleccionarán de su interlocutor (Castellà y Vilà, 2005);
- promover en los alumnos la reflexión sobre el nivel léxico y fonológico y su adecuación a la situación de habla, sobre todo porque en dichos niveles se revela en alguna medida la identidad del hablante (Palou et al., 2005);
- potenciar la comprensión de los elementos prosódicos expresados en la curva melódica, ya que al utilizar debidamente exclamaciones e interrogaciones se evita el riesgo de la monotonía y se aporta valor semántico (Palou et al., 2005);
- procurar el análisis de los elementos paralingüísticos referidos a intensidad, volumen o ritmo, puesto que estos dejan en evidencia aspectos tales como, el estado de ánimo de los hablantes y también el grado de deferencia de los participantes con su interlocutor (Palou et al., 2005);
- abordar la relación entre distancia social y distancia lingüística, asumiendo como aspectos de especial importancia la comunicación no verbal, las estrategias de cortesía o las formas de modalización; así como también elementos cinésicos y proxémicos (Palou et al., 2005);
- considerar como punto de partida el propósito comunicativo, puesto que determina la atribución de sentido que se da a los enunciados y demanda elecciones sintácticas y léxicas

que respondan a un ejercicio claro de inferencia y comprensión de la situación de habla (Castellà y Vilà, 2005);

- contemplar frente a toda situación comunicativa que exija expresión oral, el desarrollo simultáneo de la competencia estratégica, sociolingüística, discursiva y lingüística como una condición fundamental para integrar performance y mensaje (Palou et al., 2005; Castellà y Vilà, 2005);
- potenciar y ejercitar la escucha como habilidad fundamental para participar de la comunicación (Castellà y Vilà, 2005);
- planificar la enseñanza de la oralidad considerándola objeto de enseñanza (no solo de práctica) (Abascal, 2011; Castellà y Vilà, 2005);
- contemplar diagnósticos previos que permitan anticipar la diversidad de dominio de la lengua por parte de los estudiantes (Núñez, 2011).

Al margen de estos consensos, existe una serie de cuestionamientos respecto del grado de integración, propuestas de intervención y, sobre todo, tensiones respecto de las posibilidades viables y razonables para evaluar la producción oral de los estudiantes (García-Debanc, 2010). Una de las razones que explica esta dificultad es que la oralidad sigue siendo subsidiaria a la escritura y, por tanto, retroalimentada a partir de la brecha formal de los enunciados orales en comparación al texto escrito. A pesar de ello, las orientaciones curriculares vigentes sobre la evaluación de la comunicación oral constituyen una oportunidad interesante para la renovación de esa perspectiva, en tanto se asocian sobre todo al uso de fichas de observación, aplicación de escalas de valoración descriptivas o elaboración de diarios de clase que contengan al menos criterios referidos a claridad y fluidez articulatoria, corrección lingüística, fuerza y contenido de la expresión y norma. Con todo, la escasez de materiales pedagógicos que atiendan a la oralidad desde su verdadera materialidad obliga al profesorado a aproximarse al eje, tal como ya se ha mencionado, desde una posición intuitiva, espontánea e imitativa.

## Rasgos diferenciadores de la narración oral

Habitualmente, en el acto de la narración oral los participantes de la interacción (narrador y audiencia) tienen una relación de inmediatez en el tiempo y el espacio. Dicha característica permite que el discurso sea regulado y estructurado a partir de las reacciones de cada participante (quien narra, narra para otros); sobre todo, por la incidencia que tienen los rasgos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos en toda enunciación oral (Luque y Alcoba, 1999). Si bien las condiciones propias de la radiofonía y la virtualidad relativizan esta condición, el antecedente de la audiencia, su receptividad y respuesta, sigue orientando el discurso. Considerando que en el uso oral (Calsamiglia y Tusón, 1999; Tusón, 1997) producto y proceso se confunden y tanto lo enunciado como el acto de enunciar tienen intencionalidades que pueden ser coincidentes o disidentes (tienen sentido en sí mismos), será necesario en el acto de narrar diferenciar el potencial y propósito de ambos en atención al efecto que se espera lograr en el público.

Al momento de planificar una intervención narrativa oral, es fundamental distinguir la naturaleza del acto narrativo y el corpus a oralizar. Una posible clasificación asociada a los rasgos diferenciadores de la oralidad y el corpus que puede aplicarse a esta práctica en el aula podría ser la sugerida por Abascal (2014) quien distingue:

- Oralidad de composición: se compone en presencia del auditorio y coincide tiempo de composición y ejecución. En este caso, el eje didáctico a potenciar será el dominio del género para facilitar la improvisación.
- Oralidad de ejecución (*performance*): se presenta un texto compuesto con anterioridad a partir de un espectáculo visual. En este caso, el eje didáctico será la proyección y reelaboración de lo escrito a los recursos propios de la oralidad y puesta en escena.
- Oralidad de transmisión: se asocia a la ejecución y conservación de los textos confiando en la memoria de los usuarios que lo propagan oralmente en espacio y tiempo. En este caso, el eje didáctico será la memoria y valoración de la oralidad como puente entre el pasado y el presente.

Si bien géneros como el *podcast*, el monólogo de humor o la charla TED pueden crearse a partir de una base narrativa con el fin de enunciarse y difundirse de manera posterior a su elaboración (oralidad de ejecución), es evidente que, en función de la habilidad de improvisación del orador, los guiones y textos previos se reelaboran y renuevan (oralidad de composición).

Como característica esencial, el texto oral en su dimensión performativa siempre se está construyendo, esto significa que es susceptible de variaciones en función del contexto en el que se produce. Si entendemos que la oralidad es una abstracción que se materializa en el uso de la voz al tiempo en que se pronuncia la palabra (Zumthor, 1991), la palabra oral se relaciona directamente con el movimiento. En la narración, la voz proviene del interior del hablante, pero alcanza a otros en tanto proyecta en su audiencia esa interioridad, esto significa que el carácter de la oralidad es necesariamente expresivo y persuasivo. En palabras de Abascal (2014) suscita emociones, orienta el pensamiento y mueve a la acción.

Finalmente, de manera natural cada hablante se apropia de ciertas plantillas narrativas (Vergara, 2004) en respuesta a su cultura y tradición como una manera de asimilar y ordenar el mundo. Esta práctica integrada nos sugiere reglas de composición que podrían orientar los parámetros de la improvisación, siempre y cuando recordemos que la expresión oral es acumulativa, recursiva, redundante, participativa y es producto inevitable de la experiencia del narrador.

No es posible abordar la narración oral sin considerar al narrador como eje. Desde la perspectiva de la oralidad, el narrador es gestor y es relato en sí mismo. Benjamin (2010) se refiere a este lazo indicando que la narración no se propone transmitir el puro “en sí” del asunto, como una información o un reporte. Sumerge el asunto en la vida del relator, para poder luego recuperarlo desde allí. Así, queda adherida a la narración la huella del narrador.

En un contexto en el que la producción de contenido oral narrativo se difunde ampliamente a través de medios digitales y redes de consumo masivo, uno de los aspectos esenciales implicados en la creación y enunciación de los relatos es también la construcción identitaria de los nuevos narradores que asignan a su imagen y sello una importancia similar a la de las historias que transmiten, pro-

yectando esa identidad con alcances de influencia importantes en el público adolescente (Duarte, 2010; Galán e Hinojosa, 2020; Pérez et al., 2018; Westenberg, 2016; ). Los *podcasters*, *standuperos*, *expert speakers*, *booktubers* consolidan paulatinamente una huella discursiva que, gracias al registro audiovisual, permanece en el tiempo e instala sus modos de comunicar como referente. Vale la pena entonces identificar cómo, junto con la naturaleza de las historias, los rasgos prosódicos y paralingüísticos nutren esta construcción de identidad (marca personal) y se transforman en un punto de partida motivador para el alumnado.

### **La materialidad lingüística y discursiva de la narración oral**

El caos es una propiedad natural de la oralidad, pero este debe entenderse necesariamente como una propiedad y no como un fallo. Según Contreras (2009), cuando nos situamos en la oralidad, en la acción de lenguaje sometido a la turbulencia del decir, la sucesión canónica de frases bien formadas no es sino la expresión de un deseo de forma, un espejismo suplementario. Es así como, dadas las características de ejecución de la narración oral, habitualmente se presenta con una sintaxis simple, escaso orden, abundantes elipsis, repeticiones y muletillas y un uso recurrente de deícticos (Palou et al., 2005; Prado, 2011). En esta línea, uno de los mayores desafíos desde la perspectiva didáctica es justamente atribuir valor discursivo a frases inacabadas, anacolutos o pleonasmos en atención a la fluidez narrativa o el efecto a provocar y, sobre todo, entender este tipo de recursos como una actividad discursiva y no como un error enunciativo. Enfrentar y/o participar, entonces, de una situación narrativa exige comprender variaciones a la norma y también entender el sentido de pausas, aspiraciones, aceleraciones, alargamientos, asensos y descensos de tono, vacilaciones o arranques falsos. En el contexto de la improvisación, el orador regula su discurso y escoge sus recursos teniendo en cuenta necesariamente el grado de atención o interés de la audiencia y, frente a esta exigencia, toda alteración a la norma que se justifique en el propósito comunicativo tiene validez.

Atendiendo a la necesidad de precisar el plano de abordaje didáctico, conviene entonces reconocer con claridad cada una de las propiedades que construyen materialmente a la narración oral como acción textual, discursiva y performática.

En lo que refiere a los aspectos gramaticales, es posible mencionar el uso predominante de verbos perfectivos (pretérito perfecto, pretérito imperfecto, presente con valor de pasado); adverbios y conectores temporales, causales y consecutivos; elementos deícticos (señaladores de lugar y ambiente); relación paratáctica de enunciados (rasgos prosódicos reemplazan enlaces oracionales); la estructura oracional prototípica considera verbo en pasado, adverbios de lugar y de tiempo, o bien referencias a partir de complementos de tiempo y lugar (Adam, 1985; Torrent y Bassols, 2012).

En lo que respecta a la textura discursiva, se mantiene una estructura básica (planteamiento, complicación, nudo, desenlace) para facilitar la comprensión del auditorio; se utiliza fórmulas de inicio y cierre para situar el recuerdo; se considera la repetición léxica para enfatizar información, sinonimia para enriquecer el relato y elipsis y uso de correferencia, para agilizar la historia; se incluyen procedimientos pronominales anafóricos (se, le, su, que, quien) (Palou et al., 2005).

Finalmente, en el plano no verbal, la actividad performática complementará el discurso desde la gestualidad con el fin de reiterar, enfatizar, contradecir, acentuar o regular el comportamiento verbal (Prado, 2011). Del mismo modo, en la interacción con la audiencia, el orador enfrentará actos no verbales reguladores para continuar, repetir, aclarar, apresurar o finalizar su relato. A su vez, con el fin de enriquecer el relato, el narrador se permitirá el uso de vocalizaciones con valor comunicativo, suspiros, bufidos, carraspeos, bostezos, tos, silbidos, risas. Finalmente, la enunciación demandará escoger modos de interacción con el auditorio y establecer límites y elecciones asociados a distancia y marcas de territorialidad.

Cada uno de los aspectos mencionados alude a la materialidad de la oralidad constituyendo parámetros iniciales para objetivar su enseñanza y orientar la reflexión respecto de su naturaleza y rasgos de composición.

## Enseñanza reflexiva de la comunicación oral

Tal como se ha mencionado, una de las complejidades asociadas al dominio de la lengua oral es que predomina su uso intuitivo por sobre el uso reflexivo. Atendiendo esta limitación, Vilà y Castellà (2015) sugieren para el aula un tratamiento progresivo que considere al menos las siguientes etapas: consolidación de estructuras lingüísticas, corrección y nitidez articulatoria, ampliación del patrimonio léxico, reconocimiento de aspectos pragmáticos y, de manera transversal al proceso, la reflexión sobre lo que se quiere decir y cómo se puede decir. Lo cierto es que la comunicación oral también exige razonamiento metalingüístico; por lo tanto, es rol del profesorado potenciar las oportunidades para que los estudiantes cuestionen de manera explícita los enunciados que utilizan y deliberen respecto la forma y estructura de lo que comunican. Un camino posible es considerar las propuestas didácticas reflexivas ampliamente exploradas en el ámbito de la escritura (Camps y Milian, 2000; Tolchinsky, 2000). En suma, esto implica promover la integración de conceptos que nominen las prácticas discursivas inconscientes o automatizadas y la observación de fenómenos lingüísticos propios de su discurso no como un acto que tensione la espontaneidad del habla, sino como un recurso para expandir las oportunidades de enriquecer sus prácticas.

Tal como en el caso del proceso de escritura, la etapa de apropiación de los relatos previa a la acción narrativa y performática exige mediación, acompañamiento, posibilidades de autorreconocimiento, probar opciones y enmendar hasta lograr versiones del relato aceptables al propósito. En la línea de lo que plantean Camps et al. (2007), la práctica de la comunicación oral requiere intentos y reformulaciones.

Una alternativa en el ámbito de la oralidad y desde el habla espontánea es el potencial reflexivo del *paréntesis* (Desinano, 1999), que corresponde a un inciso dentro del enunciado que completa o retoma elementos que no pueden enlazarse en la combinación sintagmática en curso. Desde el punto de vista sintáctico, este tipo de expresiones se incluyen de manera independiente y eventualmente aluden a faltas y rupturas (autocorrección). Con ellas el orador identifica o nombra sus fallos o las modificaciones o reformulaciones

que le parecen apropiadas. Un orador novel que está estableciendo relaciones entre su conocimiento intuitivo de un género y el conocimiento formal que le ofrece el aula, de manera natural tendrá dudas, presentará fallos, propondrá cambios naturales o hará preguntas directas a su interlocutor-mediador con el fin de confirmar sus propuestas enunciativas o verificar el grado de satisfacción sobre la forma y contenido de lo que expresa. Habitualmente, el paréntesis se reconoce a nivel prosódico por una interrupción o una pausa que se acompaña de descenso entonativo o cambio de voz y que marcará un momento de reflexión sobre el propio discurso. Este modo de enmienda no existe en la escritura, va de la mano con la espontaneidad de la oralidad y representa una fuga del discurso en desarrollo y la apertura de un nuevo discurso monologal o dialógico para abordar cuestionamientos o dificultades sobre la elaboración del relato o la imposibilidad de continuarlo. Es, en suma, un espacio que admite la posibilidad de hacernos preguntas sobre nuestra propia intervención para mejorar paulatinamente los modos de enunciación.

Mencionados estos espacios de oportunidad, cabe la pregunta entonces respecto de las instancias de mediación efectiva de la práctica oral que los futuros profesores de lengua y literatura han experimentado en su propia trayectoria escolar y en su proceso de formación inicial docente y, según sea el caso, cómo robustecer un repertorio didáctico que consolide este eje.

## Metodología

Numerosos son los estudios que indican que la acción docente está mediada por la interpretación que cada profesor hace sobre su contexto, basando el quehacer práctico en las creencias construidas a partir de su historia y experiencia (Borg, 2003; Palou, 2008; Woods, 1996). Atender a esta trayectoria constituye el origen del estudio a continuación sistematizado, puesto que se entiende que tras el orador y sus determinaciones confluye una historia que lo posiciona frente la acción discursiva. La investigación realizada es de naturaleza cualitativa y se diseñó a partir de un estudio de caso múltiple exploratorio (Simons, 2011; Stake, 2005; Yin, 1989). A nivel de hallazgos, se ha privilegiado una perspectiva situada en el conocimiento

de la singularidad y la complejidad de las percepciones que emergen en el discurso escrito y oral de cada participante, reemplazando la validez de la generalización por la especificidad de la particularización (Hall, 2020).

Todos los participantes del estudio forman parte del mismo programa de formación pedagógica de lengua y literatura y cursan su cuarto año de carrera; sin embargo, sus contextos y trayectorias formativas previas no son compartidas y cada una de ellas se revela como trama de análisis particular. La construcción de los casos, establecidos por oportunidad, supone la integración de hallazgos asociados a una etapa introspectiva individual y una etapa dialogal colectiva.

**Tabla 1.** Descripción de participantes

	Edad	Género	Estudios cursados
Profesor en formación 1	23	Femenino	Formación Técnico Profesional Formación pedagógica en curso
Profesor en formación 2	24	Masculino	Formación pedagógica en curso
Profesor en formación 3	23	Masculino	Formación pedagógica en curso
Profesor en formación 4	23	Femenino	Formación pedagógica en curso
Profesor en formación 5	26	Femenino	Formación pedagógica en curso
Profesor en formación 6	33	Femenino	Formación profesional Formación pedagógica en curso
Profesor en formación 7	39	Femenino	Formación pedagógica en curso
Profesor en formación 8	24	Femenino	Formación pedagógica en curso
Profesor en formación 9	29	Masculino	Formación Técnico Profesional Formación pedagógica en curso
Profesor en formación 10	23	Femenino	Formación pedagógica en curso

Para la generación de datos fueron aplicados dos instrumentos: la elaboración de un relato de vida lingüístico escrito e individual (con foco en el conocimiento y dominio de la narración oral) y la participación en un grupo focal que se organizó considerando como ejes temáticos aspectos tales como las experiencias de enunciación de narraciones orales y las instancias de aprendizaje de narración

oral sostenidas en contextos de enseñanza formales (escuela, universidad) e informales (familia, contexto social).

Dado el interés específico en la profundización de las creencias del profesorado en formación, se consideró que el relato que alude a eventos experienciales biográficos constituía un punto de partida pertinente para la toma de conciencia sobre los supuestos integrados respecto de la enseñanza de la narración oral y para proyectar relaciones entre el pensamiento construido hasta hoy y los desafíos asociados a la práctica de la enseñanza que los docentes en formación visualizan en el marco de estas creencias elaboradas; esto porque el espacio introspectivo les permitía rastrear la presencia del pasado en el presente (Bertaux, 1997; Palou, 2010). En esa línea, siguiendo a Bolívar et al. (2001), se entiende que el relato como espacio reflexivo en la formación pedagógica permite a los futuros profesores conectar la propia experiencia con el aprendizaje acumulado, su recorrido, sus creencias, y adquirir nuevas comprensiones sobre sí mismos.

Los relatos fueron segmentados y analizados sin alterar su disposición ni aspectos ortográficos, léxicos o sintácticos que constituyeran un error respecto de la norma. Para el análisis, se profundizó en las dimensiones utilizadas por el grupo PLURAL y referidas por Palou (2010), lo que supuso puntualizar tres ejes: a) interlocutivo, detallando marco de participación, lengua y organización del discurso; b) temático, destacando aspectos relevantes abordados y nociones clave; y c) enunciativo, analizando el posicionamiento, uso de recursos expresivos, hitos críticos, uso de modalizaciones, generalizaciones, referencias valorativas, etc.

Una vez realizada la fase individual, se privilegió la aplicación de un grupo focal semidirigido (Flores, 2009) de naturaleza confirmatoria para acudir a los supuestos previamente referidos en el relato. La técnica en este caso permitió aproximar explicaciones sobre las creencias individuales de los participantes y, al mismo tiempo, ofreció la oportunidad de compartir experiencias y argumentar acuerdos y desacuerdos.

Las intervenciones que emergieron del grupo focal fueron transcritas y codificadas y su contenido analizado inductivamente, interpretando los registros de cada participante a partir de a) un eje semántico que evidenciara temas y nociones fundamentales y b) un

eje enunciativo que contemplara las huellas de modalización y las apreciaciones o juicios de los participantes (Cambra y Palou, 2007).

El análisis exhaustivo del discurso de ambas fuentes de datos admitió la validación por triangulación de métodos y supuso la construcción de las siguientes categorías emergentes: a) autoconcepto de los futuros profesores como narradores/as; b) trayectoria de aprendizaje sobre la narración oral, c) rol de la escuela en el dominio de la narración oral, d) rol de la universidad en el dominio de la narración oral y e) desafíos asociados a la enseñanza de la narración oral en el aula secundaria. Finalmente, fueron aislados los segmentos y secuencias discursivas más representativos de cada categoría y analizados a partir de las contribuciones del análisis del discurso (Casalmiglia y Tusón, 1999; Kerbrat-Orecchioni, 2005) para elaborar una síntesis comparativa de trayectorias de los participantes y una síntesis global que refiere los desafíos asociados a la enseñanza de este género en aula.

## **Discusión y resultados**

Los resultados se estructuran considerando las categorías emergentes antes mencionadas. En el caso de los relatos, los hallazgos fueron sintetizados de manera individual en atención al procedimiento que a continuación se ejemplifica. Dadas las referencias esenciales de cada participante, se plantea posteriormente un mapa comparativo del grupo total.

### **PEF6: un caso situado en la duda y el escepticismo**

#### **a. Fase introspectiva**

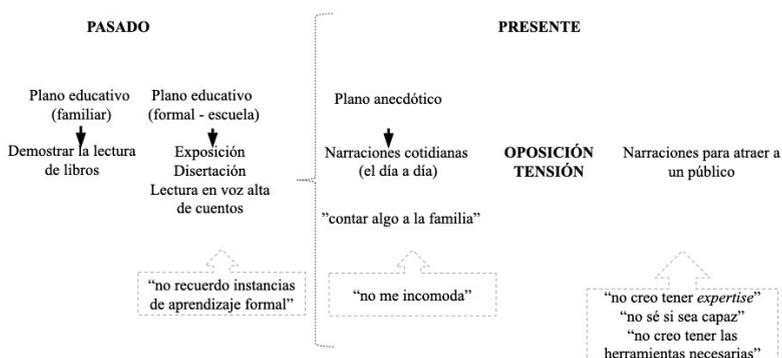
La participante, de género femenino, escribe su relato en una instancia presencial sostenida en la universidad, teniendo referencias previas sobre el propósito del estudio y bajo condiciones materiales, de tiempo y espacio que permitieran la reflexión. Se destaca de su relato los siguientes aspectos.



“lo vivo en el día a día”, “no me incomoda, pero no sé si soy capaz”.

A continuación, la Figura 1 grafica las relaciones detectadas:

**Figura 1.** Representación de la trayectoria biográfica de aprendizaje y desafíos asociados a la comunicación oral. Caso PF6



### a.3. Dimensión enunciativa

El texto se enuncia a partir de reiteradas negaciones (**no creo tener *expertise*, no sé si sea capaz**) que dan cuenta de la valoración sobre su grado de competencia y capacidad. Estas declaraciones referidas a su autoconcepto se sitúan en el presente, pero encuentran una eventual explicación en el pasado en relación con la inexistencia de instancias de enseñanza formal y podrían redundar en esta sensación de ausencia de conocimientos. Se aprecia una alusión reiterada a la práctica de la narración como algo que sucede de manera cotidiana o espontáneamente a partir de la repetición de la locución adverbial *día a día*; este aspecto se condice con una creencia en debate respecto de si la oralidad constituye un objeto de enseñanza o si solo se integra por repetición, a su vez, si el rol de la escuela supone exclusivamente el abordaje de la lengua oral formal (Vilà y Castellá, 2015). Finalmente, se señala un recuerdo como hecho aislado

*Alguna vez hicieron un concurso*, para establecer una eventual relación entre la narración oral y la oralización de un texto escrito no necesariamente creado con fines performáticos, asumiendo en este caso dicha relación a partir de la noción de oralidad de ejecución (Abascal, 2014), pero insistiendo en su excepcionalidad a partir de la referencia: *pero nada más*.

### Hallazgos generales asociados a diferentes participantes en la fase individual introspectiva

Atendiendo al procedimiento previamente descrito y a partir del análisis de cada relato de vida, es posible indicar los siguientes hallazgos fundamentales.

#### Autoconcepto

Mientras PEF1 y PEF7 se autodefinen positivamente a partir de expresiones como *me veo como buena narradora/ me siento cómoda/ soy una gran narradora*; la justificación que dan frente a dicho atributo se basa en percepciones subjetivas de identificación (Kaufmann, 2004), asociadas al eventual impacto que logran o al tipo de referentes que imitan; en ningún caso, a aspectos teóricos que por definición respondan a la competencia narrativa: *leo a mi hermana pequeña y le cuento de manera más atractiva las lecturas/ tengo tradición en esto/ mi padre me enseñó “el arte de contar las cosas con gracia”*. A pesar de ello, resulta interesante la referencia a un rasgo atribuido a la narración oral: en la medida que cautiva al auditorio, la actividad del narrador se construye en conjunto con el público contemplando sus reacciones y respuestas verbales o no verbales (Vergara, 2004) y suma valor desde dicho impacto en el otro.

En contraste, PEF3, PEF5 y PEF9, así como la mayoría de los participantes, se autodefinen negativamente incluyendo alusiones como *me enredo fácilmente/ no me veo como narradora confiada/ me siento nerviosa y agobiada/ necesito más experiencia*. Frente a estas percepciones, se suman supuestos como: *me siento más cómo-*

*do en lo expositivo, los nervios solo se pasan después de un rato.* Esta última mención se explicaría a partir del predominio de géneros divulgativos o argumentativos, tales como la exposición oral como géneros más recurrentes en el aula escolar de enseñanza media a diferencia del predominio de la narración o los juegos dramáticos durante los primeros años de la enseñanza básica (Guzmán, 2014; Vilà y Castellà, 2015).

### Trayectoria de aprendizaje

Respecto de los modos de integración de la competencia narrativa, las alusiones que predominan aluden al espacio familiar. Esto es, *escuchando y leyendo historias para después contarlas con mis palabras, desde la práctica* (PEF1); *escuchando a mi padre que contaba historias* (PEF7); *viendo programas de televisión o películas que empezaban con “Había una vez” o escuchando anécdotas familiares* (PEF3). En cada uno de los casos referidos, es posible contemplar la idea de aprendizaje de la comunicación oral como un acto intuitivo basado en la mimesis de prácticas sociales recurrentes y no necesariamente a un proceso de enseñanza formal (Cisternas et al., 2017); a su vez, resulta interesante la integración de un enunciado prototípico asociado a la narración de historias como una marca discursiva de referencia (Vergara, 2004). Excepcionalmente, PEF9 refiere al ámbito profesional *Mi trayectoria como trabajador ya que me vi constante exposición a clientes donde veía realizar speech de ventas*; sin embargo, es claro que alude a situaciones comunicativas persuasivas sin que sea posible constatar, que estas impliquen secuencias narrativas. En este caso, se entiende que se establece una relación directa entre todo acto de comunicación oral (independiente de su propósito) y la narración oral, sin distinguirla como género específico.

## Rol de la escuela

Todos los participantes refirieron a la incidencia del espacio escolar en la integración de la competencia oral, ya fuera para apreciarla o criticar su aporte; sin embargo, en ningún caso se aludió directamente a la práctica de la narración oral. Por una parte, PEF1 y PEF9, quienes accedieron a formación técnico profesional, valoran positivamente las instancias de comunicación, pero solo aluden a la exposición entendiéndola como análoga a la narración y no distinguen situaciones de enseñanza asociadas a la narración performática literaria o de enseñanza de secuencias narrativas puntuales como recurso estratégico para la divulgación o persuasión. Menciones como, *el colegio de media era TP y me ayudó a expresar en público/ siempre tenía que contarle a una audiencia materias específicas o exponer a diferentes alumnos distintos temas* (PEF1); *el colegio me enseñó, fui preparado para interacción con usuarios/ influyó de gran manera, fue el primer contacto con la competencia oral* (PEF9) dan cuenta de sus recuerdos. En el caso de los participantes que tuvieron formación científico humanista regular, las alusiones son mayoritariamente negativas, refiriendo a tres aspectos especialmente relevantes: ausencia de instancias de comunicación que potenciaran la voluntad para comunicarse (Macintyre, 2010) expresadas en situaciones incómodas o frustrantes; predominio de las actividades de escritura por sobre las de narración oral y elección recurrente de géneros académicos propios de la divulgación de conocimiento y debate público. Es así como PEF7 se apoya en metáforas (Lakoff y Johnson, 1998) para indicar que *podía narrar, pero enfrentaba miedo al ridículo y eso la frenaba*; PEF3 menciona generalizaciones a partir de declaraciones absolutas apoyadas de cuantificadores universales *No creo que haya aportado/ no recuerdo nada de esta línea/ siempre foco en expositivo y argumentativo* y PEF5 indica que *en el colegio faltó potenciar narración oral, había un gran foco en lo escrito*. Explicaciones eventuales frente a estas menciones ya han sido tratadas previamente al referir el predominio de la escritura por sobre la oralidad en el espacio escolar.

**Tabla 2.** Síntesis de percepciones y experiencias que emergen de relatos. Comparaciones

	Autoconcepto	Instancias de integración/ experiencias	Instancias de aprendizaje	Rol de la escuela
PEF 1	Positivo	Familiar	Práctica por imitación	Impacto positivo Énfasis en la exposición
PEF 2	Negativo	Social	Sin información	Sin impacto Énfasis exclusivo en la escritura
PEF 3	Negativo	Familiar	Práctica por imitación	Sin impacto Énfasis en la exposición y argumentación
PEF 4	Negativo	Social	Sin información	Negativo Exclusividad de la oralidad para estudiantes “virtuosos”
PEF 5	Negativo	Sin información	A través de la escritura	Sin impacto Énfasis exclusivo en la escritura
PEF 6	Negativo	Familiar	Parafraseo de lecturas complementarias	Sin impacto Énfasis en disertaciones y lectura en voz alta
PEF 7	Positivo	Familiar	Práctica por imitación	Negativo Sin condiciones que promovieran voluntad de comunicación
PEF 8	Negativo	Familiar	Práctica por imitación	Negativo Sin condiciones que promovieran voluntad de comunicación

PEF 9	Negativo	Educativo laboral	Práctica intuitiva (virtuosismo natural)	Positivo Énfasis profesionalizante expositiva (interacción con usuarios)
PEF10	Negativo	Sin información	Práctica intuitiva poco eficaz	Negativo Sin condiciones que promovieran voluntad de comunicación

## b. Fase confirmatoria

Para analizar los datos del grupo focal se asoció a cada participante un pseudónimo de codificación numeral consistente con la nominación de sus relatos de vida de manera tal que estas intervenciones permitieran configurar cada caso de manera individual y luego proyectar síntesis globales. Para atender a las particularidades de los datos se utilizó además un código de transcripción que hiciera evidentes aspectos paralingüísticos y revelara con claridad los modos de interacción.

Dado que el grupo focal profundizó en los hitos previamente declarados en los relatos escritos, se presentan a continuación los principales hallazgos confirmatorios.

### Autoconcepto

#### Suena como algo que necesitas hacer perfecto

Tabla 3. Fragmento *focus* – (secuencia relevante 1)

1	Inv. qué les sucede al reflexionar cómo se ven como narradores
2.	PF6. suena como algo que <b>necesitas hacer perfecto</b> I una cosa <b>MUY TÉCNICA</b>
3.	y qué te pasa al sentir eso

4. PF6. eso I como que me costaba un poco relacionarlo porque en general I **en la vida diaria I uno narra** I narra las cosas que le pasan I le narra a una amiga lo que le pasa I pero así como decir que **ERES UN NARRADOR suena como a un trabajo** I como algo que uno tiene que ir practicando y necesita ciertos **contenidos de base** para poder hacerlo más formalmente
- 

El fragmento anterior alude de manera directa a las reflexiones sobre una eventual “identidad” del narrador. En este caso, dicha identidad está mediada por el contexto cotidiano y la actividad performativa de oficio (cuenteros o narradores de oficio). La metáfora suena como a un trabajo marca esa distancia y formaliza un aprendizaje como condición para su ejecución. Es interesante mencionar que, en el caso de los participantes del estudio, la referencia a la necesidad de mayor conocimiento es recurrente.

### Trayectoria de aprendizaje

#### Es la práctica que uno hace todos los días...

Tabla 4. Fragmento *focus* – (secuencia relevante 2)

---

6	PF1. me pasó eso a mí con la pregunta del cómo lo aprendí I porque siento qué <b>¿CÓMO LO APRENDÍ?</b> I <b>no sé cómo</b> responder esto porque siento que <b>es la práctica que uno hace todos los días</b> de contar cosas a cualquier persona I en el colegio I a los compañeros I uno siempre habla y les cuenta historias I oye me pasó esto I entonces <b>siempre está narrando</b> I entonces no encontré un momento exacto en donde oye <b>EN ESTE MOMENTO</b> aprendí a narrar o de esta manera lo hice I
7	PF9. a mí igual me daba la sensación <b>como si estuvieran hablando de la voz en off</b> de los programas o de los narradores I <b>los relatores de fútbol</b> I como esa sensación <b>oye, ¿tú narras?</b> I <b>NO</b> I pero <b>al final uno sí lo hace</b> contándole a los amigos o a los papás I

---

Respecto de los espacios de integración de la competencia narrativa, las evidencias arrojan que el espacio social y familiar predominan por sobre el impacto del espacio escolar. La actividad narrativa natural como puente para participar del mundo y entenderlo (Bruner, 2003; Ricoeur, 2006) resultan inherentes y son mencionadas por todos los participantes. A su vez, emerge una proyección a las

plantillas (estructuras) narrativas propias de la cultura vigente. Voces culturales que determinan un patrón o modelo que está lejos del habla cotidiana y que tiene un valor propio. Estos modelos acentúan la diferencia entre quién “narra” profesionalmente y quién no.

## Rol de la escuela

**...no como narrar una historia en sí, sino narrar de una materia.**

**Tabla 5.** Fragmento *focus* – (secuencia relevante 3)

21	PF1.yo siento algo similar = es que por ejemplo I en el colegio en media I yo estudié en un colegio técnico y ahí me pasaba que mucho especialmente el día del técnico I había que contarles a las personas lo que uno sabía del tema que te tocaba exponer I pero <b>yo siento que eso igual era una forma de narrarlo</b> I pero no como narrar una historia en sí I <b>sino narrar de una materia</b> I como <b>EXPONER MÁS QUE NADA</b> I pero lo otro era más que nada escribir I
----	--

El fragmento anterior revela una mención recurrente y que ofrece una alerta particular al campo didáctico. Sistemáticamente se considera como prácticas homólogas la exposición y la narración. Dado que el repertorio de enseñanza en el aula se basa en instancias divulgativas y argumentativas y el género mayormente evaluado es la disertación temática, los futuros profesores establecen una asociación directa entre esta y la oralidad narrativa, por constituir la actividad de comunicación oral más habitual. Esta confusión es especialmente importante en el contexto actual, en el que los nuevos géneros divulgativos sí se construyen a partir de una base narrativa, pero teniendo en cuenta un propósito expositivo. Solo un dominio disciplinar robusto en el ámbito textual y discursivo permitirá al futuro profesor establecer ese alcance y distinción. Dado es el caso de PF6, en el fragmento que presenta a continuación y en el que hace propia la duda sobre este rasgo diferenciador a diferencia de la tendencia a banalizar el género que se aprecia en varias intervenciones dada su regularidad social o cotidianeidad.

## Son como técnicas de expresión oral en general

Tabla 6. Fragmento *focus* – (secuencia relevante 4)

---

72	PF9. y como va cambiando el público no ves las mismas caras siempre I o sea por ejemplo I una de las técnicas que nos daba un profe cuando era más chico era I fíjate en una sola persona que sea una persona de confianza y que puedas hablarle a él como si estuviera contando algo a él I en cambio <b>el profe de media nos cambiaba el público</b> I no teníamos esa persona I y teníamos que en cada charla ir desempeñándonos I moviéndonos I <b>nos pedía que nos moviéramos</b> I que interactuáramos con la gente I entonces no era solo una persona de confianza sino que tenías UN AUDITORIO de confianza a quien hablar
73	PF6. pero eso son como técnicas de expresión oral en general pero NO DE NARRATIVA I porque por ejemplo claro I si tú das una charla o haces una exposición estamos hablando de otro género I pero del género narrativo <b>como tal oral</b> I yo creo que igual hay una diferencia
74	PF7. pero es que yo creo que en una charla expositiva tú <b>también puedes narrar</b> I porque al final si estamos claros de que lo que predomina en una por ejemplo en una charla TED es una serie expositiva I lo que predomina es la información que estay entregando y cuáles son tus argumentos para sustentar esa información o esa técnica que tú <i>estái</i> proponiendo I pero dentro de la misma tú <b>tenís que contar experiencias asociadas</b> a esa técnica y ahí es donde entra la narración
75	PF5. de hecho I me pasó que cuando estaba escribiendo pensé en cómo me lo enseñaron a mí y después dije I pero <b>mayoritariamente fueron exposiciones</b> y después dije <b>pero ¿las exposiciones son narración?</b> y me quedé ahí pensando I y borré pero ahora que lo pienso I si

---

## Rol de la universidad Resume, por favor...

Tabla 7. Fragmento *focus* – (secuencia relevante 5)

31	Inv. a qué elementos prestan atención al momento de narrar algo I
32	PF7. fijarnos en la <b>progresión temática</b> o sea a partir desde <b>lo más de lo más general hasta lo más particular</b> I aunque de repente habemos algunas que hablamos mucho y damos mucho contexto y a veces es excesivo I y también caemos en eso de <b>saturar a la otra persona</b> de contexto si no es relevante para lo puntual que queremos contar I entonces en todo ámbito de cosas al final I si no es como solamente conversando I solamente haciendo clase o en lo que sea I siempre a mí I siempre me dicen resume I <b>RESUME POR FAVOR</b>
33	PF1. el tono
34	PF9. o sea es la utilización del <b>tono cuando corresponde</b> I o sea no puedo estar contando algo que es triste con I con cara alegre I <b>poder adecuarme</b> a la situación
35	PF5 y el <b>léxico</b> I también dependiendo del receptor que está escuchando porque <b>no es lo mismo</b> por ejemplo I a mí me pasa que yo le cuento a mi hermana chica I con ella leo los libros que ella tiene que leer para el colegio y se los trato de contar de una manera más entretenida I porque a ella le cuesta igual I entonces I ahora estamos leyendo <i>Papelucho historiador</i> y yo le cuento la historia I pero no I <b>no utilizo las mismas palabras</b> que si yo le contara la historia a mi mamá I es diferente
36	PF3 <b>marcas temporales</b> también el después I todas esas cosas
37	PF7. las muletillas
38	PF3. [interrumpe]las <b>muletillas</b>
39	PF5. la <b>velocidad</b> por ejemplo I porque a mí lo que me pasa es que I cuando me pongo nerviosa hablo muy rápido y el semestre pasado estábamos ensayando una clase con los chiquillos y me decían I pero <b>habla más despacio</b> I <b>ES QUE NO PUEDO</b>
40	Inv. ¿cuesta controlar?
41	PF7. a la <b>respiración</b> también I a mí se me va el aire precisamente porque hablo muy rápido I y de repente digo I ya I me quedé sin aire
42	PF9. <b>se te corta</b> a mitad de palabra y ahí <i>quedai</i>

Es interesante, dado el grado de avance en la trayectoria formativa de los participantes, que al enfrentar una pregunta que alude a conocimiento del género (narración oral) espontáneamente surjan repuestas sobre diferentes dimensiones de la oralidad sin orden aparente. Predomina en las respuestas la dimensión estratégica y pragmática enfatizando en el grado de adecuación de las intervenciones y las propiedades de la voz (tono y velocidad). A nivel textual, progresión y marcas temporales son mencionadas en diferentes momentos del grupo focal, pero constituyen la única referencia a este ámbito. Si se considera la materialidad discursiva de la oralidad, esta conceptualización pareciera ser la única integrada con bases. Finalmente, aunque en este fragmento se presenta parcialmente, la categoría “muletillas” porta, en la mayoría de los casos, un valor negativo. Estas distinciones son importantes en el marco de la formación de futuros profesores porque revelan la urgencia de establecer descripciones más acabadas respecto de diferentes géneros orales propios de este tiempo que se basan en la narración.

### Corporalidad, expresión y bla, bla, bla...

Tabla 8. Fragmento *focus* – (secuencia relevante 6)

127	<p>PF7. creo que el ramo que tenemos acá de I ¿cómo era ese? I <b>corporalidad expresión y blablablá</b> I primero lo tuvimos <i>online</i> así que no funciona I espero que si se hace en vivo y en directo tenga muchísimo más que ver con <b>el tema del desplante</b> y con el dominio escénico I aunque no somos artistas I pero igual el dominio escénico para muchos o sea I nosotros sabemos que tenemos compañeras que <b>tienen ansiedad y no han podido desarrollarse como corresponde</b> I y saben un montón y no son capaces de soltar esa ansiedad social que tienen I y creo que esos son los cursos que a nosotros nos deberían ayudar I a <b>que se soltaran</b> los chiquillos que no I a que por ejemplo nosotros que hablamos tanto que <b>no hable tanto</b> I cuidado con <b>el tono</b> I no hable <b>tan fuerte</b> y esas cosas I la <b>respiración</b> I que los que hablamos harto <b>nos quedamos sin aire súper rápido</b> I y así I pero lo tuvimos <i>online</i> así que no sería mala idea a lo mejor hacer un reforzamiento en quinto año</p>
128	<p>Inv. qué más I qué más sienten ustedes qué sería útil aprender como futuros profesores o les facilitaría la tarea</p>

- 129 PF9. yo creo que el **tener más contacto con la experiencia de contar** algo o de explicarle algo a alguien I recién nosotros estamos en práctica intermedia y recién vamos a participar de una clase I entonces todo lo demás lo veíamos siempre como la exposición que era I aprenderse el tema **enseñando rápido y pasar** I en cambio **tener que contarle algo a una audiencia** como estamos hablando ahora I es diferente I y esa sensación creo que nos falta a todos
- 130 I. perfecto
- 131 PF9. **enfrentarse** a eso
- 132 PF5. y eso igual se nota por ejemplo I el semestre pasado tuvimos que hacer clase en didáctica I clases grupales I y yo estuve todo el rato **pensando cómo hago que suene a una clase** y no a una disertación I también lo vi mucho en mis compañeros que estaba muy acostumbrados al formato I que fuera muy formal I como que falta **que la bajemos quizás a lo espontáneo**
- 133 PF3. como **captar atención**
- 134 Inv. Perfecto
- 135 PF3. para no **perder** I que **no sea monótona ni aburrida** lo que uno está diciendo
- 

La referencia anterior levanta preguntas interesantes sobre el estatus atribuido a la oralidad narrativa en la formación inicial docente. La referencia a la corporalidad y al uso virtuoso de las propiedades de la voz parecen constituir una necesidad sentida para los futuros profesores participantes en el *focus*; sin embargo, tal como en otras intervenciones, estos aspectos se asocian a la categoría mayor o general de comunicación oral y no a la narración. El hecho de aludir la narración como símil de explicación, es un ejemplo de esto. A su vez, la mención que se presenta a continuación da cuenta de desafíos fundamentales en el marco de la progresión de la malla formativa, la cual parece marcar una distancia significativa entre la narración como género escrito y la oralidad como algo que se materializa en la *performance*.

## Siempre lo estamos viendo como género escrito

Tabla 9. Fragmento *focus* – (secuencia relevante 7)

140	<p>PF6. yo creo que en la universidad igual <b>se debería abordar la narrativa como género oral</b> I también porque en general <b>siempre lo estamos viendo como un género escrito</b> y siento que falta mucho en eso I o sea recién ahora que venimos como al <i>focus</i> yo como que puse en perspectiva esto de que sí por la narrativa igual es oral I y <b>es importante la oralidad</b> en ella I pero resulta que <b>en la formación docente tampoco se ve</b> I entonces creo que sería importante agregarlo</p>
-----	---

### Desafíos para la enseñanza

Proyectar la enseñanza o la acción profesional futura era un eje de especial interés para este estudio. En este ámbito, las intervenciones fluctúan en dos opuestos. Por una parte, la mayoría de los participantes aluden al desconocimiento de las particularidades de la oralidad y mencionan como capital, exclusivamente la repetición de instancias en las que se les ha solicitado exponer o argumentar en público, pero no la integración de conocimientos específicos para la oralización. En el otro polo, se aprecia la banalización más radical del género, apelando a que su sistematicidad cotidiana es suficiente para promover su enseñanza en el aula. Sobre este segundo punto, se aprecia una nueva alerta en el plano didáctico, puesto que se podría insistir con ello en el tradicional enfoque intuitivo y mimético de la oralidad y no en la consideración de ella como objeto de enseñanza. Para ello, se presentan dos intervenciones que revelan esta tensión.

## Como que siento que no tengo el conocimiento formal

Tabla 10. Fragmento *focus* – (secuencia relevante 8)

---

56	PF6. yo creo que a mí <b>me faltan bases</b>
57	Inv. ¿bases?
58	PF6. o sea claro porque I conozco el género narrativo y sé el género narrativo escrito I y puedo hacerlo I leer un cuento y todo I pero <b>no sabría cómo exactamente hacer que los chiquillos aprendan a narrar I así como desde cero</b> sin tener una base escrita
59	Inv. ¡ajá!
60	PF6. eso I siento que <b>me costaría</b> y ver por ejemplo el I el <b>manejo de todo lo que implica</b> la comunicación oral I la entonación I las pausas I todo eso como que <b>siento que no I no I no tengo como el conocimiento formal</b> necesario para <b>realmente enseñarlo</b> I siento que me falta
61	PF3.me pasa lo mismo I <b>no sabría cómo hacerlo</b> I como que he estado muy enfocado en la <b>oralidad para la explicación y para la argumentación</b> I más allá que para la narración I o sea I “había una vez...” I <b>no sabría cómo hacerlo</b>

---

## Del *stand up comedy* a la charla TED *no tenís nada...*

Tabla 11. Fragmento *focus* – (secuencia relevante 9)

---

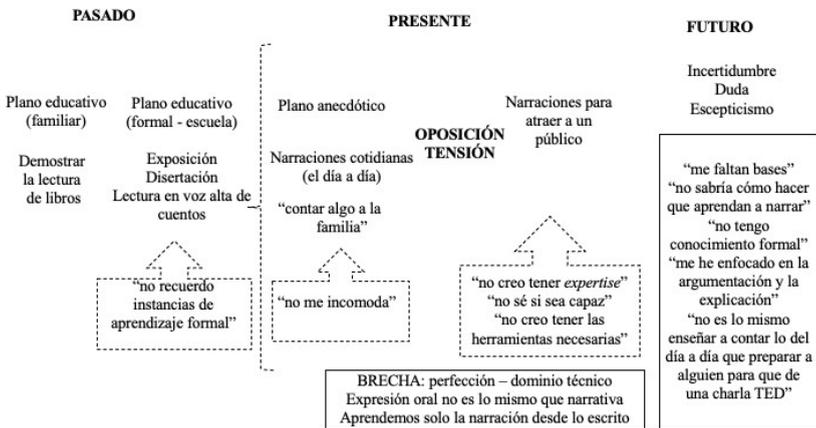
64	PF7. yo creo que la narración desde I desde como yo la veo I porque yo <b>no la veo algo como tan académico</b> porque la narración está en <b>todo</b> entonces I desde ahí yo siento de que algo es <b>tan orgánico</b> y es <b>tan sencillo</b> como decirle a los chiquillos I ya I quiero un chismecito
65	PF6. pero <b>no es lo mismo eso</b> porque I ponte tú que un niño que se quiera desempeñar por ejemplo I dando charlas o siendo coaching motivacional
66	PF7. pero I pero es un punto de partida I porque <b>es una narración que tiene progresión</b> temática I que tiene una contextualización y I desde ese chismecito chiquitito puedes llegar a un <i>stand up comedy</i> I y del <i>stand up comedy</i> a la charla TED <b>NO TENÍS NADA</b> I HIJA
67	PF6. claro I pero a lo que voy es como I <b>tener los recursos para enseñar justamente eso</b> I porque es <b>fácil enseñar</b> como a contar algo que <b>te pasó en el día a día</b> pero I yo <b>no sé si podría preparar a alguien</b> I por ejemplo I <b>para que de una charla TED</b>

---

## Configuración de caso PF6

En el apartado anterior (*Fase introspectiva*) se inició la configuración del caso PF6. Dadas sus intervenciones en el grupo focal, una síntesis posible de su trayectoria, conocimiento y proyección sobre su actuación docente en el futuro se sintetiza en la Figura 2.

**Figura 2.** Articulación de la trayectoria biográfica de aprendizaje y desafíos asociados a la comunicación oral. Caso PF6 integrado



## Conclusiones

De acuerdo con el discurso referido por los futuros profesores es posible confirmar trayectorias de aprendizaje intuitivo y poco sistemático de la narración oral. La familia y el espacio social resultan ser los agentes fundamentales en la integración de esta competencia, razón por la cual su uso preferencial es el diálogo anecdótico cotidiano situando sus identidades desde una brecha importante con formas narrativas orales propias del espacio público profesional (narradores, relatores, *speakers*).

La escasa intervención y mediación didáctica asociada al eje comunicación oral en las escuelas se reduce en las experiencias sistematizadas a instancias divulgativas expositivas y argumentativas

y a la profundización de aspectos performáticos (movimiento y propiedades de la voz). En este sentido, los desafíos para la formación docente son mayores, puesto que no se revela una diferencia importante entre los enfoques de enseñanza o estatus atribuido a la oralidad entre los centros escolares y la formación pedagógica en lengua en la universidad.

Dado que, en su mayoría, los profesores en formación consultados, aluden a desconocimiento y carencia de bases para enfrentar la enseñanza de la narración oral en aula resulta relevante atender tensiones como las siguientes: las propiedades de la voz no son el único componente de la oralidad; el marco didáctico exige instalar la capacidad propia del profesorado para reconocer las dimensiones de la oralidad que constituyen objeto de enseñanza y transformarlas en metas de aprendizaje con evidencias específicas de logro; no es posible establecer rutas razonables asociadas a la enseñanza de la comunicación oral sin atender con precisión y rigor al menos los ámbitos discursivo, estratégico, lingüístico textual y sociolingüístico (Palou et al., 2005).

Finalmente, urge revisitar las descripciones que ya existen sobre los géneros propios de la comunicación oral que constituyen el centro de interés en el espacio escolar en la actualidad, estimar su vigencia y observar en detalle el territorio que paulatinamente alcanza la narración en diversos géneros de especial interés para el alumnado adolescente. Ofrecer instancias de formación más robustas en este eje contribuiría en el mediano plazo a mejorar el autoconcepto que revelan los profesores en formación respecto de su capacidad narrativa, competencia fundamental para mediar la enseñanza.

## Referencias

- Abascal, M. (2011). Enseñar el discurso oral. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Didáctica de la lengua castellana y literatura* (pp. 79-100). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Graó.
- Abascal, M. (2004). *La teoría de la oralidad*. Analecta Malacitana.
- Adam, J. M. (1985). *Le texte narratif*. Nathan.
- Benjamín, W. (2008). *El narrador*. Ediciones Metales pesados.
- Bertaux, D. (1997-2001). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Beuchat, C. (2006). *Narración oral y niños. Una alegría para siempre*. Ediciones Universidad Católica.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. DOI: 10.1017/S0261444803001903
- Bruner, J.S. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. FCE.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cambra, M., y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19(2), 149-163.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens.
- Camps, A.; Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2007) El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1). [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.695/pr.695.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.695/pr.695.pdf)

- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 323-336. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>
- Contreras, I. (2009). Vestigios de oralidad. En I. Contreras y A. García (Coords.), *Escritos sobre oralidad*. Universidad Iberoamericana.
- Desinano, N. et al. (1999) *Narraciones infantiles: un estudio sobre la oralidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Desinano, N. (2003). Reflexión sobre el error y el cambio. Oralidad y adquisición. *Revista de Letras*, 8. UNR.
- Duarte, N. (2010). *Resonate (Resonancia) Cómo presentar historias visuales que transformen a tu audiencia*. Planeta.
- Finnegan, R. (2003). *Oral Traditions and the Verbal Arts: A Guide to Research Practices*. Routledge.
- Finnegan, R. (1992). *Oral Poetry: Its Nature, Significance and Social Context*. Indiana University Press.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.
- Galán, J., Hinojosa, M. (2020). El YouTuber: construcción de una identidad audiovisual. En A. Torres y A. De Santis, *YouTube y la comunicación del siglo XXI*. (pp. 37-56). Ediciones Ciespal.
- García - Debenc, C. (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación*, 15(2), 103-122.
- Guzmán, M. (2014). Los desafíos de la enseñanza de la comunicación oral en las aulas escolares chilenas. *Varona*, 59, 36-40.
- Hall, R. P. (2020). Mixing methods in social research: qualitative, quantitative, and combined methods. *Mixing Methods in Social Research*, 16(3), 378-380 <https://doi.org/10.1177/15586898221077567>
- Havelock, E. (2008). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre la oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Paidós Ibérica.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride, y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Penguin Books.
- Jover, G. (2014). El aprendizaje de la competencia oral. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 69-83) Octaedro.

- Kaufmann, J.C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Armand Colin.
- Keisalo, M. (2018). Perspectives of (and on) a Comedic Self A Semiotics of Subjectivity in Stand-up Comedy. *Social Analysis*, 62(1), 116-135. <https://doi.org/10.3167/sa.2018.620108>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Lada Ferreras, U. (2003). *La narrativa oral literaria. Estudio pragmático*. Reichenbergr/Universidad de Oviedo.
- Lakoff y Johnson. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 37-66). Octaedro.
- Luque, S. y Alcoba, S. (1999). Comunicación oral y oralización. En S. Alcoba (Coord.), *La oralización* (pp. 15-44). Ariel.
- Macintyre, P. et al. (2011). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The modern language journal*, (82), 545-562.
- Martín Vegas, R. A. (2021). Diagnóstico de las deficiencias y dificultades didácticas de la comunicación oral en las aulas españolas. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 33, 95-107. <https://doi.org/10.5209/dida.69982>
- Mineduc. (2013). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2009). *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de lenguaje y comunicación*. Ministerio de Educación.
- Morales-Sánchez, M. I., Martín-Villarreal, J. P. y Coca-Ramírez, F. (2021). Booktubers en el aula: experiencias didácticas alrededor de las dinámicas de crítica literaria en red. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(2), 68-79. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2426](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2426)
- Murillo-Zamorano, L. y Montanero, M. (2018). Oral presentations in higher education: A comparison of the impact of peer and teacher feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 138-150. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1303032>
- Núñez, M y Madueño, R. (2021). Posibilidades de YouTube para la enseñanza de la lengua oral. *Aula de innovación educativa*, 301, 26-32.

- Núñez, M. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 1(16), 136-150.
- Ochoa-Sierra, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 55-78. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11613>
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. La tecnología de la palabra*. FCE.
- Ow González, M. y Alvarado Barra, C. (2013). Niños que narran: aumento en la complejidad discursiva y sintáctica durante la edad escolar. *Literatura y lingüística*, (28), 149-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000200009>
- Palou Sangrá, J. (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna. En J. Herrera, M. Abril y C. Perdomo (Eds.), *Estudios sobre didáctica de las lenguas y sus literaturas: Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (pp. 301-312). Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Palou, J. y Fons, M. (2008). Evolución de las representaciones de los profesores sobre el plurilingüismo en procesos de formación en el centro educativo. En J.-L. Barrio (Ed.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 295-328). La Muralla.
- Palou, J, Bosch, C., y Carreras, M. (2005). *La Lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Graó.
- Parlatore, B., Delménico, M., Beneitez, M. E., Clavellino, M. S., Di Marzio, M. A. y Gratti, A. L. (2020). El podcast y el desafío de repensar lo radiofónico. *Questión*, 66, 1-18.
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., y Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). YouTuber videos and the construction of adolescent identity. *Comunicar*, 55, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Prado, J. (2011) *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de filosofía*, 25(2), 9-22. Ricoeur, P. (1995-1996). *Tiempo y narración* (Trad. A. Neira). Siglo XXI. Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

- Smythe, S. y Neufeld, P. (2010). "Podcast Time": Negotiating Digital Literacies and Communities of Learning in a Middle Years ELL Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53, 488-496. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.6.5>
- Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Morata.
- TED-Ed. (2019). *Clubes TED -Ed.* Edición nº 5. Argentina.
- TED-Ed. (2022). *Student Talks. Manual para líderes.* [https://ed.ted.com/student\\_talks/resources\\_es](https://ed.ted.com/student_talks/resources_es)
- Tolchinsky, L. (2000). Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. En A. Camps y M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write.* University Press.
- Torrent, A. y Bassols, M. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica.* Octaedro.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la Conversación.* Ariel Practicum. Vergara, G. (2004). *Palabra en movimiento. Principios teóricos para la narrativa oral.* Praxis.
- Vilà, M. y Castellà, J. (2015). La lengua oral formal: características lingüísticodiscursivas y reflexiones sobre su enseñanza. En J. Mata et al. (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 21-42). Ediciones Pirámide.
- Vilá, M. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas.* Editorial Grao.
- Westenberg, W. (2016). *The influence of youtubers on teenagers* [Tesis de Máster]. University of Twente.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice.* Cambridge University Press.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods.* SAGE.
- Zumthor, P. (1991). *Introducción a la poesía oral.* Taurus.



# Panorama actual de la poesía contemporánea para la infancia y adolescencia en Chile: aproximación desde los Premios Medalla Colibrí en la última década (2012-2022)

Dra. Carola Vesely Avaria<sup>1</sup>

La poesía es acaso el género más reacio a las transformaciones cuando nos situamos en el campo de la literatura escrita para niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Contrario a lo que viene ocurriendo desde finales del siglo XIX hasta nuestros días en la poesía universal, que se sacudió de encima rima y métrica hace más de cien años para dar paso a la experimentación formal, al protagonismo de las materialidades y la exploración en torno a los límites y potencialidades de diversos lenguajes y soportes, para la poesía en la literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ) ha sido difícil ingresar a esta *tradición de la ruptura*, al decir de Octavio Paz. Así, tal como lo identifican

---

1 Carola Vesely es doctora en Literatura Hispanoamericana de Vanguardia y Postvanguardia por la Universidad de Salamanca, España. Cuenta con un Diplomado en Semiótica del Arte y la Cultura por la Universidad de Chile y es Periodista y Licenciada en Literatura por la Universidad Diego Portales. Su carrera académica y profesional se ha desarrollado en Chile, Estados Unidos (Ohio State University) y España (Universidad de Salamanca), siguiendo una línea de trabajo vinculado a la docencia y la investigación en las áreas de Literatura Latinoamericana, Poesía, Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y Mediación de la Lectura. En la actualidad se desempeña como docente en Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile, institución en la que ha trabajado también como investigadora posdoctoral, desarrollando estudios en torno a la poesía infantil y memoria en Chile. Es docente del Diplomado en LIJ del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile (IDEA USACH), en el Diplomado en Gestión de Bibliotecas públicas de la misma institución, así como del Diplomado en Nuevas Prácticas lectoras de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es integrante de La Otra LIJ, socia colaboradora de IBBY Chile y miembro del IRSCS (International Research Society for children's Literature).

lúcidamente Cecilia Bajour (2019) o Adolfo Córdova (2019), entre otros estudiosos de la materia, parte importante de la producción lírica contemporánea para las infancias abunda en rimas facilistas, en diminutivos y en imaginarios manidos que tan lejos están de la esencia poética, lúdica y aguda de la mirada infantil. Por otro lado, constatamos que una de las principales fuentes de que bebe la poesía infantil de hoy es la tradición oral, una delicia de sonidos, palabras, arrullos y juegos que, sin embargo, no ha sido —en términos generales— muy proclive a compartir terreno con vertientes más contemporáneas del género.

En este contexto, a ratos adverso, identificamos, además, un significativo vacío en el campo de la literatura infantil que, hasta la fecha, no cuenta con la presencia de un trabajo crítico e investigativo que considere la producción y edición actual de poesía destinada a niños y niñas de nuestro país. Lo anterior visibiliza zonas del conocimiento que han de ser cubiertas, a fin de relevar la producción actual de poesía para las infancias, así como de actualizar el corpus lírico que se suele ofrecer a los niños y niñas en Chile, el que pocas veces considera exponentes posteriores a la Generación del 50 y que, en muchos casos, no sale de un riguroso canon compuesto por los grandes de la historia de la poesía chilena y universal.

La escasez de estudios acerca de este campo en Chile contrasta con, al menos, dos fenómenos relevantes de mencionar. Por un lado, la copiosa producción de trabajo crítico e investigativo en torno a la poesía infantil contemporánea en lengua castellana desarrollada en diferentes países de Latinoamérica (entre los que destacan Argentina, México y Colombia) y España, desde donde se han articulado valiosos estudios orientados a la configuración de un panorama actual de la poesía escrita en castellano, incorporando algunos referentes de la poesía chilena. Por otro lado, resulta atenable considerar la escasa atención prestada en materia investigativa a este campo del conocimiento, en contraste con un panorama sumamente auspicioso en materia de creación y edición de poesía infantil, género que se ha visto especialmente fortalecido y renovado en Chile en los últimos años.

A lo anterior debemos añadir un punto que dice relación con la condición marginal del tema aquí desarrollado. Así, pues, la marginalidad del campo de la poesía actual destinada a las infancias en

Chile se puede leer desde tres ejes principales. En primera instancia, la situación de subalternidad de la infancia como grupo cultural históricamente marginado de los procesos sociales e históricos (Castillo, 2019; Gaytán, 1998). Como consecuencia de ello, la condición *minorizada* de la literatura destinada a la infancia, entendida tradicionalmente como subliteratura frente a aquella destinada al público adulto (Díaz Rönner, 2000). Como tercer punto, nos encontramos con la histórica condición marginal del género lírico frente a la masiva aceptación y reconocimiento del género narrativo, lo que se ve reflejado en todo el espectro de la literatura, sin importar la edad de los receptores.

Ya instalados en el campo específico de la poesía para la infancia, identificamos la presencia de un corpus predominantemente inscrito en la tradición oral de la poesía infantil y en tendencias tradicionales en materia de formas, géneros y soportes que parecen no hacerse cargo de las renovaciones de la poesía universal desde fines del siglo XIX en adelante, en contraste con una producción actual que, de manera creciente, explora en trayectorias líricas actualizadas. En vista de lo anterior, el trabajo aquí presentado pretende dar cuenta de la producción y edición actual de poesía destinada a la infancia en Chile tomando como referencia los Premios Medalla Colibrí, el galardón más renombrado en el ámbito de la literatura infantil y juvenil en Chile, que otorga anualmente la sección chilena del *International Board on Books for Young People* (IBBY Chile). Esta distinción reconoce la producción y creación de los mejores libros infantiles o juveniles editados en Chile el año anterior, por medio de la presencia de un jurado especializado en el campo y compuesto por actores de las diferentes áreas que componen el ecosistema del libro infantil y juvenil en Chile.

En los diez años que cubre este arco temporal que hemos trazado, se han visto importantísimos avances que sitúan a IBBY Chile como un organismo clave en el desarrollo, difusión e internacionalización de la LIJ en Chile, siempre atento a las transformaciones del campo y a los nuevos desafíos que estas conllevan. En tal sentido, constituye un hito sin precedentes la incorporación de un jurado exclusivamente compuesto por niños y adolescentes en la última versión del Premio Medalla Colibrí (2022), en una clara toma de posición frente a un debate tan actual como las concepciones de

infancia que subyacen a todo proceso de selección de lecturas para niños y jóvenes, por lo general en manos de adultos que deciden desde sus propias visiones del mundo y sus particulares visiones sobre infancia.

A lo largo de estos diez primeros años de la Medalla Colibrí, la poesía ha tenido una presencia creciente hasta instalarse como categoría exclusiva en 2019, previo a lo cual se premiaban el género lírico como parte de la categoría general de Ficción. Este avance se corresponde con un escenario de progresiva expansión de la poesía dentro del panorama editorial chileno. Por ello, el presente trabajo pretende ofrecer un amplio panorama que funcione como mapa de navegación, especialmente para mediadores/as de lectura, que permita actualizar los corpus en materia de producción lírica para las infancias y adolescencias, dando cuenta de las nuevas tendencias de la poesía infantil editada en Chile. Este mapeo considera todas las obras del género poesía que han sido premiadas a lo largo del decenio que abarca desde el inicio del Premio Medalla Colibrí en 2012 hasta su última versión, realizada en 2022, lo que permite dar cuenta de las diversas trayectorias del género en nuestro país. A partir del arco trazado, pues, se propone una mirada panorámica del estado actual de la poesía para las infancias y adolescencia en Chile.

El valioso ejercicio de revisión de esta década de poemarios premiados por la Medalla Colibrí de IBBY Chile permite vislumbrar la emergencia de contundentes líneas de fuga que configuran un panorama actual diverso, renovador y floreciente en lo que a poesía chilena para las infancias se refiere. El periodo revisado hace coexistir de manera orgánica una marcada trayectoria de poesía contemporánea, en la que predomina el verso libre, la conciencia material del lenguaje, las propuestas multimodales (especialmente desde la visualidad, aunque también se observa una presencia creciente de la dimensión sonora), con otra de corte tradicional, ya sea en su vertiente de oralidad como en la línea del rescate y resignificación de autores consagrados a partir de un tratamiento actualizador.

El decenio en cuestión se abre con una declaración de amor a las palabras en la voz de una figura clave de la historia de la LIJ chilena como es Cecilia Beuchat: *Palabras, regalo palabras* (Liberalia, 2011), con ilustraciones de Isabel Hojas, opera como el punto de partida de este itinerario donde se cristaliza la materialidad del len-

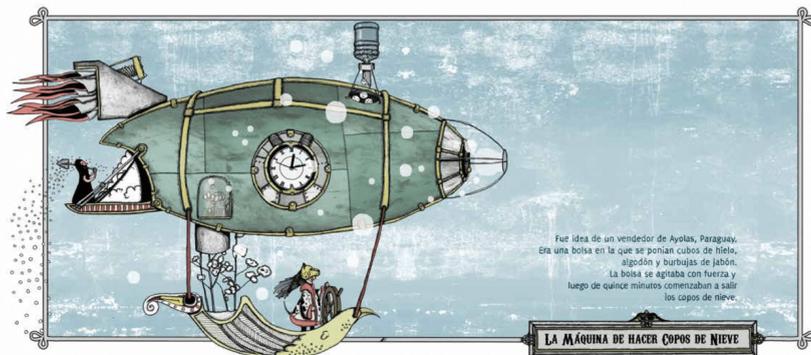
guaje, relevándolo como una experiencia de los sentidos. Con esta obra se abre la puerta a la trayectoria multimodal del álbum lírico, una vertiente contemporánea del género que, en su particular combinación entre texto e imagen, irá tomando fuerza según avanza este recorrido en que la LIJ chilena ingresa en los lenguajes contemporáneos de la poesía. A partir de los trabajos de Neira Piñeiro (2012), podemos definir el álbum lírico como

un libro en el que se combinan imágenes impresas secuenciadas con un texto literario en verso perteneciente al género lírico, de tal modo que ambos elementos expresivos (verbal y visual) forman una unidad estética y confluyen en la construcción de sentido, dando como resultado una obra hecha de palabras e imágenes donde prima lo descriptivo, lo lúdico, la expresión de sentimientos y emociones o la representación de una visión subjetiva del mundo (p. 133).

María José Ferrada bien sabe de ello. La poeta chilena más destacada dentro del panorama actual de la LIJ chilena se asoma en diversas ocasiones de esta década, aportando en cada una de ellas con diferentes operaciones para ir tensionando los límites del lenguaje, la realidad y la imaginación, siempre a coro con la visualidad y desde una mirada aguzada para hallar la poesía latiendo donde menos se le espera. *Geografía de máquinas. Que no sabemos si se construyeron* (Pehuén, 2012), ilustrado por Fito Holloway, se propone en la línea del álbum lírico para ofrecer un catálogo de máquinas en cuya mecánica y función se cristaliza la poesía en su sentido más fecundo:

—¿A quién se le ocurrieron todas esas máquinas? / —No lo sé. La mayoría de los registros en que figuraban eran antiguos y estaban incompletos. / —Pero, ¿cómo supiste que existían? / —Recorrí las sociedades de inventores. Todas las ciudades y pueblos tienen una (Ferrada, 2012, s. f.).

Figura 1. Geografía de máquinas. Que no sabemos si se construyeron



Fuente: María José Ferrada (Pehuén, 2012).

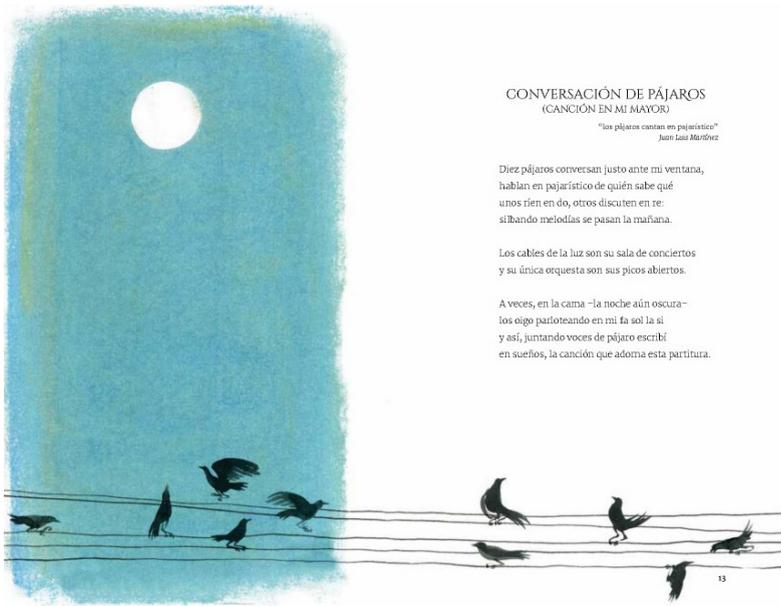
Por su parte, *Notas al margen* (Loqueleo – Santillana Chile, 2013), de María José Ferrada, nos invita a ir más allá en esta exploración por las múltiples potencialidades del lenguaje poético, articulando versos, evocativas ilustraciones elaboradas por Francisca Yáñez y notas de prensa, tres elementos que dialogan de manera extraordinaria para dar forma a una poesía que se dispara en múltiples e inesperadas direcciones gracias a su naturaleza compleja, tensionando los límites entre la realidad y la ficción y, con ello, proponiendo interesantes reflexiones sobre la sociedad actual.

La trayectoria de la poesía infantil chilena de este último decenio tiene uno de sus puntos más destacables en el trabajo que hace Felipe Munita junto con la ilustradora Raquel Echenique en *Diez pájaros en mi ventana* (Ekaré Sur, 2016), un poemario con plena conciencia material, que hace coexistir la objetualidad, la visualidad y la diversidad de formas líricas, invitando a disfrutar la experiencia poética en un diálogo con referentes de incalculable valor en la poesía chilena, como es el caso del poeta neovanguardista Juan Luis Martínez, invitado de honor en el conjunto a partir de diferentes operaciones intertextuales. Así, en referencia directa a uno de los textos martineanos más emblemáticos de su obra *La nueva novela*, escribe Munita: “Diez pájaros conversan justo ante mi ventana, /

hablan en pajarístico de quién sabe qué / unos ríen en do, otros discuten en re / silbando melodías se pasan la mañana” (2016, p. 13).

Planteado en forma de soneto alejandrino, este poema es un claro ejemplo del modo en que Munita hace coexistir la tradición de la lírica clásica con referentes contemporáneos, todo en diálogo con el evocativo trabajo visual de las ilustraciones de Raquel Echeñique, que añaden una capa más de sentido a esta partitura poética.

Figura 2. Diez pájaros en mi ventana



Fuente: F. Munita (Ekaré Sur, 2016, p. 13).

Volviendo a María José Ferrada, en *Mi cuaderno de haikús* (Amanuta, 2017), ilustrado por Leonor Pérez, se releva un rasgo fundamental de la poesía contemporánea y que estará presente en otras de las obras premiadas, como es la ruptura del pacto ficcional mediante la invitación al lector a transformarse en coautor de la obra, en un ejercicio de protagonismo creativo que también encontraremos en *Escribir para abajo: poemas para gente reciente*

(Loqueleo – Santillana Chile, 2018), de Andrés Kalawski con ilustraciones de Matías Apsé, y en *Rima adivina* (Ekaré Sur, 2019), de Rafael Rubio y Scarlett Narciso.

El primero propone una interesante hibridez genérica al situarse entre el libro informativo y la poesía ilustrada. A partir del objetivo de enseñar a los lectores a leer y escribir haikús (forma poética tradicional japonesa caracterizada por su brevedad y sutileza, presencia de elementos de la naturaleza), *Mi cuaderno de haikús* interpela recurrentemente al lector, ya sea mediante cápsulas explicativas sobre esta forma poética, invitando a observar el paisaje circundante y ofreciendo espacios en blanco para que los lectores se aproximen al haikú mediante la propia creación de textos. Todo enmarcado en una apuesta editorial de bella factura que cuenta con la presencia de ilustraciones que dialogan de manera orgánica y muy coherente con la estética del haikú.

Por su parte, *Escribir para abajo: poemas para gente reciente*, sorprende por la presencia de una mirada situada en la infancia sin caer en las peligrosas y frecuentes impostaciones, junto con una conciencia metatextual que hace presente la propia poesía como tema del conjunto, al tiempo que adopta una interesante y muy necesaria mirada crítica en torno a los modos tradicionales en que se ha mediado la poesía con lectores y lectoras infantiles: “Cuando / corro / me falta el aire. / Entonces / hablo como / poeta” (Kalawski, 2018, p. 6).

En tanto, el trabajo de Rubio y Narciso promueve el protagonismo lector por medio de una serie de adivinanzas en rima que funcionan en una articulación de los lenguajes material, visual y sonoro para echar a andar un juego poético de alta calidad y belleza: “Con mi rugido salvaje, / que parece una explosión, / hago temblar cielo y tierra: / soy el rey, soy el...” (2019, s. p.).

Las pistas que nos entrega *Rima adivina* para resolver cada adivinanza, siempre relacionada con un animal, operan desde diferentes ejes. Así, a la dimensión semántica del texto, que nos dará luces sobre aquello que intentamos adivinar (en este caso “rugido salvaje” o “rey”), se suma la dimensión sonora que otorga la estructura rimada del texto. De este modo, la música interna del poema nos llevará a buscar que el cuarto verso —ese que somos desafiados a completar— rime con el segundo (“explosión”). Ayudados por una

lectura en voz alta del poema notaremos, pues, que la palabra misteriosa rima con “ón”. En tercera instancia, vemos que cada doble página de este libro de cartón despliega el esbozo, tenue y a gran escala, de la silueta de cada animal escondido, a lo que se añade la presencia de un troquel junto a cada poema, a través del cual se visualizan colores y texturas de la página siguiente, que nos enfrentará con la enorme y colorida ilustración que resolverá el misterio.

Figura 3

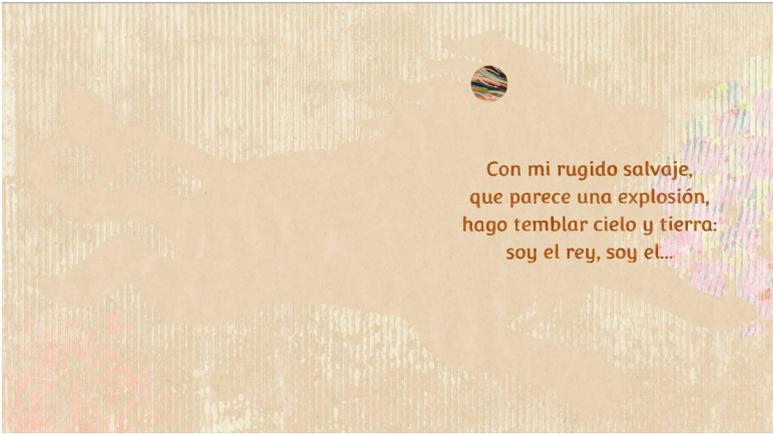


Figura 4



Fuente: *Rima adivina*, por R. Rubio y S. Narciso (2019, Ekaré Sur, 2019, s. p.).

Continuando con este recorrido por el último decenio de poesía infantil y juvenil chilena, en la línea de la lírica tradicional encontramos dos vertientes principales: la poesía de transmisión oral, infaltable en la construcción de acervos simbólicos para las infancias, y un nutrido corpus de poetas consagrados que vuelven a la carga para dialogar con las nuevas generaciones. Así, *Duerme, niño, duerme* (Ekaré Sur, 2014), escrito por Laura Herrera, retoma una canción de cuna inglesa, con toda la carga de arrullos, música, palabras y memoria que esta forma poética conlleva, para resignificarla y anclarla al sur de nuestro país a partir del trabajo gráfico realizado por July Macuada. En tanto, la antología *Tren de lectura. Un viaje, una aventura* (Ekaré Sur, 2015) recopila varios textos de la tradición oral, así como el trabajo lírico y gráfico de autores provenientes de diversos tiempos y espacios. Todo gracias al minucioso trabajo de selección y edición de Verónica Uribe. Por su parte, *Üñüm Püllü / Espíritu pájaro* (2019, Planeta Sostenible) encarna el torrente de la tradición del pueblo mapuche en la voz de Lorenzo Aillapán, reconocido como Tesoro humano vivo por la UNESCO, sembrando trinos de aves y murmullos de la naturaleza viva del sur del mundo en una voz coral en mapuzungún y castellano:

### Cóndor

Es un pájaro milenario que vuela a gran altura  
 Siempre majestuoso en el aire como nave en el agua  
 - Pájaro sobresaliente igual a un sabio  
 - Pájaro sobresaliente igual a un justiciero  
 - Pájaro sobresaliente igual a un bondadoso  
 . Pájaro sobresaliente igual a un poderoso.

Maaaannkkeeee – maaaannkkeeee - afkape  
 Maaaannkkeeee – maaaannkkeeee – afkape.

(Aillapán, 2019, p. 99)

A este tejido de voces y memorias se engarzan dos publicaciones que nos recuerdan por qué Gabriela Mistral es eterna: *La niña del pescadito* (Escrito con Tiza, 2020), un texto rescatado del olvido que habla a la infancia y que cobra nueva vida mediante un bello trabajo

editorial que incorpora ilustraciones de Alberto Montt; así como una bella apuesta en forma de álbum lírico de *Poemas de las madres* (Quilombo Ediciones, 2015), brillantemente resignificado gracias al trabajo de la destacada ilustradora argentina Cecilia Afonso Esteves. Esta reedición de Mistral continúa tejiendo la historia de una obra tan relevante como desconocida, que aparece como serie de poemas en *Desolación* (1922) para luego publicarse en 1950 como libro independiente, acompañado por las ilustraciones del grabador rumano André Racz.

En esta oportunidad, a casi un siglo de su primera aparición, *Poemas de las madres* cobra nueva vida en forma de álbum lírico para volver a hablar a las madres y ahora también a las infancias y adolescencias, a partir de recursos multimodales articulados desde un trabajo visual lleno de poesía, como los versos mistralianos.

Figura 5. Poemas de las madres



Fuente: *Poemas de las madres*, por G. Mistral y C. Afonso (Quilombo Ediciones, 2015, s. p.).

En una ruta similar, el consagrado poeta colombiano Rafael Pombo salta del siglo XIX a nuestros días con *La pobre viejecita* (Amanuta, 2015), en una versión actualizada mediante las ilustraciones de Marcos Guardiola que dan forma a un álbum lírico de gran belleza. En tanto, el gran Armando Uribe, pieza fundamental de la poesía chilena del siglo XX, interpela a las nuevas generaciones con una obra antológica a manos de Verónica Uribe, cuyos textos dialogan de manera orgánica con ilustraciones del hijo del poeta, Pedro Uribe, en *Idéntico a mi verso* (Ekaré Sur, 2020). Destinada a lectores de todas las edades, la adolescencia es un grupo altamente proclive al disfrute de esta obra, gracias a la actualización que se realiza a partir de su trabajo gráfico y de la cuidadosa selección de textos que la componen.

Mientras, la trayectoria del rescate patrimonial de este decenio de poesía enriquece sus ribetes multimodales añadiendo la dimensión sonora en *Al mundo niño le canto* (Catalonia, 2016), libro que nos trae de vuelta —ahora en versión impresa y con ilustraciones de Pati Aguilera— el disco homónimo que el cantautor chileno Ángel Parra, hijo de Violeta, publicara para las infancias en 1968. Los poemas ilustrados de esta obra, pues, se pueden cantar y, con ello, volver a la vida esas voces que componen nuestra memoria.

Es que la presencia de los lenguajes sonoros en la poesía forma parte de su esencia. La larga tradición oral del género bien sabe que, antes que todo, la poesía fue música, palabra y memoria. A ratos olvidada esta dimensión frente al predominio de la palabra escrita durante varios siglos, los lenguajes contemporáneos se han abocado a recuperar y reivindicar la dimensión sonora de la lírica, lo que vemos materializado y ampliamente difundido a partir del siglo XX, con una expansión del género hacia múltiples direcciones. La poesía infantil, en su profundo apego a la tradición oral, nunca se desvinculó del todo de esa esencia rítmica y sonora, aun cuando ha tardado en proponerse más allá de los medios y soportes tradicionales. Sin embargo, ese panorama ha comenzado a cambiar en los últimos años. Así se observa en una de las obras más recientemente premiadas de la Medalla Colibrí, titulada *Al agua* (Editorial Manivela, 2021), con textos de Sam García, ilustraciones de Loreto Salinas y sonidos acuáticos procedentes de diversas fuentes.

Instalada dentro de la conceptualización de álbum sonoro, esta obra corresponde a un producto plenamente multimodal, dados los vínculos que se proponen entre el texto poético escrito en verso, ilustraciones de gran protagonismo y la presencia de botones que permiten interactuar a través del tacto, para así escuchar el canto del agua en sus diferentes manifestaciones. Una apuesta de alto valor estético que se constituye como la entrada definitiva de la poesía infantil chilena a los lenguajes multimodales contemporáneos.

Figura 6



Fuente: *A agua*, por S. García y L. Salinas (Editorial Manivela, 2021, s. p.).

En la vereda de la producción lírica contemporánea para las adolescencias, el recientemente publicado poemario *El reflejo que zurce la herida* (Pez Espiral, 2021), de Tomás Bravo Hepp, se hace cargo de una dimensión muy propia de la poesía que frecuentemente suele olvidarse a la hora de seleccionar lecturas para niños y adolescentes y que se relaciona con su condición de discurso político en su sentido amplio. Los textos del poemario están situados en el Chile contemporáneo, por cuanto tienen su origen en el proceso

constituyente que se viene llevando a cabo a partir del así llamado *estallido social* de 2019.

El poemario de Bravo Hepp se propone desde el intento de pensar una nueva Constitución para Chile a partir de un lenguaje poético que nos conecta con profundas reflexiones de índole cultural, lingüística, política, existencial y humana. Surgidos en el marco de un proyecto en redes sociales llevado a cabo por el mismo autor, los textos de este poemario interpelan a las nuevas generaciones, las mismas que operaron como el motor de las transformaciones sociales experimentadas hoy en Chile, apuntando a su rol protagónico tanto en los procesos históricos como en los propios procesos lectores.

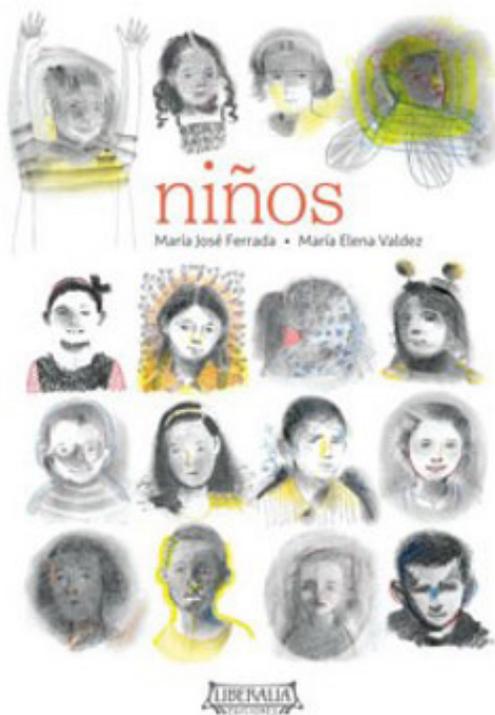
En línea con la valiosa reivindicación de la esencia crítica y política del género lírico, para cerrar este recorrido a través de una década decidida y crecientemente fecunda en poesía para las infancias y adolescencias, María José Ferrada reaparece en escena con dos poemarios que marcan un rumbo claro en esta hoja de ruta. Lejos de cualquier estereotipo en torno a la lírica infantil, Ferrada y su verso libre, epigramático y de gran potencia significativa nos recuerda la dimensión político estética de la escritura para la infancia mediante dos poemarios que ocuparán de seguro un lugar clave en la historia del género en nuestro país: *Los derechos de los niños (un árbol de pan, un abrigo y una nube donde jugar)* (Planeta Lector, 2018), con ilustraciones de Francisca Yáñez, y una obra ya fundamental, *Niños*, en su reedición de 2020 por Liberalia Ediciones (la primera es de 2013 por Grafito Ediciones). Esta última, en un trabajo dialógico con las ilustraciones de María Elena Valdez, trae a la vida a treinta y cuatro niños y niñas ejecutados y desaparecidos por la dictadura militar chilena a partir de breves y delicados textos plenos de potencia significativa. Cada uno va encabezado por el nombre real de un pequeño que renace en estas páginas para dialogar con los niños de hoy, en un gesto de justicia, memoria y belleza que instala a este poemario como hito de la poesía chilena de nuestro tiempo, sobre todo en el actual contexto de conmemoración de los 50 años del golpe de Estado en Chile.

### Gabriel

Le gusta imaginar que las estrellas son agujeros en el cielo.  
Que cuando el sol se esconde,  
la Tierra queda cubierta por un abrigo negro.  
Es tan antiguo que tiene agujeros;  
por eso la luz.

(Ferrada, 2020, p. 41)

Figura 7



Fuente: *Niños*, por M. J. Ferrada y M. E. Valdez (Librería Ediciones, 2020, portada).

Este recorrido a través de los diez años del Premio Medalla Colibrí de IBBY Chile nos ofrece, en suma, un panorama sumamente auspicioso en materia de producción de poesía para la infancia y adolescencia en nuestro país, dando cuenta de un florecimiento no solo en relación a la cantidad de obras líricas publicadas, sino en cuanto a la renovación y actualización de los lenguajes poéticos. Nos encontramos, pues, frente a una década llena de poesía de la más alta calidad, que explora el lenguaje y sus múltiples potencialidades, que dialoga con diferentes sistemas semióticos, ingresando de manera definitiva en la órbita de los lenguajes multimodales, que reivindica a los lectores de las nuevas generaciones, desafía estereotipos, interpela al mundo adulto y anuncia nuevos y buenos vientos por venir.

## Referencias

- Aillapán, L. (2019). *Üñüm Püllü / Espíritu pájaro*. Planeta Sostenible.
- Bajour, C. (2019). Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy (1998-2011). En A. Córdova (Ed.), *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español* (pp. 47-72). Ediciones de la Universidad Castilla y La Mancha.
- Beuchat, C. y Hojas, I. (2011). *Palabras, regalo palabras*. Liberalia Ediciones.
- Bravo Hepp, T. (2021). El reflejo que zurce la herida. Libros del Pez Espiral.
- Castillo, P. (2019). *Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990)*. LOM Ediciones.
- Córdova, A. (Ed.). (2019). *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz Rönner, M. A. (2000). Literatura infantil de ‘menor’ a ‘mayor’. En N. Jitrik (Ed.), *Historia crítica de la literatura argentina* (pp. 511-531). Emecé.
- Ferrada, M. J. y Holloway, F. (2012). *Geografía de máquinas. Que no sabemos si se construyeron*. Pehuén Editores.
- Ferrada, M. J. y Pérez, L. (2017). *Mi cuaderno de haikús*. Editorial Amanuta.
- Ferrada, M.J. y Valdez, M.E. (2020). *Niños*. Liberalia Ediciones
- Ferrada, M.J. y Yáñez, F. (2013). *Notas al margen*. Loquileo Chile – Santillana Chile.
- Ferrada, M.J. y Yáñez, F. (2018). *Los derechos de los niños (un árbol de pan, un abrigo y una nube donde jugar)*. Planeta Lector.
- García, S., Salinas, L. y Carmona, M.J. (2021). *Al Agua*. Editorial Manivela.
- Gaytán, Á. (1998). *Protagonismo Infantil: un proceso social de organización participación y expresión de niñas, niños y adolescentes*. Redd Barna.
- Herrera, L. y Macuada, J. (2014). *Duerme, niño, duerme*. Ekaré Sur.

- Kalawski, A. y Apsé, M. (2018). *Escribir para abajo: poemas para gente reciente*. Loqueleo Chile – Santillana Chile.
- Mistral, G. y Montt, A. (2020). *La niña del pescadito*. Escrito con Tiza.
- Mistral, G. y Afonso Esteves, C. (2015). *Poemas de las madres*. Quilombo Ediciones.
- Munita, F. y Echenique, R. (2016). *Diez pájaros en mi ventana*. Ekaré Sur.
- Neira Piñeiro, M. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos* 35, 131-138.
- Parra, Á. y Aguilera, P. (2016). *Al mundo niño le canto*. Catalonia.
- Pombo, R. y Guardiola, M. (2015). *La pobre viejecita*. Editorial Amanuta.
- Rubio, R. y Narciso, S. (2019). *Rima adivina*. Ekaré Sur.
- Uribe, V. (Ed.). (2015). *Tren de lectura. Un viaje, una aventura*. Ekaré Sur.
- Uribe, A. y Uribe, P. (2020). *Idéntico a mi verso*. Ekaré Sur.

# La educación literaria: un modelo de formación de lectores y lectoras de literatura para la escuela del siglo XXI

Eduardo Asfura<sup>1</sup>

El presente artículo ofrece una revisión del paradigma de la educación literaria, considerando su relevancia para la consolidación del campo de la didáctica de la literatura y su progresiva influencia en la formación escolar de lectores literarios. Específicamente, el capítulo se ocupa de comentar los antecedentes, propósitos, criterios de actuación y líneas de avance de este modelo, así como las principales actividades que la evidencia científica reconoce como relevantes para el progreso de los estudiantes con la literatura.

## Antecedentes y bases generales del modelo

El concepto *educación literaria* hace referencia al paradigma didáctico que desde hace aproximadamente cuatro décadas ofrece sustento teórico y metodológico al trabajo escolar con la literatura, con una progresiva influencia en las propuestas curriculares y actividades de aula, desde una perspectiva pragmática y comunicativa del hecho literario. Como su nombre lo sugiere, el enfoque representa, así, el tránsito desde una tradicional *enseñanza de la literatura* a una *educación literaria* (Colomer, 1991), en un giro influido por disciplinas como la psicología cognitiva, la teoría de la recepción y las

---

1 Eduardo Asfura es académico de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Literatura por la Universidad de Chile y doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona.

teorías de la intertextualidad, entre las principales (Fittipaldi, 2013; Munita y Margallo, 2019; Sánchez Corral, 2008a).

En este sentido, la educación literaria se reconoce, además, como el paradigma de mayor incidencia en “la configuración de la didáctica de la literatura como un ámbito específico de estudio e investigación en los años noventa del pasado siglo” (Munita y Margallo, 2019, p. 157), tras la crisis del modelo historicista, el desgaste de las propuestas formalistas-estructuralistas y las, en gran medida, desescolarizadoras actividades de animación lectora, que desde los años 70 cobraron vigencia en el auge de la promoción lectora (Colomer, 1996a; Lomas, 2017; Munita, 2017). Y es frente a dichos enfoques estrictamente históricos, inmanentistas o lúdicos de enseñanza literaria que este modelo formativo reivindica el activo rol de los lectores en la comprensión, interpretación y disfrute de las obras, estableciendo la prioridad de desarrollar la *competencia literaria* de los estudiantes (Bombini, 2008; Cerrillo, 2016; Colomer, 1996a, 2007; Dueñas, 2013; Fittipaldi, 2013; Mendoza Fillola, 2008; Lomas, 2002) en el marco del enfoque comunicativo y cultural de formación en Lengua y Literatura.

Como es claro, el progreso en esta competencia literaria se relaciona estrechamente con la competencia lectora (sin la cual no es posible pensar en un *progreso literario* propiamente tal). Pero sus funciones y propósitos trascienden a los del estricto mejoramiento de las habilidades lectoras, al propender al desarrollo de un *saber leer literario* (Rouxel, 1996) que requiere apropiarse de las convenciones específicas de uso de la literatura, considerando las potencialidades lingüísticas, estéticas, textuales-discursivas y socioculturales que las obras proyectan para su recepción.

En esta línea, Mendoza y Pascual (1988) reconocen al menos dos niveles de competencia literaria: uno primario o inicial, cuyo reconocimiento y valoración de lo literario es una acción fundamentalmente *intuitiva*, similar a la que un hablante expresa al participar en intercambios comunicativos sin recurrir explícitamente a saberes gramaticales sobre la lengua. En un segundo nivel, en tanto, la competencia literaria se proyecta como una *aptitud aprendida* (Thompson, 1978, p. 24, citado en Mendoza y Pascual, 1988, p. 32), en la que “el reconocimiento consciente, derivado de los modelos y contenidos de instrucción” (1988, p. 32) se basa en gran medida

en la enciclopedia cultural e intertexto lector que los estudiantes logran activar en su interpretación y valoración de las obras.

Si bien es cierto, estos dos niveles pueden asociarse, correspondientemente, con conductas lectoras de aproximación al *contenido manifiesto* o al *contenido profundo* de los textos (Eguinoa, 2000), la competencia literaria no sólo se manifiesta en la capacidad inferencial que los alumnos logran en sus lecturas, sino más bien en la comprensión que logran de la particular situación comunicativa y textual-discursiva en la que se hallan cuando realizan dichas lecturas. Y de los recursos interpretativos y críticos que cada obra y situación de recepción demanda para la atribución de significados y activación de sentidos.

En concordancia con ello, el modelo de la educación literaria reconoce que la literatura no es una materia escolar que pueda ser enseñada y aprendida de manera homogénea y tipificada (Mendoza Fillola, 2006), sino un hecho comunicativo, con un fuerte componente ético, estético, cultural y lingüístico, vinculado con las prácticas personales y sociales de lectura y escritura. Desde esta perspectiva, el hecho literario es concebido como un *polisistema* (Even-Zohar, 1990, citado en Fittipaldi, 2013), que se manifiesta en:

un espacio personal, un objeto material, un sistema de producción y de circulación cultural, una producción artística hecha de lenguajes, una construcción de mundos posibles, una formalización de los modos de representar la experiencia, un ámbito donde se juegan valores e ideologías, una práctica social, un diálogo entre textos literarios y culturales y una actividad que pone en juego un proceso interpretativo (Fittipaldi, 2013, p. 389).

Como es de suponer, estas relevantes dimensiones del hecho literario reconocidas por Fittipaldi implican un conjunto de relaciones de base, necesarias de tomar en cuenta en la programación didáctica de la literatura. A saber: la relación entre el lector y el texto, la relación entre el lector y la comunidad de lectores, la relación de las obras entre sí en la experiencia del lector y la relación del lector con el funcionamiento social de la literatura (Munita, 2014, citado en Colomer, 2014). Y ello, considerando que la confrontación de los alumnos con las obras implica un conjunto de condicionantes,

conocimientos y experiencias necesarias de tener en cuenta para su progreso lector: “El condicionante sociocultural, que permite el reconocimiento de las marcas o indicios literarios en un texto; el conocimiento de los códigos literarios y de las relaciones de intertextualidad, los particulares conocimientos metaliterarios y la propia experiencia lectora” (Mendoza Fillola, 2004, p. 140).

En definitiva, esta multidimensionalidad y riqueza del hecho literario lleva a reconocer que, en gran medida, “la literatura no se enseña ni se aprende, sino que se aprehende” (Luengo, 1996, p. 15), por lo que el progreso de los estudiantes con las obras requiere de una educación *en y para* la lectura literaria (Mendoza Fillola, 2004), en lugar de una enseñanza *sobre* la literatura. Y ante ello, la generación de conocimiento teórico y las propuestas de intervención en el aula deben considerar no sólo las propiedades lingüísticas y formales de los textos literarios, sino también el modo en que su circulación y recepción los (re)significa como tales. Algo que, a su vez, implica considerar no sólo los distintos medios, soportes y contextos socioculturales e históricos en que éstos se manifiestan, sino especialmente los tipos de experiencias (intelectuales, afectivas, morales) que los lectores ponen en juego en su recepción.

A la luz de lo anterior, resulta evidente que el progreso en la educación literaria no se logra mediante la memorización de contenidos sobre las obras ni el reconocimiento mecánico de los recursos estructurales de los textos, sino en base al vínculo personal de los alumnos con la lectura literaria y el desarrollo de sus capacidades interpretativas y críticas. Es decir, desde “una aproximación que incluye tanto la apropiación subjetiva, espontánea y emocional propia de la participación psicoafectiva en el texto, como una recepción de orden intelectual y distanciada, basada en procedimientos racionales de análisis e interpretación de las obras” (Dufays et al., 2005, citados en Munita, 2017, p. 385). Una aproximación que busca fomentar un diálogo significativo de los jóvenes con la literatura, desde una clara conciencia de que esta “no existe para ser objeto de análisis escolar, sino para ser leída con satisfacción, para pensar y sentir con las palabras que la conforman” (Mata y Villarrubia, 2011, p. 54).

## Propósitos de la educación literaria

Lo anterior se halla, además, coherentemente explicitado en unos propósitos generales y específicos de la educación literaria. En relación a dichos objetivos, la evidencia científica reconoce, por una parte, el importante rol de la literatura en la formación de sujeto, desde la provisión de modelos de referencia que favorecen el desarrollo cognoscitivo, afectivo y social de los niños y jóvenes, así como su autonomía personal y discursiva (Bertochi, 1995; Colomer, 2019; Sánchez Corral, 2008b). Y existe, también, un generalizado consenso (Bombini, 2008; Cerrillo, 2016; Colomer, 1996a, 1996b, 2001a; Dueñas, 2013; Fittipaldi, 2013; Lomas, 2002, 2009, 2017; Manresa, 2013; Mendoza Fillola, 1996, 2008; Munita 2014 y 2017; Munita y Margallo, 2019, Sánchez Corral, 2008) en que la manera más propia para que los alumnos vivan dichas experiencias formativas es mediante el desarrollo de su competencia interpretativa y el fomento de su hábito lector. De este modo, estos dos ámbitos: 1) formación de sujeto y 2) desarrollo de la competencia interpretativa y fomento del hábito lector, se reconocen como los propósitos general y específicos de la educación literaria (Munita, 2014, 2017).

En cuanto a la formación de sujeto, el modelo concibe a la literatura como una experiencia de singulares condiciones para la construcción del yo, al implicar un diálogo de los lectores consigo mismos y con el mundo. Cada texto es, en buena medida, lo que los lectores proyectamos en él. Pero también, una privilegiada forma de experimentación de la otredad, en un diálogo que depende tanto de las capacidades interpretativas y críticas movilizadas en la confrontación de los textos, como del modo en que dicha confrontación interpreta (e interpela) nuestra realidad personal e identitaria. Como plantea Sánchez Corral (2008a), la literatura ofrece, en este sentido, la posibilidad de *fundar universos*, mediante un *proceso de recepción* que desarrolla una singular *percepción de las formas del discurso*. En dicho proceso, la *activación intertextual* permite vivir la experiencia de la literatura como *una actitud* y como *una conducta*, gracias al efecto de *extrañamiento estético* implicado en la recepción de las obras.

Coincidentemente, Bertochi (1995, citada en Sánchez Corral, 2008a) vincula la formación literaria con el desarrollo de objetivos

*afectivos, cognitivos y metacognitivos, y metalingüísticos*, en los que se expresan la dimensión emocional y lúdica del hecho literario, así como la potencialidad cognoscitiva y la recursividad del acto lector a las que invitan las obras literarias. Y esta singularidad y riqueza es la que se reconoce, también, en el vínculo de la literatura con el desarrollo de la autonomía personal y discursiva de los jóvenes: si el lenguaje es el *Bildung* de la subjetividad, la frecuentación de los textos literarios aporta de manera muy rica a la construcción de ésta, desde una toma personal de la palabra, que Sánchez Corral (2008a) asocia con unos propósitos ético-discursivos de la experiencia literaria. La literatura se proyecta, así, como una oportunidad para trascender al pensamiento único y mirar con perspectiva “los códigos enunciativos impuestos (...) y la visión homogénea del mundo”, desde “una posición profundamente ética inserta en una posición estética” (2008a, p. 332)<sup>2</sup>.

En el entendido de que esta riqueza no surge de manera espontánea (Colomer, 2001), el paradigma de la educación literaria reconoce, además, los dos propósitos específicos que anticipábamos: el desarrollo de la competencia interpretativa y el fomento del hábito lector.

En un sentido general, la competencia interpretativa se concibe como el dominio de las convenciones de uso de las obras literarias, considerando el modo en que las relaciones formales y temáticas de éstas invitan al diálogo intertextual, en el marco de los significados y sentidos sociales, culturales e históricos que las obras conllevan y posibilitan. El hábito lector, en tanto, se reconoce como la relación

2 Este rol de la literatura en el desarrollo de una ética, asociada con una estética, ha recibido, no obstante, también algunas opiniones menos entusiastas. Como la del escritor israelí Amos Oz, quien afirma: “Quisiera poder recetar sencillamente: leed literatura y os curareis de vuestro fanatismo. Desgraciadamente, muchos poemas, muchas historias y dramas a lo largo de la historia se han utilizado para inflar el odio y la superioridad moral nacionalista” (2003, pp. 30-31, citado en Lomas, 2017, p. 155). Por nuestra parte, y coincidiendo en que frecuentar la literatura no es una garantía absoluta de empatía y humanidad (y de esto hay muchos ejemplos en las alfabetizadas y “cultas” naciones modernas), nos atrevemos, sin embargo, a sugerir lo siguiente: la lectura literaria, por sí sola, no nos convierte en personas más comprensivas, solidarias o justas, pero sí que nos deja en una mejor situación *para decidir serlo*. Y esto, creemos, es bastante más de lo que se puede afirmar de las interesadas formas de discursividad publicitaria e “informativa” que inundan la cotidianeidad de los jóvenes en las sociedades postindustriales.

personal con la lectura literaria; desde un vínculo que se proyecta y consolida en el tiempo. Aunque no es sencillo reconocer dicho vínculo, la didáctica específica propone valorarlo primordialmente en función del *qué*, el *cuánto* y el *cómo* de la lectura; esto es, la diversidad de obras que se leen, la cantidad y frecuencia con que se leen y la calidad de las experiencias de recepción que los lectores obtienen de ellas (Manresa, 2009).

Aunque el progreso en la competencia interpretativa y la construcción del hábito lector requieren de formas de intervención diferenciada (Munita, 2017), se trata de objetivos estrechamente vinculados entre sí, considerando que una mayor capacidad interpretativa es un gran incentivo para frecuentar las obras y que el hábito es, en general, una importante fuente de desarrollo de habilidades. En atención a ello, “la voluntad de analizar y de estudiar los textos en profundidad, por una parte, o bien la de trasladar a la escuela los rituales de las prácticas privadas y sociales de lectura, por otra” (Manresa, 2013, p. 62, citada en Munita, 2017, p. 386) se asientan en la interdependencia de ambos propósitos, asegurando que cada uno reciba la atención didáctica necesaria, desde el beneficio mutuo que ello implica.

En conjunto, los objetivos de la educación literaria evidencian, así, principalmente dos cosas: en primer término, la multidimensionalidad y riqueza del hecho literario, en tanto fenómeno personal y social, que no puede ser desvinculado de los componentes cognitivo, afectivo, emocional y actitudinal de la formación, ni tratar de manera desagregada las variables lingüísticas, estructurales, estéticas, culturales e históricas de las obras literarias. Y, en segundo término, la confirmación de que tanto el gusto de los niños y jóvenes por la literatura, como su “capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras” (Jover, 2010, p. 29) requieren de instancias de mediación y procesos formativos explícitos, que les ayuden a establecer un diálogo significativo con los poemas, cuentos o novelas, considerando que tanto la competencia interpretativa como el hábito lector implican un placer “estético, intelectual y cultural que, lejos de operar por magia, se construye” (Tauveron, 2002, p. 14, citada en Munita, 2017, p. 385).

## Líneas de avance y criterios de actuación para la educación literaria

Si bien es cierto, en el ámbito de la actuación didáctica “la educación literaria sigue siendo aún el escenario de mil y un ensayos, tentativas e incertidumbres” (Lomas, 2017, p. 156); y esto ha llevado a pensar muchas veces en la intervención metodológica como “una especie de laberinto con muchas salidas” (Ballester e Ibarra, 2009, p. 30), el progreso literario se asienta en una necesaria continuidad de procesos y propósitos, que caracteriza (o que debería idealmente hacerlo) al trabajo con la literatura en la educación primaria y secundaria (Colomer, 2005; Joole, 2006; Tauveron, 2002, citadas en Munita, 2014, 2017). Asegurar dicha continuidad, desde la provisión de conocimiento teórico y práctico sobre aspectos tan variados como la dimensión personal y social de la lectura, las convenciones de uso de los textos literarios o su contextualización entre las prácticas sociales, ha representado un importante foco de interés y desarrollo investigativo para la didáctica de la literatura.

En esta perspectiva, uno de los relevantes aportes es el de las *líneas de avance en el aprendizaje literario*, de Colomer (2019, pp. 84-98), en cuyos siete ámbitos se incluyen tanto las habilidades y estrategias de interpretación del discurso literario, como las prácticas de valoración personal y social de las obras. En dichas líneas se presenta, así, una concepción del progreso literario concebido como el tránsito de los estudiantes desde:

1. Sentir la literatura como algo ajeno, a sentirse implicados en ella.
2. El dominio incipiente de las habilidades lectoras a su dominio experto.
3. El conocimiento implícito de las convenciones al conocimiento explícito.
4. La apreciación de un corpus restringido de lecturas a otro más amplio.
5. Formas limitadas de fruición a formas diversas.
6. La interpretación literal a la más compleja.
7. La recepción descontextualizada al uso de la contextualización.

Como se puede observar, en esta integración de conocimientos estratégicos y de prácticas de afianzamiento de la identidad lectora se concretizan claramente los objetivos de la educación literaria. No obstante, la idea de progreso expresada en estas líneas no debe llamar a engaño, haciendo pensar en la educación literaria como algo que *un día se termina de adquirir*. En palabras de la propia Colomer (2019), el progreso literario puede asimilarse al paisaje que vemos cambiar ante nuestros ojos durante un viaje en automóvil, pero ello no debe hacer perder de vista dos constantes del proceso formativo: “la idea de que no ‘se llega’ un día a la literatura, sino que se disfruta y aprende siempre en presente, y la idea de que hay objetivos comunes a lo largo de las etapas educativas” (2019, p. 84).

Este es, además, el sentido de la formación que se evidencia en los criterios de actuación para el diseño e implementación de actividades en el aprendizaje literario escolar. Y en relación a dichos criterios, existe también un amplio consenso (Ballester e Ibarra, 2009; Bombini, 2008; Colomer, 2019; Cuesta, 2013; Lomas, 2017; Sánchez Corral, 2008; Sanjuán, 2014) en que un aspecto de base para la definición de actividades de formación literaria es, precisamente, *la consideración de la lectura literaria como un hecho comunicativo y cultural*, por lo que los diálogos y contrastes de interpretaciones en el aula deben ayudar a que los alumnos se sientan parte de *una comunidad de lectores* (Cairney y Langbien, 1989, citados en Colomer, 1995), transfiriéndose así al espacio escolar la lógica de las prácticas y usos de la literatura del contexto social.

Junto a ello, los criterios de intervención reconocen también la importancia de que los alumnos *otorguen un sentido personal a las lecturas literarias*; para lo cual resulta vital el contraste interpretativo y la expansión de las respuestas lectoras, en el marco de un trabajo escolar que incentive las *lecturas compartidas* (Colomer, 1995; Lomas, 2017; Mata y Villarrubia, 2011). Hay en este punto un criterio unificador: “Las discusiones y debates entre los compañeros, las informaciones provenientes del mediador adulto cualificado y las referencias intertextuales a otras obras ya leídas van dando lugar a la formación de modelos enunciativos que guían la recepción propia de la literatura” (Colomer, 1995; Lomas, 1999; Ballester, 1998, citados en Sánchez Corral, 2008, p. 339). Y es en este sentido que conviene recordar que, cada vez que “el maestro o el profesor les

ofrecen a sus alumnos situaciones comunicativas de naturaleza literaria, les están entregando no solamente los enunciados placenteros y lúdicos de los textos, sino que también les están entregando el proceso mismo de la enunciación” (Sánchez Corral, 2008, p. 304).

Junto a ello, otro criterio importante de considerar es el de *una ajustada selección de textos* (Colomer, 1995; Lomas, 2017), que equilibre el canon de lecturas personales de los alumnos con el canon escolar (Mendoza Fillola, 2008); esto es, el conjunto de obras explícitamente seleccionadas para ayudarles a enriquecer sus habilidades interpretativas y a ampliar su universo lector.

La necesidad de este equilibrio obedece al hecho de que nadie dialoga con textos que le resulten completamente inaccesibles, pero tampoco expande sus habilidades y gustos de lectura con un “confirmacionismo pedagógico” que se limite a llevarlo de paseo por los lugares conocidos y sencillos de recorrer. De lo que se trata es, entonces, de una progresiva familiarización de los estudiantes con obras que, a la manera de “una escalera con barandilla” (Colomer, 2019, p. 102), les ayuden a leer más y mejor. Y en dicho propósito, cobra muchísima relevancia el aporte de las obras de la literatura infantil y juvenil (LIJ). En especial, en un momento en que la LIJ supera progresivamente su excesiva dependencia histórica de la educación y su carácter muchas veces adoctrinador y moralizante (Cerrillo, 2016, p. 81), para incorporar temáticas, conflictos y convenciones formales propias de “una literatura con mayoría de edad” (Cerrillo, 2013, citado en Cerrillo, 2016, p. 100).

Esta selección de *corpus* debe estar acompañada, además, de *la ayuda para que los estudiantes progresen en interpretaciones más complejas de los textos* (Colomer, 1995). Esta ayuda debe implicar un delicado ejercicio de *aproximación y distancia de la mediación docente*, para evitar que las interpretaciones de los alumnos se dirijan a “adivinar lo que el profesor tiene en la cabeza” (Wells, 1986, citado en Colomer, 2002) o que la acción mediadora derive en el acostumbrado “tú lee, que yo te lo explico a continuación”, que Colomer (2002, p. 7) reconoce como la práctica más habitual en el comentario de lecturas literarias en la enseñanza secundaria.

A este conjunto de criterios se agrega, además, la necesidad de *programar actividades diversas* (Lomas, 2017) que permitan a los estudiantes experimentar con *las diversas formas de expresión del*

*hecho literario*, en el marco del desarrollo de su competencia comunicativa y cultural. Leer, escribir, escuchar y hablar; así como observar y representar, *en actividades de recepción y de producción*, que posibiliten la familiarización de los alumnos con los contextos de circulación de las obras literarias y que incluyan, como hemos comentado, además del amplio marco de obras del canon clásico y contemporáneo, esas “otras literaturas” (Lomas, 2017, p. 160) que el diálogo de la cultura clásica con la cultura popular y de masas ha consolidado en el imaginario social como formas habituales de ficción y de ocio juvenil y adulto: cómics, canciones, *fanfiction*, literatura digital, narrativa transmedia, entre otras.

En este conjunto de criterios de actuación de la educación literaria, se expresa, así, una invitación muy clara a abrir los espacios de comprensión, interpretación y disfrute de los estudiantes con la literatura, superando la concepción de la enseñanza literaria como la estricta adquisición de un canon de obras clásicas, cuyos antecedentes históricos, temáticas y características formales se debían identificar y memorizar.

De dicha invitación y criterios, estimamos que resulta relevante derivar, además, las siguientes consideraciones:

- Esta ampliación de la perspectiva sobre la lectura y los modos de representación de lo literario resuelve algunos dilemas escolares, como el de escoger entre *el libro o la película*. Ello porque, desde una mirada semiótica y multimodal de la literatura, de lo que se trata es de activar las potencialidades *del libro y de la película*. Y de que los alumnos puedan contrastarlas con todas las versiones de la ficción. Esto implica, es claro, ayudar a los estudiantes a superar su habitual apreciación de las obras solo *por lo que cuentan*, para que puedan valorar su vasta riqueza formal y representacional, considerando los aportes de los diversos sistemas de significación.
- Lo anterior no debe ser visto como una capitulación del libro y de la literatura canónica ante los nuevos modos y medios de la ficción, sino como una oportunidad de ampliación y enriquecimiento de los intertextos lectores y de las experiencias de lectura. Ello, considerando los innumerables diálogos entre las formas literarias de la tradición y

las del actual contexto comunicativo y cultural. Y tomando en cuenta, por demás, que contar con las experiencias de las primeras, expande mucho las posibilidades de valoración y disfrute de las segundas. Así es que no se trata, como podría pensarse, de limitar el progreso literario de los alumnos al “cantar de Harry Potter” (Jover, 2008), sino de ayudarlos a integrar esas experiencias de ficción, derivadas de la cultura de masas y las industrias culturales, con las obras clásicas y contemporáneas, en un viaje de ida y vuelta hacia los lenguajes, estéticas, conflictos, tópicos, recursos y modos de representación de lo humano que la(s) literatura(s) ponen ante nuestros ojos y oídos<sup>3</sup>.

- Esta diversificación del corpus de lecturas exige, entonces, tratar de manera igualmente diferenciada a las variadas formas de la producción literaria, para que los estudiantes aprendan a reconocer y valorar sus diferencias. Y puedan construir en base a ello sus propios repertorios lectores. Se trata, así, de una tarea en la que el rol de los mediadores resulta fundamental, ya que, como afirma la propia Jover (2008, p. 153), “nadie espera ya que la narrativa juvenil contemporánea sea el paso previo para pasar a la literatura canónica, como en el ámbito cinematográfico no es *Shrek* el paso previo para llegar a *Ciudadano Kane*”.

En cuanto a la concreción de este conjunto de criterios en la programación didáctica es necesario recordar, en primer lugar, el trato diferenciado para el desarrollo de la competencia interpretativa y el fomento del hábito lector. Una diferenciación que compromete no solo a los propósitos, contenidos, actividades y modos de evaluación, sino también a la selección de corpus, la gestión de los espacios y dispositivos de lectura, las posturas a adoptar sobre la misma y los sentidos de la actividad mediadora (Munita, 2017)<sup>4</sup>. Y

3 Sin ir más lejos, el tópico del *elegido*, cuyo destino es puesto en tensión por una lucha entre el bien y el mal (en que se sustenta la trama de la saga *Harry Potter*), tiene tantas relaciones intertextuales con la tradición clásica y contemporánea, que tirar ya solo de ese hilo podría ocupar un semestre completo del año escolar.

4 Para contrastar los requerimientos didácticos específicos de la competencia interpretativa y del fomento lector, se recomienda revisar en Munita (2017, p.

esta amplitud de frentes de acción didáctica es una evidencia muy clara de que el desarrollo de la competencia interpretativa y el fomento lector son propósitos que no se limitan al trabajo de aula, aunque dicho espacio tenga, como es claro, un foco prioritario en estas tareas. Y también, que se trata de objetivos que trascienden a la acción individual de la profesora de Lengua y Literatura, requiriendo de la convergencia de propósitos, funciones y recursos de un *ecosistema mediador* (Munita, 2014), que favorezca el desarrollo de una *cultura lectora* en los centros educativos, como “patrón integrado de comportamientos, prácticas, creencias y conocimientos” (Behrman, 2004, p. 24; citado en Munita, 2014, p. 518).

Desde esta perspectiva, la relación de interdependencia que vincula a la competencia interpretativa y el hábito lector ilustra, además, el desafío de la “unión de dos mundos”, propio de la didáctica literaria: el mundo del canon filológico, y su didactización en un canon escolar, de aula o formativo (Cerrillo, 2013; Mendoza Fillola, 2008; Sánchez Corral, 2008) y el mundo del canon de lecturas de los alumnos, que muchas veces se forma a partir de unas prácticas diversas de lectura escolar y extraescolar, pero que en no pocas ocasiones se trata más bien de “un canon personal variable que nace del canon que le presentan, enseñan, imponen...” (González, 2012, citado en Rivera - Jurado y Romero Oliva, 2020, p. 8).

En definitiva, la formación de lectores literarios en la escuela es una tarea que implica alianzas estratégicas entre el profesorado de literatura y los demás actores del centro educativo. Alianzas en las que la biblioteca escolar ocupa, como es de suponer, un lugar de privilegio, al proyectarse como el principal espacio de acceso y de socialización de las lecturas. O, dicho en la expresión de Centelles, el “corazón de la escuela” (2006, p. 13). Un corazón que requiere personal capacitado, recursos y atención en los planes de mejoramiento institucional; porque, “para que pueda dar lo mejor de sí, debe ser tratado con atención y respeto por el cuerpo que lo alberga, ya que ambos son uno y comparten propósitos, funciones y destino” (Jaramillo Solís, 2021, p. 12).

---

387) un detallado cuadro comparativo, elaborado por el autor, en base a las aportaciones de Manresa (2013), Margallo (2012) y Tauveron (1999 y 2002).

## Actividades para la educación literaria

Al considerar, finalmente, estos criterios de actuación desde las actividades escolares con la literatura, la evidencia científica muestra una interesante diversidad de propuestas, aunque también una importante falta de información sobre lo que realmente ocurre en las aulas, especialmente en el contexto hispanoamericano<sup>5</sup> (Daunay, 2007, citado en Munita y Margallo, 2019). Ante ello, es dable pensar en esta diversidad de actividades no tanto como un repertorio de absoluta eficacia metodológica, sino más bien como las orientaciones de quien va poniendo un pie detrás de otro al cruzar un río de cambiantes aguas. Esto, considerando que las estrategias y actividades de formación literaria de las últimas dos o tres décadas han estado influidas, en gran parte, por la voluntad de “acercarse al horizonte de expectativas de unos adolescentes cada vez menos selectos y cada vez más interesados, en su calidad de depredadores audiovisuales, en el consumo de otros usos comunicativos más vulgares y de otras literaturas” (Lomas, 1996, p. 23, citado en Ballester e Ibarra, 2009, p. 31). Algo que Guadalupe Jover reconocía ya a mediados de la década del 2000, en una columna del diario español *El País*, al afirmar que:

No podemos “dar clases” de literatura como si Disney no existiera, como si nuestros estudiantes no pasaran horas y horas frente al televisor, el ordenador o las videoconsolas. Tampoco basta con un gesto de desprecio. Esos referentes son los que tienen para ellos toda la legitimidad cultural, y, si pretendemos desmontarla, habrá que cambiar de estrategia (Jover, 2004, párr. 7).

5 Esta necesidad de mayor información sobre la realidad de las aulas no es exclusiva, en todo caso, de la investigación en didáctica de la literatura, sino que resulta más bien transversal a la investigación educativa. Una evidencia de ello es el revelador título “La investigación cualitativa del aula: ¿qué demonios pasa en las aulas?”, de la conferencia que en mayo de 2002 reunió en la ciudad de Oaxtepec, México, a especialistas de distintos países y disciplinas, congregados para discutir esta problemática (Candela et al., 2009). Y también, la expresiva comparación que Carlos Lomas realiza, dos décadas después, de las aulas con las cajas negras de los aviones: “hasta que no se produce un accidente, no se investiga lo que allí ha ocurrido”.

Frente a este escenario, los propios Ballester e Ibarra (2009) reivindican la necesidad de una *heterodoxia didáctica*, reconociendo que el interés prioritario por el lector, que se halla en las bases de la educación literaria, ha ido complementándose con un regreso del autor y la obra, en un paisaje didáctico integrado principalmente por las siguientes metodologías y estrategias:

1. El eje diacrónico de la historia literaria
2. Los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos
3. La organización temática y tópica de los contenidos literarios
4. El comentario de textos (a nivel de microtextos y de obras completas)
5. La práctica de la literatura comparada
6. La genealogía o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios
7. La diversidad de estrategias para el fomento de la lectura
8. El estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura (Ballester e Ibarra, 2009, p. 31).

Se trata, como vemos, de un pluralismo metodológico, en el que las actividades más cercanas al modelo de la educación literaria, tales como los talleres de escritura y las estrategias para el fomento de la lectura, conviven con métodos de cuño historicista y estructuralista, como el estudio diacrónico de la historia literaria y el comentario de textos, correspondientemente. Algo que nos recuerda que el contexto histórico y la estructura formal constituyen dimensiones innegables del hecho literario. Y que, en definitiva, los aportes del formalismo y el estructuralismo, así como los de base historicista, resultan dimensiones ineludibles en la comprensión y disfrute de los textos. Evitando, eso sí, que se conviertan, por separado, en el único eje sobre el que grave el trabajo escolar con la literatura (Mendoza Fillola, 2008).

Junto a lo anterior, el diagnóstico de los autores evidencia un panorama en el que el tratamiento de los aspectos lingüísticos y pragmáticos de la comunicación literaria ofrece amplias oportuni-

dades de ejercitación de las macro habilidades lingüísticas básicas, en la relación de las dimensiones formal, temática e histórica de las obras, y tanto en situaciones de recepción como de producción escrita. Y son precisamente estas potencialidades de la escritura para la familiarización de los estudiantes con la lectura y la creación literaria las que se relevan, por ejemplo, en *los talleres literarios*: una metodología que puede ser abordada como “estrategia, método, terapéutica, propuesta didáctica o modalidad pedagógica (y que) cuenta con una larga tradición que recomienda y emplea la escritura creativa en contextos educativos, culturales, laborales, terapéuticos y sociales” (Cabrera, 2016, p. 93). En cualquiera de estas modalidades y contextos, el taller se perfila transversalmente como una instancia dialógica, participativa, significativa, funcional y lúdica (Rodríguez, 2000, citado en Cabrera 2016), especialmente apta para la experimentación personal y social de la creación literaria.

En este sentido, la modalidad de trabajo en los talleres literarios depende mucho, como es de suponer, de los géneros y propósitos abordados. No es lo mismo, por ejemplo, un taller de análisis de interpretación de poemas, que uno de escritura de microcuentos, destinado al incentivo de la creatividad y al vínculo de los alumnos con el entorno social y cultural a través de la literatura. Pero independiente de dicha distinción, la influencia de los talleres literarios en la actual programación de actividades de aula es innegable. Y su relevancia para la formación literaria, incluso imprescindible, tal como lo expresa Vargas (2005, citado en Moreno y Carvajal, 2010, p. 105): “el taller de escritura creativa en el aula se debe convertir en el recurso pedagógico por excelencia, en una herramienta insustituible sobre la cual se soporta una didáctica de la literatura emancipadora”.

Junto a los talleres de escritura creativa, otra de las metodologías relevantes para la educación literaria es la de *los proyectos literarios* (Margallo, 2012; Munita, 2017), cuyos antecedentes se hallan en los proyectos de trabajo propuestos por Camps para el aprendizaje de la Lengua (1994). Y, al igual que en el caso de dichas propuestas, la elaboración de proyectos literarios evidencia un importante potencial para la implicación de los estudiantes en actividades de recepción y de producción literarias, al considerar que, en ellos, “la adquisición y dominio de los saberes disciplinares quedan al servicio

de una experiencia comunicativa” (Munita, 2017, p. 387). De esta manera, la participación de los alumnos en estos proyectos de lectura, escritura y comunicación oral, cuyo propósito es la creación de productos (en el amplio margen de posibilidades que la literatura y la comunicación ofrecen para ello) se ajusta de manera muy clara a uno de los principios rectores de la programación para el desarrollo de la competencia literaria: “Procurar situaciones comunicativas literarias (...) claramente diferenciadas de cualquier otra situación comunicativa y divergentes, por tanto, de la comunicación didáctica y académica que propicia el aprendizaje reglado y convencional” (Sánchez Corral, 2008, p. 339)<sup>6</sup>.

Otra de las importantes actividades para el progreso lector es *la discusión literaria*, consistente, como sabemos, en una interacción dialógica predominantemente interpretativa y argumentativa entre profesores y alumnos, en torno a los significados y potenciales sentidos de los textos. Esta actividad se reconoce, así, como “una de las prácticas metodológicas más usadas en las asignaturas de lenguaje y literatura” (Alvermann et al., 1990; Eeds y Wells, 1989, citados en Orellana García, 2009, p. 41). Al punto que, como propone Munita (2017), esta modalidad de diálogo puede pensarse como “el género disciplinar de referencia de la nueva didáctica de la literatura” (2017, p. 388). Y aunque aún falta información sobre el modo en que la discusión literaria aporta al desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos (Orellana García, 2009), es importantes reconocer que su uso contribuye de manera muy clara a la educación literaria en al menos cuatro importantes sentidos:

a) en primer término, ayuda a delimitar el marco de significados y sentidos de las obras, en el viaje de ida y vuelta entre las experiencias personales y colectivas de lectura y las posibilidades de significación de los textos. Algo que nos recuerda que, aunque la lectura es un acto individual, la recepción literaria se constituye como tal

6 Para una evidencia muy clara de ello, se recomienda la lectura de Margallo (2012), en la que la autora analiza de la participación de los jóvenes en clubes de lectura virtual, la escritura de reseñas teatrales o la exploración de conexiones entre narraciones con distintos soportes, destacando el modo en que dichas actividades les ayuda a “familiarizarse con el circuito social del libro, establecer vínculos personales con la literatura, apreciar lecturas diversas, dominar las habilidades de interpretación y utilizar la información contextual en la comprensión del texto” (Margallo, 2012, p. 142).

en el marco de las referencias sociales y culturales de los contextos interpretativos;

b) estrechamente ligado con ello, la discusión literaria ofrece además modelamientos sobre los tipos de operaciones requeridas para la activación de los intertextos discursivos y lectores, de acuerdo a las convenciones de uso de las obras literarias. Interpretar un poema no requiere, por ejemplo, sólo atención a *lo* que se cuenta, sino *al modo* en que los recursos retóricos organizan la significación de las imágenes en el discurso. Y la confrontación individual de un alumno con los textos poéticos no lleva necesariamente a dichas apreciaciones, como sí puede hacerlo la discusión literaria (aunque para ello, la vida lectora y formación del mediador es, como hemos dicho, muy relevante);

c) además, estos intercambios de miradas sobre los textos tienen mucho que ver con la dimensión emocional de la educación literaria (Sanjuán, 2013), tal como la proyecta Chambers (2007, citado en Sanjuán, 2013, p. 201), al identificar las dos respuestas que genera la lectura significativa y placentera de obras literarias: *ganas de volver a leer* y *ganas de hablar con los demás sobre lo leído*;

d) muy relevante nos parece, finalmente, la idea de que las discusiones literarias son un espacio didáctico y comunicativo en el que se suscita una “concepción positiva de las proposiciones que contradicen el texto, vistas no ya como errores a subrayar o perseguir, sino como aportaciones que forman parte del hilo evolutivo de una discusión” (Munita, 2014, pp. 139-140). Y esta valoración positiva de los juicios que, al calor de la discusión, enuncian visiones contradictorias sobre los textos, evidencia, además, otra de las cualidades de esta estrategia didáctica: el sentido de proceso que la caracteriza y que, para efectos de la apreciación literaria, es el que cabría esperar, tanto en las actividades de recepción y lectura, como en las de escritura.

---

7 Para un detallado análisis sobre la situación de la poesía en el aula de enseñanza secundaria, se recomienda Asfura, E. (2023). *Qué enseñamos cuando enseñamos poesía. Un estudio de caso de la interacción didáctica y las actividades de aula en la educación secundaria chilena* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Otra modalidad de trabajo escolar con la literatura que muestra positivos resultados<sup>8</sup> es la de *las constelaciones literarias* (Jover, 2009), consistente en propuestas de vinculación de obras y autores de diversos géneros<sup>9</sup> y épocas en las que, a la manera de las constelaciones estelares, se trazan líneas imaginarias entre los títulos (2009). En este sentido, aunque las constelaciones “son construcciones interpretativas cuyos vínculos imaginarios los determina el espectador” (Ariño-Bizarro, 2021, p. 4)”, su método de organización didáctica es muy claro, ya que, como enfatiza Jover (2009): “Lo importante será, en cada caso, que hagamos explícitos los criterios que nos llevan a conectar unos títulos y otros: tema, personajes, época, ámbito geográfico, género o subgénero, etc.” (p. 11). Como evidencia de su utilidad, la propia Jover reconoce que la programación de los cursos de literatura de acuerdo a esta estrategia ofrece, al menos, tres beneficios muy claros:

- Diseñar los itinerarios desde el emplazamiento de sus lectores, desde el horizonte de expectativas de los adolescentes y de su competencia lectora y literaria.
- Conformar contextos de lectura que hicieran posible ir, cada vez, un poco más lejos. Puesto que cada obra crea su propio contexto de lectura, una buena selección podría ayu-

8 Se recomienda, en este sentido, explorar la excelente propuesta *Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*; una constelación literaria para 3º de la ESO con obras de la narrativa clásica juvenil, coordinada por Guadalupe Jover (2009) y con la participación de Ángeles Bengoechea, Avelino Bernárdez, Milagros García, Rosa Linares, Flora Rueda, F. Javier Sánchez, Isabel Solís y Mª Mar Vázquez. Y también, *Frente a la adversidad* (Jover, 2011), una constelación para 4º de la ESO que, junto con tratar problemáticas como la violencia contra las mujeres, el desempleo y la injusticia social, de la mano de un formidable corpus de narrativa contemporánea, aborda contenidos centrales para la apreciación de obras de este género. Una propuesta en la que junto con Jover, participan también Ángeles Bengoechea, Milagros García, Guadalupe Jover, Rosa Linares, Flora Rueda, Francisco J. Sánchez, Isabel Solís y Marimar Vázquez.

9 Aunque los ejemplos más difundidos de constelaciones literarias están dedicados al trabajo con obras narrativas, dramáticas, visuales y audiovisuales, con interesantes vínculos entre los lenguajes de la literatura, la plástica y el cine, Ariño-Bizarro (2021) ha incursionado también en el género poético, con una excelente propuesta de fomento del hábito lector titulada *Las cuatro galaxias de Góngora: un universo de estrellas por descubrir*.

dar a ir escalando peldaños en la complejidad de las obras propuestas.

- Abordar la lectura en contrapunto de textos literarios y no literarios y abrirnos al trabajo interdisciplinar entre diversas áreas de conocimiento (2009, p. 11).

Finalmente, y ya desde una perspectiva multimodal y de aprovechamiento de los soportes digitales, la evidencia científica destaca el papel de algunas estrategias y recursos como los *foros literarios* (Manresa, 2013; Munita, 2017), que posibilitan el intercambio de opiniones sobre lecturas personales y escolares, en unos espacios virtuales que tienen, además, la ventaja de visibilizar las producciones escritas en una dimensión pública (Munita, 2017). Algo que resulta especialmente válido para algunas difundidas líneas de creación colaborativa intertextual de estos foros como *la fanfiction* y *los juegos de rol* (Molés, 2019). Junto a ello, resulta también de interés el aporte de los *proyectos de narrativas transmedia* (Jenkins, 2003 y Scolari, 2013, citados en Rovira - Collado et al., 2016), tales como *las rutas literarias como geolocalización lectora* y *el ABP con diseño transmedia y multimodal* (Hernández Ortega y Rovira-Collado, 2020), que amplían las posibilidades de experimentación con la literatura y brindan experiencias “inmersivas” en los universos de los autores y las obras. Y, por último, recursos acaso más específicos, pero también de muchas posibilidades, como los *booktrailer* (Tabernero, 2013) que trasladan los lenguajes de la promoción de películas a la difusión de libros, y los *booktubers* (Márquez y Ardévol, 2018; Morales-Sánchez et al., 2021), que llevan los comentarios de libros y la crítica literaria a la conocida plataforma de YouTube.

## Referencias

- Ariño-Bizarro, A. (2021). Las constelaciones literarias como proyecto educativo para incentivar la lectura del género poético: “Las cuatro galaxias de Góngora”. *Álabe*, 24, 1-27.
- Asfura, E. (2023). *¿Qué enseñamos cuando enseñamos poesía? Un estudio de caso de la interacción didáctica y las actividades de aula en la educación secundaria chilena (o el qué, el cómo y el quién de la formación lectora en poesía)* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ballester, J. y N. Ibarra. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 5, 25-36.
- Bertochi, D. (1995). La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, pp. 23-38.
- Bombini, G. (2008). Enseñanza de la literatura y didáctica específica. Notas sobre la constitución de un campo. *Signo & Seña*, 19, pp. 111-130.
- Cabrera, L. (2016). El taller literario: una aproximación sistémica. *Temas Antropológicos*, 38(2), 89-107. Universidad Autónoma de Yucatán Mérida, México.
- Cassany, D. y Badia, J. (1994). La classe de literatura, avui. *Revista de didáctica de la llengua i de la literatura*, 1, 7-14.
- Centelles, J. (2006). *La biblioteca, el corazón de la escuela*. Octaedro.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, 8-22.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria* (pp. 123-142). ICE-UAB/Horsori.
- Colomer, T. (1996a). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171. ICE de la Universidad de Zaragoza.

- Colomer, T. (1996b). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Capítulo III.3. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). ICE Universitat Barcelona-Horsori.
- Colomer, T. (2001). La lectura de ficción enseña a leer. *El monitor de la educación. Revista del Ministerio de Educación de la Nación*, 4, 12-17.
- Colomer, T. (2001a). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 4, 3-19.
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En T. Colomer, E. Ferreiro y F. Garrido, *Lecturas sobre lecturas/3* (pp. 9-29). Conaculta.
- Colomer, T. (2007). El espacio de la educación literaria en las nuevas sociedades. *Jornadas Guetxo linguae 2007: la educación literaria en las aulas del siglo XXI*. Departamento de Educación. Gobierno Vasco. Bilbao.
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas, *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Octaedro.
- Colomer, T. (2019). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, C. (2013) La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia y crítica*, 15(2).
- Dueñas, J. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156.
- Eguinoa, A. E. (2000). El lector alumno y los textos literarios. *Colección Pedagógica Universitaria*, julio-diciembre, 34. [https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5735/el\\_lector\\_alumno.htm?sequence=2&isAllowed=y](https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5735/el_lector_alumno.htm?sequence=2&isAllowed=y)
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Jaramillo Solís, P. (2021). *La Biblioteca Escolar: entre lo real y lo posible. Usos y valoraciones de la BE declarados por docentes de primer ciclo básico de establecimientos municipales de la comuna de Ñuñoa, en Santiago de Chile* [Trabajo Final de Máster]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jover, G. (2004). Educación y literatura, una visión desde las aulas. *Diario El País*. <https://www.almendron.com/tribuna/educacion-y-literatura-una-vision-desde-las-aulas/>
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (por una literatura sin fronteras). En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona, GRAO, pp. 149-178.
- Jover, G. (2009) (Coord.). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.
- Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55, p. 27-38.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 43-50.
- Lomas, C. (2009). El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas. En C. Lomas y A. Tusón, *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica* (pp. 17-35). Edere.
- Lomas, C. (2017). La educación literaria, entre la realidad y el deseo. En Lomas, C. *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación* (pp. 136-167). Santillana.
- Luengo, J. (1996). *Educación literaria y realidad en las aulas*. Universidad de Córdoba.
- Manresa, M. (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 44-54.
- Manresa, M. (2011). El papel de la escuela en el desarrollo de los hábitos de lectura literaria. En M. P. Núñez Delgado, J. Rienda Lolas y C. del Moral Barrigüete (pp. 1723-1748).
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Rosa Sensat.

- Margallo, A.M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. Leer.es. [https://leer.es/recursos/investigar/detalle/-/asset\\_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria](https://leer.es/recursos/investigar/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria)
- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, 49-59.
- Mendoza Fillola, A. (1996). El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, 5. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espandola-de-semiotica--13/html/dcd92ce0-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5\\_31.html#I\\_42\\_](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espandola-de-semiotica--13/html/dcd92ce0-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_31.html#I_42_)
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2006). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Pearson Prentice Hall.
- Mendoza, A. y Pascual, S. (1988). La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 5, 25-54.
- Moreno Torres, M. y Carvajal Córdoba, E. (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes*, 33, 99-110.
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2009). El Estructuralismo en literatura: Aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en Didáctica de la Literatura. *Revista Enunciación*, 14(2).
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui.*, 43(2), 379-392.

- Munita, F. y Margallo, A.M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, *XLI*(164), 154-170.
- Orellana García, P. (2009). El desarrollo de habilidades de argumentación en discusiones literarias en salas de clases: una revisión de la literatura. *Revista Panamericana de Pedagogía*, *14*, 39-56.
- Rivera-Jurado, P. y Romero-Oliva, M.-F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos*, *19*(3), 7-18. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.3.2313](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313)
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sánchez Corral, L. (2008). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp. 291-317). Prentice Hall.
- Sánchez Corral, L. (2008a). De la competencia literaria al proceso educativo. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 319- 345). Pearson.
- Sanjuán, M. (2014). La dimensión emocional en la educación literaria. *Impossibilia*, *8*, 155-178.



# Cómic y educación: construcción de cuerpos en los cómics y novelas gráficas propuestos por el Ministerio de Educación o formas de implantar el modelo Charles Atlas

Victoria Jimenez Arriagada<sup>1</sup>  
Jorge Sánchez Sánchez<sup>2</sup>

*Para todas las chicas monstruos*  
Noelle Steevenson

El presente capítulo tiene como objetivo explicar la concepción de cuerpo que tiene el canon de cómics de lectura recomendada que tiene el Ministerio de Educación de Chile para séptimo básico, sosteniendo que existe una idea de cuerpo heteronormado y masculinizante. A partir de dicha crítica, se bosquejará una propuesta de constelaciones de cómics que se pueden emplear en el aula para dicho año.

- 
- 1 Doctorada en el programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad Andrés Bello, magíster en comprensión lectora y producción de textos de la misma casa de estudios, profesora de Estado y Licenciada en Educación en Castellano de la Universidad de Santiago de Chile. Su línea de investigación se centra en la Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente para la enseñanza del cómic en educación media, específicamente en relación con los procesos lectores y el canon formativo sobre el cómic. Actualmente, realiza docencia en la carrera de Pedagogía en Castellano, Usach, en la línea de prácticas pedagógica y dirección de tesis vinculadas con narrativas gráficas y su didáctica. Además, se desempeña en la Universidad Cardenal Silva Henríquez y Academia de Humanismo Cristiano.
  - 2 Magíster en literatura latinoamericana y chilena, Usach. Encargado del vínculo con la escuela de la carrera de Pedagogía en Castellano, Usach, lugar en el que, además, realiza docencia sobre didáctica, práctica y cómics. Actualmente realiza sus estudios doctorales sobre comunidades lectoras de mangas, en la Universidad Autónoma de Chile.

## El cómic y el modelo Charles Atlas

En el cómic se presenta en una tensión fuertísima al hacer aparecer el cuerpo dibujado, que, tal vez por su condición de un medio de producción tan cercano a las lógicas del capitalismo se intensifica en dos polos. Por un lado, uno que se cuestiona por las formas de pensar el cuerpo como una materialidad fija. Al respecto, recordemos que este medio, ya desde sus orígenes, se ha preguntado por las formas de representación del cuerpo, apelando a la estrategia de la metamorfosis (Peeters, 1998, p. 35); es decir, esa inestabilidad en las presentaciones del cuerpo, un estar siendo cuerpos distintos a lo largo de la historieta. Por el otro, en esta tensión se presentan categorías heteronormadas y fijas del cuerpo. Esto está principalmente dado por el establecimiento de un cuerpo masculino superheróico que ha determinado y hegemonizado el cómic comercial. Así se pone en escena una tensión entre una forma fluctuante del cuerpo y una que pretende ser unívoca y totalizante.

Dichas posturas dan cuenta que el cuerpo, sus significados, habitan en una negociación/tensión mayor que se polariza entre diversos discursos. Cecilia Sánchez (2005) refiere a la idea del “cuerpo proyectivo” como aquellos sentidos sobre el cuerpo velados por lo hegemónico. La filósofa pretende, a partir de este concepto, develar una política del cuerpo que se oculta en las significaciones oficiales dadas por el mercado en términos de superficie y volumen, distinguiendo entre la corporalidad y el cuerpo, donde en este último, se hallan marcas que relatan o dan cuenta de los sistemas de violencia hegemónicas que se inculcan a los ciudadanos por medio de un pacto comunitario, en contraste con la noción de corporalidad, la que simplifica (a partir de datos medibles) los cuerpos de los sujetos.

Al respecto, el cómic hegemónico, especialmente el estadounidense de temática heroica propone una noción de cuerpo atlético masculino, siempre protagónico, bueno y validado para ejercer la violencia. Tal como explica Scott Jeffery (2016), el superhéroe surge desde un contexto en que el “buen” cuerpo se debe basar en leyes de la reforma eugenésica en que la debilidad, no tener un cuerpo atlético, fuerte y masculino es no responder a un modelo nacional. Este fue plasmado en la imagen del cuerpo de Charles Atlas un modelo, fisicoculturista y comerciante, que prometía “mejorar



un discurso identitario que no deja posibilidad de desvíos. Es por esto que resulta por lo menos extraño que el Ministerio de Educación (2016), en su única propuesta de lectura de cómic para séptimo básico (en el apartado de lecturas sugeridas), haya incorporado solo cómic de superhéroes, y, es más, asociados a los autores clásicos, y todavía más, anclados al tema de la identidad y el héroe. Las propuestas ministeriales en cuestión son: *Batman* (Kane y Finger), *El hombre araña* (Lee y Ditko), *Hulk* (Lee y Kirby) y *Superman* (Siegel y Shuster).

¿Qué idea de cuerpo emerge de dicho canon formativo? ¿Qué se infiere de estas identidades? ¿Qué imágenes surgen de esta selección? ¿Qué pacto social se sugiere? Tal como sentencia Alejandra Castillo: “Todo límite nos habla también de una política” (2018, p. 19) y en este caso los límites del pacto corporal están desde lo masculino hegemónico, ya que los cuerpos protagónicos de estos cómics, además de la obviedad que son todos hombres heterosexuales blancos, responden a un deseo masculino construido desde el capitalismo heterosexual: son queridos, temidos, dueños del discurso tanto de su cuerpo como de los demás.

En el caso de Superman el símil con Charles Atlas es evidente. El héroe, en la versión propuesta por el Ministerio de Educación, es un cuerpo extraterrestre que tal cual gran padre protege a la ciudadanía del mal. Lo interesante es la visión del cuerpo humano ordinario, que a diferencia de otros superhéroes, este se disfraza de humano, mostrándolo débil, enfermizo, incapaz de defenderse a sí mismo, subrayando la dualidad corporal ideal y la débil materialidad humana.

Esto no es así en el cómic de Batman que sugiere el Ministerio, acá el cuerpo se disfraza de héroe. El personaje en cuestión es otro blanco heterosexual que se arma desde su poder económico y sus habilidades deportivas, entre las cuales se encuentra manejar más de 127 formas de lucha distintas. Su traje, al igual que el de Superman resalta su musculatura, la diferencia que la mantiene con o sin su traje, ya que en su vida “sin capucha” es un millonario deseado y que objetualiza a las mujeres. Así los dos primeros héroes, o los más famosos, no son más que dos fisiculturistas o aficionados a la lucha libre que sirven como los policías ideales. Como plantea Marcos Arcaya sobre el héroe de Gotham:

A Batman le duele el mundo, esto es, le duele que todos sean diferentes a él, le duele no poder estar en todos lados vigilando a cada ciudadano de Ciudad Gótica y más allá, pero en su irrestricta fe en sí mismo, por más fantasma que le quite el sueño de vez en cuando, no baja las manos ante el destino divino (maldito o bendito) que le ha tocado (2005, párr. 2).

Arcaya subraya la pulsión del enmascarado de igualar los cuerpos marginales al ideal, siendo el suyo el modelo a seguir, una norma corporal que ya se sabe como inalcanzable. En estos dos cómics propuestos por el Ministerio se expresan pactos sociales ejercidos y vigilados por dos súper hombres modélicos que a cada instante se muestran, copando cada viñeta e historia.

Por su parte, el Hombre Araña de Lee y Ditko expande la lógica de Charles Atlas a la adolescencia. En estas historietas de Stive Ditko se dibuja a un joven con “auto-obsesiones con el rechazo, la inadecuación y la soledad” (Bradford, 2001), el cual luego de adquirir superpoderes irá aprendiendo a usar un cuerpo que le suma responsabilidades, es decir, el cuerpo hegemónico incorpora el mandato de ser un héroe. En general los cómics, hasta la aparición de Spiderman, siempre presentaban una dupla en la que estaba un protagonista hombre y un ayudante menor de edad. Acá es el adolescente el que cobra protagonismo, pero siempre desde la precariedad de no ser aún el hombre con poder que es un verdadero héroe, lo que se refleja en un cuerpo no tan musculoso y una actitud dubitativa sobre su “ser héroe”.

Por último, Hulk es un héroe que, en apariencia, se distancia de los anteriores. En este caso se trata de la idea de fondo del quiebre de identidades en dos polos posibles, el intelectual y pasivo Bruce Banner y el hiperventilado y agresivo Hulk. En este quiebre la lógica de Charles Atlas se extrema, pero mantiene su maquinaria interna: el único cuerpo que puede salvar a una comunidad es el musculoso, el fiero, el que transmite violencia física, el otro solo es un soporte útil para la real identidad del héroe.

El modelo de Atlas se sostiene, entonces, en la propuesta ministerial mostrando las aventuras de cuatro hombres superheroicos que son versiones posibles de Atlas, que se aúnan en el axioma irrefutable que sostiene que el cuerpo para ser validado por la comu-

nidad debe ser masculino, construyendo dicho género como una categoría fija.

Cabe destacar que en estas cuatro opciones ministeriales para trabajar el tema de la identidad y del héroe empleando cómics, la mujer cumple un rol secundario y pasivo, de enamorada de los salvajes cuerpos heterosexuales que las salvan de perversos monstruos que van contra el sistema instalado. Estas representaciones evidencian que los cuerpos giran en torno a los sistemas tradicionales de simbolización entre las asimetrías que corresponden a lo masculino (derecha, bien, fortaleza, potencia) y femenino (izquierda, mal, debilidad, impotencia), en cuanto a la organización binaria del mundo y las consecuencias que conllevan para la construcción de lo que es “ser hombre” y “ser mujer”, con las limitantes que son intrínsecamente impuestas a esta última (Guerra, 2006). Como señala Stuller (2011):

Los cuerpos de las mujeres en los cómics convencionales tienden a ser fetichizados, reciben más atención que su narrativa, se muestran como partes en lugar de un todo activo (es decir, los paneles se centran en el escote o el trasero en lugar de un cuerpo entero), y se dibujan típicamente en posiciones físicamente imposibles que consiguen mostrar tanto sus pechos como sus traseros. Sus cuerpos están retorcidos, distorsionados y exagerados. Incluso un estudio superficial de las portadas de los cómics contemporáneos revela que los rostros de las mujeres están dibujados en dirección contraria a la cámara, lo que sugiere su pasividad en relación con el protagonista masculino, cuya mirada está fuertemente orientada hacia el lector.

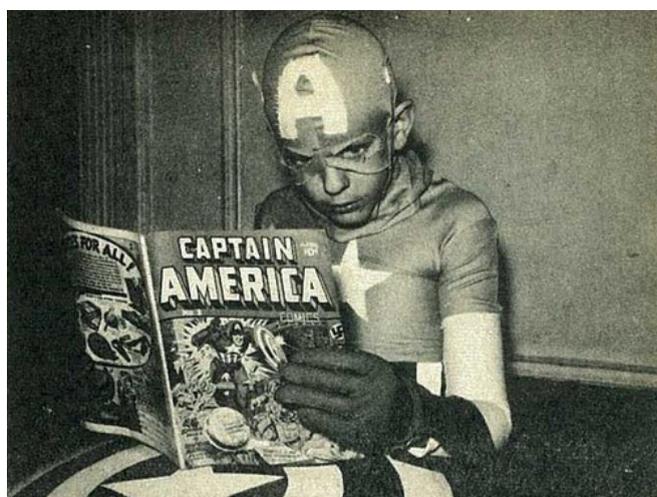
Al reconocer y prestar atención a las diferencias en las representaciones de los cuerpos masculinos y femeninos, podemos concluir que el enfoque en los cuerpos masculinos en los cómics enfatiza el poder de su físico, mientras que el enfoque en los cuerpos femeninos en los cómics está destinado a estimular al presunto lector masculino (p. 237).

Respecto a esta propuesta oficial cabe subrayar la expansión del cómic como un rasgo clave, ya que estos cuerpos se expanden a otras materialidades<sup>4</sup>: juguetes, poster, películas, radioteatro, música y disfraces entre otras. Este desplazamiento de la ficción del

4 Cf. Sánchez (2018) en *La expansión del cómic*.

cómic impreso a otros productos es propio de su cultura desechable y asociada al juego. Es en la expansión referida al disfraz donde el cuerpo proyectivo cobra una fuerza radical, ya que es el gesto de dicha territorialización del cuerpo de la lectora y lector en la musculatura del modelo de Atlas, su comportamiento y el juego de cumplir el rol de un verdadero hombre, lo que potencia un pacto lector acrítico.

Imagen 2. “Todo tiene un límite”



Por último, cabe mencionar que, en la sección de actividades propuesta, referidas al tema del héroe y la heroína, se sugiere como ejemplos para activar conocimientos previos a la Mujer Maravilla y Yayita. Si bien no puntualizan a qué versión de la Mujer Maravilla se refieren, esta es un personaje empoderado y que se ha empleado como símbolo de ciertas corrientes feministas. Sin embargo, el Ministerio la enlaza con Yayita, personaje del cómic *Condorito*, caracterizado por ser un objeto sexual y secundario en las historias de este personaje. Dicha articulación envuelve en un mismo campo semántico a ambos personajes bajo el denominativo de “estereotipos locales” que permitirían activar conocimientos previos en los estudiantes.

## Propuestas para cuerpos ilimitados o las formas de ser de Nimona

Frente a este panorama es que proponemos ampliar el canon formativo para incorporar cómics y novelas gráficas que evidencien una diversidad de cuerpos y que permitan una lectura crítica de ellos pensando en el tema de identidad en séptimo básico. Cabe mencionar que existen muy pocos estudios desde Latinoamérica sobre la utilización de los cómics en el aula y más aún los referidos a la generación de criterios de selección (Jiménez et al., 2020).

Es en la cuarta unidad de dicho curso, denominado: “La identidad: quién soy, cómo me ven los demás” que se tiene como propósito que: “los estudiantes reflexionen sobre cómo los seres humanos construyen su propia imagen, qué muestran a los demás, cómo cambian con el tiempo y también cómo cambia su forma de ser frente a distintas personas” (Ministerio de Educación, 2016 p. 183). Si bien se proponen otros textos literarios para discutir el tema de la identidad como Doctor Jekyll y Mr. Hyde, nos centraremos en proponer una constelación de cómics, ya que hasta el momento existe poco material didáctico útil para que las y los profesores puedan emplearlos en el aula.

Para la propuesta de constelación de cómics se emplearon cuatro criterios de inclusión:

**1. Presencia de cuerpos ilimitados:** hace alusión a que los cómics propuestos presenten cuerpos que se fugen o tensionen los límites socialmente impuestos. Lo ilimitado lo pensamos desde la propuesta de Alejandra Castillo quien lo piensa como “...cierta manera de desorganizar las evidencias sensibles que nos hacen ver, al mismo tiempo, la existencia de un mundo en común y las divisiones que definen los lugares exclusivos para cada uno de los sexos” (2018, p. 20). La filósofa chilena emplea esta categoría para describir un conjunto de obras o instalaciones feministas que vuelcan en el extrañamiento el imaginario visual dominante. Esto mismo se puede evidenciar en un conjunto de cómics contemporáneos que emplean la estrategia de la metamorfosis, que tal como se mencionó al inicio de este escrito, refiere a la mutación de los cuerpos de los personajes de los cómics. Esto último, no es un gesto extraño en la producción

de historietas, sino que un rasgo que se ha ido manteniendo en el tiempo (El Refaie, 2012; Sánchez, 2019), sin embargo ha sido tapado por los cómics hegemónicos de súper héroes tradicionales que delimitan el cuerpo bajo las líneas patriarcales de la norma heterosexual y el modelo de Charles Atlas.

**2. Diversidad de género en la autoría de cómics:** el segundo criterio es el que debe existir una variedad de géneros en el equipo autoral de los cómics seleccionados, específicamente nos referimos a que debe superarse el monopolio del género masculino heterosexual como creador de cómics. En la propuesta ministerial, y tal como ya se enunció, solo son autores hombres narrando historias de hombres. Cabe mencionar que este criterio no exige una búsqueda acuciosa o compleja, ya que existen autoras y dibujantes que han sido premiadas y están dentro del canon occidental y oriental. Su exclusión en los textos sugeridos del Programa de Estudio para séptimo básico, por lo tanto, devela un claro sesgo de género.

**3. Grados de accesibilidad:** este criterio se refiere al problema de la seleccionar de cómics en el plan lector: el cómo conseguirlos y el precio de estos. Aquello sucede debido a la escasa venta de este tipo de textos a lo largo en Chile sumado al precio que tienen en comparación a otros textos literarios. Es por este motivo que describimos tres grados de accesibilidad que los docentes deben considerar a la hora de incorporar cómics en sus planes de lectura o actividades didácticas.

**Tabla 1.** Grados de accesibilidad de los cómics

Grado de accesibilidad	Descripción
Fácil accesibilidad	Se encuentran en bibliotecas públicas o digitales (Biblioteca Digital Escolar y/o Biblioteca Pública Digital); son descargables de páginas web; los podemos leer desde aplicaciones digitales como Webtoon <sup>5</sup> ; su precio es similar al de los textos literarios que se piden en el nivel escolar; están en blanco y negro lo que facilita el poder fotocopiar el ejemplar; se pueden adquirir en librerías comunes (no especializadas en cómic <sup>6</sup> ).
Mediana accesibilidad	Son cómics que se pueden descargar de páginas web; están en blanco y negro lo que facilita el poder fotocopiar el ejemplar y se pueden adquirir en librerías comunes (no especializadas en cómic).
Compleja accesibilidad	Se refiere a cómics que solo se pueden adquirir en comiquerías o lugares especializados; su precio es más elevado que los textos literarios que se piden en el nivel escolar.

Estos grados no son rígidos, la idea de fondo es tener claro que existen cómics que cumplirían perfectamente con los criterios, pero son complejos de adquirir, lo que en la práctica dificulta el ejercicio docente. Lo ideal es que las historietas incluidas tengan un fácil grado de accesibilidad; no obstante, siempre existe la posibilidad de postular a proyectos o fondos culturales para ampliar la cantidad de los textos de la biblioteca escolar.

**4. *Corpus* referidos a temas de identidad:** por último, se desde incluir cómics que refieran a la temática de la identidad, ya que se desea articular la propuesta con la Unidad 4. La identidad: quién soy, cómo me ven los demás del Programa de Estudio de Lengua y Literatura de séptimo básico (2016).

5 <https://www.webtoons.com/es/>

6 Comiquerías.

Estos criterios funcionan como una guía para la selección, no es que deban cumplirse todos a cabalidad, sino que debe tenderse a que estén todos, ya que al operacionalizarlos nos sirvieron para la selección. Además, se pueden complementar con los criterios de selección que se establecen desde las particularidades del cómic; estos son: temático y de dificultad formal<sup>7</sup>. El objetivo de fondo que tenemos en la propuesta que realizamos es sugerir un conjunto de cómics que desbaraten el modelo de Charles Atlas y que se explica a continuación en tres grupos: superheroínas, estética *kawaii* y novelas gráficas.

## Superheroínas

Este primer grupo contiene cómics donde las mujeres ya no tienen un rol pasivo, ya que logran acceder a ser cuerpos que salvan. Estos son los de superheroínas que expanden la visión de Charles Atlas a los cuerpos femeninos que fluctúan, son sumamente fuertes y tienen un rol protagónico en las historias, pero que caen en la lógica de cuerpos/objetos estilizados, voluptuosos y deseados que utilizan trajes sumamente reveladores como es Wonder Woman, Capitana Marvel y Batwoman entre otras. Estas tres personajes surgen de las editoriales con más ventas en el mundo, lo que hace que su accesibilidad sea fácil en los tres casos.

Una lectura sobre el potencial de estos textos con imágenes que activan el desplazamiento de los límites impuestos por el patriarcado es la de Stuller, quien postula que desde los movimientos feministas de los años sesenta y setenta las editoriales de cómics intentaron generar personajes mujeres vinculados con estas luchas (2012, p. 242) siendo una de las figuras clave: la Mujer Maravilla. Dicho personaje, luego de la Segunda Guerra Mundial, había quedado relegada “por amor” a ser una vendedora de ropa. Es gracias al movimiento de mujeres y especialmente a Gloria Steinem (periodista feminista estadounidense) que la editorial DC la reinventa y empodera.

---

7 Para profundizar sobre el tema revisar el artículo: Jiménez, V. y Sánchez, J. (2022). Criterios de selección de cómics para el plan lector de Enseñanza Media.

Desde dicho cambio la superheroína de DC ha tenido varias versiones que son de fácil accesibilidad, presentando a la protagonista como una tensión a la idea hegemónica de cuerpo femenino y masculino, en general más temáticamente que visualmente, ya que la mirada falocéntrica predomina, de hecho, en la versión de Rucka ella supera su posición cisgénero, pero sigue empleando trajes o poses acordes a una mirada masculina que la objetualiza. Un punto que escapa a los criterios que propusimos es que sus guionistas, en las obras más importantes, son todos hombres.

Una heroína que cumple con los criterios propuestos es Ms. Marvel en la versión de Kelly Sue DeConnick (que va desde el 2012 al 2013). La heroína adquiere sus poderes luego de una fusión con Marv-Vell y es considerada como uno de los personajes más fuertes de Marvel. La versión de DeConnick es de fácil acceso en nuestro país y trabaja el tema de la solidaridad entre mujeres, el empoderamiento e inconformidad con lo ofrecido por el sistema patriarcal y la lucha por modificarlo. Los personajes del cómic están siempre en construcción no solo de sus propios cuerpos, sino que de la comunidad y los pactos sociales que las determinan. A diferencia de las versiones de la Mujer Maravilla los cuerpos no son sexualizados desde una mirada masculina patriarcal, escapando así a la mirada heteronormada que predomina en los cómics de súper héroes.

La tercera heroína que incorporamos en esta pequeña constelación es Batwoman. Dicho personaje en su origen data de 1956 y surge como una necesidad de afianzar la heterosexualidad de Batman (Fernández, 2013, p. 109), por lo que la caracterizan como una especie de seguidora del enmascarado, imponiéndose el único objetivo de conquistarle, lo que a lo largo de toda dicha época no logra. Esta vuelve a incorporarse al mundo editorial el año 2006 de la mano de Greg Rucka, mas, a diferencia de sus orígenes, esta vez es una “lesbiana orgullosa de serlo que, además, no tiene por qué rendirle cuentas a nadie...” (p. 111). Si bien el autor y dibujante es un hombre al igual que la mayoría de los artistas de cómics de superheroínas, el abordaje temático hace desbordar las categorías de mujer y de los diversos géneros de los personajes que aparecen en la historia. Esto es un desmontaje tanto del origen de Batwoman como de las mujeres que generalmente aparecen en los cómics de

superhéroes lo que evidentemente es un sentido nuevo y potente al momento de pensar la identidad desde una perspectiva de género.

Las tres propuestas antes mencionadas trizan en modelo de Atlas citándolo directamente: la Mujer Maravilla a Superman, Miss Marvel a Mister Marvel y Batwoman a Batman. Además, las tres responden a un cuerpo atlético que se exhibe a cada instante gracias a sus trajes. No obstante, las sugerencias que dimos no son simplemente una versión femenina de los superhéroes, sino que son producciones que presentan fugas a los pactos sociales masculinos. Intensidades que aparecen para sacar el límite de hombre blanco heterosexual, en pos de una pregunta por el cuerpo y sus fluctuaciones en la comunidad.

### Estética *kawaii*

La estética *kawaii*, si bien es una sensibilidad que responde a un conjunto de rasgos que supera el mundo del cómic, esta se presenta principalmente en mangas dirigidos a mujeres. El dibujo *kawaii* se puede pensar desde su efecto: el producir ternura a partir de un dibujo asociado a formas redondas, colores fuertes y rostros con ojos grandes.

Esta forma estética se ancla a una lógica comercial y oficialista, pero en algunas de sus producciones más representativas aparecen intensidades que superan el límite o pactos sociales a los que se somete el cuerpo a la mirada masculina cisgénero (Herrera, 2018). Lo anterior se produce al presentar protagonistas que retan, desafían y/o transforman las formas de entender y actuar corporalmente. Cabe destacar que esta estética se conecta con una subcultura japonesa de los años sesenta que se llamó *shojo* la que apuntaba a desligar el cuerpo de la mujer de la lógica del sometimiento al hombre en el matrimonio (p. 24) y cuestionan la identidad de género y sexualidad (Gravett, 2004; Mazur y Danner, 2014). Además, incorpora nuevos elementos estructurales y de diseño visual en sus creaciones, tales como: usos de fondos decorativos y recursos expresionistas como las flores; viñetas irregulares; composición libre de la página; montajes estilo *collage*, reducción del *guttler*, uso de primeros planos; textos flotantes y fragmentados entre otros (Fernández, 2020).

*Lady Oscar*, creada y desarrollada por Ryoko Ikeda una artista feminista del Japón de los años setenta es un manga clave para entender la potencia *kawaii* como una activadora de flujos que desmontan las lógicas oficiales en el cuerpo de la mujer, que se proyectará en producciones japonesas posteriores (Herrera, 2018, p. 48). La historia muestra a la protagonista como un sujeto que fue forzado por su familia en comportarse como hombre y participar en el ejército. A lo largo del manga se observa, tal como sentencia Herrera: “un cuestionamiento a todos, todos los temas que cubren la heteronormatividad sobre el comportamiento social y sexual de la mujer, tales como el deseo de construir su propia identidad en una sociedad de consumo...” (p. 48). Así este ejemplo sirve como un texto para cuestionar y pensar la identidad sin la necesidad de recurrir a los mentados comics de superhéroes.

Otro ejemplo de esta forma visual que es de fácil acceso (en formato físico o digital), hecho por mujeres y que cuestionan los roles del cuerpo de estas en la sociedad es lo realizado por el grupo CLAMP, grupo de mujeres artistas que desde los años 90 han generado un conjunto de obras que destacan por emplear una estética *kawaii* que subvierte los clásicos relatos épicos, de ciencia ficción o románticos.

Dos propuestas de lecturas de este grupo son: *Tokyo Babylon* en el que se critica directamente la relación del capitalismo sobre los cuerpos de las mujeres y *Las guerreras mágicas*, acá las protagonistas son tres jóvenes que deben actuar para salvar un mundo paralelo, la idea de actuar sobre sus propios cuerpos, especialmente en el segundo arco, enfrenta los relatos épicos tradicionales. En el primero, suelen aparecer problemas relacionados a cómo las mujeres son violentadas por un mundo descaradamente masculino, que ocupa la treta o máscara del capitalismo (consumismo, relaciones individualistas, competencia, importancia del dinero) para limitar los cuerpos de las mujeres que aparecen en las historias. En el segundo, sucede una dislocación de las clásicas historias de mundos mágicos/maravillosos que se habían escrito en los mangas anteriores y en las historias sobre el viaje del héroe. Acá las protagonistas son mujeres y, especialmente en el segundo arco, no responden totalmente a discursividades trascendentes que modelan su destino. El gesto de rebeldía que modifica la secuencia narrativa propia de

los relatos maravillosos de los mangas produce una ampliación o salida de foco de las formas de presentar a los cuerpos y su presencia en la comunidad.

En ambos mangas se desterritorializa tanto la forma tradicional de apelar al género textual como a las formas de actuar del cuerpo frente a sus deseos. Se suma a esto que la propuesta dada es de fácil acceso, creada por mujeres y con temas que cuestionan el feudo normativo masculino sobre el cuerpo de la mujer y planteando la idea del viaje que deben enfrentar las heroínas.

### Novelas gráficas

Un tercer grupo propuesto para seleccionar cómics que desplacen la idea de un cuerpo de Charles Atlas son las novelas gráficas, estas pueden ser consideradas como un género del cómic, que tiene libertades creativas mayores, al no ser de editoriales tan comerciales como DC y Marvel y ser un movimiento artístico que cambia el formato, modo de publicación y el contenido de las historias Vari-llas (2014) y pertenecer a un circuito de ventas más restringido. Por lo que, a diferencia de los otros dos grupos, su nivel de accesibilidad es complejo.

Propondremos brevemente tres ejemplos, en los que el cuerpo cambia, se vuelca inestable al pacto comunitario; es decir, acá no se pone otro límite, sino que es una política de lo ilimitado. En estos se muestra cómo los cuerpos fluctúan/representan/encarnan/reproducen la resistencia frente a las nociones de cuerpos masculinos predominantes en una mecánica entre acción y reacción que busca romper la normativa existente.

El caso de *Persépolis* de Marjane Satrapi es clave, ya que representa una historieta, escrita y dibujada por una mujer que ha alcanzado ventas masivas, de hecho, hasta se realizó una versión animada. En este cómic se representa una doble resistencia frente al discurso hegemónico; por un lado, es una voz frente al silenciamiento de los disidentes étnicamente, al tratarse de una autora de nacionalidad iraní-francesa. Por otro lado, es la voz de una mujer que relata su vida durante la revolución iraní, su adolescencia en Viena y su vuelta En Teherán como mujer adulta. Si bien el tema puede pa-

recer lejano (un conflicto aparentemente alejado de los problemas de Latinoamérica) esta producción es bastante vendida en Chile y se puede encontrar en librerías y comiquerías. Una hipótesis de su recepción es la forma en que se construye al personaje principal: sin respuestas definitivas, insolente al patriarcado y por sobre todo en búsqueda de autonomía.

En segundo lugar, *I.D.* de Emma Ríos es una novela gráfica de ciencia ficción que comienza con la pregunta ¿por qué no te gusta tu cuerpo? Para dar inicio a la historia de tres personas que se presentan en un continuo conflicto con sus identidades e inconformidad con la percepción de sus cuerpos, por lo que dedican cambiarlos. Noa se siente atrapado en un cuerpo de mujer, débil, que no representa realmente cómo es y se siente. Miguel quiere huir de su pasado. Charlotte está aburrida de su vida y quiere cambiar. En este último caso, se refleja cómo el peso de la edad afecta a las mujeres que ya no son jóvenes producto de las imposiciones de los estereotipos de una sociedad patriarcal.

Como señala Vila (2018), en esta obra podemos ver:

el conflicto que genera la forma en que somos percibidos y la insatisfacción ante quienes somos o creemos ser. En él se expone una lucha frente a la imposición de las etiquetas que nos conforman desde el discurso social y pretende mostrar cómo opera la construcción de las identidades a partir de la necesidad de aceptación (pp. 210-211).

Finalmente, *Nimona* de Noelle Stevenson es una chica cambiaformas que puede modificar su cuerpo y adquirir la forma de cualquier persona u objeto. Su cuerpo representa la metamorfosis de su personalidad y estados de ánimo, el cuerpo se transforma a voluntad en un tiburón, pájaro, dragón o “inocente niña” para lograr sus objetivos: robar información, matar a sus enemigos o proteger a su compañero. Pero también refleja la inestabilidad, debe mantener su cuerpo de chica porque su verdadera apariencia es “mostruosa”, genera temor hacia lo extraño, hacia los cuerpos fuera de la normalidad que deben ser encerrados/estudiados. En el caso de su compañero, Trabuco Negroni representa un cuerpo que no cumple con los estándares masculinos heterosexuales normalizados y debe convertirse en supervillano tras un accidente, pues como él mismo

señala: “Al instituto no le servía un héroe manco. Así que tomé el único camino que me quedaba” (Stevenson, 2015, p. 6).

En el contexto latinoamericano existen novelas gráficas que desde lo autobiográfico relatan las violencias hacia el cuerpo de la mujer y el empoderamiento de estas. Autoras reconocidas en este aspecto son Maliki, Power Paola y Nacha Vollenweider. Si bien, son voces que hablan desde una posición privilegiada económicamente, de igual forma se pueden evidenciar tránsitos hacia un nuevo pacto corporal que se asume diverso y alejado de la mirada masculina. Este es un nicho que se requiere estudiar con mayor profundidad para poder visibilizar obras que, por temas editoriales y comerciales, son de muy difícil acceso.

## Conclusiones

Como conclusión, frente a la propuesta del gobierno, en la que se infiere un criterio de selección hegemónico, de cuerpos estables; proponemos la inestabilidad como forma de preguntarse por la identidad, el flujo cambiante de la construcción de los sujetos, versus la idea monolítica, estructurada, dicotómica de los cómics de superhéroes sugeridos por el gobierno; lo que se evidencia no solo en estas lecturas, sino también en las sugerencias/orientaciones didácticas para los docentes en las que se alude únicamente a guionistas y dibujantes masculinos (*El golpe*, *Quique Hache*, *detective*, *Mocha Dick* y *Los años de Allende*, entre otras) invisibilizando/relegando las creaciones de mujeres. Por ello, sugerimos otras miradas/perspectivas como crítica a un discurso hegemónico que silencia otras voces en todas sus representaciones y perspectivas.

Entendemos que hay muchos cómics que sirven para ampliar la noción de cuerpo<sup>8</sup>, lo que acá ejercitamos fue la aplicación de criterios en dicha selección, considerando la violencia hacia el cuerpo de la mujer que abunda en las historietas *mainstream*. Consideramos, además, que falta investigar e incorporar manifestaciones como los *fanzines*, que en Chile tienen una carga política feminista clave, en donde autoras como Lesbilais, Supnem o Devilkaty son un ejemplo

---

8 Revisar el anexo para ver otros ejemplos.

de un activismo artístico notable que permitiría un real cuestionamiento de la identidad a partir de la lectura de cómics.

Por último, debemos expresar que aún falta mucho por investigar respecto a los cómics y su rol en la educación, desde formas de mediar su lectura en las comunidades lectoras y la necesidad de implementar cursos específicos de enseñanza - aprendizaje en la formación inicial y desarrollo profesional docente. Esperamos que este texto sea una ayuda, una pequeña guía, para las futuras reflexiones, proyectos y acciones pedagógicas en el contexto educacional chileno.

## Referencias

- Arcaya, M. (2005). El batman del cómic como referente de sí mismo (o el otro george bush). En *Proyecto Patrimonio*. letras.mysite.com.
- Bradford, W. (2001). *Comic Book Nation. The Transformation of Youth Culture in America*. The University Press of Mississippi.
- Bulo, V. (2018). El frote de las diferencias o el placer de las cosas. En S. Árevalo, C. Motto y J. Sánchez, *Acontecimientos corporales. Desplazamiento en las prácticas artísticas*. Pólvora Editorial.
- Castillo, A. (2018). Ars disyecta. En S. Arévalo, C. Motto y J. Sánchez, *Acontecimientos corporales. Desplazamientos en las prácticas artísticas*. Pólvora Editorial.
- Dieguéz, I. (2013). *Cuerpos sin duelo. Iconografías y teatralidades del dolor*. Documenta.
- El Refaie, E. (2012). *Autobiographical comics: life writing in pictures*. The University Press of Mississippi.
- Fernández, B. (2020). *Los secretos de las magical girls. Lo que no sabías sobre Sakura, Sailor Moon y otras heroínas mágicas*. Héroes de papel.
- Fernández, L. (2013). Breve historia (y sentido) de las chicas murciélago. En *Batman desde la periferia. Un libro para fanáticos o neófitos*. Alpha Decay.
- Gravett, P. (2004). *Manga. La era del nuevo cómic*. H. Kliczkowski.
- Guerra, L. (2006). *La mujer fragmentada: Historias de un signo*. Editorial Cuarto Propio.
- Herrera, J. (2018). *Kawaii. Blondas, caramelos y sesos*. Biblioteca de chilenia.
- Jeffery, S. (2016). *The Posthuman Body in Superhero Comics*. The University Press of Mississippi.
- Jiménez, V. Bañales, G. y Lobos, M. (2020) Investigaciones de cómics en el área de la didáctica de la lengua y literatura en Hispanoamérica. *RMIE*, 25(85), 375-393.
- Jiménez, V. y Sánchez, J. (2022). Criterios de selección de cómics para el plan lector de Enseñanza Media. *Árboles y Rizomas*, 4(1), 48-66.
- Mazur, D. y Danner, A. (2017). *Cómics una historia global, desde 1968 hasta hoy*. Blume.

- Ministerio de Educación. (2016). *Lengua y Literatura. Programa de estudio Séptimo básico*.
- Peeters, B. (1998). *Lire la bande dessinée*. Flammarion.
- Sánchez, C. (2005). *Escenas Del Cuerpo Escindido: Ensayos Cruzados de Filosofía, Literatura y Arte*. Editorial Cuarto Propio.
- Sánchez, J. (2018). *La expansión del cómic. The Comics Art Museum Brussels*. <https://ceclirevista.com/>
- Sánchez, J. (2019). El cuerpo espasmático en “1973 La Tormenta” de Ricardo Fuentealba. *Panambí*, 8, 53-63.
- Stuller, J. (2011). Feminism: Second-wave Feminism in the pages of Lois Lane. En Smith y Duncan (Eds.), *Critical approaches to comics. Theories and methods*. Routledge.
- Varillas, R. (2014). El cómic, una cuestión de formatos (2): revistas de cómics, fanzines, mini-cómics, álbumes y novelas gráficas, *Cuadernos de cómic*, 2, 7-30.
- Vila, M. (2018). Imaginarios híbridos: Emma Ríos. *Abriu*, 7, 201-213.

## Anexo

A continuación, se presentan algunos ejemplos que pueden servir para trabajar en séptimo básico para la propuesta de constelación de cómics y que considera los criterios de inclusión explicados en este capítulo

	Nombre	Autores/as	Temas	Grado de accesibilidad	Cantidad de páginas
1	<i>El príncipe y la modista</i>	Jen Wang.	Identidad, amistad, amor y familia.	Fácil, biblioteca escolar digital.	272
2	<i>Leñadoras</i>	Noelle Stevenson, Shannon Watters y Maarta Laiho.	Identidad, amistad y aventuras.	Fácil, biblioteca escolar digital y biblioteca pública digital.	198 (tomo 1). Colección de 7 números.
3	<i>Mientras Yuboob duerme</i>	Paulina Palacios.	Identidad, amistad, vida en el colegio y magia.	Fácil, biblioteca escolar digital, biblioteca pública digital y librerías no especializadas.	164 En publicación.
4	<i>Heartstopper</i>	Alice Oseman.	Identidad, amistad, BL ( <i>Boys love</i> ) y vida en el colegio.	Fácil, en librerías no especializadas.	288 (tomo 1). Colección de 5 tomos.
5	<i>Paper girls</i>	Brian K. Vaughan, Cliff Chiang y Matt Wilson.	Identidad, amistad y viajes en el tiempo.	Fácil, biblioteca pública digital.	48 páginas (tomo 1). Colección de 30 grapas o 6 en tapa dura.
6	<i>Secretos de belleza</i>	Kim Nayoung.	Identidad, estereotipos de belleza, romance.	Fácil, Webtoon.	En publicación.
7	<i>Bicharracas</i>	Sol Díaz.	Identidad, estereotipos de género y amistad.	Mediana, se pueden leer viñetas desde la página web de la autora y se encuentran en librerías no especializadas.	142 (tomo 1). Colección de 3 tomos.

8	<i>Harley Quinn. Cristales rotos</i>	Mariko Tamaki y Steve Pugh.	Identidad, amistad y heroísmo.	Compleja, en librerías especializadas.	200
9	<i>Snapdragon</i>	Kat Leyh.	Identidad, amistad, aventuras y familia.	Compleja, en librerías especializadas.	240
10	<i>Aoba Ride</i>	Io Sakisaka	Identidad, romance, amistad y vida en el colegio.	Compleja, en librerías especializadas.	200 (tomo 1). Colección de 13 números.
11	<i>Atelier of Witch Hat</i>	Kamome Shirahama	Identidad, amistad y magia.	Compleja, en librerías especializadas.	208 (tomo 1). En publicación.
12	<i>Boy meets Maria<sup>9</sup></i>		Identidad, amistad, BL ( <i>Boys love</i> ) y vida en el colegio.	Compleja, en librerías especializadas.	244

9 En este caso, el manga requiere mayor mediación por parte del/la docente para trabajar en este nivel, ya que se incluye una escena de abuso sexual en una página. El resto del manga no presentaría mayores dificultades a nivel temático.

## **Segunda Parte**

### **Propuestas didácticas para su implementación en el aula**



# Propuesta didáctica para desarrollar la comprensión lectora mediante estrategias de lectura que incorporen multimodalidad y juegos de mesa

Pilar Muñoz Moya<sup>1</sup>  
Nasalia Caniulao Almonacid<sup>2</sup>

## 1. Introducción

En la actualidad es posible evidenciar que la lectura en niños y adolescentes es desarrollada en un amplio porcentaje mediante dispositivos móviles y su uso para redes sociales, lo que implica que los procesos de comprensión lectora deben ser adecuados a este nuevo formato (Canclini, 2015). Es decir, considerar que actualmente existen distintos modos de leer siendo preponderante la lectura digital.

La lectura mediante el uso de dispositivos tecnológicos incorpora la posibilidad de manejar múltiples lenguajes de manera conjunta, desde el lenguaje escrito hasta la narrativa visual. Lo que ofrece mayor diversidad de información, pero no necesariamente garantiza la comprensión de esta, considerando que se requiere la habilidad de decodificación y comprensión simultánea de más de un tipo de lenguaje, es decir, poder leer un texto multimodal.

Al respecto, Poblete y Urrejola (2013) describen el texto multimodal como “la constitución de al menos dos dimensiones sustanciales, vinculadas tanto a su naturaleza interna como a sus potencialidades funcionales dentro de la cultura en que se configura e interpreta; es decir, obedece a los criterios de estructura y funcionalidad” (p. 6).

---

1 Profesora de Estado en Castellano, Usach. Magíster en Comprensión lectora y producción de textos, Universidad Andrés Bello. Actualmente se desempeña en colegios y bibliotecas.

2 Profesora de Lenguaje y Comunicación Universidad San Sebastián. Magíster en Comprensión lectora y producción de textos, Universidad Andrés Bello.

En torno a lo mencionado y la importancia de la composición del texto multimodal, Nodelman (1990) señala que la relación entre imágenes y texto cambia de manera inevitable el significado de ambos, es decir que el diseño visual que este tiene influye de manera directa en lo que se lee textualmente. Por lo tanto, es posible generar una vinculación entre un texto escrito con una interpretación multimodal siempre que existan estrategias apropiadas para este propósito.

En el actual escenario educativo chileno las Bases Curriculares de Lengua y Literatura (2015) no estipulan de manera directa el desarrollo de la lectura de narrativa visual ni contemplan el uso de literatura multimodal como un potencial texto dentro de las diferentes ramas literarias. Este vacío se agudiza aún más en el uso de este tipo de recursos de acuerdo con su naturaleza, siendo así casi imposible encontrar videojuegos o juegos de mesa como material didáctico en la enseñanza.

Si bien el currículum nacional chileno sugiere una lista de textos de juegos educativos anexos a los planes y programas estos son directamente planificados para los niveles iniciales de educación, es decir son solo sugerencias para los docentes de enseñanza parvularia y básica. Esta propuesta literaria está argumentada directamente por el MINEDUC en base al artículo de UNICEF (2018) que señala la importancia del aprendizaje a edad temprana y cómo se ve facilitada por el uso de juegos en estas etapas.

En este escenario, el uso de los juegos en los niveles iniciales de educación tiene como respaldo la necesidad de encontrar métodos creativos de enseñanza. Esto, debido a que, tal como mencionan Alvarado et al. (2004), es importante realizar actividades lúdicas que logren mantener el cerebro ocupado en las funciones mecánicas, biológicas y emocionales. Es decir, durante los primeros años de educación formal los estudiantes requieren mantener la concentración hacia la actividad de aprendizaje, lo que se ve facilitado cuando la experiencia es divertida.

En cuanto a lo mencionado anteriormente existen estudios como los de Pérez (2011) que reconocen el beneficio de los juegos de mesa en la educación desde la perspectiva motivacional hasta el desarrollo de habilidades mentales involucradas en las partidas de cada uno de estos, siendo estos elementos claves para la competen-

cia lectora. Sin embargo, el plan educativo chileno no considera el uso de estos como una herramienta didáctica para enseñanza media, desplazando el uso de juegos solo a estudiantes de temprana edad.

Por lo mencionado anteriormente, surge la necesidad de establecer si los juegos de mesa son un recurso multimodal válido para el desarrollo de la comprensión lectora en niveles de enseñanza media y cuáles serían los criterios para su uso en el aula. Para esto, se ha generado una propuesta didáctica que incluye el uso de juegos de mesa, considerando lo multimodal como parte de las estrategias de comprensión lectora.

## 2. Lectura y el trabajo colaborativo

La lectura en la actualidad no solo se desarrolla mediante textos en formato tradicional, sino que se utilizan diversos recursos tecnológicos y multimodales para acceder a esta. Por lo que los estudiantes están constantemente expuestos a los textos multimodales (Kress y van Leeuwen, 1996) que son entendidos como aquellos que utilizan una amplia gama de modos de representación y comunicación de los mensajes. Posteriormente, son englobados por Kress (2005) como un recurso semiótico apropiado para comunicar o representar un significado.

De acuerdo con las definiciones anteriores, es posible entender entonces la lectura multimodal como aquella que involucra más de un tipo de lenguaje. Por lo tanto, la narrativa textual y visual es utilizada de manera conjunta para entregar un significado único a partir de lo expuesto. En pocas palabras, todas las referencias lingüísticas y semióticas inducen un significado único.

Se requiere, entonces, la capacidad de enseñar a los estudiantes a comprender todos los lenguajes que habitan en un texto por una posible vinculación con la multimodalidad, Surge aquí la interrogante de si es posible entonces enseñar de manera colaborativa la lectura y la respuesta es sí. Es incluso favorecedor el trabajo colaborativo al enfrentarse a nuevos tipos de texto, considerando que “la educación es un proceso de socialización de los participantes en conocimiento disciplinar” (Cardenas, 2011. p. 3).

La lectura se ve favorecida por el trabajo colaborativo, sobre todo si se utilizan recursos multimodales en función de que su multiplicidad de lenguajes potencia el significado de acuerdo con la capacidad de compartir lecturas y significados particulares hacia una conclusión en conjunto. Tal como establece Lucero (2003), las ventajas del trabajo en conjunto es la posibilidad de socializar los conocimientos con los compañeros y así establecer la capacidad de debatir y argumentar posturas.

El intentar generar en los estudiantes la capacidad de trabajar de forma colaborativa se basa en considerar a los estudiantes como agentes activos de su aprendizaje y capaces de organizar su búsqueda de información, socializar los conocimientos adquiridos y aplicar estos mismos en situaciones educativas y reales (Ramírez y Rojas, 2014). Por lo tanto, se espera que en cuanto a la experiencia lectora los estudiantes sean capaces de generar una interpretación en conjunto, pudiendo así dialogar respecto a su significado lector y encontrar un acuerdo común.

Aunque la comprensión lectora se entiende principalmente como un proceso personal, esta se ve fortalecida por el trabajo colaborativo en función de considerar este como un trabajo social fundamental que otorga la oportunidad de establecer lineamientos e ideas en conjunto hacia un significado común (Ochoa et al., 2017). Es así cómo es posible integrar las experiencias individuales de cada uno de los estudiantes hacia un acuerdo en común, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, experiencias de vida y significados otorgados a la lectura.

Es importante también considerar que el trabajo colaborativo en los procesos de lectura permite crear una validación social en el aprendizaje (Zañartu, 2003), logrando que los alumnos sean retroalimentados por sus pares enriqueciendo así la didáctica educativa mediante la autoevaluación. A pesar de que se entrega un nivel de responsabilidad al alumnado, estos deben ser siempre mediados por un docente que guíe el proceso de aprendizaje lector. Respecto a esto, el docente debe entregar los andamiajes necesarios y tener la facultad de establecer los textos de trabajo apropiados y las estrategias específicas para lograr la comprensión de estos.

Como lo expresa Maldonado (2007): “El trabajo colaborativo es un modelo de aprendizaje que implica la construcción en comu-

nidad bajo elementos o estrategias interactivas que tienden a mejorar competencias logrando las metas establecidas” (p. 263). Por ende, en este artículo se entrega una lista de estrategias sugeridas para la comprensión lectora y su vinculación con juegos de mesa, entendiendo que estos son un recurso multimodal apropiado para la interpretación de la lectura y favorecen el trabajo colaborativo.

### **3. Estrategias de comprensión lectora apropiadas para el uso de juegos de mesa como recurso didáctico**

La comprensión lectora es un aspecto fundamental en la educación actual. Gracias a ella, las personas logran vincular la lectura en virtud a la funcionalidad de su vida cotidiana. Esto último se denomina competencia lectora y, en postulados de Núñez (2015), la escuela debe contribuir en el desarrollo de esta, pues no poseerla “acarrea (...) riesgo de fracaso escolar y hasta de exclusión cultural y social” (2015, p. 124). Por ende, la escuela debe ser un espacio donde se potencie la comprensión lectora, con el fin de llegar alcanzar una buena competencia lectora.

En cuanto a esto, diversos autores (Condemarín, 2000; Condemarín, 2009; Núñez, 2015; Seravallo, 2019; Solé, 2006) consideran que la enseñanza de estrategias de lectura es fundamental para el desarrollo de la comprensión de textos. Seravallo (2019) postula que la estrategia debe cumplir un objetivo para el estudiante, pues de esta forma este podrá aplicarla de forma autónoma. En esta misma línea, Condemarín (2009) expone estrategias de metacognición que apuntan a la autonomía igualmente, dejando al docente en un rol de guía.

En este aspecto se basa la propuesta didáctica presentada, debido a que, a partir de las estrategias de comprensión lectora, se desarrolla la autonomía. Además, tal como se estipulaba con anterioridad, estas estrategias se acompañan de recursos multimodales y juegos de mesa, por lo que es importante destacar que las estrategias se enseñan a partir de actividades lúdicas para trabajar la comprensión.

Por lo tanto, estas estrategias tienen como finalidad que los estudiantes logren ser lectores autónomos, capaces de comprender textos a partir de la multimodalidad. Los postulados aplicados en esta propuesta son los de Condemarín (2000) y Solé (2006), quienes

presentan estrategias para los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. Cabe destacar que no solo basta con aplicar la actividad planteada en la propuesta, sino que es responsabilidad del docente que se realicen materiales similares al postulado y se practiquen estrategias de comprensión lectora con frecuencia, para así lograr el hábito en el estudiante.

Según Condemarín (2000) y Solé (2006), los momentos de lectura son fundamentales. El docente debe mediar en todo momento y generar conciencia de las estrategias utilizadas, puesto que el estudiante debe realizar un proceso metacognitivo, donde logre vislumbrar la estrategia que utiliza y con qué fin. De esta manera, podrá aplicarla exitosamente en su práctica lectora.

Solé (2006) sintetiza los planteamientos de diversos autores y concluye que las estrategias deben ser trabajadas de forma progresiva por el docente, durante tres fases. En primera instancia, se debe modelar la estrategia, luego se involucra al estudiante y finalmente, se encuentra la lectura silenciosa. Esto quiere decir que, mientras más se avanza durante la lectura, mayor será la responsabilidad que adquiere el estudiante como lector. Por tanto, las estrategias requieren un trabajo guiado y monitoreado, con actividades que estén pensadas en el conocimiento previo del estudiante y, además, permitan el desarrollo de la autonomía en el acto de leer. Así lo afirma ella misma, pues establece que el enfoque general que debe presidir la enseñanza de estrategias de comprensión lectora es uno “basado en la participación conjunta —aunque con responsabilidades diversas— de profesor y alumno, con la finalidad de que éste devenga autónomo y competente en la lectura” (Solé, 2006, p. 71).

Por consiguiente, la propuesta didáctica establecida se enmarca en estos postulados. Solé (2006) y Condemarín (2000) proponen estrategias diversas para tres momentos fundamentales, que se corresponden con las fases establecidas anteriormente: antes, durante y después de la lectura. Se destaca además una afirmación de Solé (2006), quien establece que no todas las estrategias son para todos los textos, por lo que se debe considerar aquello para elaborar una propuesta didáctica.

El primer momento es descrito por Condemarín (2000) y Solé (2006) como una instancia previa a la lectura, donde el estudiante no ha comenzado con este proceso. Por ende, se presentan dos as-

pectos fundamentales: la motivación del estudiante y la activación de conocimientos previos. Condemarín (2000) observa que en este momento es crucial incentivar estos elementos, pues “la comprensión de cada alumno, dependerá de sus conceptos y esquemas conceptuales, pero también de sus expectativas, intereses y experiencias” (p. 114). Con el fin de generar esto, ambas autoras coinciden en que la intervención del docente es crucial.

Por lo tanto, las estrategias que se podrían utilizar en este momento de la lectura son las siguientes, a partir de lo establecido por Condemarín (2000) y Solé (2006):

- Preguntas previas y formulación de propósitos
- Asociaciones de conceptos
- Mirada preliminar y predicciones
- Discusiones y comentarios
- Lluvia de ideas
- Mapas semánticos o constelaciones
- Redes semánticas y Escalas de precisión
- Guías de anticipación
- Lectura en voz alta a los alumnos
- Dar información general sobre lo que se va a leer
- Atender determinados aspectos del texto para activar conocimientos previos
- Preguntas a los alumnos: ¿qué conocen del tema?

En cuanto al momento siguiente, este corresponde a durante la lectura. Solé (2006) es acertada al exponer las estrategias para esta circunstancia en la práctica lectora, pues deja en claro que el acto de leer incluye procesos metacognitivos. En este último punto, la autora destaca la autonomía en la lectura:

Leer es un procedimiento, y al dominio de los procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esta razón, no es suficiente —con ser necesario— que los alumnos y alumnas asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, cómo las verifica, en qué índices del texto se fija para lo uno y lo otro, etc. Hace falta, además, que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis,

quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones, y que sepan, además, que eso es lo necesario para obtener unos objetivos determinados (p. 102).

Los planteamientos de Condemarín (2000) no son ajenos a esto. De hecho, la autora también plantea que en el aula se deben trabajar actividades de lectura compartida y, asimismo, de lectura independiente. Esto quiere decir que es necesario que el docente modele las actividades y entregue andamiajes a los estudiantes, pero estos también deben practicar de forma individual la práctica lectora, con el fin de llegar a ser lectores expertos.

En este sentido y a partir de los planteamientos de ambas autoras, las estrategias durante la lectura corresponden a:

- Inferencias y predicciones
- Relación entre las oraciones
- Preguntas sobre lo leído
- Imágenes mentales y respuestas afectivas
- Identificar información importante
- Monitorear la lectura y controlar errores de comprensión
- Guías de estudio
- Tomar notas
- La lectura en las áreas de estudio
- Resumir las ideas del texto

Por último, se encuentra el momento en el cual el estudiante ya ha terminado de leer: después de la lectura. Condemarín (2000) postula que las estrategias de esta fase, como la recapitulación, son también trabajadas en las anteriores, pero que se continúan en la interpretación del lector. Solé (2006) determina que estas estrategias toman una finalidad de concreción del proceso, en esta etapa.

Por ende, puede ser que algunas estrategias se reiteren. Sin embargo, la intencionalidad es distinta, pues no se debe olvidar que la lectura es un proceso complejo que requiere constante actividad (Solé, 2006). En este sentido, las estrategias que Condemarín (2000) y Solé (2006) proponen son:

- Idea principal
- Resumen
- Formular y responder preguntas
- Recuerdo o paráfrasis
- Organizadores gráficos
- Esquemas
- Lectura crítica

En lo que respecta a la propuesta didáctica, solo se usan algunas de las estrategias mencionadas con anterioridad. Tal como establece Solé (2006), cada texto tiene sus propias estrategias y, además, el docente planifica la actividad de tal manera que existan espacios de trabajo para compartir la lectura y, por otro lado, practicarla de forma independiente. Por tanto, no podría ser posible ni recomendable que se apliquen todas las estrategias en una clase.

#### **4. Criterios de selección de los juegos como recursos didácticos para lectura**

El uso de juegos de mesa para el progreso de la comprensión lectora cumple en primera instancia con el requisito de generar motivación y experiencia lúdica en los estudiantes, puesto que, como señala Pérez (2011), el desarrollo social que implican los juegos en los estudiantes permite que la actividad apunte hacia el aprendizaje significativo y por lo tanto se estimulan de manera más fluida los procesos cognitivos involucrados en la educación.

Un requisito al seleccionar los juegos de mesa como recurso didáctico es tener un vínculo con el texto a trabajar en la actividad, puesto que el aprendizaje de los estudiantes depende de las estructuras cognitivas y aprendizajes previos y cómo se relacionan con la nueva información (Ausubel, 1983). Por lo tanto, al seleccionar un juego se debe tener un propósito establecido que apunte a los aprendizajes a desarrollar en los estudiantes.

El uso de juegos de mesa como recurso debe considerar también el nivel de estudio de los estudiantes, ya que este determina de manera general sus habilidades, capacidades y destrezas. Además de acuerdo con la edad se puede establecer qué tipos de juegos man-

tienen la atención y motivación de los alumnos, como mencionan Connolly et al. (1988), el nivel de complejidad de los recursos didácticos puede potenciar el juego hasta la necesidad de mostrar una elevada sofisticación social y cognitiva para poder jugar.

Se considera así que el juego de mesa a utilizar sea comprendido por los alumnos y no genere dificultades en su desarrollo, usándolo como un recurso fluido al propósito esperado durante la actividad. Se requiere además que los juegos de mesa a utilizar tengan la posibilidad de ser trabajados de manera colectiva, es decir, por grupos de estudiantes, considerando la importancia del trabajo colaborativo en torno a la interpretación de textos. Especialmente en aquellos que requieren la lectura de un texto multimodal, atendiendo que estos tienen múltiples lenguajes que pueden ser interpretados.

Los recursos didácticos seleccionados deben además poseer una esencia lúdica que permita generar un ambiente de aula divertido y potenciador de la motivación en el alumnado. De acuerdo con Taspinar et al. (2016), la mecánica del juego es un medio para implementar posibilidades motivacionales. Permitiendo así “la formación del estudiantado en la capacitación de construir sus propios conocimientos, para superar así el sistema pedagógico tradicional, preocupado más por la reproducción memorística de conceptos y contenidos” (Echazarreta, 2009. p. 2).

Finalmente, para la propuesta didáctica expuesta en este artículo se utiliza como criterio para definir los juegos de mesa a utilizar: su naturaleza multimodal y que esta pueda ligarse de manera directa con el romance leído, así como con las estrategias de comprensión lectora señaladas anteriormente.

## **5. Propuesta didáctica para desarrollar estrategias de lectura que incorporen multimodalidad y juegos de mesa**

A continuación, se presenta una secuencia didáctica en la cual se trabaja el texto Romance del Enamorado y la Muerte, el cual corresponde a un romance. Este tipo de texto se trata en séptimo básico, de acuerdo con las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015), por lo que esta secuencia puede ser utilizada con otro romance.

Por tanto, se presenta en la siguiente tabla el momento de la clase (antes, durante o después de la lectura) y las estrategias incorporadas. Estas se trabajan con equipos entre tres y cuatro estudiantes, con el fin de socializar la lectura y cumplir con el trabajo colaborativo.

**Tabla 1.** Estrategias aplicadas en la lectura de *Romance del Enamorado y la Muerte*

Antes de la lectura
<p><b>1. Lluvia de ideas:</b> esta estrategia consiste de acuerdo a Condemarín (2000) “en activar conocimientos previos de los estudiantes, requiere que expresen todo lo que saben de acuerdo a un tema particular o una idea”. Por lo tanto, se realizará esta activación a partir de dos preguntas claves:</p>
<p>- ¿Qué puede sentir alguien que está enamorado?</p>
<p>- ¿Qué puede sentir alguien que va a morir?</p>
<p>Las respuestas serán generadas a través de las ideas propuestas por los estudiantes, quienes deben registrarlas en la pizarra u hoja de papel.</p>
<p><b>2. Predicciones:</b> como se estipula en el texto de Condemarín (2000), esta estrategia consiste en realizar suposiciones hipotéticas por parte del lector sobre qué podría suceder en el texto que se leerá, como se señala estas “se efectúan a partir de algunas claves” por lo que serán fuertemente enlazadas con otras estrategias.</p>
<p>La intencionalidad de utilizar esta estrategia en esta actividad en particular está centrada en que los lectores puedan activar una motivación a partir de la comprobación paso a paso de si sus predicciones son acertadas, por ello estas serán expuestas durante todo el desarrollo de la lectura.</p>

### Durante la lectura

**1. Preguntas sobre lo leído:** esta estrategia busca como finalidad, según Condemarín (2000) “integrar información y pensar a medida que leen”. Por lo tanto, es usada en esta actividad para mediar la lectura al ir reconociendo datos relevantes para la comprensión a través de la pregunta:

- ¿Cuánto tiempo pidió vivir el hombre y cuánto le otorga la Muerte?
- ¿Hacia dónde va el Enamorado cuando la Muerte le indica que tiene una hora de vida?

**2. Monitorizar la lectura e identificar problemas de comprensión:** esta estrategia tiene como eje central verificar constantemente el desarrollo en la comprensión lectora, por ello Condemarín (2000) establece que “este proceso se refiere principalmente a constatar si lo que se está leyendo tiene o no sentido”.

Por lo tanto, es sumamente importante identificar si la comprensión literal está siendo efectiva. Esto, para avanzar hacia los siguientes niveles de comprensión. Entonces, durante la lectura se realiza la siguiente pregunta:

- ¿Cómo la amada ayuda al Enamorado entrar a la casa?

### Después de la lectura

**1. Resumen:** esta estrategia aparece declarada por Condemarín (2000) para textos narrativos. En este caso, se sugiere realizar un resumen en equipos, a partir de la secuencia de acciones (ideas secundarias) y el conflicto del romance (idea principal). Esta práctica de resumen, a partir de tema, idea principal y macroestructura, también es trabajada por Solé (2006).

Se aplica la estrategia de texto narrativo a romance, ya que este poema tiene un aspecto narrativo. Es un texto híbrido, donde se cuenta una historia de igual manera.

**2. Lectura crítica:** dentro de lo que sugiere el texto de Condemarín (2000), se sugiere estimular el pensamiento crítico de los estudiantes a partir de preguntas. En ese sentido, se les consulta lo siguiente:

- ¿Están de acuerdo con que nuestras acciones no siempre tienen el resultado que esperamos? Justifica a partir del texto y la experiencia propia.

Es importante recalcar que, además de ejecutar esta interrogante, se pide a los estudiantes apoyar su opinión sobre hechos del romance leído. Por tanto, se cumple con lo expuesto por Condemarín (2000).

Luego de ello, para evidenciar el uso de los recursos multimodales y los juegos de mesa, se incluyen en la Tabla 2 las actividades o preguntas realizadas, según las habilidades taxonómicas trabajadas. En este caso, se utiliza la taxonomía de Barret (1968) para organizar la secuencia. Cabe destacar que estas actividades se realizan en equipos, al igual que las estrategias.

**Tabla 2.** Actividades o preguntas aplicadas en la lectura *Romance del Enamorado y la Muerte*, según habilidades de la taxonomía de Barret (1968)

Comprensión literal
<p>Durante la lectura, se realizan las siguientes preguntas literales:</p> <p>1. ¿Cuánto tiempo pidió vivir el hombre y cuánto le otorgó la Muerte?                      Respuesta esperada: El hombre pidió vivir un día, pero la Muerte le otorgó una hora.</p> <p>Cita textual:                      “– ¡Ay muerte tan rigurosa,                      déjame vivir un día!                      – Un día no puede ser,                      una hora tienes de vida” (anónimo, s. f., p. 1).</p> <p>2. ¿Hacia dónde va el Enamorado cuando la Muerte le indica que tiene una hora de vida?                      Respuesta esperada: se dirige a la casa de su amada.</p> <p>Cita textual:                      “Muy de prisa se calzaba,                      más de prisa se vestía;                      ya se va para la calle,                      en donde su amor vivía” (anónimo, s. f., p. 1).</p> <p>3. ¿Cómo la amada ayuda al Enamorado a entrar a la casa?                      Respuesta esperada: la amada ayuda al enamorado a entrar a la casa lanzándole un cordón de seda por la ventana, y si no alcanza, usaría sus trenzas.</p> <p>Cita textual:                      “te echaré cordón de seda                      para que subas arriba,                      y si el cordón no alcanzare,                      mis trenzas añadiría” (anónimos. f., p. 1).</p>

### Reorganización

Actividad de resumen: en equipos, los estudiantes escriben un breve resumen de lo indicado en una pizarra otorgada por las docentes. Se les indica que es una especie de sinopsis, donde incluyan conflicto y acciones principales. Posteriormente, exponen su resumen al curso y se retroalimenta.

Respuesta esperada:

El romance leído trata de un Enamorado que es visitado por la Muerte. Este, al notar que iba a morir, le ruega más tiempo de vida. Él suplica un día, pero la Muerte le da una hora. El Enamorado usa este tiempo para despedirse de su amada, quien, luego de sorprenderse, comprende la situación y le dice al hombre que le lanzará un cordón para que entre por la ventana. No obstante, antes de llegar a encontrarse con ella, la fina seda se rompe y muere, ya que la hora que le otorgó la Muerte se cumplió.

Es importante en esta sección, comprobar las predicciones de las estudiantes.

### Comprensión inferencial

Después de realizar la reorganización del texto, los equipos realizan un juego de mesa basado en las inferencias. Para ello, cada equipo tendrá a su disposición un mazo de seis cartas ilustradas. Por turnos, los equipos deberán decidir cuál de las cartas representan los términos: “destino”, “muerte” y “amada”.

Cuando los equipos escojan su carta, se juntarán con otro equipo. En ese momento, tendrán a su disposición las mismas seis cartas y deberán adivinar cuál escogió el equipo anterior para representar los términos “destino”, “muerte” y “amada”. Cada equipo debe justificar su elección a partir de inferencias realizadas en el texto.

Respuesta esperada:

El docente debe evaluar si los equipos son capaces de justificar su elección en base al texto y relacionarlo de manera efectiva con la ilustración. Por ejemplo, si al elegir el término “destino” escogen la Figura 1, una justificación válida sería que el personaje del romance (el Enamorado) tenía un tiempo determinado de vida, por lo tanto, alguien custodiaba su destino.

**Figura 1.** Carta de juego de mesa *Dixit*



Para las ilustraciones, se sugiere al docente que se utilicen las cartas del juego de mesa Dixit, pues resultan bastante útiles y pertinentes para la actividad. Así, se cumple con el recurso multimodal y la incorporación de juegos de mesa en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Algunos ejemplos se pueden evidenciar en las siguientes figuras:

**Figura 2.** *Cartas ilustradas del juego de mesa Dixit*



*Cartas ilustradas del juego de mesa Dixit*



### Lectura crítica

A partir de la lectura y las actividades previas, cada equipo luego de un breve conversatorio entre ellos deberá responder la pregunta:

- ¿Estás de acuerdo en que las acciones no terminan necesariamente como esperamos? Justifica a partir del texto y tu propia experiencia.

Respuesta esperada:

Tanto las respuestas positivas como negativas son válidas, así que lo esperado es que puedan relacionarlo directamente con el texto y su experiencia, por ello una respuesta tipo sería:

“Sí, estoy de acuerdo porque el protagonista de la historia planeaba tener un tiempo determinado para cumplir sus deseos, pero sin darse cuenta terminó sucediendo todo lo contrario. Tal como me pasa a mí, cuando pienso en llegar temprano al colegio, pero al salir más temprano hay más tráfico en la calle y me demoro mucho más de lo que creía.”

### Apreciación

Finalmente, la actividad de apreciación es que las estudiantes, en equipos, generen una Escala de Precisión. El encabezado de la pregunta es el siguiente:

Imagina que, tal como el Enamorado, recibes la noticia de que la Muerte viene a tu encuentro. ¿Cómo te sentirías al respecto? Nombra emociones junto con tus compañeras y a partir de ellas, ejecuta los siguientes pasos:

1. Ordénenlas de mayor a menor intensidad
2. Definan cuál de las emociones les identificaría
3. Justifiquen su elección, relacionándolo también con lo que sintió el Enamorado.

Respuesta esperada:

Escala de Precisión (de mayor a menor):

1. Frustración
2. Pánico
3. Tristeza
4. Sorpresa

Justificación

Como equipo, escogimos la frustración como la de mayor intensidad y la emoción que nos identificaría al llegar a buscarnos la Muerte. Esto, debido a que sería desastroso para nosotros dejar tantos proyectos inconclusos en nuestra vida y, sobre todo, dejar a nuestros seres queridos atrás. En este sentido, empatizamos con lo experimentado por el Enamorado, ya que su primer pensamiento fue buscar a su amada. Lo más probable, es que esto también lo haríamos nosotras.

Como cierre de la actividad, se genera una comparación de la lluvia de ideas del antes de la lectura con esta respuesta, considerando la experiencia de lectura y lo concluido en el texto.

## 5. Conclusiones

Ante el escenario que se presentaba con respecto a los juegos de mesa y la multimodalidad, los primeros resultan un recurso didáctico adecuado y pertinente para potenciar el desarrollo de la comprensión lectora. Los juegos de mesa mantienen diversos beneficios, que van desde el ámbito motivacional hasta el desarrollo de habilidades cognitivas específicas dependiendo del seleccionado.

Se establece, además, que este recurso resulta útil al ser ligados de manera concreta con estrategias de aprendizaje específicas para la comprensión lectora y que se vean potenciadas por los procesos que conlleva el juego. Siendo así oportuno generar la modelación de la lectura en torno a los ejes: texto — estrategias de comprensión lectora — juegos de mesa.

Al utilizar los juegos de mesa como recursos didácticos, se deben seguir criterios apropiados para su elección, considerando que estos son solo un medio para alcanzar el propósito primordial que es el desarrollo de la comprensión lectora. Por lo tanto, se espera que el docente genere como actividad previa la filtración de los recursos a usar en cuanto a edad de sus estudiantes, nivel de educación, habilidades y destrezas.

El proceso de lectura, así como sus estrategias, deben ser adecuados para una posible interpretación mediante textos multimodales, considerando que un alto porcentaje de juegos de mesa involucra este tipo de lenguaje. En virtud de esto, los docentes deben considerar dentro de su modelamiento de clase que los estudiantes tengan conocimientos previos y habilidades para leer este tipo de texto.

De acuerdo con lo establecido, surge la necesidad de incorporar el uso de juegos de mesa en los planes educativos a nivel nacional, considerando que estos resultan apropiados para cualquier nivel de enseñanza, así como cualquier asignatura educativa. Esto porque está demostrado que son un recurso que aporta a los procesos de aprendizaje desde su ámbito motivacional hasta el desarrollo cognitivo de los aprendices, siendo entonces válidos para ser incorporados en las aulas.

Por último, es clave comprender que las estrategias de lectura escogidas para esta secuencia didáctica y sus recursos pueden ser adaptables a otros textos. Es fundamental que el docente evalúe el

escenario de sus estudiantes y escoja las lecturas a trabajar con ellos, acompañadas de estrategias que potencien la mejora en la capacidad lectora. No es un avance inmediato, sino un camino de largo aliento, el cual solo se construye a partir de decisiones pedagógicas y planificación de clases efectivas, en las cuales se considere al estudiante como potencial lector autónomo y a los diversos recursos del mundo actual como un aporte para el aprendizaje y no un obstaculizador.

## Referencias

- Alvarado, L. Dinello, R. y Jiménez, C. (2004). *Recreación, lúdica y juego*. Editorial Magisterio.
- Anónimo. (s.f.). *Romance de El Enamorado y la Muerte*. [https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2014/lengua/materiales/Romance\\_El\\_Enamorado\\_la\\_Muerte.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2014/lengua/materiales/Romance_El_Enamorado_la_Muerte.pdf)
- Ausubel, N. H. (1983). *Psicología Educativa un nuevo punto de vista cognitivo*. Trillas.
- Canclini, N. G. (2015). *Innovaciones en los estudios sobre los jóvenes y la lectura*. Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? Connolly, J. A., Doyle, A. B. y Reznick, E. (1988). Social pretend play and social interactions in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 301-313.
- Echazareta, C., Prados, F., Poch, J. y Soler, J. (2009). *La competencia y el trabajo colaborativo: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria*. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *UOC Papers revista sobre la sociedad del conocimiento*, 1,11. Universitat Oberta de Catalunya.
- Fernández Cárdenas, J. M. (2013). *Multimodalidad y calidad educativa: Los retos de la construcción de conocimiento disciplinar en ambientes mediados por tecnología digital*. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/577985/Multimodalidad%20y%20calidad%20educativa.pdf?sequence=6>
- Condemarín, M. (2000). *Lenguaje integrado II*. Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M. (2009). *Lectura correctiva y remedial*. Editorial Andrés Bello.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Consorcio «Fernando de los Ríos».
- Maldonado, M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. *Laurus*, 13(23), 263-278.
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares: 7° básico a 2° medio*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)

- Miras, S. (2020). *La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: apuntes sobre el estado de la cuestión*. Redes de investigación e innovación universitaria, Volumen 2020. ICE.
- Nodelman, P. (1990). *Words about Pictures: The narrative Art of Children's Picture Books*. The University of Georgia Press.
- Núñez, P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En J. Mata et al. (Eds.), *Didáctica de la lengua y literatura* (pp. 114-152). Ediciones Pirámide.
- Ochoa, J., Mesa, s., Pedraza, Y., y Orlando, E. (2017). *La hábitorencial, una clave para potenciar la comprensión lectora*. *Educación y ciencia*, 20, 249.263.
- Olave Poblete, A. & Urrejola Márquez, M. P. (2013). *Caracterización del texto multimodal*. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2118>
- Seravallo, J. (2019). *El libro de estrategias de lectura*. Editorial Heinemann.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Taspinar, B., Schmidt, W. y Schuhbauer, H. (2016). *Gamification in education: a board game approach to knowledge acquisition*. *Journal Procedia Computer Science archive*.
- UNICEF. (2018). *El aprendizaje a través del juego*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 1. Contexto Educativo, 12.

# Propuesta de empleo de narrativa visual para potenciar la lectura comprensiva<sup>1</sup>

Rebeca Carreño<sup>2</sup>

Luis Labra<sup>3</sup>

Javiera Urzúa<sup>4</sup>

Durante el siglo XXI, se puede evidenciar que existe un auge en relación con el acceso a recursos o medios tecnológicos. Debido a esto, es que se ha iniciado y/o intensificado el cuestionamiento sobre la utilización de estas herramientas en un contexto académico-educativo, cuyo objetivo principal es la innovación del medio de trabajo que se utiliza para motivar, desarrollar y potenciar las habilidades de las y los estudiantes durante su proceso de formación académica.

Esta constante e incesante búsqueda nos ha obligado, como docentes, a adoptar nuevas formas de llevar a cabo nuestras clases y cambiar el estándar de ellas. Como futuros educadores, somos parte del período histórico en que se está realizando un cambio de paradigma. Durante nuestra formación, se nos ha inculcado dejar atrás la idea del profesor o docente como único protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, se nos insta a trabajar la educación centrada en los y las estudiantes. A pesar de ello, aún persisten algunas estrategias que no consideran la inclusión de recursos tan útiles como las herramientas multimodales, la proyección de imágenes, las diapositivas de una presentación PowerPoint,

---

1 Este capítulo se basa en nuestro trabajo final de tesis denominado: “Gamificación y lectura compartida: Diseño de un manual de instrucciones para gamificar textos narrativos breves y mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Octavo básico” dirigida por la profesora Yanina Piñones.

2 Profesora de Lenguaje, egresada de la carrera de Pedagogía en Castellano, de la Universidad de Santiago de Chile.

3 Profesor de Lenguaje, egresado de la carrera de Pedagogía en Castellano, de la Universidad de Santiago de Chile.

4 Profesora de Lenguaje, egresada de la carrera de Pedagogía en Castellano, de la Universidad de Santiago de Chile.

la variación de las paletas de colores en vez del tradicional fondo blanco, e incluso algo tan simple como el uso de parlantes, sin contar el hecho de que la accesibilidad a estos recursos depende de los organismos de financiamiento de los establecimientos, los cuales no siempre mantienen presupuestos adecuados para la implementación de dichos materiales, siendo la mayor parte de los casos limitados. Todos estos recursos mencionados, permiten que en el aula se desarrolle un trabajo más amplio, involucrando todos los sentidos de las y los estudiantes dejando atrás la lógica de la recapitulación o reproducción de los conocimientos y contenidos.

El año 2008, se publicó el libro *Innovación educativa y uso de las TIC*, coordinado por Jesús Salinas Ibáñez y editado por la Universidad de Salamanca. En dicho texto, se trabaja en profundidad la utilización de recursos que cambien el sentido del aula, haciendo una precisión importante, en la que nos invita a reflexionar y poner en marcha este proyecto, ya que, tal y como menciona Salinas: “Los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en la docencia suelen partir, la mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes” (p. 17), lo cual es un problema, porque, en lugar de replantearnos los métodos de enseñanza utilizando los recursos tecnológicos, estamos perpetuando las mismas prácticas educativas con distintas pizarras, ahora las disertaciones no se hacen en papel *craft* y adjuntando recortes para adornarla, se hacen con diapositivas, pero sigue siendo la misma exposición a partir de un medio diferente, la sala no ha cambiado y eso es porque como docentes nos acostumbramos a enseñar y no a guiar.

Siguiendo con lo anterior, el uso de las TIC, se ha enfocado principalmente en suplantar los recursos tradicionales en digitales, pero no necesariamente en replantearse el uso de las herramientas utilizadas en clases, es así que, plataformas como PowerPoint, Genially, Kahoot, entre otras, son variantes que ayudan a ser accesible el proceso de aprendizaje en el aula.

En los últimos años se ha planteado con fuerza la utilización del juego como recurso educativo para la enseñanza, Torres (2002) establece que el juego es una de las actividades más agradables que existen, es de carácter universal, transversal a toda etnia, pero además es un entrenamiento que produce conocimiento, tanto académico como moral, además de fomentar, reforzar e investigar a través de la

lectura, por lo cual se entiende que guarda una importante relación con el objetivo del Currículum Nacional chileno de formar ciudadanos críticos. Por otra parte, es importante destacar que la mayoría de estas investigaciones son realizadas en contextos de lo que conocemos en Chile como Enseñanza Básica, aunque autores como Cerrillo (2013) han publicado reportes ludográficos que sostienen que dichos recursos pueden ser adaptables para estudiantes de mayor edad y con una línea de pensamiento más compleja, siendo esta una de las principales razones por las cuales trabajar en la planificación en recursos de lectura colectiva fuera de los tradicionales controles de lectura o pruebas de comprensión de lectora, es fundamentales para poder fortalecer la educación en Chile.

A partir de lo anterior, el objetivo principal de este proyecto de investigación se enmarca en diseñar un manual de instrucciones que, a través de la gamificación y la lectura compartida de textos narrativos breves, mejore los niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo básico.

Basándonos en el Currículum Nacional, pretendemos desarrollar un libro-juego como recurso didáctico, situado en la unidad 3 del nivel seleccionado, *Relatos de Misterio*. Ante las dificultades que se pueden presentar en el momento de modificar una novela a un formato de libro-juego, se opta por adaptar un relato corto para poner a prueba el recurso, por lo cual se ha seleccionado el cuento original *La piedra que rompió el mito*, que comprende la dinámica de opciones y decisiones en la línea narrativa.

Para ejecutar el propósito central de la investigación, es necesario enmarcarse en acciones específicas, siendo la primera de ellas establecer, a partir de investigaciones anteriores, si existen relaciones entre el desarrollo de la comprensión lectora y la gamificación como estrategia didáctica. Para luego, describir los niveles de comprensión lectora de los y las estudiantes de octavo básico a partir de los resultados de la prueba estandarizada SIMCE de los últimos cinco años. Continuando, con caracterizar las dinámicas de opciones y decisiones propias de los juegos de línea narrativa, para desarrollar un modelo de transformación de textos narrativos convencionales en libro-juego. Finalmente, proponer un recurso didáctico para la comprensión lectora compartida a partir de un libro-juego para estudiantes de octavo básico.

Para el desarrollo de este proyecto de investigación, se realizó una encuesta que tiene como objetivo obtener información de docentes egresados en la especialidad de Lengua y Literatura, sobre su experiencia en el aula y de conocimientos específicos sobre los conceptos de *gamificación* y *lectura colectiva*. Las preguntas que guiaron la encuesta fueron de tipo conceptual, experiencia en el aula y apreciaciones sobre lectura socializada.

A partir de esta aplicación, se esperó que las respuestas de los docentes se enmarcaran en un cierto grado de manejo conceptual, pero que el vínculo entre el conocimiento de gamificación y lectura colectiva con la didáctica de sus clases sea poco recurrente, es decir, que, si bien los docentes tienen el conocimiento teórico sobre los conceptos, esto no se ve reflejado en el aula a modo general.

Estas didácticas, han sido interpretadas o trabajadas de manera instrumental e incidental, perpetuando el ideario de la clase tradicional, es decir, como docentes no hemos sido capaces de replantearnos la concepción de clase, lo cual implica en no aprovechar al máximo los recursos que tenemos a disposición y que muchas veces no son de difícil acceso.

La gamificación, el proceso en el que se lleva a cabo el juego como didáctica para el desarrollo de habilidades, se encuentra presente durante los primeros años de enseñanza formal y se trabaja como centro del proceso de enseñanza aprendizaje, es utilizado como un medio para el condicionamiento del uso de habilidades que eventualmente deberán ser desarrolladas de manera independiente, pero que una vez lograda la autonomía de los y las estudiantes en actividades como la comprensión y análisis de la lectura, se vuelven mayormente de carácter individual, rompiendo de esta forma con las metodologías que acostumbraban las y los estudiantes para el trabajo de estas habilidades.

Aplicar esta didáctica, proporciona diversos beneficios que aportan en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre los que se encuentran, alcanzar mayor motivación y/o participación por parte de los y las estudiantes, puesto que, existe cierta cercanía con el juego, es parte de su naturalidad, y de esta forma, se impulsa el deseo por el aprendizaje. Retomando la premisa de Torres (2007), mencionadas al comienzo del presente documento, se podrían establecer como ventajas de la aplicación del concepto de gamificación en

el aula: mayor motivación, interés, participación, predisposición y cercanía con el formato, lo cual puede traducirse potencialmente en un cambio del paradigma sobre la visión que tienen los estudiantes del sistema educativo.

Parte importante de la ejecución de la didáctica de gamificación en el aula es la colectividad, cuyo rol en el juego como medio para el aprendizaje es principal y absoluto. Desde la lectura de instrucciones y la conformación de equipos de trabajo hasta la obtención de resultados, el recurso lúdico es, siempre, profundamente social, de allí también la importancia de la lectura colectiva o socializada, didáctica en la cual se enmarca este proyecto, puesto que la lectura de un texto entre varias personas con el fin de construir una interpretación o sentido social/colectivo a partir del diálogo, la dinámica de compartir experiencias, debatir argumentos e incluso realizar reflexiones críticas sobre el texto, es de alguna forma, el primer paso en todo juego de comprensión.

La lectura socializada requiere de un desarrollo, el cual no surge la mayor parte del tiempo de forma espontánea, sino que, en muchas ocasiones, es necesario establecer guías o rutas que permitan un óptimo progreso del trabajo, no siempre establecido por el o la docente, puesto que, en muchas ocasiones entre pares, de forma natural se genera una autorregulación dada por el contexto, es decir, los y las estudiantes crean un campo común de conocimiento, llegando a una línea de interpretación mediada por ellos y ellas mismas.

Se pueden encontrar diversos métodos para llevar a cabo este tipo de lectura, por ejemplo, la lectura colectiva puede ser implementada como lectura simultánea, pero en silencio, o bien, una persona, puede encargarse de realizar la lectura en voz alta, mientras que, el resto del grupo se mantiene leyendo en silencio. Asimismo, se pueden dar a conocer opiniones acerca de lo leído, de esta forma cada participante, de manera voluntaria, comenta lo que ha comprendido del fragmento. Esto, se puede llevar a cabo respondiendo preguntas de diferente índole, como: ¿me parece conocido el fragmento?, ¿he experimentado algo similar a lo narrado, en algún momento de mi vida?, ¿a qué se refiere el personaje con lo mencionado?, ¿a qué me recuerda la siguiente frase?, entre otras. De igual modo, la selección de temas de interés también es un elemento que

sirve para el trabajo de la lectura colectiva, el cual consiste en que los participantes deben señalar aquello que les parece interesante como tema a desarrollar.

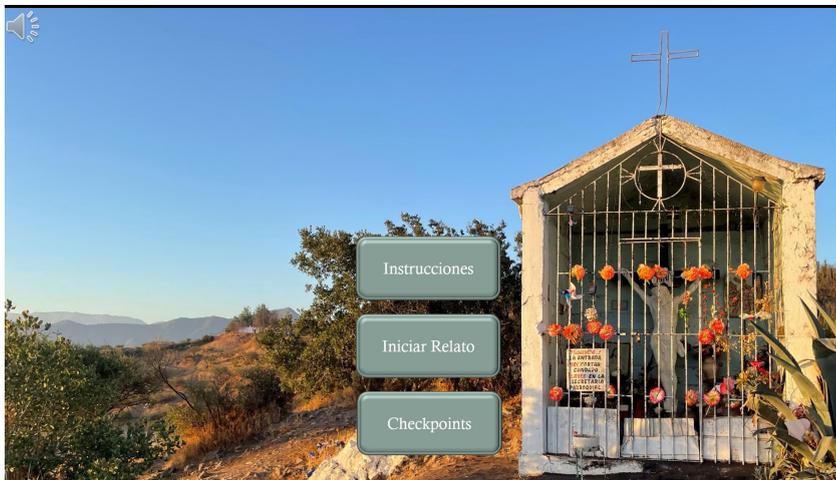
Existen estudios de caso que guardan relación con estas modalidades mencionadas anteriormente, que se ven manifiestas en los conocidos de manera popular como *clubes de lectura*, los cuáles basan la construcción de sentido de los textos leídos de manera social. Lamentablemente, este tipo de dinámicas no pueden ser replicadas de forma directa en el aula, porque la creación de estos clubes basa la participación en el voluntariado, es decir, existe un trabajo autónomo previo a nivel literario que no ha sido desarrollado necesariamente por todos y todas los y las estudiantes, lo que nos lleva irremediablemente a replantear el concepto y buscar una solución o una variante que se pueda aplicar en el aula. Es en esta búsqueda, que nace o surge como idea la alternativa de aplicar la modalidad del juego en conjunto a la lectura colectiva, lo cual supone una interpretación y reestructuración de los textos a partir de los equipos docentes de los establecimientos. Esta tarea, puede requerir un trabajo y planificación importantes, lo cual podría ser un impedimento para su puesta en práctica; es por ello que, la presente investigación busca generar un manual de producción de libro-juegos accesible para los docentes y simplificar un poco el proceso de programación del juego.

Frente a la dificultad del trabajo de la lectura en el aula y del desarrollo de habilidades de comprensión a través de estrategias convencionales, consideramos necesario retomar propuestas didácticas que han demostrado resultados beneficiosos y desarrollar nuevas formas de guiar la lectura para la comprensión. Es por esto, que se ha determinado utilizar la dinámica de juego, con el fin de diseñar y adaptar a dicho formato el texto *La piedra que rompió el mito*, como modelación de un recurso para el desarrollo de habilidades ligadas a la comprensión lectora.

## Juego “La piedra que rompió el mito” y la lectura colectiva

La narrativa visual se denomina: “La piedra que rompió el mito”<sup>5</sup>. El juego se enmarca en el subgénero del *escape room*, que se caracteriza por presentar un texto de misterio con diversas opciones que los jugadores deberán resolver para avanzar en la historia. Las decisiones que tomen los jugadores tendrán consecuencias en el desenlace del juego.

### Ilustración 1. Portada del juego



“La piedra que rompió el mito” se basó en el cuento del mismo nombre que fue escrito en 2021. El relato sigue la historia de un joven acólito de la iglesia de Isla de Maipo, a quien se le asigna la tarea de investigar las misteriosas desapariciones de mujeres en la localidad de Naltagua. Las desapariciones parecen estar relacionadas con la presencia de un demonio en la comunidad, lo que obliga al protagonista a adentrarse con precaución en su búsqueda de la verdad.

5 Este lo pueden descargar desde: [https://docs.google.com/presentation/d/1MObTVKY3B2HTvL\\_gdBUR-XsUUqJSw-JA/edit?usp=share\\_link&ouid=111699640085856382984&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/presentation/d/1MObTVKY3B2HTvL_gdBUR-XsUUqJSw-JA/edit?usp=share_link&ouid=111699640085856382984&rtpof=true&sd=true)

**Ilustración 2.** Acá los lectores deben tomar una decisión para definir el camino que llevará la narración



El objetivo del juego es potenciar una lectura colectiva. Según Maureira et al. (2018), este tipo de lecturas debería ser mediada de alguna manera por los y las profesores de Lengua y Literatura en clases, pero la realidad es que:

Los docentes no trabajan la lectura domiciliaria dentro del aula, consideran que esta debe ser un trabajo autónomo del estudiante, pero reconocen que debiese existir un acompañamiento hacia este para que se motive y continúe su lectura sin abandonarla antes de tiempo, sin embargo, no lo realizan (p. 4).

A partir de esto, es posible concluir que la lectura domiciliaria podría ser también trabajada como lectura colectiva y amplificar su carácter social, ya que todos los estudiantes del nivel se encuentran leyendo el mismo texto. Con ello, la lectura domiciliaria podría superar el estatus de actividad en solitario, apenas mencionada en el aula durante la calendarización de evaluaciones, para convertirse en una experiencia de aprendizaje significativo compartida entre todos los y las estudiantes de un curso, nivel, o incluso, una comunidad por completo que se involucre de manera activa en el proceso.

Asimismo, desde la infancia la lectura es siempre una actividad que se realiza con un otro. Al respecto, Ramírez y Castro (2013) plantean que en la primera infancia el concepto de lectura se establece como:

Un proceso que es desarrollado desde los primeros momentos de interacción del niño con sus progenitores, vislumbrando un consenso regido por el lenguaje que permite expresar y leer los estados de ánimo o los sentimientos, situación que abre la posibilidad para relacionarse con los demás, construyendo escenarios y modos de entender los elementos que aparecen en la cultura y en el sentir de cada sujeto. De forma similar, se muestra la importancia del vínculo que se construye con los adultos o pares para encontrarse de una manera significativa con el mundo de la lectura (p. 9).

Por lo tanto, el momento de conexión que significa la lectura se puede producir con diversos actores, no solamente con adultos, sino también con pares, lo cual enfatiza la importancia de la lectura en el campo social.

Entonces, para mediar la lectura se propone una guía en que cada integrante del grupo es capaz de realizar aportes significativos que sean beneficiosos para la comprensión de la lectura a partir de sus individualidades.

Al leer colectivamente los diferentes momentos, el antes, durante y después de la lectura, se desarrollan bajo una constante comprobación del proceso; desde la determinación del objetivo de lectura, activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis, hasta la interpretación y evaluación del texto, son actividades controladas por el grupo que lee bajo las estrategias de presentación por parte de los estudiantes de sus procesos individuales y colaboración en la construcción de sentido.

Las preguntas realizadas pretenden potenciar la “personalización del aprendizaje”, entendida como la importancia de la participación de cada uno de los individuos que componen el grupo de lectura, puesto que de las respuestas de cada integrante dependen las recompensas que recibirá el equipo, especificando que: “Se favorece el aprendizaje entre iguales y el hecho de que los miembros del grupo con un mayor dominio de la comprensión lectora ayuden

a sus compañeros” (Paula, 2017, p. 84), esta ayuda es la mediación generada naturalmente por el conjunto de individuos que leen, todos los integrantes del grupo pueden cumplir el rol de guías, si no en contenidos, en estrategias de comprensión o en interpretación de la lectura.

De esta forma proponemos la siguiente guía para trabajar con el juego:

**Guía de comprensión lectora libro juego**  
*La piedra que rompió el mito*

<b>Nombres:</b>	
<b>Curso:</b>	8° Básico
<b>Contenido:</b>	Comprensión del libro juego <i>La piedra que rompió el mito</i>
<b>Objetivo:</b>	Interpretar textos narrativos considerando:

**Instrucciones**

1. Participa activamente de la lectura colectiva del libro juego *La piedra que rompió el mito*.
2. Junto a tu grupo de trabajo responde, en tu cuaderno, las preguntas que se encuentran a continuación.

**Preguntas de comprensión**

**Antes de la lectura:**

1. Lean el título, ¿a qué tipo de piedra creen que alude? ¿Qué es un mito?
2. A partir del título del relato, ¿de qué creen que va a tratar el texto?
3. Dado que el texto que van a leer es un cuento, ¿qué aspectos narrativos, lingüísticos y temáticos deberían tener en cuenta al analizar su contenido?

4. De acuerdo con el título, ¿a qué subgénero creen que pertenece el relato (fantástico, ciencia ficción, misterio, terror, aventura, realista, histórico, etc.)? ¿Por qué?

### **Durante la lectura:**

1. ¿Podrían indicar en qué lugar se desarrolla la historia y si es un lugar imaginario o real?
2. ¿Cuál es su opinión sobre la decisión del personaje principal de llevar a cabo la tarea de investigación que le fue encomendada? Expliquen las razones que sustentan su punto de vista.
3. ¿Qué significado posee la palabra *represalia* en el fragmento “... pero la mayoría me decía que no nombrara al demonio por su nombre, probablemente por miedo a algún tipo de **represalia**”?
4. ¿Cuál creen que es el castigo al que se refiere el personaje de la “abuelita”?
5. ¿Saben qué es un queltehue? ¿Cuál es la relación de estas aves con las desapariciones en el pueblo?
6. “¿Cómo se le ocurre andar tan tarde sola? ¿No pensó en el peligro al que se exponía?” ¿Qué opinas sobre lo dicho por el juez a la mujer en el fragmento anterior?
7. Explica a qué se refiere la mujer al final del relato cuando dice “yo soy la responsable de que en este pueblo haya un demonio menos”.

### **Después de la lectura:**

1. ¿Qué tipo de narrador predomina en el relato?
2. ¿Por qué creen que el relato se titula *La piedra que rompió el mito*?
3. Comparen la disposición que tienen los personajes (jóvenes, niños, adultos o ancianos) para hablar con el acólito. ¿Cambia la disposición según la edad?, ¿por qué creen que pasa esto?
4. ¿Qué les pareció el final del relato?
5. ¿Cuál creen que es la motivación del autor del relato para incluir el diálogo final del personaje del juez?
6. ¿Cuál es el tema central del relato?
7. Si el tiempo de la historia se refiere al orden **cronológico** en que transcurren las acciones, y el tiempo del relato se relaciona al orden en que se presentan las acciones dentro del relato,

Reorganicen las acciones en una tabla como la que se presenta a continuación:

TIEMPO DEL RELATO (los sucesos tal como aparecen en el relato)	TIEMPO DE LA HISTORIA (orden cronológico de los sucesos)
-	-
-	-
-	-
-	-

## Conclusiones

La habilidad de comprensión lectora es una herramienta fundamental para el ser humano en las diversas áreas en que se desenvuelve, debido a esto y lo complejo que resulta el proceso de aprendizaje, es que consideramos importante la manera en la que se desarrolla esta competencia.

Estrategias como la lectura colectiva y gamificación son métodos viables y útiles para potenciar las oportunidades de mejora en la enseñanza, pues permiten a los y las estudiantes experimentar el aprendizaje con un profundo énfasis en lo social, volviendo en su esencia a los mismos procedimientos de la primera infancia.

Además, con la evolución de la tecnología y la inserción de nuevos recursos digitales en el aula, reunir estrategias como el juego mediante las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), responde al contexto de la realidad actual en la que viven y se desarrollan los y las estudiantes, quienes buscan en el proceso de enseñanza-aprendizaje un símil con el mundo fuera del salón de clases.

En consecuencia, como futuro y futuras docentes, nos parece realmente importante fomentar el uso de las diversas herramientas y estrategias, que se encuentran a disposición de todo el profesora-

do en el proceso educativo. Es por esto, que surge la necesidad de realizar la presente investigación, con el fin de buscar la innovación del aprendizaje a través de medios que son de fácil acceso, adicionando el empleo de estrategias coherentes con el proceso de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades de los alumnos y alumnas durante el proceso de formación académica.

Consideramos que la gamificación es una estrategia que permite volver cercanos los contenidos a los y las estudiantes, de la misma manera en la que la implementación de la lectura colectiva aporta al proceso de lectura, puesto que, ambos procedimientos convierten el aprendizaje en un proceso, si bien fundamentalmente social, también muy propio del y la estudiante.

El hecho de guiar a los estudiantes, mientras ellos y ellas toman roles activos en su desarrollo, es la labor del docente, por lo cual es imprescindible que los establecimientos educacionales, dentro de sus propias posibilidades, den respuesta a los requerimientos de las nuevas realidades y los avances en materia de aprendizaje.

## Referencias

- Carrera León, P. (2020). *Antena: juego de mesa didáctico para desarrollar un pensamiento imaginativo*.
- Carrera, P. (2020). *Juego De Mesa Didáctico Para Desarrollar un Pensamiento Imaginativo* [Tesis de título]. Universidad de Chile.
- Carvajal, M. y Vargas, I. (2014). *Propuesta didáctica en educación literaria para el desarrollo de la competencia literaria, mediante el juego como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la unidad narrativa de NM1*. Seminario para optar al grado académico de Licenciado/a en Educación de Castellano, Universidad de Santiago de Chile. Repositorio Académico Usach. [https://repositorio.usach.cl/discovery/delivery/56USACH\\_INST:REPOSITORIO/1226533790006116](https://repositorio.usach.cl/discovery/delivery/56USACH_INST:REPOSITORIO/1226533790006116)
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quadernos de Filología. Estudis literaris, XVIII*, 17-31.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación, 25*(2), 59-65.
- Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- García Martínez, V., Jesús Izquierdo, J., Aquino Zúñiga, S. P. y Martha Patricia Silva Payró, M. P. (2021). Revaloración del juego como estrategia de enseñanza. experiencia de los amigos en la clase mágica. *Revista de currículum y formación del profesorado, 25*.
- Maureira, C., Navas, F. y Reyes, K. (2018). *Tratamiento de la lectura domiciliaria dentro del aula. Estrategias aplicadas por los docentes y su repercusión en las evaluaciones en niveles de 7° y 8° básico*. Universidad Católica del Maule.
- Ramírez, C. y De Castro, D. (2013). La lectura en la primera infancia. *Grafías Disciplinarias de La UCP, 20*, 7-21.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Silva Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación educativa (México, DF), 14*(64), 47-55.

- Solé, I. (1997a). La lectura, un proceso estratégico. *Revista Aula*, 59.
- Stefani, G., Andrés, L. y Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas: Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55.
- Torres, C. y Torres, M. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. [http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16668/juego\\_aprendizaje.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16668/juego_aprendizaje.pdf).
- Zabala-Vargas, S. A., Ardila-Segovia, D. A., García-Mora, L. H., y Benito-Crosetti, B. L. D. (2020). Aprendizaje Basado en Juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior. Una revisión sistemática de literatura. *Formación universitaria*, 13(1), 13-26.



# Propuesta de criterios de selección de textos literarios para la lectura domiciliaria desde una perspectiva inclusiva y actualizada<sup>1</sup>

Jennifer Guillén Leiva<sup>2</sup>

Valentina Burgos Ríos<sup>3</sup>

## Plan de lecturas domiciliarias: canon literario y criterios de selección

Actualmente, la selección de textos que leen las y los estudiantes en las instituciones educacionales chilenas corresponde al resultado de un proceso particular. Específicamente a aquel derivado de la apropiación e interpretación del concepto de Plan lector realizado por cada centro escolar. Así, de acuerdo con Donoso et al. (2020), el objetivo primordial de este, independientemente de la institución que lo haya creado, siempre será formar más y mejores lectores y lectoras (p. 27). Respecto a ello, cabe señalar, siguiendo lo expuesto en las Bases Curriculares (2015), al terminar segundo medio, las y los estudiantes deberían ser capaces de realizar una serie de cuestiones. Entre ellas:

(...) leer comprensivamente, evaluar y reflexionar sobre textos de complejidad apropiada a su edad, para entretenerse, ampliar su conocimiento de manera autónoma, enriquecer su visión de mundo, participar en la sociedad de manera informada y enfrentar exitosamente la vida escolar y social (p. 32).

---

1 Este capítulo se basa en nuestra tesis de pregrado denominada: “Ausencias en el proceso de selección de textos sugerido por el sistema educativo actual: una propuesta de criterios inclusiva y actualizada”. Guiado por la profesora Sofía Arévalo y Jorge Sánchez.

2 Profesora de Castellano, egresada Usach.

3 Profesora de Castellano, egresada Usach.

Por otro lado, tal como lo mencionan en Donoso et al. (2020), a menudo el Plan de lecturas complementarias constituye el Plan lector completo de la comunidad educativa (p. 43). Especialmente el de Lengua y Literatura, cuya creación es gestionada tradicionalmente por el o la docente de la asignatura o el Departamento de Lenguaje, si viene al caso (p. 43).

Para fines particulares de la presente investigación, nos enfocaremos exclusivamente en el PLD. Con respecto a él, en las Bases curriculares de Lengua y Literatura (2015) se estipula, como ya se aludió en el apartado anterior, que la calidad es la principal característica que debe singularizar a las obras escogidas. Esto, con el objetivo de establecer una “selección de textos de calidad” (p. 37) que conformen el *canon literario escolar*. Vale decir, es la misma entidad la que determina aquellos criterios que se aplican en pro y en pos de conseguir dicho propósito.

Cabe señalar, siguiendo a Cerrillo (2012), el *canon literario*, entendido como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (Sullá, 1998, p. 11), contribuye a moldear la manera en la que los estudiantes ven el mundo. Es decir, posee un valor social específico que se relaciona con la *paideia* al estar vinculada la selección de estas lecturas con una instrucción y/o enseñanza particular (p. 2). En ese sentido, respecto a la selección de obras como tal, el autor señala: “toda selección es una elección que se hace en el contexto de un momento histórico” (p. 3). Así, se comprende que el proceso de elección de los textos que serán leídos por las y los estudiantes se encuentra permeado por distintos factores relacionados al acontecer histórico y actual en el momento en el que se ejecuta dicho proceso. En otras palabras, de acuerdo con él, un criterio empleado al momento de realizar la selección se vincula con los valores e ideologías presentes en la sociedad de la época.

En esa línea, Lluch (2010) afirma que, dado el caso, lo fundamental es priorizar el respeto por el lector. Esto puesto que considera que la finalidad de la lectura siempre es una educación crítica para conseguir ciudadanas y ciudadanos responsables con las decisiones que toman. Por esta razón, plantea que es fundamental establecer una propuesta que contemple distintos puntos de vista acerca de diversos temas, dado que “la forma de exponer las diferentes perspec-

tivas sobre los temas controvertidos permite al lector cuestionarlas, reflexionar sobre las propuestas, sensibilizarlo y ayudarlo a tomar sus propias decisiones” (p. 9).

Sin embargo, según López (2021), aquellos responsables de la conformación de la batería de obras que llegan a leer las y los estudiantes no concuerdan con Lluch (2010), o por lo menos no se evidencia que sea así cuando se atiende a la selección realizada. Así, de acuerdo con la autora:

Dicho ejercicio de poder que supone el proceso de formación y establecimiento del canon va más allá de la propia literatura en tanto que ha estado lógicamente ligado a aquellos cuya voz era, primero, legitimada por el orden social y, segundo, amplificada por sus circunstancias concretas. En consecuencia, aquello que se hace canónico depende de y sirve a distintos intereses. Si bien cada ideología porta los propios, “posiblemente todos (han coincidido) en la defensa de un conjunto de valores que la tradición y la ideología patriarcal (...) han instituido en norma, en principio, en centro” (Fariña, 2016, pp. 11, 17).

Concretamente, la autora se distancia de lo propuesto por Lluch (2010) al concebir y comprender que el canon establecido atiende, casi exclusivamente, a una serie de concepciones patriarcales. Siguiendo esta idea, los criterios que se mencionan en las Bases Curriculares (2015) responden a esta búsqueda por la defensa de valores tradicionales, la cual se perpetúa en la medida en la que estos criterios de selección no atienden la necesidad de que el *canon escolar* sea “representativo en cuanto a la diversidad social y relevante para el alumnado en su contexto” (López, 2021, p. 20). En ese sentido, la autora menciona: “ (...) la irrupción del feminismo y otros movimientos sociales — marxismo, antirracismo, LGBTI+ — suponen cierta ruptura o, al menos, un agrietamiento por el que se filtran nuevas visiones del mundo que buscan cambiar el imaginario colectivo desde la raíz” (p. 18) y, de esta manera, distanciarse de “la invisible y omnipresente mano pedagógica de Dios” (Kong, 2013, p. 189) que establecía y obligaba a aceptar leer los libros que hasta el día de hoy conforman el *canon literario oficial*.

Conforme con Kong (2013), el canon literario oficial es un conjunto selecto de obras de autores prestigiosos que se enseña en los colegios, el cual no es objeto de debate o discusión (p. 189). Particularmente, en Chile, es equivalente al occidental. De acuerdo con el autor, este se formalizó como consecuencia de la hegemonía de ciertos criterios estético-ideológicos entronizados por la alta cultura de la civilización occidental, específicamente europea (p. 190). Así, es evidente su influencia, pues el epicentro ideológico de las obras que conforman este canon se sitúa en los cimientos de aquellas culturas (p. 191). Para él, esto sería plausible de aceptar en la medida en la cual este canon admitiera de manera incluyente y amplia “las expresiones culturales subalternas y menores, periféricas, populares y marginales, de no menor valor cultural y estético que el corpus prestigioso de obras canónicas europeas” (p. 191). Sin embargo, la presencia de este tipo de textos en, al menos, el canon escolar chileno es escasa, como veremos más adelante.

De esta manera, considerando todo lo anteriormente señalado, no sería complejo confundir canon con clásicos. No obstante, no son sinónimos. Tal como afirma Cerrillo (2012), ambos conceptos no se deben confundir, pues “sí es cierto que los clásicos son libros canónicos o, al menos, así debieran ser considerados, pero no lo es que libros que pudieran aparecer en algunos cánones deban tener el reconocimiento de clásicos” (p. 3).

Por otra parte, él menciona que todo canon escolar debería incluir tanto obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) como clásicos. En esa línea, consideramos relevante destacar que el autor, Cerrillos (2013), sostiene que la presencia de textos de obras clásicas en antologías escolares de diversas épocas “son una referencia, más o menos explícita, de los valores de la sociedad de cada momento y, particularmente, de las ideas de quienes gobiernan” (p. 24), dado que en la selección influye el punto de vista de quien la realiza (p. 24). Por esta razón, el escritor indica: “(...) es fácil entender que el canon que impone el sistema educativo tienda a la arbitrariedad, porque está influido por las ideas que forman el sustrato del propio sistema” (p. 25).

Con relación a lo anterior, ya tenemos conocimiento acerca de la priorización en cuanto a criterios de selección que determina el Ministerio de Educación. Por otro lado, además de aquella, las ins-

tituciones encargadas del fomento de la lectura en Chile, las cuales establecen el *canon accesible*, también emplean una variedad de mecanismos. Vale decir, al igual que los utilizados por el Mineduc, son arbitrarios en la mayoría de los casos. Esto, puesto que la decisión acerca de qué comprar “suele fundarse en la opinión de los administradores públicos y su articulación con los prescriptores” (CERLALC, 2013, como se citó en Acosta et al., 2017, p. 10).

En ese contexto, son variados los autores que cuestionan un proceso de selección basado exclusivamente en el criterio estético debido a que este “(...) históricamente, ha excluido a autores y obras del género femenino y de distintas minorías” (Acosta et al., 2017, p. 11). Así, como propuesta general de conformación del canon escolar e instauración de mecanismos de selección, Cerrillo (2013) sostiene: “El canon escolar debería ser el resultado de un amplio y detenido debate”. Cabe mencionar, al respecto, que sostenemos que apremia que este debate no recaiga solo en un grupo selecto de personas que, hasta la actualidad, ha carecido de perspectiva de género y disidencias.

En suma, considerando todo lo anteriormente expuesto, es evidente que el país requiere de una reflexión acerca de los roles, estereotipos y discriminaciones que se siguen perpetuando al ignorar el impacto que poseen. En esa línea, resulta imperioso evaluar qué tan pertinentes son los criterios de selección de los textos que leen las y los estudiantes en las instituciones escolares chilenas y, a partir de dicha evaluación, establecer otros que consigan subsanar las carencias que actualmente poseen los propuestos por el Ministerio de Educación.

### **Categorías emergentes a partir de análisis de *focus group***

A partir de un análisis de un análisis temático logramos generar un conjunto de categorías que nos permitieron llegar a criterios de selección que consideraran el aspecto de las diferencias de género y sexuales. En este artículo nos detendremos solo en las respuestas de los y las estudiantes.

El primer criterio que trabajamos con las y los estudiantes fue la valoración de estas y estos respecto de las lecturas domiciliarias del

año 2022 para su nivel. Así, realizamos dos preguntas. La primera se vinculaba con la obra más significativa para ellos, dentro de las contempladas en el PLD, y la razón por la que la consideraban así. Del mismo modo, la segunda estaba ligada a sus creencias en cuanto a los criterios de fondo que poseían sus docentes para seleccionar dichas lecturas. De esta manera, de sus respuestas se desprende que existen tres grandes aspectos por los cuales las valoran: la cercanía la innovación y la mediación

**Figura 1.** Valoración lectura domiciliaria



### Valoración por cercanía

En relación con la valoración por cercanía, primeramente, identificamos aquella ligada con lo familiar, con un vínculo establecido entre dos familiares a partir de la lectura de una obra literaria. Esto es, de acuerdo con esta categoría, es posible que exista una valoración particular de un texto si este lo asociamos a una experiencia personal. En este caso, vinculada a lo emocional-familiar:

(...) mi mamá lo es todo, como la mujer más importante en mi vida entonces como que, ese libro incluso lo leímos juntas, mi mamá lo compró y yo lo estaba leyendo en PDF y lo íbamos leyendo juntas y nos conectábamos, entonces por eso es el más significativo este año (E2, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022).

Sobre la base de dicha consideración, emerge la concepción de la lectura como una herramienta de socialización. Esto debido a que sus alcances permiten generar lazos entre dos personas al compartir la experiencia de la lectura. Así, esta se comprende como un espacio común, como un lugar de conexión entre los sujetos.

Cabe señalar, esta “realidad” que atrae a las y los educandos no se limita exclusivamente a aquella que se presenta en una obra enmarcada en cierta época, pues esta inclinación incluye más tipos, como, por ejemplo: la que se relaciona con los distintos sectores sociales, aquella que aborda temáticas que históricamente se han considerado tabú, realidades de la vida cotidiana y las vinculadas a lo político-social. De este modo, es plausible deducir que las y los jóvenes lectores entienden estas obras como mecanismos confiables para leer el mundo, para conocer a través de ellas las distintas realidades que lo conforman. Así, se tensiona el pacto de ficcionalidad, pues las y los estudiantes posiblemente continúan creyendo que aquello que leyeron es real tras haber terminado de leerlo, lo cual problematiza el aprendizaje vinculado a este aspecto de la literatura. En la misma línea, Colomer y Manresa (2008) apuntan hacia esta dimensión de lo que las y los estudiantes refieren, sobre sus preferencias, problematizando la falta de operatividad de aprendizajes literarios (p. 155):

(...) Cuando los adolescentes hablan de sus lecturas no saben aplicar un metalenguaje literario de una cierta entidad, unos criterios de género o de etapa histórica o una relación de jerarquía, de manera que el sistema de valoración continúa basándose en criterios de *verdad* o de proyección (*parece real o es una historia real, es como si te pasara a ti, etc.*). Este hecho revela, pues, en definitiva una *falta de operatividad* de los aprendizajes literarios puesto que se preservan separadamente los dos sistemas de lectura (...) (p. 55).

## Valoración por innovación

Como resultado del análisis de las respuestas de las y los estudiantes, establecimos que estas y estos valoran las lecturas domiciliarias por su innovación, la cual se puede especificar en dos tipos: en formatos y autores.

El primero de ellos se relaciona con la multimodalidad presente en las obras literarias que conforman el PLD. Al respecto, las y los estudiantes valoran positivamente su inclusión al hacer alusión a la “facilidad” y “comodidad” de la lectura y la “diversión” que esta les puede generar (ver anexo dos). En cuanto a ello, nos parece importante señalar que esto lo mencionan en relación con los criterios que ellas y ellos creen que utilizan sus profesores y profesoras para seleccionar textos, lo cual refleja dos cosas: la creencia de que leer obras que no incluyen imágenes requiere de un esfuerzo mayor y aquella que se vincula con el conocimiento de sus docentes acerca de que la lectura de esta generación “(...) es semejante al cosmos de la imagen/sonido/movimiento, es decir, una mixtura de textos, hipertextos que se asocian con imágenes y sonidos” (Martín, 2012, p. 112).

Por último, la innovación vinculada a los autores alude a la inclusión de aquellos que no son canónicos y aquellos que sí lo son. En cuanto a la primera, como ya mencionamos anteriormente, el canon “(...) históricamente, ha excluido a autores y obras del género femenino y distintas minorías” (Acosta et al., 2017, p. 11). En este caso, *Piñen* es un texto escrito por Catrileo, una mujer mapuche que habla desde su otredad. La escritora es mujer y mapuche, es decir, representa dos grupos sociales que desde siglos atrás han sido relegados, por lo que su incorporación al grupo de autores que se contempla en el PLD es considerada como una innovación significativa por las y los estudiantes: “(...) además, creo que es el único libro que hemos leído de una autora...mujer...mapuche, entonces es como que eso igual...eso” (E4, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022). Del mismo modo, este tipo de avance también es valorado por el grupo en la medida que se comprende como un criterio de selección de sus docentes:

Lo mismo con *Piñen*, conocer más escritores (se retracta), más escritoras mujeres chilenas. Daniela Catrileo es una mujer mapuche y una escritora maravillosa que tiene poesía y narraciones que son muy buenas, entonces yo siento que también va de la mano no solo con formato, sino que con quién escribe (E2, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022).

Así, es plausible deducir que evalúan positivamente aquel criterio; antes referimos la simpatía y lo significativo que fue para las y los educandos leer a una mujer mapuche, por lo que de ser un criterio de selección este debiera ser valorado de forma positiva por el grupo de jóvenes lectoras y lectores.

### Valoración por mediación

La valoración por mediación, al igual que la por innovación, se divide en dos tipos: vinculada a las exigencias ministeriales y al desarrollo del pensamiento crítico.

El primero alude específicamente a la instrumentalización de las lecturas, ¿a qué nos referimos con esto?, a que se decide trabajar con una obra en particular puesto que esta se vincula de alguna manera con la unidad curricular (es decir, con una unidad propuesta por las Bases Curriculares, 2015) que se está abordando en ese momento del año académico:

(...) y también a veces relacionarlo con lo que estamos pasando en clases, por ejemplo, cuando leímos *Fuenteovejuna* igual nos estaban pasando como poesía, la obra y todo eso (E3, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022).

Como está en el Currículum, *no sé po...* como, por ejemplo, nos están pasando teatro y leímos *Fuenteovejuna* (E11, comunicación personal, 14 de noviembre de 2022).

Cabe señalar, este aspecto del PLD es controversial en la medida que es de conocimiento general que las y los profesores buscan generar placer por la lectura en sus estudiantes, pero ¿cómo hacerlo si

se les obliga a leer textos que no necesariamente son de su interés? Así, muchas veces se cumple con la responsabilidad que emana desde las obligaciones legales de la labor docente, pero posiblemente se falla en el compromiso que se establece con las y los estudiantes de manera implícita.

Finalmente, la mediación vinculada a la formación del pensamiento crítico apunta precisamente hacia esa dimensión de la docencia. De esta manera, de las respuestas de las y los adolescentes emerge la creencia ligada a la importancia que le dan sus profesores y profesoras a leer obras que abordan temáticas sociales con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico, el cual no les sería útil solo como herramienta de análisis de obras literarias, sino como un mecanismo del que se pueden beneficiar a lo largo de sus vidas: “Sí, lo hacen también como para generarnos un pensamiento más crítico con respecto a todos los temas que nos pueden servir en un futuro de los posibles casos que vayan a pasar” (E1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022). En esa línea, ligado a la formación del pensamiento crítico, Lluch (2010) sostiene que es imperioso que se propongan distintas perspectivas sobre temas controvertidos, dado que esto sería lo que “permite al lector cuestionarlas, reflexionar sobre las propuestas, sensibilizarlo y ayudarlo a tomar sus propias decisiones” (p. 9).

### **Criterios de selección de textos literarios**

A partir de las categorías y considerando los lineamientos curriculares, se proponen los siguientes criterios de selección, los que servirán para las futuras selecciones de textos para la lectura domiciliaria, siempre considerando los referentes curriculares vigentes. A continuación, se detallará cada criterio, luego se sintetizarán en una tabla que servirá como una pauta para discernir la pertinencia o no de textos literarios en el plan de lectura domiciliaria. Cabe mencionar que en el primer criterio se detallan repositorios y espacios de acceso a textos literarios, esto también sirve como un recurso útil a los y las profesoras para elaborar sus constelaciones literarias.

- a) **Accesibilidad.** En palabras de Chambers (2007): “Si solo hay unos pocos libros, las posibilidades de encontrar el que queremos es más pequeña que si hubiera muchos. Incluso así, si esos muchos son de un solo tipo —únicamente novelas de misterio o, digamos, novelas sobre Argentina— y de un tipo que no nos gusta, hay aún menos probabilidades de que escojamos un libro”. En definitiva, los libros tienen que estar disponibles si vamos a leer, debido a lo cual nos parece importante destacar la relevancia de las bibliotecas digitales, puesto que han logrado hacer o facilitar el acceso a las obras literarias al público, “con unas posibilidades de difusión de las que nunca antes se había dispuesto” (Albaladejo, s. f., párr. 9). Cabe señalar, eso no significa que las bibliotecas físicas hayan quedado obsoletas, sino que esta nueva modalidad equivale a una posibilidad novedosa que vuelve más asequible el mundo literario a sus consumidoras y consumidores, sin desvalorizar el texto tangible.

**Recurso: información de repositorios y espacios que permiten cumplir con la accesibilidad:**

- Bibliotecas físicas: tal como lo indica su nombre, este tipo de bibliotecas requiere que la persona con interés en un libro en particular se dirija hacia el lugar físico en donde estas se encuentran. De esta manera, en este grupo mencionaremos tres:
  - 1.1. Biblioteca nacional: esta cuenta con el servicio de préstamo de obras en dos formatos: a domicilio y dentro de la sala de lectura. Para conseguir llevar un libro a casa se requiere que la persona se inscriba como socia de Sección Préstamo a Domicilio. Cabe señalar que los textos que se contemplan en esta modalidad son únicamente aquellos que pertenecen a la colección de dicha sección. Por otro lado, cualquier obra que se desee de otras compilaciones puede ser consultada en la sala correspondiente.
  - 1.2. Bibliotecas públicas: las bibliotecas públicas cuentan con el servicio de préstamo de material, previa inscripción, y con el de renovación, entre otros. Respecto a este último,

consideramos interesante mencionar que esta renovación puede realizarse vía telefónica, mediante correo electrónico, por medio de la cuenta web personal o bien en el mesón de préstamos que se halla en el interior. Esto, además de disponer de un buzón de devolución, en caso de que la persona que requiera entregar un texto no posea tiempo para esperar a hacerlo en el mesón señalado.

1.3. Bibliometro: como su nombre lo sugiere, estas bibliotecas se ubican en distintas estaciones de metro, cuyos catálogos de títulos disponibles se pueden consultar en la página web, en los mesones de atención o en las RRSS. Como dato atractivo a resaltar, en el marco de la presente investigación, estas cuentan con una colección específica de literatura vinculada con el género y la comunidad LGBTQI+.

- Bibliotecas virtuales: para acceder a una lectura en este tipo de bibliotecas no es necesario que el posible lector se dirija a ningún lugar físico, pues todos los títulos se encuentran de manera virtual. Así, a continuación, propondremos tres opciones distintas:

2.1. Biblioteca Digital Escolar: esta biblioteca es de dominio público y pertenece al Ministerio de Educación. El acceso al material que ella contiene es completamente gratuito y cuenta con una aplicación disponible para Android y para IOS.

2.2. Biblioteca Pública Digital: iniciativa desarrollada por el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas de Chile del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, corresponde a un servicio gratuito de préstamo de libros digitales dirigido a todos los habitantes de Chile y chilenos que se encuentren en el extranjero.

2.3. Biblioteca Virtual Universal: considerando nuestro idioma oficial, esta biblioteca es una muy buena opción puesto que presenta una de las más grandes colecciones de títulos digitalizados en español. Con el objetivo de ubicar el de nuestro interés, contamos con un buscador por título, autor o materia.

- Plataformas de interés estudiantil: estas son virtuales y gracias a los *focus group* y la entrevista realizada pudimos con-

cluir que las dos caracterizadas a continuación se alinean con los intereses de las y los estudiantes.

3.1. Wattpad: es una plataforma virtual de lectura y escritura. En ella sus usuarios pueden publicar sus propias creaciones y, a su vez, leer las de las y los demás. Cabe señalar que en ella podemos encontrar novelas, artículos, poemas, blogs y *fanfics*, entre muchos otros géneros discursivos.

3.2. Webtoon: corresponde a un sitio web creado en Corea, en el cual es posible hallar relatos de diversas temáticas. Su atractivo radica en que, mayormente, se publican cómics, por lo que es una plataforma que contiene obras multimodales.

- b) **Inclusión de textos no canónicos.** Incorporación de textos literarios que difieran del canon, por lo menos, en uno de estos aspectos:

Aspecto no canónico	Definición	Ejemplos de textos no canónicos
<b>Formato</b>	Estructura material del escrito.	Cómic, como <i>Construyendo historias</i> , Chris Ware. Novela ilustrada como <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> , versión <i>pop up</i> , de Lacombe. Webtoon como <i>Lore Olympus</i> , de Smythe.
<b>Género</b>	Disposición y estilo particular de un escrito.	Crónicas urbanas, por ejemplo <i>Perlas y cicatrices</i> de Lemebel. <i>Décimas autobiográficas</i> , de Violeta Parra.

c) **Cercanía contextual, vivencial y temática.** Para conseguir acercar la lectura a las y los nuevos lectores y lograr que la enseñanza formal se establezca como el lugar donde estas y estos se enamoren de la literatura, viéndola como un espacio de placer y creación, requerimos de obras que sean próximas a ellas y ellos. Esto, puesto que “el lugar de acercamiento de los jóvenes se encuentra desde su inexperiencia como lectores y su educación audiovisual y concreta” (Gallardo, 2006, p. 166). De esta manera, y por este motivo, se busca y se necesita enseñarles a leer a partir del disfrute; enseñarles a hacer los textos suyos y a establecer un diálogo con ellos (Gallardo, 2006, p. 166). Ejemplos de estos textos a partir del estudio de percepción son: *Collage*, texto de Lorena Álvarez incluido en la quinta edición de la *Revista Brígida*; *La bella Griselda*, texto de Isol, dibujante y autora argentina de libros ilustrados; y *Liceo de niñas*, texto de Nona Fernández, actriz, escritora, guionista y feminista chilena.

A partir de estos criterios esta tabla puede servir para asegurar una selección de textos que responda a un sustento empírico (percepción de estudiantes del colegio), teórico y curricular. Agregamos ejemplos para un plan de lectura domiciliaria de segundo medio, que también pueden ser útiles para otros cursos y ejemplos, sin embargo, recordamos que lo importante de lo que proponemos es operacionalizar los criterios en cada contexto, estos son los transferibles.

Textos	Criterio de accesibilidad	Criterio de textos no canónicos o temática distinta	Criterio de cercanía contextual, vivencial y temática
<i>Americanab</i> , novela escrita por la autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiechie	Se encuentran ejemplares en la biblioteca escolar del Mineduc, en la biblioteca del colegio y en Bibliometro.	Es un texto canónico, ya que es una novela. El tema es novedoso, ya que trata sobre un contexto nigeriano que no se trabaja en generalmente en las aulas.	El tema de la migración y discriminación es una temática cercana para los y las estudiantes.
<i>Persépolis</i> , novela gráfica escrita e ilustrada por la autora iraní Marjane Satrapi.	Textos que se encuentra en bibliotecas Mineduc, Bibliometro, biblioteca del colegio.	Es un texto no canónico al ser un cómic, de temática distinta, al tratar sobre una niña iraní y el régimen dictatorial.	El tema de la violencia a la niñez, la mujer y las dictaduras son temas cercanos a los y las estudiantes.
<i>Las Malas</i> , Camila Sosa.	Textos que se encuentra en bibliotecas Mineduc, Bibliometro, biblioteca del colegio.	Es un texto de género canónico, pero que temáticamente innova en una reescritura histórica.	Al ser una reescritura acerca a los adolescentes a la problemática central.
<i>Antología poética</i> , Sor Juana Inés de la Cruz.	Textos que se encuentra en bibliotecas Mineduc, Bibliometro, biblioteca del colegio, y en páginas web oficiales.	Es un texto de poesía canónica, pero que innova en el sujeto de enunciación y en la temática.	Los poemas al resituar la sujeto de enunciación lograría motivar a los y las estudiantes a temas como el amor, la guerra y la fe.
<i>La bella Griselda</i> , Isol.	Textos que se encuentra en bibliotecas Mineduc, Bibliometro, biblioteca del colegio.	Libro álbum no convencional, que exige una lectura atenta de las imágenes.	Los textos visuales acercan y motivan a los y las estudiantes, además, este plantea el desafío de una lectura compleja.
<i>Liceo de niñas</i> , Nona Fernández	Textos que se encuentra en bibliotecas Mineduc, Bibliometro, biblioteca del colegio.	Narrativa de formato canónico, pero de temática innovadora sobre estudiantes de colegios chilenos.	Al tratar temas históricos que los y las estudiantes reconocen surge cercanía y motivación para leerlo.

## Conclusiones

La presente investigación nos permitió reflexionar sobre las dificultades que implica crear un plan de lectura domiciliaria, y, al mismo tiempo, comprender la relevancia que tiene para el futuro interés lector de las y los estudiantes, por lo que debe realizarse de manera consciente. Asimismo, creemos sumamente necesario que las directrices para la elección de lecturas se dicten de manera general en todas las escuelas, para que estas no se elijan al azar ni se omitan elementos tan relevantes para el siglo XXI como la equidad de género ni la autonomía del estudiantado.

Los resultados más significativos obtenidos indicaron que las y los estudiantes valoraban la lectura domiciliaria en cuanto a la cercanía contextual/vivencial que tuvieran los textos con la realidad, por la mediación que realizan las y los docentes en cuanto a la obra literaria y por la innovación tanto de formato como de autores, es decir, aquellos que escapen de la tradición. Asimismo, se obtuvo información elemental acerca de la preferencia personal de estos, tales como que en su tiempo libre prefieren textos que les permitan evadir su realidad y que sean de “fácil” lectura, que para ellos son cómics y cuentos, además de que escogen los libros según la accesibilidad que tengan y mediante círculos de lectura informales.

El producto que se realizó con base en este trabajo, la propuesta de criterios de selección de textos para el PLD del Colegio Monte de Asís se realizó mediante los hallazgos antes mencionados. En ese sentido, se determinó que las y los estudiantes tienen una trayectoria lectora importante, pues se enfrentan a textos complejos, la utilizan esta como un pasatiempo y la consideran incluso al momento de invertir. Además, estos son conscientes de la importancia que tiene la literatura en la sociedad, y los criterios de fondo que utilizan los/las docentes para elegir sus lecturas. Por consiguiente, existen restricciones al ser un estudio de caso único, pues los criterios fueron pensados para estudiantes que demostraron tales características y en un establecimiento donde existe una gran libertad para que las y los docentes puedan incorporar las evaluaciones y textos que ellos/as estimen convenientes.

Aun así, se espera que estos criterios sirvan de base para poder ser incorporados en otros contextos similares y/o poder ser mo-

dificados según las necesidades de cada establecimiento. Además, se aspira a visualizar las distintas dificultades que conlleva crear un plan lector y el gran trabajo que hay detrás si se consideran las necesidades educativas de las y los estudiantes, y elementos tan trascendentales en la actualidad como la incorporación de textos multimodales, paridad de género y la inclusión de disidencias sexuales. Referente a eso, una de las proyecciones que nace de esta investigación es analizar el efecto de llevar a cabo estos criterios de selección en el pensamiento crítico de las y los estudiantes, además de la empatía y el respeto.

Por último, esperamos que este tipo de trabajos sirva para que las y los docentes de Lengua y Literatura tengan una guía diferente y actualizada a las que ofrecen las Bases Curriculares para seleccionar textos y, al mismo tiempo, se permitan pensar, junto con la comunidad educativa, las distintas necesidades del estudiantado en cuanto a la lectura. De esta forma, se podrá crear un PLD que sea coherente con su contexto, con aquello que se pretende enseñar, que permita la autonomía e independencia de las y los estudiantes en cuanto a la lectura, y que responda a las nuevas exigencias de este nuevo siglo.

## Referencias

- Acosta, C., Anwandter, C., González, P. y Valenzuela, A. (2017). *Mecanismos y criterios de selección de libros en Chile*. Gobierno de Chile.
- Álvarez, I. (2013). Repensar un canon literario para la escuela. En V. Abud, F. Alliende, P. Balmaceda, A. Berrios, N. García, C. García-Huidobro, C. Lagos, C. Mekis, B. Muñoz, G. Soto, V. Uribe y A. Zambra (Eds.), *Actas del seminario internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia* (pp. 15-484). Ministerio de Educación.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quadernos de Filología. Estudis literaris, XVIII*, 17-31.
- Chambers, A. (2007a). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. y Manresa, M. (2008). Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción. *Signo y seña*, 19, 145-157. <https://doi.org/10.34096/sys.n19.5765>
- Educarchile. (s. f.). *Lengua y Literatura: Trayectoria de lectura: criterios de selección de obras*. Ministerio de Educación. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/lengua-y-literatura-trayectoria-de-lectura-criterios-de-seleccion-de-obras>
- Equipo Peonza. (2004). *Cien libros para un siglo*. Anaya.
- Fariña, M. (2016). Feminismo y literatura. Acerca del canon y otras reflexiones. *Revista de escritoras ibéricas*, 4, 9-41.
- Gallardo, I. (2006). La lectura de textos literarios en los colegios, ¿por qué los estudiantes no leen? *Revista educación*, 30(1), 157-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030110>
- Jiménez, V. y Sánchez, J. (2022). Criterios de selección de cómics para el plan lector de Enseñanza Media. *Árboles y Rizomas*, IV(1), 48-66.
- Kokesh, J. y Sternadori, M. (2015). The Good, the Bad, and the Ugly: A Qualitative Study of How Young Adult Fiction Affects Identity Construction. *Atlantic Journal of Communication*, 23(3), 139-158. DOI: 10.1080/15456870.2015.1013104
- Kong, L. (2013). La importancia del canon en la enseñanza de la literatura. *Revista Herencia*, IV, 189-194.

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En E. Gil Calvo, J. M. Barbero, R. Morduchowicz, G. A. Arellano y P. Cerrillo, *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Editorial Anthropos.
- López, A. (2021). *La presente ausencia de las mujeres en el canon literario escolar. Una propuesta para 3º de la Educación Secundaria* [Tesis de magíster inédita]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Martín, J. (2012). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. En G. Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 112-113). Geoenseñanza.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Ministerio de Educación.
- Sullá, E. (1998). *El canon literario*. Arco-libros.
- Tejerina, I. (2004). El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX. *Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 12, 17-25.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.



# Los comentarios de la plataforma Webtoon: una oportunidad para la mediación lectora dentro del aula<sup>1</sup>

Camila Varela<sup>2</sup>  
Martín Becerra<sup>3</sup>

*Tode niñe tiene derecho a que le enseñen con cariño.*

Calceñ con Rombosman

Esta investigación emerge a partir de las discusiones sobre el uso de las TIC y, particularmente, la implementación de estas en las Nuevas Prácticas Lectoras para el aula de Lengua y Literatura.

Como propósito principal, se buscó identificar la interacción de los/as estudiantes con webcómic (a partir de la lectura de *Castillos en el mar*) en la plataforma digital Webtoon<sup>4</sup>; además de reconocer cómo las comunidades lectoras, que surgen desde los comentarios disponibles al final del texto, influyen dentro del proceso lector.

Este objetivo nace ante el interés de generar estrategias lectoras que asocien tecnologías<sup>5</sup>, principalmente, las más cotidianas por los/as estudiantes denominados nativos digitales y además, presente multimodalidad para el aprovechamiento de los diversos elementos que se manejan en el entorno virtual, que se escapan del dominio exclusivo de las letras.

---

1 Este capítulo se basa en gran parte en nuestra investigación de pregrado y nuestro trabajo de tesis denominada: *Nuevas prácticas lectoras: los comentarios de la plataforma Webtoon como herramientas para la mediación lectora de web cómic en la clase de Lengua y Literatura de séptimo básico*.

2 Profesora de Estado en Castellano, Universidad de Santiago de Chile.

3 Profesor de Estado en Castellano, Universidad de Santiago de Chile.

4 Desde aquí, se hace la distinción de Webtoon, con mayúscula, para referirse a la plataforma. Toda vez que esta palabra esté escrita con minúscula (dígase webtoon) se estará hablando de los webcómic disponibles en dicha plataforma.

5 Con propósito de esta investigación, se entenderá tecnologías como nuevas tecnologías, o sea, aquellas que funcionan como soporte para la comunicación telemática, principalmente celulares, *tablet* y computadores.

De ahí que se llega a la plataforma surcoreana: Webtoon, que se ha popularizado globalmente, y donde se serializan webcómic en diversos idiomas. Tras la lectura de los textos, se produjo interés en las dinámicas que se generan en los comentarios de cada capítulo, donde las interacciones entre los/as usuarios/as de la plataforma, van componiendo un entramado que parece un aporte interesante en cuanto a los procesos de lectura, pues las conversaciones sobre lo leído completan, agregan y cuestionan información.

A raíz de lo anterior, se decide investigar estas interacciones y cómo podrían ser representantes en un posible uso escolar. Para ello, se requería información sobre el proceso de lectura de los/as estudiantes en la plataforma Webtoon, además de la injerencia que tendrían los comentarios de otros/as lectores/as en la comprensión y experiencia del texto. Por dicho motivo, se realizaron protocolos de lectura en voz alta y entrevistas complementarias a estudiantes de séptimo año básico<sup>6</sup>. Además, se contará con un análisis de los primeros comentarios dispuestos en la plataforma tras cada capítulo, ya que son los más accesibles a la vista de quien lee, con el fin de poner en diálogo las interacciones hechas por los/as participantes del estudio.

## Nuevas formas de lectura en la era digital

Existen un sinnúmero de plataformas que permiten el desarrollo y publicación de textos, destacándose entre las más conocidas: Wattpad. Estos espacios tienen la ventaja de propiciar autogestión y publicación, permitiendo que existan mayor número de autores/as y, por tanto, textos escritos (Cedillo, 2020).

Por otro lado, la inmediatez y capacidad de réplica que se encuentra en los textos escritos y dispuestos para internet genera un recambio en la posición que toman los/as lectores/as frente a su proceso lector y la interacción que llegan a tener con los/as escritores/as.

La característica del diálogo y las comunidades debatientes sobre textos, que se impulsan a partir de sus lectores/as, ya era investi-

<sup>6</sup> La UNESCO (2019) define la educación secundaria desde los 11 a los 17 años; en Chile, el inicio de ese período estaría fijado en séptimo año básico.

gado por Lluch (2014). En su artículo, podemos apreciar que existe una dominancia del entorno virtual por parte de los/as jóvenes, que no se queda estático y se traslada en los diversos lugares que la web permite para el diálogo y la adquisición de información; de la misma forma, decanta en el interés lector desde nuevas plataformas que no requieren la cercanía física, atribuyéndole otras formas de apego, como la pertenencia. Y, si bien la autora relata que estas interacciones van más allá de lo académico y escolar, pues se enmarcan en el mundo del internet, los hallazgos son propicios en cuanto a la proyección en el aula.

La masificación del internet significó (y sigue significando) una innovación tecnológica que modificó las formas de relacionarse con el mundo. El entorno con el que se puede interactuar se expandió, ahora comunicarse con una persona que vive en otro país en solo unos segundos es sencillo, entre otras cosas. Esto también afectó a la forma de relacionarnos con el arte, particularmente con la literatura, que es lo que compete en esta tesis, la cual desde la aparición de las pantallas digitales ha vivido una relativa migración del papel hacia la pantalla (Cassany, 2013), aunque sin significar la desaparición del primero, propiciando un ambiente ideal para los cambios en las prácticas lectoras.

Las nuevas prácticas lectoras conservan estrategias que se utilizan a la hora de leer un libro impreso, pero incorporan otras que son propias del mundo virtual. En una primera instancia, con el uso del computador y de procesadores de textos, si bien se sigue escribiendo como se hacía con las máquinas de escribir, significó una nueva forma de redactar textos, ya que las aplicaciones permiten borrar lo escrito sin necesidad de desechar la hoja completa.

Surgen nuevas prácticas comunicativas, con nuevos géneros (correo electrónico, conversación o chat, página o sitio), estructuras (hipertexto, intertextualidad), registros (teclado, coloquial) y formas lingüísticas. A partir de estas prácticas también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura (Cassany, 2013, pp. 173-174).

El entorno virtual propició que algunos géneros literarios migraran del formato del papel al formato digital, incorporando nue-

vos elementos que los enriquecen en la forma de comunicar y de generar el efecto de ficción en las historias. Tal es el caso del fenómeno webcómic, que posee los mismos recursos del cómic de papel, pero incorpora otros como, recursos multimedia, le hipermedialidad y la posibilidad de relacionarse en una comunidad virtual. Todo esto es un elemento que aporta una nueva dimensión a la hora de comprender e interactuar con la lectura del texto, como dice Hinojosa (2019):

De este modo, las nuevas plataformas digitales y multimediales van permitiendo posibles y futuras formas novedosas de concebir y entender el fenómeno literario, en donde los/las docentes de la asignatura de Lengua y Literatura deben abrazar los cambios para darle un nuevo empuje a sus objetivos como educadores (p. 218).

El soporte digital permite la incorporación de una herramienta llamada hipertextualidad, similar a la intertextualidad, solo que esta vez la interacción con otros textos es inmediata, permitiendo una relación en forma de red (Cassany, 2013), en la cual todos los textos convergen y se complementan entre sí. Esta nueva forma de interacción con las obras amplía las posibilidades de la ficción y de la interacción con otros lectores con el espacio de comentarios, que será sumamente importante para la comprensión y la relación con la obra.

Por esto la transmedialidad y la importancia de los comentarios para la comprensión de una obra. Scolari (2013) la define:

Así pues, podemos definir las NT (narrativas transmedia) como un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en la cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión (citado en Hinojosa, 2019, p. 236).

## Webcómic

Los webcómic incorporan elementos de la multimodalidad que heredan de los cómic escritos en papel: texto e imagen, sumando otros como la música y reemplazar los recuadros por una forma que permite el “scrolling” en la pantalla.

La lectura en la era digital supone un desafío para los/as lectores más curtidos/as y para los/as novatos/as, ya que por las innovaciones y cambios tecnológicos se hace necesario aprender nuevas habilidades y competencias lectoras. Además, si hablamos de webcómic, la dificultad se amplía, pues ya no solo estamos hablando de elementos digitales e hipertextuales, sino también de elementos multimodales.

¿Qué es un webcómic y qué lo diferencia a un cómic tradicional? La investigación se apega a lo propuesto por Ruíz-Domínguez (2014), y se parte de la premisa que el soporte donde se encuentran es un aparato tecnológico, considerando todo aquel texto que se presente en uno de estos formatos como *texto electrónico*; esta acepción toma en cuenta a los que están pensados para ser publicados en forma digital, pero también a aquellos que han sido digitalizados para poder llegar a usuarios tecnológicos. Por lo tanto, se diferencia los textos que se han creado en un formato con soporte electrónico, llamándolos *textos digitales*, entendiendo que estos rompen las barreras del propio libro, como tener páginas, indistintamente si en algún momento, a partir de adaptaciones, pudiese llegar a un *formato físico* (papel).

Por último, se propone llamar *web textos* a todo texto digital que tenga la particularidad de necesitar Internet para su lectura e interacción (o descarga dentro de una aplicación), para poder interactuar con este. De esta manera, se entiende que los web textos están dentro de los textos digitales, y que estos últimos son un tipo de texto electrónico.

A partir de esto, nos adentramos a la utilización de la plataforma surcoreana Webtoon, una de las más famosas aplicaciones para la lectura de webcómic; disponible para la lectura en la página o con descarga para el celular o *tablet*. Es absolutamente gratuita y no requiere de tener conexión inmediata de internet, pues los episodios se pueden descargar.

Most webtoons consist of a long-strip format for scroll-down viewing on a webpage or mobile application. The format of vertical scrolling and presenting sequence helps webtoon readers to understand the storyline quickly and has a feel similar to watching a short movie. Nonlinear storytelling invites viewers to share their opinion with webtoon creators through text messages. Many webtoon creators have recently used digital techniques, such as flash animation and video/sound effects. These functions of sound and interactive motion stimulate webtoon readers' senses and develop their storytelling skills (Jang y Song, 2017, p. 177).

Por otra parte, la plataforma entrega la posibilidad de hacer lecturas sin necesidad de tener una cuenta; sin embargo, para poder interactuar con la comunidad, es necesario crearse una. De la misma manera, impulsa a nuevos/as creadores/as a subir sus trabajos, proponiendo planillas de creación.

En cuanto a su formato, cumple con la dinámica de un webcómic tradicional (tipo cascada, sin cortes), y acceso a la interacción con otros/as lectores/as a través de los comentarios. Esto último es importantísimo, ya que el formato permite a los/as lectoras poder interactuar con otras personas que leen al mismo tiempo el texto; en cuanto a las lecturas adolescentes, este aspecto es fundamental para la experiencia socializadora de una lectura, la cual se ha ido perdiendo en el formato físico (Colomer, 2009, p. 30).

La sección de comentarios se encuentra inmediatamente después del webcómic, formando parte de la lectura completa y de toda la experiencia que esto conlleva; por un lado, se visualizan los tres comentarios más populares o TOP (según el número de “likes” que reciben), donde después se puede acceder a otra sección con el resto de comentarios menos votados. Por otro lado, se puede ver y responder a los comentarios, así como interactuar con otras respuestas a través del arroba “@”, darle “like” o “dislike”, e, incluso, denunciar comentarios que incumplan con las normas de convivencia.

Por último, la interfaz de la aplicación es sencilla y no requiere mucho esfuerzo el saber cómo y dónde encontrar las lecturas, teniendo casillas que recuerda los webcómic que has leído y notificaciones que te avisan de un nuevo capítulo.

Específicamente, los *webtoons* nacen como una opción a los *manhwas* (historietas coreanas), que, por el costo económico de las impresiones físicas y la proliferación de las nuevas tecnologías y el internet, tomó mayor fuerza, lo que llevó su transformación al formato digital (Fernández, 2018, pp. 173-193, citado en Daza et al., 2018.)

Para esta investigación, se escogió uno de los *webtoons* más leídos, y que recientemente fue traducido al español, continuando con su tendencia al alza: *Castillos en el mar* (2019) de Wendy Lian Martin. La elección del texto constó de dos grandes aristas: el estilo de dibujo; con una estética llamativa y colores y formas definidas que dejan en claro momentos, lugares, y escenarios sencillos, así como la historia. En segundo lugar, la historia presenta diversidad de corporalidades, posicionamientos de personajes en lugares de poder, personajes pertenecientes a la comunidad LGBTQ+ —incluyendo a sus protagonistas— y que son tratados/as con total normalidad; una trama sobre el peso del deber ser, pensar en la comunidad, la rendición, el sentido de justicia social y el trabajo en equipo; además de que su autora sea mujer.

Todos estos elementos temáticos pueden aportar a una propuesta hacia la pedagogía crítica, propiciando la reflexión, discusión e interacción. Asimismo, el formato favorece a abordar los gustos de los/as estudiantes, que muestran interés por la literatura multimodal (cómic, historietas, mangas, etc.), pero que también apuntan la necesidad de incorporar plataformas digitales (MINEDUC, 2021c, p. 29); quienes, además, expresan el deseo de ser considerados/as al momento de elegir lecturas, con el fin de lograr un disfrute lector (p. 47).

## Los comentarios: la magia de leer en comunidad

Al hablar de webtextos, no se puede olvidar una de las particularidades principales que los diferencia de textos en físico: la capacidad de ser comentada automáticamente, en línea. Tener esta herramienta permite opinar, calificar e inmiscuirse en el proceso lector desde otra vereda.

Este proceso responde a algo más propio de la humanidad, que es la necesidad de poder comunicarse y compartir ideas de alguna manera con el resto. Por lo mismo, es que una de las grandes metas de aprendizaje a nivel escolar es la comunicación, que, si bien está pensada de manera oral de forma ministerial, se considera que, de forma escrita —a partir de la digitalización y el mundo del internet— es una buena herramienta para la diversificación de esta habilidad

El generar un comentario sobre la lectura permite desarrollar el pensamiento crítico<sup>7</sup>, en cuanto se propicia un trabajo metacognitivo<sup>8</sup> sobre lo que yo opino, siento y entiendo de la lectura. Como se nombró anteriormente, hipertextualidad, o sea, la interacción entre textos de distintos géneros que se vinculan entre sí, para el caso del *webtoon* y sus correspondientes comentarios, la relación se asocia a la interpretación socializada de manera concreta en lo escrito justo después de la lectura de un capítulo.

Las características de lo emitido por los/as usuarios/as de los textos no es casual, y refiere a la cultura que se desenvuelve en el internet, donde el lenguaje común, sin la necesidad de conocerse o, incluso, sin hablar un mismo idioma, permite poner en relación todo aquello que se vincula al contexto virtual y sus cibernautas.

No es casual, entonces, que los comentarios en los capítulos respondan a una masificación de la manera en la que se comunican, en este caso, los jóvenes. Para el 2016, en Chile, un “78% de los niños, niñas y adolescentes usuarios de internet en Chile tienen un perfil creado en una red social o en un juego” (Antezana et al., 2017, p. 31); perfiles que se utilizaban no solo para interactuar de forma individual, sino que para socializar con pares y estar presentes en el internet, que, sin existir de forma material, es un espacio donde se pueden consolidar relaciones e interacciones.

De esta forma, no es extraño que proliferen las conversaciones, en respuesta a los capítulos emitidos por los *webtoons*, lo que hace alusión a otros aspectos o lugares que toman lugar en el internet.

7 Definición de Beas et al. (2003, p. 17): “capaz de procesar y reelaborar la información que recibe, de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias”.

8 Pensamiento metacognitivo: “capacitado para reflexionar sobre sí mismo, para percibir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen” (Beas et al., 2003, p. 17).

Por ejemplo, una reciente colaboración de Webtoon con la *boys-band* coreana, BTS, dio como resultado el webcómic en publicación *7Fates: Chakho*, una narración que ficcionaliza a los integrantes del grupo como héroes de esta historia planteada en un mundo de fantasía. La producción cuenta con videos promocionales de los cantantes, tráileres con fotografías envés de ilustraciones, y música original compuesta por los miembros de la banda.

Todo lo que rodea el texto, propicia que sea llamativo no solo para la fanaticada que ya seguía la carrera de BTS, sino que también para aquellas personas que se interesan por el género literario desarrollado. A partir del grupo se puede conocer la plataforma Webtoon o a través del webcómic se puede llegar a la banda.

Tanto *7Fates: Chakho* como su entorno genera un proceso de lectura circular que escapa exclusivamente del momento literario, y que responde a todo un conocimiento previo en torno al grupo musical y su fanaticada. Por supuesto, los comentarios no quedan afuera.

Por ejemplo, uno de los comentarios destacados dentro del prólogo (o capítulo 0), remite a una transmisión *en vivo* para el lanzamiento del webcómic:

**Figura 1.** Comentario en *7Fates: Chakho*, capítulo Prólogo, Webtoos



El comentario abre la puerta a la interacción y el diálogo, donde se responde si se vio o no la transmisión, pero también se conversa qué les pareció el *live*, se corrige sobre la naturaleza del video pregrabado y no un “en vivo” como tal, y se solicita información para buscarlo en la otra plataforma, pues esta intervención propone no solo compartir dentro de Webtoon, sino que vincula YouTube y otros materiales que rodean la producción, como videos promocionales, invitando al resto a navegar por la web.

Las interacciones en los comentarios, no solo son un proceso dialógico instantáneo y estático, sino que requiere de un entendimiento sobre aquello que rodea la lectura, y que se junta como piezas de un rompecabezas armado colaborativamente por los/as lectores/as, quienes propician información que complementan y completan vacíos. Una suerte de intertextualidad dialógica y colectiva.

Por esta razón es que los procesos colectivos y de socialización de la lectura enriquecen el proceso individual de cada lector/a. Jenkins (2006), en su libro *Fans, blogueros y videojuegos: la cultura de la colaboración*, utiliza un término acuñado por Pierre Lévy, *inteligencia colectiva*, para hacer referencia nueva información que se posee entre los fans de una obra al ir completando y creando, a partir del diálogo, la significación de la narrativa: “La inteligencia colectiva expande la capacidad productiva de una comunidad, toda vez que libera a los miembros individuales de las limitaciones de su memoria y faculta al grupo para obrar de acuerdo con un banco más grande de conocimientos. Como escribe Lévy, en una comunidad de conocimientos ‘nadie lo sabe todo pero todos saben algo, todo el conocimiento reside en la humanidad’”(Lévy, 1997, citado en Jenkins, 2006, p. 167).

A esto, se le suma el hecho que un grupo de personas tiene la capacidad de percibir y recordar mayor cantidad de hecho y acontecimientos; mientras la memoria individual puede ser frágil, la memoria colectiva se apoya mutuamente, rellena espacios vacíos, y más aún si tiene un soporte que se puede visitar, como los comentarios de una plataforma web. Sobre esto, en su investigación sobre los fans de telenovelas, Nancy Baym (1993) comenta lo siguiente:

Un grupo de fans puede hacer lo que no puede hacer por sí solo ni siquiera el más comprometido de los fans: acumular, retener y volver a poner en circulación continuamente ingentes cantidades de información relevante. [...] Los participantes ponen a disposición de todos los recursos para sacar más historias de los materiales, estimulando las interpretaciones (citada en Jenkins, 2006, p. 167).

El hecho de poder aportar/adquirir información sobre las lecturas es algo que será interesante para los/as estudiantes que participaron en la investigación dispuesta para esta tesis. Sin embargo,

aún no se llegará a eso, pues nos falta tocar puntos importantes que delimitarán el porqué de la relevancia para esta interacción, y su posible importancia para la lectura.

Como se comentó anteriormente, el internet tiene la particularidad de permitir la socialización y poner un contexto común entre los/as usuarios/as; para los/as estudiantes, en su calidad de nativos digitales, este sentir de ser parte se ve permeado por el mundo digital, siendo una característica importante. Debido a esto, es que los procesos lectores, también se ven forjados por las comunidades virtuales en las que se desarrollan, en cuento se den en ese entorno.

Esto ya era hablado por Colomer (2009), al referirse a las lecturas adolescentes: “Pese a todo, no cabe duda de que entre los libros capaces de conectar con las inquietudes vitales de los adolescentes, se producen tendencias y modas generacionales por lo que tienen de gratificación socializador, es decir, de libros que llevan a sentirse parte del de la colectividad” (p. 46).

Poder sentirse parte de algo cuando se está haciendo una actividad de reflexión como la lectura, permite comprender e interactuar de mejor manera con el texto y sus pares lectores/as, explorando los estados mentales de otras personas y poniéndose en sintonía, lo que afianza el aprendizaje a nivel emocional y afectivo, sacando la barrera de lectura obligatoria para llevarla a un proceso compartido de lectura por disfrute (Munita y Riquelme, 2011, p. 275) —fundamental para una educación inclusiva desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)—; a partir del contexto altamente digitalizado en que se desarrollan los/as estudiantes, facilita la diversificación y el proceso de aprendizaje; le entrega mayor sentido.

Entonces, poner en relación aquellos intereses que permiten la creación de grupos de intereses en torno a las temáticas de lectura, es que se crea una comunidad lectora que interactúa y discute sobre la historia y los tópicos ahí tocados. En un proceso similar a un club de lectura, pero de forma digital y menos personalizado, la red de comentarios que se forja, permite la producción del “debate colectivo, así como a la propagación de significados, interpretaciones y fantasías en respuesta a varios artefactos de la cultura popular contemporánea” (Jenkins, 2006, p. 165).

Desde este punto, se aprecia que el intercambio de información e ideas generadas sobre la lectura, contribuyen a los procesos de lec-

tura de cada individuo/a que es partícipe de la comunidad presente en los comentarios del *webtoon*. En estos, se destaca que las nuevas prácticas se ven reforzadas por una dimensión social de la lectura, alejándose del proceso íntimo que este conlleva (Margallo y Paladines, 2020, pp. 56-57), y llevando a una socialización, una puesta en común de aquello que se entendió y se interpretó.

Esto último, refiriéndose a que las réplicas pueden abrir un diálogo analítico, nos permite ver una suerte de proceso de automediación lectora entre aquellos/as que leen y comentan los textos, como los/as *booktubers*, donde también existe un análisis sobre lecturas de interés a una comunidad de seguidores/as interesada en la visión del/la *youtuber*, aunque este es, mayoritariamente, de forma unilateral —pese a tener acceso a comentarios y diálogo—; en este caso, desde un mecanismo bilateral, e incluso, multilateral, discutiendo y construyendo un entendimiento global y colectivo de la lectura.

Sin embargo, el diálogo y la automediación no solo se dispone para crear entendimiento común en cuanto al texto; también predicen y se percatan de ambigüedades en las historias:

[...]no sólo pone a disposición del intelecto colectivo todos los conocimientos pertinentes que se hallan disponibles en un momento dado, sino que sirve asimismo como sede para la discusión, la negociación y el desarrollo colectivos [...] Las preguntas no respondidas crearán tensión en el espacio cosmopédico, indicando regiones donde se requiere invención e innovación (Lévy, 1997, citado en Jenkins, 2006, pp. 164-165).

Estos posibles comentarios se presentan como sugerencias y permiten la nueva configuración de “un lector activo, que no solo consume, sino que crea contenido a partir de la lectura individual” (Margallo y Paladines, 2020, p. 57). El acceso a relacionarse con el/la autor/a del *webtoon* se ve acrecentada por la promoción, por parte de la plataforma, a la autopublicación, generando un ambiente similar al que se encuentra en los *fanfictions*.

Esta interacción es “directamente dialógica, ya que la audiencia es visible. Esta visibilidad es posible gracias a la interfaz de los sitios web [...]” (Dominguez, 2018, p. 97). De esta forma, se modifican las dinámicas de lecturas tradicionales que se han visto reformuladas

desde la mirada tecnológica y del internet, y de las cuales, los/as estudiantes de hoy, nativos/as digitales, ya son parte.

Así, el proceso de los comentarios en la plataforma, saca del enfoque tradicional de la lectura que mantiene al/la lector/a como un/a sujeto/a pasivo/a en cuanto al proceso creativo, y “reconfigura un nuevo lector convertido en autor, resultado del tránsito que realiza conforme discurre por las interacciones que este tipo de narrativas prefiguran” (Ruiz-Domínguez, 2014, p. 233), donde los comentarios, al ser una interacción directa entre lectores/as y autor/a, abren la puerta a una posible influencia, de los/as primeros/as, en el camino que recorrerá la narración.

A continuación, y a partir de lo explicado dejamos nuestra propuesta, la que se basó en los resultados empíricos y referentes teóricos claves.



# Guía transversal de la secuencia didáctica

## Guía Proceso Lector: Castillos en el mar

Nombre:
Curso:
Fecha:



### Sesión 1: Expectativas personales.

Responde las siguientes preguntas sobre lo conversado en la clase

¿Cómo crees que será el texto?	
¿Cuáles piensas que serán los protagonistas? ¿Por qué?	
Imagina cómo será la historia de algún personaje visto en el video	
¿Por qué crees que la historia se desarrolla en el mar?	

**Sesión 2: Comentarios personales**

- a) A continuación, te encontrarás con el espacio para escribir tus comentarios sobre cada capítulo leído. Recuerda basarte en los temas preseleccionados con el curso.

Capítulo 1

Tema	Comentario
Colores de webtoon	
Personalidad de los personajes	
Cuidado del medioambiente marino	

Capítulo 2

Tema	Comentario
Colores de webtoon	
Personalidad de los personajes	
Cuidado del medioambiente marino	

|

Capítulo 3

Tema	Comentario
Colores de webtoon	
Personalidad de los personajes	
Cuidado del medioambiente marino	

b) A partir de lo leído, responde las siguientes preguntas:

¿Qué te pareció el webtoon?

---



---



---



---



---

¿Seguirías leyéndolo? ¿Por qué?

---



---



---



---



---

¿Qué piensas que ocurrirá en la historia?

---



---



---



---



---

**Sesión 3: Comentarios entre pares**

- a) En esta sección, debes comparar con un/a compañero/a sus comentarios, y dialogar sobre las diferencias y similitudes que tienen

**Capítulo 1**

Tema	Mi comentario	Comentario de mi compañero/a
Colores de webtoon		
Personalidad de los personajes		
Cuidado del medioambiente marino		

**Capítulo 2**

Tema	Mi comentario	Comentario de mi compañero/a
Colores de webtoon		
Personalidad de los personajes		
Cuidado del medioambiente marino		

Capítulo 3

Tema	Mi comentario	Comentario de mi compañero/a
Colores de webtoon		
Personalidad de los personajes		
Cuidado del medioambiente marino		

b) Ahora, generen nuevos comentarios en conjunto, a partir de los comentarios anteriores y lo conversado entre ustedes:

 Capítulo 1

Tema	Comentario conjunto
Colores de webtoon	
Personalidad de los personajes	
Cuidado del medioambiente marino	

¿Qué diferencias y similitudes hay entre mis comentarios y los de mi compañero/a?

---



---

Capítulo 2

Tema	Comentario conjunto
Colores de webtoon	
Personalidad de los personajes	
Cuidado del medioambiente marino	

¿Qué diferencias y similitudes hay entre mis comentarios y los de mi compañero/a?

---



---



---



---

Capítulo 3

Tema	Comentario conjunto
Colores de webtoon	
Personalidad de los personajes	
Cuidado del medioambiente marino	

¿Qué diferencias y similitudes hay entre mis comentarios y los de mi compañero/a?

---



---

c) Después de conversar con tu compañero/a, reflexiona individualmente sobre lo siguiente:

¿Qué cosas cambiaron en mis comentarios?

---



---



---



---

¿De qué forma, conversar con mi compañero/a, me ayudó a comprender el texto?

---



---



---



---

**Sesión 4:** Comentarios de la plataforma

a) En esta sección, deben comparar, con tu compañero/a, los comentarios conjuntos que crearon con los comentarios disponibles en la plataforma, identificando diferencias y similitudes.

Capítulo 1

Tema	Comentario conjunto	Comentario de la plataforma
Colores de webtoon		
Personalidad de los personajes		

Cuidado del medioambiente marino		
----------------------------------	--	--

¿Qué diferencias y similitudes hay entre nuestros comentarios y los de la plataforma?

---



---



---



---

Capítulo 2

Tema	Mi comentario	Comentario de la plataforma
Colores de webtoon		
Personalidad de los personajes		
Cuidado del medioambiente marino		

¿Qué diferencias y similitudes hay entre nuestros comentarios y los de la plataforma?

---



---



---



---

Capítulo 3

Tema	Mi comentario	Comentario de la plataforma
Colores de webtoon		
Personalidad de los personajes		
Cuidado del medioambiente marino		

¿Qué diferencias y similitudes hay entre nuestros comentarios y los de la plataforma?

---



---



---



---

b) Ahora, generen nuevos comentarios, a partir de los comentarios anteriores y lo revisado de los comentarios en la plataforma:

Capítulo 1

Tema	Comentario con la plataforma
Colores de webtoon	
Personalidad de los personajes	
Cuidado del medioambiente marino	

Capítulo 2

Tema	Comentario con la plataforma
Colores de webtoon	
Personalidad de los personajes	
Cuidado del medioambiente marino	

Capítulo 3

Tema	Comentarios con la plataforma
Colores de webtoon	
Personalidad de los personajes	
Cuidado del medioambiente marino	

- c) Después de revisar los comentarios de la plataforma, reflexiona individualmente sobre lo siguiente:

¿Qué cosas cambiaron en mis comentarios?

---



---



---

---



---

¿De qué forma, revisar los comentarios de la plataforma, me ayudó a comprender el texto?

---



---

**Sesión 5:** Volviendo al inicio.

a) Revisa lo escrito en la sesión 1 y reflexiona si, después de la lectura, se cumplieron tus expectativas.

Pregunta	Expectativa	Realidad	¿Se cumplió?
¿Cómo crees que será el texto?			
¿Cuáles piensas que serán los protagonistas? ¿Por qué?			
Imagina cómo será la historia de algún personaje visto en el video			
¿Por qué crees que la historia se desarrolla en el mar?			

b) Ahora, reflexiona sobre las siguientes preguntas

¿Cómo puedo describir la manera en que mis comentarios cambiaron durante las sesiones?

---

---

---

---

---

Comparando lo que entendía del texto y lo que entiendo ahora, ¿Fueron los comentarios de otras personas un aporte? ¿Por qué?

---

---

---

## Anexo 4. Sugerencias de *webtoons*

Webtoon	Nombre	Autor/a	Temáticas para el aula	Sinopsis de la plataforma
	<i>Secretos de belleza</i>	Yaongyi	Cuestionamiento de estereotipos de belleza	Tras mirar miles de videos de belleza en internet, una tímida <i>fan</i> de los cómics logra dominar el arte del maquillaje y se vuelve la chica más popular de su escuela de la noche a la mañana (literalmente). ¿Pero cuánto tiempo durará su nueva fama? ¿Hasta cuándo podrá ocultar su “verdadero ser”? ¿Y qué hay del chico que tanto le gusta? ¿Qué pasaría si descubriera su secreto?
	<i>Cuentos del Olimpo</i>	Rachel Smythe	Mitos griegos, violencia de género.	Sé testigo de lo que los dioses hacen... después del atardecer. Las amistades y las mentiras, los chismes y las fiestas salvajes y por supuesto, los amores prohibidos. Parece ser que los dioses no son muy diferentes a nosotros, especialmente cuando se meten en problemas. Esta historia súper adictiva y con mucho estilo es una de las mejores de la mitología, vista desde los ojos de Perséfone, como nunca la habías visto.
	<i>Todo está bien</i>	Mike Birchall	Distopía, suspenso.	Sam y Maggie son un matrimonio normal, que viven en una casa normal, que se encuentra en un vecindario normal. Sus cabezas, sus vecinos y su dulce perrito no tienen nada de extraño. Todo está bien.
	<i>Alegria y Sofía</i>	Danyty	Pueblo originario, fantasía, protagonistas femeninas.	Alegria y Sofía son las mejores amigas de la vida, pero al mismo tiempo son súper opuestas. Todo cambió cuando Alegria le revela a su amiga que su abuela es machi (bruja) y que la magia es real. Ahora deberán atravesar la puerta del mundo de los espíritus y ayudar a la abuela.... ¿qué pasará?

## Referencias

- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Editorial GRAÓ.
- Dalton, B. y Rose, D. (2009). Learning to read in the Digital Age. *Mind, Brain, and Education Society*, 3(2), 74-83.
- Daza, C., Meo, A. y Santa Cruz, A. (2018). *Narrativas visuales: Perspectiva y análisis desde Iberoamérica*. Fundación Universitaria San Mateo.
- Erya, W. I. y Pustika, R. (2021). Students' Perception Towards the Use of Webtoon to Improve Reading Comprehension Skill. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(1), 51-56.
- Fernández, G., González, K. y Ramírez, C. (2018). *Abordaje de Nuevas Narrativas en enseñanza media: análisis de creencias y representaciones respecto de su implementación en el aula*. Universidad de Santiago de Chile.
- Onieva, J. (2015). El cómic online como recurso didáctico en el aula: Webs y aplicaciones para móviles. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 105-127.
- Prensky, M. (2001). Digital Native, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ruiz-Domínguez, M. (2014). Nuevas formas de literatura infantil: del libro impreso a las aplicaciones digitales. *Impossibilia*, 8, 230-246.
- Serafini, F. (2012). Expanding the four resource model: reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An international Journal*, 7(2), 150-164. <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2012.656347>

## Presentación de los autores y autoras

### **Gisela Watson Castro**

Profesora de estado en castellano y Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En la carrera de Pedagogía en Castellano en Usach dicta cursos de metodología para la enseñanza de la comunicación, evaluación y diseño de instrumentos y didáctica de la lengua. Sus trabajos de investigación tratan sobre prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la lingüística y la literatura, reflexión docente en contexto escolar y didáctica de la lengua y la literatura. En la actualidad, es la encargada de las líneas de didáctica y de práctica.

### **Carola Vesely Avaria**

Doctora en Literatura Hispanoamericana de Vanguardia y Postvanguardia por la Universidad de Salamanca, España. Cuenta con un Diplomado en Semiótica del Arte y la Cultura por la Universidad de Chile y es Periodista y Licenciada en Literatura por la Universidad Diego Portales. Su carrera académica y profesional se ha desarrollado en Chile, Estados Unidos (Ohio State University) y España (Universidad de Salamanca), siguiendo una línea de trabajo vinculado a la docencia y la investigación en las áreas de Literatura Latinoamericana, Poesía, Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y Mediación de la Lectura. En la actualidad se desempeña como docente en Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile, institución en la que ha trabajado también como investigadora posdoctoral, desarrollando estudios en torno a la poesía infantil y memoria en Chile. Es docente del Diplomado

en LIJ del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile (IDEA Usach), en el Diplomado en Gestión de Bibliotecas públicas de la misma institución, así como del Diplomado en Nuevas Prácticas lectoras de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es integrante de La Otra LIJ, socia colaboradora de IBBY Chile y miembro del IRSCCL (international research society for children's literature).

### **Eduardo Asfura**

Académico de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Literatura por la Universidad de Chile y Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona.

### **Victoria Jiménez Arriagada**

Doctora en el programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad Andrés Bello, magíster en comprensión lectora y producción de textos de la misma casa de estudios, profesora de Estado y Licenciada en Educación en Castellano de la Universidad de Santiago de Chile. Su línea de investigación se centra en la Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente para la enseñanza del cómic en educación media, específicamente en relación con los procesos lectores y el canon formativo sobre el cómic. Actualmente, realiza docencia en la carrera de Pedagogía en Castellano, Usach, en la línea de prácticas pedagógica y dirección de tesis vinculadas con narrativas gráficas y su didáctica. Además, se desempeña en la Universidad Cardenal Silva Henríquez.

### **Jorge Sánchez Sánchez**

Magíster en literatura latinoamericana y chilena, Usach. Encargado del vínculo con la escuela de la carrera de Pedagogía en Castellano, Usach, lugar en el que, además, realiza docencia sobre didáctica, práctica y cómics. Actualmente realiza sus estudios doctorales sobre comunidades lectoras de mangas, en la Universidad Autónoma de Chile.

**Pilar Muñoz Moya**

Profesora de Estado en Castellano, Usach. Magíster en Comprensión lectora y producción de textos, Universidad Andrés Bello. Actualmente se desempeña como profesora supervisora de prácticas y realiza docencia en colegios y bibliotecas.

**Nasalia Caniulao Almonacid**

Profesora de lenguaje y comunicación Universidad San Sebastián. Magíster en Comprensión lectora y producción de textos, Universidad Andrés Bello.

**Rebeca Carreño**

Profesora de Lenguaje, egresada de la carrera de Pedagogía en Castellano, de la Universidad de Santiago de Chile.

**Luis Labra**

Profesor de Lenguaje, egresado de la carrera de Pedagogía en Castellano, de la Universidad de Santiago de Chile.

**Javiera Urzúa**

Profesora de Lenguaje, egresada de la carrera de Pedagogía en Castellano, de la Universidad de Santiago de Chile.

**Jennifer Guillén Leiva**

Profesora de Lenguaje, egresada de la carrera de Pedagogía en Castellano, de la Universidad de Santiago de Chile.

**Valentina Burgos Ríos**

Profesora de Lenguaje, egresada de la carrera de Pedagogía en Castellano, de la Universidad de Santiago de Chile.

**Camila Varela**

Profesora de Lenguaje, egresada de la carrera de Pedagogía en Castellano, de la Universidad de Santiago de Chile.

**Martín Becerra**

Profesor de Lenguaje, egresado de la carrera de Pedagogía en Castellano, de la Universidad de Santiago de Chile.



**Director**  
Galo Ghigliotto

**Equipo editorial**  
Luz María Astudillo  
Daniella Gutiérrez  
Katherine Hoch  
Consuelo Olguín

**Equipo diseño**  
Andrea Estefanía  
Andrea Meza  
Ana Ramírez

**Equipo administrativo**  
Martín Angulo  
Daisy Farías  
Claudia Gamboa

**Equipo comercial**  
Darío Núñez  
Javier Solís



Esta primera edición de  
*Didáctica de la lengua y literatura*  
*investigaciones y propuestas*  
se terminó de editar en marzo de 2025.

Para los textos de portada se utilizó  
la tipografía Arsenica Variable y para el  
interior se utilizó la tipografía Steampel  
Garamond Lt.