

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LA NARRATIVA VISUAL EN EL MANGA

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y PROFESOR DE CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

PROFESOR GUÍA: DANILO TORRES BRAVO
ESTUDIANTE: HADA RETAMAL VIDAL

VIÑA DEL MAR, JULIO 2020

Agradecimientos

Agradezco especialmente a mi profesor guía, Danilo Torres Bravo, por desde un principio, creer en esta propuesta. Agradezco todo su tiempo invertido y la dedicación puesta en este trabajo, sin duda, sin su ayuda, este proyecto jamás habría visto la luz. Agradezco infinitamente su preocupación, su calidad humana y su ánimo en todas las instancias; en este contexto difícil, él fue un apoyo fundamental. Sin su dedicación y entereza, habría sido muy difícil concluir este proyecto.

Agradezco también a todas las personas que han creído en mí y me han animado constantemente, sobre todo en situaciones de flaqueza.

Índice

I. Introducción	5
II. Problemática.....	6
II. 1. Propuesta de solución	12
III. Estado del Arte.....	15
III. 1. Establecimiento de criterios y justificación	15
III. 2. Criterio de comprensión lectora	16
III. 3. Criterio de multimodalidad	18
III. 4. Criterio de alfabetización visual.....	20
III. 5. Conclusiones	22
IV. Marco teórico.....	24
IV. 1. La lectura	24
IV. 1. 1. Comprensión lectora.....	25
IV. 1. 2. Comprensión inferencial	25
IV. 1. 3. Comprensión crítica.....	26
IV. 2. Didáctica de la literatura.....	26
IV. 2. 1. Estrategias de lectura	27
IV. 2. 2. La lectura como experiencia estética	28
IV. 2. 3. La multilectura	28
IV. 3. Multimodalidad	29
IV. 3. 1. Texto multimodal	30
IV. 3. 2. Narrativa visual	31
IV. 3. 4. El manga	31
IV. 4. Alfabetización	33
IV. 4. 1. Alfabetización visual	33
IV. 4. 1. 2. Alfabetización crítica	34
IV. 5. Evaluación del aprendizaje	34
IV. 5. 1. Evaluación formativa	35
VI. 5. 2. Evaluación sumativa.....	36
V. Caracterización de la propuesta	37
V. 1. Problemática.....	37
V. 2. Propuesta de solución	39

V. 3. Objetivo general	40
V. 4. Objetivos específicos	40
VI. Objetivos por sesión.....	41
VII. Planes de clase.....	42
VII. 1. Secuencia didáctica	44
Sesión 1 (90 min.): conociendo el manga	44
Sesión 2 (45 min.): elementos de contenido y diseño del manga	46
Sesión 3 (90 min.): construcción de la narrativa en el manga	48
Sesión 4 (45 min.): Comprensión lectora del manga	50
Sesión 5 (90 min.): el impacto visual del manga y la experiencia estética	52
Sesión 6 (45 min.): el uso de los recursos multimodales del manga.....	54
Sesión 7 (90 min): la temática de Death Note	56
Sesión 8 (45 min.): el motivo de la justicia y la muerte en Death Note.....	58
Sesión 9 (90 min.): coloquio sobre el manga Death Note.....	60
VIII. Plan de evaluación.....	62
IX. Material didáctico	65
X. Referencias	66

I. Introducción

La comprensión lectora es una habilidad reconocida por su importancia en el margen del currículum nacional. El desarrollo de esta habilidad permite a las personas comprender el mundo que les rodea a través un código que, por años, fue tradicionalmente escrito. Sin embargo, en la actualidad las tradiciones están cambiando rápidamente; la lectura de textos no responde a la presencia exclusiva de un formato –tradicionalmente escrito- sino que, cada vez con mayor frecuencia, se considera la presencia de elementos multimodales en la construcción del significado.

En el marco del desarrollo de habilidades de comprensión lectora, es importante considerar la adaptación a nuevos formatos de texto. El cambio de paradigma, que apunta hacia la presencia del texto multimodal en varios de los aspectos de la vida cotidiana, requiere de capacidad del ser humano de interpretar símbolos, juzgar la presencia de elementos, comprender significados, entre otras cosas. Es de urgencia trabajar estas habilidades en los y las estudiantes, en razón del desarrollo personal tanto en el ámbito público como privado. Desarrollar habilidades de comprensión lectora pertinentes a la presencia de nuevas formas de interacción en la sociedad, no solo permitirá a los y las estudiantes acceder a los códigos establecidos, sino que permitirá también el acceso al entretenimiento y a aquellas actividades de interés personal.

Las facilidades de acceso que entregan las plataformas de internet, han permitido la difusión de una variedad de producciones literarias que, hasta hace un tiempo, habían permanecido restringidas. Ejemplo de lo anterior es la difusión del manga en las culturas occidentales modernas; este tipo de historieta de origen japonés ha captado el interés de un número considerable de lectores jóvenes, quienes se muestran atraídos por el consumo de dichas obras. El auge de la cultura japonesa no solo es demostrado en el interés de los jóvenes por la lectura del manga, sino que también por el destacado papel del país nipón en producciones audiovisuales.

II. Problemática

En Chile, el principal interés de la asignatura de Lengua y Literatura, corresponde al desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, que permitan a los alumnos y alumnas una inserción adecuada en la sociedad. La cultura, entendida como el conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico (RAE, 2019) adquiere relevancia, puesto que el interés hacia este asunto es uno de los principales enfoques de la asignatura. El desarrollo de las competencias comunicativas, las cuales involucran conocimientos, habilidades y actitudes, deben desarrollarse en relación al contexto imperante y a las exigencias que la nueva era requiere. La globalización y, por lo tanto, los cambios que de esta devienen, requieren del constante ajuste de las bases curriculares y planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación (Mineduc). La sociedad actual, multicultural y globalizada, requiere de ciudadanos y ciudadanas capaces de participar activamente en ella, para ello es necesario comprender las nuevas tecnologías y las nuevas maneras de relacionarse que ha desarrollado el ser humano. De acuerdo a lo anterior, la lectura crítica se levanta como una habilidad necesaria de ser desarrollada durante la asignatura.

El protagonismo que han adquirido las formas de comunicación en las redes sociales, la expansión de la información y la crisis de legitimidad de los discursos exigen nuevas competencias de lectura y escritura, ya que los estudiantes se enfrentan cotidianamente a una multiplicidad de textos en que se difunden mensajes que es necesario abordar críticamente. De este modo, se espera que puedan desarrollar habilidades que avancen hacia una lectura *detrás de las líneas...* (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019, p.87).

Las bases curriculares proponen el desarrollo y fomento de la lectura crítica, enfoque esencial para la relación del ser humano con los nuevos formatos de lectura. Es necesario que los alumnos y alumnas conozcan y comprendan el funcionamiento de estos nuevos espacios de origen de discursos; para ello se debe abordar la alfabetización visual y la interacción de los y las estudiantes con los textos, desde una perspectiva multimodal. El Mineduc (2019) sostiene que “La lectura crítica tiene una aplicación relevante en los discursos surgidos en los espacios digitales, pues el análisis de estos textos requiere examinar cómo en dichos espacios se pueden presentar prácticas que involucren problemas éticos...” (p.88). En relación a lo anterior, el Mineduc sugiere trabajar la lectura de textos que circulan en comunidades

digitales, de esta manera se permite comprender el funcionamiento cultural e ideológico de determinados grupos e individuos. Gran parte de los textos presentes en las comunidades digitales corresponden a textos multimodales, puesto que hacen uso de diferentes recursos para transmitir significados. Sin embargo, en relación al desarrollo de la comprensión multimodal, no existe mayor profundización. Si bien, tanto la alfabetización visual como la comprensión multimodal son aspectos importantes en el fomento de la lectura crítica, los Planes y Programas, así como las Bases Curriculares, no ofrecen mayor perspectiva ni interés en su desarrollo. Gran parte de los Objetivos de Aprendizaje se enmarcan en el trabajo de las habilidades de lectura y comprensión en el marco tradicional, así como la mayoría de las lecturas tanto de textos literarios como no literarios, se presentan en un formato monomodal. Son escasas las instancias de alfabetización visual, también de alfabetización y acercamiento a elementos multimodales. De acuerdo a esto último, en las bases curriculares de 3° y 4° medio, se espera que los estudiantes sean capaces de “analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y vídeos, comentarios en foros, memes, etc.)” (Mineduc, 2019, p.94). Sin embargo, en relación a la habilidad de comprender textos de carácter multimodal, no hay mayor mención en los Objetivos de Aprendizaje ni en las habilidades que se espera los estudiantes logren desarrollar. Es necesario incluir el aprendizaje y desarrollo de una comprensión lectora que apunte hacia la multimodalidad, puesto que este tipo de texto es predominante en el contexto de la globalización y, por lo tanto, se relaciona derechamente con el contexto de los y las estudiantes, los cuales permanecen en constante estímulo producto de la sobreinformación en las diversas plataformas digitales a las cuales acceden.

De acuerdo a lo anterior, es importante destacar el rol de los textos multimodales y, por lo tanto, la necesaria alfabetización visual. En relación a los Objetivos de Aprendizaje (OA) de los Planes y Programas y el interés por desarrollar la comprensión lectora en formatos multimodales, como por ejemplo en el OA5 “Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del texto” (Mineduc, 2019, p.140), se hace menester proponer el desarrollo oportuno de las habilidades de lectura e interpretación multimodal. Los alumnos y alumnas se enfrentan cotidianamente a textos

multimodales, donde la imagen no es relegada a un segundo plano, sino que significa de igual o mayor manera que lo entregado por el código escrito. Para desarrollar una alfabetización digital oportuna, para que las y los estudiantes sean capaces de contar con las herramientas necesarias para desenvolverse tanto en el ámbito social como virtual, se debe instruir a los alumnos y alumnas en el aprendizaje de la lectura multimodal. El reconocer los diferentes elementos que significan los textos multimodales, la forma en que tales elementos aportan significado y construyen el mensaje, permitirá a los estudiantes adquirir las herramientas necesarias para aplicarlas en las plataformas virtuales e insertarse en el contexto digital.

Para el desarrollo de una propuesta didáctica que responda a la problemática anteriormente mencionada, se abordará en el presente proyecto el nivel de enseñanza de 3° medio, concretamente el eje de comprensión. En el documento de planes y programas de 3° medio, de la asignatura de lengua y literatura (2020), se destacan como nociones básicas las habilidades y actitudes para el siglo XXI. En este punto, se destaca el “rol de las nuevas tecnologías en el mundo global, multicultural y en constante cambio, que ha determinado nuevos modos de acceder al conocimiento” (Mineduc, p.6). Los nuevos modos de acceder al conocimiento exigen nuevas competencias, las cuales se encuentran organizadas en cuatro ámbitos: maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y herramientas para vivir en el mundo; elementos asociados a los tipos de saberes o conocimientos que se trabajan con los estudiantes. El primer ámbito, maneras de pensar, pretende hacer del alumno y alumna una persona capaz de desenvolverse en la sociedad, siendo capaz de desarrollar la creatividad e innovación, el pensamiento crítico, la metacognición, la comunicación, la colaboración, entre otras habilidades. De este ámbito se rescatará el desarrollo del pensamiento crítico. El aprender a pensar críticamente permite, según el Mineduc:

discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido, pertinencia, validez y verosimilitud. El pensamiento crítico permite cuestionar la información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. (2020, p.7).

El segundo ámbito, herramientas para trabajar, propone el desarrollo de la alfabetización digital, el desarrollo del uso de la información, y el desarrollo de actitudes. En primer lugar,

el desarrollo de la alfabetización visual corresponde a una necesidad contextual, es sabido que los jóvenes tienen acceso a una serie de plataformas digitales y dedican mucho tiempo a las redes sociales, y estas demandan la comprensión de elementos de carácter multimodal. Sin embargo, los alumnos y alumnas no cuentan con las habilidades necesarias para la búsqueda y selección de información, y bien puedan desarrollar la lectura y el pensamiento crítico, no son capaces de aplicarlo a las plataformas digitales. De acuerdo a lo propuesto por los Planes y Programas del Mineduc (2020) “la alfabetización digital apunta a la resolución de problemas en el marco de la cultura digital que caracteriza al siglo XXI, aprovechando las herramientas que nos dan la programación, el pensamiento computacional, la robótica e internet, entre otros, para crear contenidos digitales, informarnos y vincularnos con los demás.” (p.8). En segundo lugar, el desarrollo del uso de la información implica el uso consciente de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), para indagar y resolver problemas, “usar bien la información se refiere a la eficacia y eficiencia en la búsqueda, el acceso, el procesamiento, la evaluación crítica, el uso creativo y ético, así como la comunicación de la información por medio de las TICs.” (Mineduc, 2020, p.9). Estos dos ámbitos de las habilidades para el siglo XXI, se pueden rescatar en relación al uso de las nuevas tecnologías y plataformas digitales, así como de las diferentes formas de acceder al conocimiento. Este enfoque promueve que los alumnos utilicen las tecnologías de la información para comunicarse, ya sea accediendo a la información desde ellas o bien, creándola. En este sentido, las y los estudiantes deben ser instruidos en la alfabetización visual y acompañados constantemente, puesto que la comprensión de textos multimodales no siempre es autónoma y, las habilidades para hacer uso correcto de los nuevos formatos de texto y las nuevas tecnologías, deben ser enseñadas y desarrolladas. De acuerdo a los textos presentes en las plataformas digitales, estos corresponden mayormente a textos no literarios multimodales; por lo tanto, acceder a una alfabetización visual es totalmente necesario para la comprensión de este tipo de textos, así como para desarrollar la lectura y el pensamiento crítico en redes virtuales. En consideración a lo anterior Pérez (2013) afirma:

hay que tener presente que las imágenes no tienen que ser relegadas a un plano secundario, sino más bien corresponde considerarlas como modos portadores de significados que pueden ser analizados e interpretados de manera similar a como se comprenden los textos verbales escritos. Es decir, estos modos icónicos aportan

información que no está descrita verbalmente, por lo tanto, se transforman en modos portadores de información que resultan relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p.5).

Por un lado, el código lingüístico, si bien es importante, recoge la mayor parte de la atención e interés del currículum. Se realizan innumerables esfuerzos porque los y las estudiantes sean capaces de comprender textos, de identificar un tema y extraer ideas principales, de hacer resúmenes, entre otras cosas, en textos escritos. Sin embargo, en la actualidad, el canal escrito pasa a quedar relegado en un segundo plano, es importante comprender el texto monomodal, pero también es importante dedicar espacio a los textos multimodales y asimismo a la diversidad de soportes existentes. Los alumnos y alumnas muchas veces no saben cómo trasponer los conocimientos adquiridos en la comprensión de textos escritos, a la lectura de cómics, por ejemplo, mangas o novelas gráficas, así como tampoco a textos no literarios como noticias del periódico o páginas web, memes, blogs, e incluso textos audiovisuales. Por otro lado, la lectura crítica, además de una lectura que puede interpretarse como “entre líneas”, permite asumir una perspectiva mucho más profunda de los textos a leer. Según Zárate (2019):

La lectura crítica es una capacidad fundamental no solo en la competencia lectora, sino en todo proceso educativo. La lectura no se reduce a desarrollar habilidades de localización, de inferencia o interpretación de la información. Esta implica evaluar las fuentes de información, identificar los puntos de vista, el contexto, la identidad de los sujetos, la posición que ocupan en la sociedad y el poder que ejercen las ideologías en una diversidad de textos que circulan en la vida cotidiana. (p.182).

Según los Objetivos de Aprendizaje de los Planes y Programas para 3° medio, existe una estrecha relación entre la sociedad actual y la lectura crítica, teniendo esta una participación relevante en los espacios digitales. Se sugiere además que “la lectura en el aula debiera orientarse hacia prácticas en las que se relacione constantemente la lectura con el contexto cultural y las características de las audiencias específicas (sus intereses, temas en común, motivaciones, etc.)” (Mineduc, 2020, p.25). La lectura crítica permite comprender hechos históricos, así como también discutir la confiabilidad de la información, reflexionar acerca de la ideología, e incluso, de la manipulación de la información. La lectura crítica, totalmente necesaria en este escenario de adelantos tecnológicos, requiere del dominio de estrategias de

lectura específicas y el reconocimiento de textos en particular. La lectura crítica no solo debe orientarse a textos escritos y formales, sino que también debe destacarse la importancia de ella en los textos multimodales como por ejemplo novelas gráficas, cómics, mangas, libros ilustrados, informes, investigaciones que incluyen gráficos, entre otros; todos ellos requieren en ciertas ocasiones y de acuerdo al objetivo de lectura, de una profundización de lo que se está leyendo. Diversas teorías (Gladic y Cautín-Epifaní; Manghi) proponen la inexistencia del texto monomodal, sosteniendo que todos los textos son multimodales e integran distintos sistemas semióticos; he ahí la importancia de reconocer el texto multimodal en el currículum, dando espacio a trabajarlo en sus diferentes formatos, entregando a los alumnos y alumnas las herramientas para en primer lugar, comprenderlo; en segundo lugar, leerlo críticamente; y en tercer lugar, aplicar lo aprendido en la lectura de textos multimodales en soportes virtuales. En relación a la aseveración de la inexistencia del texto monomodal, Gladic y Cautín-Epifani (2016), sostienen:

Una reflexión importante que surge de esta revisión dice relación con la concepción del texto como inherentemente multimodal. Esto pone en tensión las prácticas de la enseñanza con respecto a la comprensión y producción de textos. Pese a que los esfuerzos por mejorar los niveles de comprensión de los estudiantes han sido cuantiosos, en general sólo se basan en la comprensión de textos en los que predomina eminentemente el sistema verbal. [...] Finalmente, debemos recalcar que no podemos seguir orientando las prácticas educativas en base a un concepto de texto eminentemente verbal, sino más bien es necesario que el proceso educativo se conciba desde un concepto multimodal del texto. La educación y las prácticas de enseñanza deben adaptarse, por tanto, a los requerimientos del contexto en el que se insertan los estudiantes y las características de sus procesos, es decir, a una realidad de comunicación multimodal. (p.371-372).

II. 1. Propuesta de solución

Se propone trabajar el eje de comprensión, específicamente la comprensión de textos literarios multimodales, en el nivel 3° medio. Según los Planes y Programas 2020, la dimensión de comprensión incluye la interpretación literaria y la lectura crítica (Mineduc, p.32). Para la propuesta de solución, se pretende trabajar principalmente con dos objetivos de aprendizaje, planteados en el eje de comprensión (Mineduc, 2020, p.33):

OA 1: Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando:

- La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra.
- Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y el arte.

OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

Estos dos objetivos se pretenden trabajar en conjunto para desarrollar la alfabetización visual en los y las estudiantes, así como las competencias de lectura pertinentes a la comprensión de formatos multimodales. Para desarrollar la propuesta, ambos objetivos se enmarcarán en la unidad 1: Diálogo, literatura y efecto estético, primera unidad del primer semestre enfocada principalmente en el análisis de textos escritos, a través de la reflexión sobre el efecto estético de las obras leídas, considerando aspectos contextuales y experiencias personales. Por lo tanto, suponiendo el orden de las unidades propuesto en los planes y programas, los alumnos y alumnas en instancias futuras debiesen trabajar la unidad 3: Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales, la cual pretende que los alumnos sean capaces de desarrollar interpretaciones y juicios de textos de soporte digital. En consideración a lo anterior, se propone introducir a los alumnos en

la comprensión de un texto multimodal, a través del reconocimiento e interpretación de los elementos que lo componen.

El texto a trabajar para poder introducir a los alumnos en la alfabetización visual, corresponderá al manga *Death Note*, escrito por Tsugumi Ōba e ilustrado por Takeshi Obata. Trabajar este texto, permitiría que alumnos y alumnas sean capaces de desarrollar la comprensión lectora en textos de formato multimodal, reconociendo los elementos que lo articulan y reconociendo las diversas formas de construcción de significado en él. En esta propuesta, además, se pretende entregar a los alumnos y alumnas las herramientas necesarias para que, en una próxima instancia, puedan desenvolverse en la unidad 3 sin sentir que están trabajando algo totalmente nuevo. En el desarrollo de este proyecto es importante que alumnos sean capaces de reconocer que todos los elementos del texto multimodal tienen importancia y otorgan significado. La unidad 1, en este caso, propone el trabajo de lectura con textos literarios que entreguen al lector una experiencia estética, es decir, un impacto cuyo efecto se relacione con sus experiencias personales y se conecte, a la vez, con problemas humanos universales (Mineduc, 2020, p.38). Este aspecto adquiere relevancia en relación con la obra escogida, puesto que *Death Note* corresponde a una obra relacionada con conflictos y dilemas éticos, que se encuentran en estrecha relación con los problemas humanos universales.

En una primera fase, se pretende introducir a los alumnos en las características de la manga. En una segunda fase, los alumnos y alumnas comenzarían a reconocer y comprender los diferentes elementos del manga. En una tercera instancia se guiaría a los alumnos hacia el análisis de dichos elementos, para luego poder aplicar tales conocimientos en la interpretación de significados. Por último, se pretende que los y las estudiantes sean capaces de manifestar una postura crítica sobre los temas relevantes de la obra leída. Cabe destacar que la propuesta se enmarca en la adquisición de estrategias para la interpretación de textos multimodales. Esto último permitiría a los alumnos poder comprender textos de una manera multimodal y auténtica, no pasando por alto las imágenes y otros elementos significativos como simples adornos. Es importante también el desarrollo de esta propuesta inicial, para la lectura adecuada de textos literarios y no literarios presentes en las plataformas virtuales. Por un lado, la lectura de una obra narrativa en formato manga, permitirá estimular el interés de los y las alumnas, además

de involucrar el reconocimiento de los diferentes elementos que componen este soporte y el significado que cada uno de ellos entrega según su presentación, por ejemplo: tipografía, viñetas, bocadillos, líneas, plano, colores, entre otros. Por otro lado, el conocimiento de estos elementos permitirá a los y las alumnas mantenerse atentos a la información multimodal presente en otros soportes, por ejemplo, noticias, el porqué del uso de una imagen determinada o de una tipografía en específico, entre otras cosas. Además, la enseñanza de la alfabetización visual, permitirá a los alumnos y alumnas comprender que, así como los elementos visuales de un soporte multimodal suelen pasarse por alto por parte de la audiencia al no reconocer su importancia, la información es muchas veces manipulada a través de ellos y los lectores no se percatan de la situación; un ejemplo de lo anterior es la disposición de las noticias tanto en los periódicos físicos como virtuales.

Es importante destacar que, todas las lecturas que se realicen durante el transcurso de este proyecto, están propuestas en un tiempo estimado breve de lectura domiciliaria, esto en razón de que los y las alumnas inviertan el menor tiempo posible de su tiempo libre en dicha tarea. Para cumplir con lo anterior, una vez alcanzadas las habilidades básicas de comprensión lectora en el formato manga, se habilitará para las y los estudiantes una carpeta de drive con todas las lecturas a través en las próximas sesiones. De esta manera, se dará espacio a una lectura paulatina que no restará mayor tiempo libre a los y las estudiantes, esto porque, además, leer manga es una actividad más o menos rápida una vez conocido el formato y su funcionamiento. Sin embargo, el hecho de que leer manga no requiera de una mayor inversión de tiempo, no quiere decir que sea una actividad menos significativa y que su lectura sea algo de carácter básico.

III. Estado del Arte

III. 1. Establecimiento de criterios y justificación

El presente trabajo tiene por objetivo la profundización de la problemática de la comprensión lectora de textos multimodales en la educación chilena, específicamente en relación a las competencias lectoras de alumnos de 3° medio. La documentación y análisis se enmarca en la propuesta de incorporar la alfabetización visual del manga en una secuencia didáctica, lo cual permitirá un primer acercamiento del alumnado con la alfabetización múltiple aplicable a diferentes contextos. De acuerdo a lo anterior, en el marco del proyecto de trabajo de título, es posible establecer tres criterios transversales: comprensión lectora, didáctica de la literatura y alfabetización visual.

El primer criterio corresponde a la comprensión lectora. Si bien gran parte de los textos a los cuales se enfrentan los estudiantes, de acuerdo a las exigencias del currículum, se sitúan en el formato escrito, es necesario incorporar recursos didácticos que trabajen con soportes multimodales y permitan el desarrollo de habilidades comunicativas acordes al contexto. El desarrollo de la comprensión lectora en textos multimodales corresponde a un desafío relacionado con la capacidad de lectura crítica, que se respalda en la exigencia que demanda la sociedad actual sobre la capacidad de discernir información. Además, la comprensión lectora puede tomar un enfoque interpretativo, sobre todo en cuanto a texto-imagen refiere, y a la construcción de significados en un soporte multimodal. La lectura del manga requiere de procesos específicos de comprensión y una alfabetización adecuada que permita abordar ambos enfoques: crítico e interpretativo.

En segundo criterio corresponde al concepto de multimodalidad, o bien, textos multimodales. De acuerdo a las nuevas formas de enfrentar la comprensión lectora, en relación a los nuevos formatos y soportes (especialmente digitales), la lectura tradicional pierde relevancia. En la actualidad, se adquieren nuevas formas de leer, las cuales dan paso a la lectura de textos multi-semióticos y, al desarrollo de su reconocimiento y comprensión. El texto multimodal suele estimular el interés de los alumnos y alumnas producto del atractivo estético que posee. Sin embargo, para bien o para mal, la comprensión de textos multimodales supone muchas veces un desafío a las habilidades interpretativas de los lectores que, de no poseer las herramientas necesarias, no logran

superar; es necesario desarrollar estrategias de lectura acordes a las exigencias de los textos multimodales a través de la alfabetización visual. Desde este eje se justifica el uso del cómic como una herramienta didáctica adecuada, que permita a los alumnos una aproximación tanto a los recursos multimodales como literarios en cuestión.

El tercer criterio corresponde a la alfabetización visual desde una perspectiva de estrategia de lectura. La narrativa visual comprende la exigencia de una serie de interpretaciones que involucran repensar la actividad lectora. En la narrativa visual conviven un conjunto de simbolismos, los cuales no son construidos por casualidad, sino que se presentan para aportar significado al texto. En los libros ilustrados el texto escrito pasa a un plano complementario, no primordial como en la lectura tradicional. Las competencias adquiridas a través del estudio de este tipo de narrativa no solo permiten la comprensión de textos ilustrados, sino que también la comprensión de otros textos multimodales y/o de narrativa visual. El manga no solo debe ser leído desde el paradigma textual, sino que debe ser interpretado desde todos sus elementos, algo que solo una adecuada alfabetización visual permitiría alcanzar. La enseñanza de la literatura corresponde a un eje que exige innovación, por lo cual el desarrollo de nuevas estrategias de lectura responde a los cambios culturales y los diferentes modos de producción cultural que surgen constantemente. En este plano, es posible insertar la lectura de soportes multimodales como el cómic y novela gráfica, que causen interés en el lector y una experiencia estética de lectura.

III. 2. Criterio de comprensión lectora

Material 1

La competencia lectora en PISA y los resultados de los estudiantes chilenos

Artículo de investigación realizado por Lagos (2015) que tiene por objetivo analizar los resultados de los estudiantes chilenos en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Informe PISA) en relación con la comprensión lectora. La competencia lectora en PISA se evalúa de acuerdo a los aspectos de la lectura o procesos mentales involucrados: acceder y extraer información, integrar e interpretar, y reflexionar y evaluar;

el nivel de dificultad es respectivamente progresivo. De acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba durante el año 2012, es posible identificar que los estudiantes chilenos se encuentran en el nivel 2 de la escala de competencia lectora, con un promedio de 411 puntos, muy lejos del desempeño ideal nivel 6. En este nivel de competencia los alumnos y alumnas extraen información principalmente explícita, lo cual los aleja de las exigencias contextuales de la sociedad globalizada, en la cual es necesaria la capacidad de realizar lecturas críticas sobre todo tipo de textos aplicando diversos niveles de dificultad; en este sentido, por ejemplo, la lectura de textos digitales fueron una dificultad agregada que se vio reflejada en los resultados del informe. En relación a lo anterior la autora estudia la relación existente entre los resultados de PISA en el eje de comprensión y el área de desempeño laboral a la cual se insertan, posteriormente, los evaluados: existe una relación entre las competencias de lectura y el rol social.

Valoración crítica: El artículo permite identificar el nivel de comprensión de los estudiantes chilenos respecto a los demás países latinoamericanos y europeos. Los resultados evidencian la dificultad de los alumnos para comprender profunda y críticamente un texto, así como también la incidencia del formato de un texto en el nivel de comprensión alcanzado. El texto permite comprender la necesidad por diseñar propuestas de comprensión profunda, crítica y vinculadas a textos multimodales.

Material 2

El uso de las historietas y el nivel de comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes de tercer grado de educación primaria de la institución educativa N°40606 Seul del Distrito de Cayma, Arequipa, 2018

Artículo de investigación realizado por Díaz y Paricahua (2018), quienes proponen el uso de la historieta como recurso didáctico que permita mejorar la comprensión de textos, aplicando dicha estrategia en el trabajo con alumnos de tercer grado de institución primaria de Arequipa. Por un lado, el estudio consta de la aplicación de un pre-test, previo a la aplicación del tratamiento de comprensión lectora mediante el recurso historieta y un post-test. De acuerdo a dichos resultados se identificó un nivel de progreso en el cual la mayoría de los alumnos alcanzó el logro destacado y el logro esperado, lo cual permite a

Díaz y Paricahua (2018) confirmar su hipótesis de que “la aplicación de historietas en las sesiones de aprendizaje del área comunicación mejora el nivel de comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes de tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N°40606 SEUL del distrito de Cayma, Arequipa, 2018.” (p. 55).

Valoración crítica: Si bien el artículo de investigación es pertinente en relación a la descripción teórica de la comprensión lectora y del género historieta, no abarca el detalle de la aplicación de una secuencia didáctica. Esto quiere decir, que las autoras realizan un proceso de tratamiento de la comprensión lectora desde la historieta, luego de la aplicación del pre-test de evaluación, pero dicho proceso no se presenta en el artículo de investigación como propuesta didáctica o pedagógica. Es relevante considerar que el artículo corresponde a una investigación realizada en contexto, que permite la recogida de datos a través de una serie de pruebas realizadas a niños y niñas de escolaridad primaria, las cuales demuestran la incidencia positiva de la lectura de historietas en las competencias de comprensión lectora, sin embargo, el hecho de que los criterios aplicados no se encuentren textualizados dificulta a valoración del proyecto y su aplicación en otros contextos. Es difícil comprender por qué el uso de historietas en el aula mejora la comprensión de los estudiantes al no demostrarse las categorías didácticas empleadas.

III. 3. Criterio de multimodalidad

Material 1

Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos.

Artículo de investigación dirigido por Dominique Manghi (2013) que estudia la relevancia del texto escolar en el aprendizaje desde diferentes modos semióticos. En el contexto de las Ciencias Sociales se propone la incorporación de los materiales escolares como mediadores semióticos del aprendizaje, específicamente el trabajo con los textos escolares. El abordaje del texto multimodal responde a la toma de consciencia sobre el uso y significado de los recursos semióticos, y su comprensión viene dada por la alfabetización múltiple. En la propuesta de Manghi, González, Echeverría, Marín y

Rodríguez (2013) el texto escolar corresponde a un texto multi-semiótico en cuya estructura convergen diversos tipos de significar, por lo cual adquiere relevancia el rol mediador del docente en la alfabetización multimodal, puesto que dicho formato puede significar tanto una ventaja como una desventaja para los estudiantes. Según las autoras “este paradigma plantea nuevos desafíos para el quehacer pedagógico ya que permite la redefinición de las prácticas de lectura y escritura, así como las interacciones áulicas que se desarrollan para la alfabetización.” (Manghi Et. Al, 2013, p. 90).

Valoración crítica: El libro de clases o texto escolar, corresponde a uno de los principales materiales multi-semióticos a los cuales se enfrenta el estudiante para aprender, su nivel de interpretación y decodificación es clave en el desarrollo de tareas y extracción de información. Así como el texto escolar supone un recurso didáctico multimodal que propicia el aprendizaje, otros soportes también configuran instancias para el aprendizaje desde la perspectiva de textos narrativo-visuales, por esta razón los principios postulados en el estudio de Manghi Et. Al. configuran una perspectiva a considerar en el trabajo de las alfabetizaciones múltiples. Sería interesante aplicar lo propuesto en el análisis de Manghi Et. Al (2013) el diseño de una propuesta didáctica sobre la alfabetización multimodal y uso de los textos escolares.

Material 2

La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula.

Artículo de investigación de Dominique Manghi (2011), en el que propone estrategias y orientaciones en la enseñanza del texto multimodal en el aula. Manghi, considera la perspectiva de las alfabetizaciones múltiples, lo cual permite un uso de recursos amplio para la creación de significados: lengua oral y escrita, dibujos, fotos, mapas, entre otros. En el artículo, se estudia la relevancia de los diversos sistemas semióticos en la práctica pedagógica, destacándose la necesidad por trabajar con textos que no solo incorporen el modo escrito. En cuanto a la noción de multimodalidad, la autora establece dos principales desafíos, destinados a la comprensión y conocimiento de los diferentes recursos

semióticos: conocer en detalle los potenciales de significado de los recursos y, en base a ello, la aplicación teórica de adecuaciones y enriquecimiento del currículum.

Valoración crítica: El enfoque de este texto permite comprender la multimodalidad como la existencia de formas diversas de crear significado. El aprendizaje de la lectura de dichos recursos, suele asumirse como un aprendizaje natural e innato que no requiere mayor atención, sin embargo, es necesario profundizar en la enseñanza de la alfabetización de dichos recursos, los cuales añaden otros tipos de ver y significar el mundo. El texto es pertinente para el desarrollo de propuestas que incorporen el uso de textos multimodales y las alfabetizaciones múltiples.

III. 4. Criterio de alfabetización visual

Material 1

¿Qué tú estás haciendo de mí? La lectura y el análisis de las narraciones visuales como una estrategia para la alfabetización crítica.

Silva-Díaz (2015) analiza el impacto del análisis visual interpretativo a través de la experiencia lectora entregada por el libro álbum. Por un lado, la construcción de sentido a través del reconocimiento del texto multimodal permite a los lectores acercarse de manera más profunda al significado del texto; por otro lado, las competencias adquiridas por los lectores a través del análisis del libro álbum, pueden ser aplicadas a otros textos multimodales. El análisis visual genera impacto en los lectores del libro álbum, quienes aprender a comprender el texto desde la identificación de los elementos de diseño. La construcción de sentido a través del reconocimiento del texto multimodal permite a los lectores acercarse de manera más profunda al significado del texto. La autora concluye afirmando que las competencias adquiridas por los lectores a través del análisis del libro álbum, pueden ser aplicadas a otros textos multimodales.

Valoración crítica: se hace interesante aplicar la perspectiva de Silva-Díaz (2015) sobre la lectura de la narrativa visual y su aprendizaje en el contexto de las aulas chilenas, puesto que la adquisición de las competencias de lectura de narrativa visual requiere del reconocimiento de los diversos elementos articuladores de esta, así como del potencial

significado que poseen. El texto propone una serie de aspectos a considerar al momento de enseñar la narrativa visual, dando espacio a la interpretación y construcción del significado.

Material 2

Scott McCloud - Entender el cómic: el arte invisible.

Ensayo de Martín (2008) que realiza una lectura interpretativa del texto de McCloud (1995) sobre la lectura del cómic y sobre los elementos que configuran su diseño. El autor considera que McCloud revela a través de simbolismos la importancia y potencialidad del cómic, así como la capacidad significativa de cada uno de sus elementos a través de la redacción de una tipología variada. McCloud (1995) realiza un análisis profundo de lo que son los cómics, entregando al lector herramientas que permiten no solo comprender dicho tipo de texto, sino que también aplicar sus enseñanzas a la forma en que se relaciona con el mundo a través de las imágenes. Para el autor, es relevante destacar los diferentes ejes de análisis en que McCloud articula su texto, que corresponden a los elementos significativos del cómic en cuanto a estructura, diseño y significado. Este texto, que recopila los supuestos del texto original de McCloud, permite un acercamiento a la alfabetización de la narrativa visual del cómic, ya que entrega los principales lineamientos de la construcción de este como propuesta narrativa. A través de la teoría de McCloud se puede comprender la relación forma-contenido tan presente en la narrativa visual.

Valoración crítica: Este texto permite comprender la forma en que los diferentes elementos de diseño y contenido, aportan a la construcción de significado del cómic. La propuesta de McCloud sobre los conocimientos básicos para una lectura comprensiva del cómic, permiten articular una alfabetización de la narrativa visual y, por ende, de la comprensión de textos multimodales. La relevancia de este texto recae en su potencial teórico, ya que es posible articular en base a sus postulados el diseño de una propuesta didáctica acorde a los objetivos de aprendizaje en relación a la narrativa visual.

III. 5. Conclusiones

En la dimensión de la comprensión lectora, en relación al contexto actual, adquiere relevancia la adquisición de competencias lectoras afines a la cultura globalizada. Para ello, es necesario preparar a los y las estudiantes en el desarrollo de habilidades de lectura que les permitan insertarse en el contexto de la sobreinformación y la multimodalidad, que abundan en los soportes digitales; todo esto, en consideración con el enfoque comunicativo y cultural propuesto por el currículum nacional. De acuerdo a varios de los textos seleccionados, es posible afirmar que la comprensión lectora de los estudiantes chilenos se encuentra en un nivel que dista bastante del desempeño ideal, sobre todo en relación a la lectura de textos que incorporan más de un modo semiótico.

En consecuencia, la lectura de textos multimodales corresponde a un área de trabajo necesaria para que los alumnos desarrollen habilidades de lectura interpretativa y crítica, aplicable además a los textos presentes en formatos digitales. Para la adquisición de competencias de lectura pertinentes con la interpretación multimodal, son necesarias las instancias de alfabetización visual, estas corresponden a un eje central a tratar si se considera un acercamiento a la literatura desde la narrativa visual. El que los alumnos aprendan a leer los elementos que configuran un recurso multimodal, desde la interpretación y construcción de significado, corresponde a una instancia que requiere de mediación y acompañamiento docente. La experiencia lectora desde los recursos visuales permite ser partícipe de una experiencia única, en la cual el lector aporta en la construcción de significado sus propias interpretaciones. En cuanto a las disciplinas abordadas en el presente estado del arte, cabe destacar la escasa cantidad de propuestas didácticas destinadas a trabajar la implementación de la narrativa visual en el aula.

El diseño de propuestas de lectura desde una perspectiva multimodal y la enseñanza de la alfabetización visual, en el marco de la asignatura de Lengua y Literatura, es escaso. Por ello una propuesta de solución ante las dificultades lectoras de los alumnos corresponde a la aplicación del estudio del cómic, que, en consideración a las propuestas de investigación citadas con anterioridad, supone un incremento en el desempeño de la competencia lectora. Además, el cómic se presenta como un texto multimodal cuyo estudio permitiría la comprensión de múltiples sistemas semióticos a través de la narrativa visual, los

conocimientos adquiridos en este punto podrían ser aplicados por el alumno en la lectura de diversos textos y soportes.

IV. Marco teórico

En el presente apartado se procederá a definir los conceptos teóricos pertinentes para el desarrollo de la propuesta didáctica. Se han seleccionado una serie de temas y subtemas en los cuales se incorporan los diferentes conceptos y propuestas teóricas a trabajar. De acuerdo a lo anterior, se desarrollará el marco teórico en base a las dimensiones de comprensión lectora, multimodalidad y alfabetización visual, que corresponden a los ejes centrales del presente trabajo. Es importante considerar la presencia de todos los elementos conceptuales en relación a la propuesta didáctica de comprensión lectora en el manga; los elementos adquirieren relevancia en el orden de satisfacer dicho objetivo.

IV. 1. La lectura

Actividad cognitiva cuyas características se definen de acuerdo a un objetivo. El lector puede estar interesado en leer en razón de buscar información específica, distraerse, aprender de algún tema, entre otros. De acuerdo a estos diversos intereses se definen objetivos de lectura, los cuales permiten distinguir entre una lectura voluntaria, promovida por objetivos personales; o involuntaria, entendida más bien como una lectura instintiva que se da por inercia en el desarrollo del ser humano como ser social. De acuerdo a lo anterior, Núñez (2015) distingue dos tipos de lectura voluntaria: la lectura literaria y la lectura instrumental o funcional. Así mismo, Parodi (2011, como se citó en Mata, Núñez y Rienda, 2015) enumera, en relación con los objetivos del lector: *a)* la lectura para estar informado; *b)* para pasar el tiempo; *c)* para entretenerse; y *d)* para aprender; una lectura adecuada del manga permite al lector la satisfacción de cualquiera de estos objetivos. De esta manera, se considera importante el reconocimiento por parte del lector de sus objetivos de lectura, con el fin de poder orientar sus esfuerzos hacia una comprensión adecuada del texto, que le guíe al cumplimiento de tales propósitos. La lectura corresponde a una habilidad lingüística de suma relevancia para el desarrollo de los sujetos en la sociedad moderna, dado el acceso a la información está mayormente dado a través del soporte escrito y visual. La lectura es un concepto primordial para el eje de comprensión, ya que incluye aspectos conceptuales y procedimentales propios de la tarea.

IV. 1. 1. Comprensión lectora

La presente propuesta didáctica pretende promover el desarrollo de las habilidades de lectura de los y las estudiantes, por lo cual se articula de manera central el concepto de comprensión lectora. La comprensión lectora, corresponde a una habilidad de lectura en la cual el lector es capaz de entender lo que lee, así como de responder a los objetivos que se propone al momento de leer. Responder a las funciones de la lectura de acuerdo a las necesidades del lector, requiere del desarrollo de diversas estrategias, entre ellas la estrategia de comprensión: así, la comprensión lectora es una de las cuatro destrezas lingüísticas básicas que abarca un complejo conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias (cognitivas, lingüísticas, pragmáticas) y que consiste, en esencia, en la capacidad que posee una persona para interpretar y analizar textos escritos (Mata Et. Al., 2015, p. 118). De acuerdo a lo anterior, Núñez (2015) distingue tres tipos de comprensión lectora en relación a las operaciones realizadas durante el proceso lector: literal, que es la captación de lo dicho explícitamente en el texto; interpretativa o inferencial, entendida como la extracción de información que no se encuentra explícita en el texto; y crítica o valorativa, que corresponde a la reflexión y análisis que el lector hace de lo leído de acuerdo a su propia escala de valores.

IV. 1. 2. Comprensión inferencial

Corresponde a un nivel de comprensión lectora en la cual el lector es capaz de extraer y deducir información implícita dentro del texto. Se puede definir como la capacidad de “leer entre líneas”, es decir, interpretar a través del texto lo que el autor quiere decir o bien el hecho de crear relaciones significativas entre las diversas proposiciones. De acuerdo a los niveles de comprensión lectora, la comprensión inferencial correspondería a un entendimiento profundo del texto. Este nivel incluye procesos de inferencia de detalles adicionales, de ideas principales, de secuencias sobre posibles situaciones, de relaciones de causa y efecto, de predicción de acontecimientos, y de interpretación de un lenguaje figurativo (Gordillo y Flórez, 2009, p.98); todas estas acciones completan el fin de elaborar conclusiones sobre el texto leído. El nivel de comprensión inferencial adquiere importancia puesto que en la mayoría de los textos no es posible acceder a toda la información de manera explícita; en

resumen, un lector con competencias de lectura inferencial, puede recibir, comprender e interpretar la información contenida en los textos para usarla conforme a sus necesidades y lograr sus objetivos (Lagos, 2015, p.115). El desarrollo de esta habilidad se ve potenciado en la lectura del manga, puesto que la aparición de elementos propios del diseño de este formato requiere de la interpretación de significados.

IV. 1. 3. Comprensión crítica

Tipo de comprensión que permite al lector reflexionar y emitir juicios sobre lo leído, de acuerdo a su percepción del mundo y su escala de valores.

Es considerado el nivel ideal de competencia lectora, puesto que permite al lector evaluar el texto y, en razón de argumentos, emitir juicios de realidad o fantasía; considerarlo válido o no, en relación a otras fuentes de información; apropiarse de él, evaluando relativamente las diferentes partes del texto para asimilarlo; aceptarlo o no, de acuerdo al código moral del lector (Gordillo y Floréz, 2009, p.98).

La lectura crítica (*literacidad crítica*) permite evaluar los diversos textos que circulan en la sociedad, reflexionando acerca de su intencionalidad y desarrollando la capacidad de consciencia, de acuerdo a la noción de que cada discurso comprende una ideología:

Dado el poder del discurso escrito para comunicar, seducir, convencer o manipular o resolver diferencias, debemos, como ciudadanos, desarrollar estrategias de lectura crítica que nos permitan leer el punto de vista o la mirada particular que ese discurso refleja de la realidad (Serrano y Madrid, 2007, p.61).

IV. 2. Didáctica de la literatura

Esta ciencia se dedica al aprendizaje de la competencia comunicativa en recursos literarios, se centra en el desarrollo de habilidades de lectura más que en el estudio de obras literarias específicas, así pretende la innovación de lecturas dentro del aula con el propósito de acercar la lectura a los alumnos. El interés de la didáctica de la literatura, si bien abarca el aprendizaje de los saberes propios de la disciplina de lengua y literatura, incorpora el estudio de las prácticas relacionadas con los usos sociales de la lectura, proponiendo un nuevo modelo de educación literaria en el cual el lector adquiere un papel relevante para la construcción del

significado de un texto a través de la competencia interpretativa y la experiencia literaria. La propuesta de este nuevo paradigma se adecúa a las exigencias de aprendizaje de la literatura actuales:

en oposición a un procedimiento historicista en la enseñanza de la literatura en forma de transmisión de un conocimiento enciclopédico de nombres, fechas y títulos, todo indica que debemos pasar de un concepto de “literatura” como adición de conocimientos estáticos, a una idea de la literatura como experiencia (Zerán, 2015, p.37).

La didáctica de la literatura se vuelve relevante en el desarrollo de esta propuesta, puesto que incluye la lectura de textos en diversos soportes, así como la diversidad de formatos dado la incorporación de textos multimodales o *híbridos* en la selección de lecturas del plan lector.

IV. 2. 1. Estrategias de lectura

Las estrategias didácticas corresponden a una serie de actividades destinadas al cumplimiento de un objetivo; es decir, las estrategias permiten el control parcial de ciertas acciones por parte del individuo, en relación a la consecución de una meta. Las estrategias, que pueden ser enseñadas, requieren de la participación consciente del individuo involucrado en el aprendizaje. Las estrategias de lectura, pretenden el desarrollo de acciones que permitan obtener mejores resultados de acuerdo a un objetivo de lectura determinado. Peña (2000) considera que estas “deben reunir las condiciones de autodirección, autocontrol y flexibilidad. La puesta en práctica de las estrategias junto con los conocimientos y experiencias previas y la competencia lingüística permiten al lector construir el significado” (p.160). En la lectura, las estrategias deben responder a la determinación de objetivos claros, el establecimiento de inferencias, la capacidad de autocontrol y metacognición, habilidades de síntesis y reflexión, entre otras propuestas. Es necesario considerar la enseñanza de estrategias de lectura, y su participación ya sea antes, durante o después de la lectura (Solé, 1992); lo anterior permitirá el desarrollo de lectores autónomos, capaces de emplear habilidades de diversa índole de acuerdo a sus necesidades, conscientes de su aprendizaje.

IV. 2. 2. La lectura como experiencia estética

Corresponde a una propuesta de lectura que concibe la literatura como un resultado estético, dotado de creatividad y de potencial sensorial. Leer estimula la imaginación, así como la experiencia de emociones diversas. Este enfoque didáctico de la literatura, pretende la creación de espacios en los cuales los estudiantes puedan “jugar” con el texto literario, permitiendo la creación de posibilidades de interpretación y apropiación del texto. El lector adquiere un rol relevante en la construcción de significado del texto, y este último no responde a un significado único, sino más bien a una plurisignificación acordada por la experiencia de cada lector en particular. La lectura aborda aspectos emocionales, trascendiendo de la perspectiva instrumentalista de leer: “es una tentativa de hacer del encuentro con el texto literario un espacio significativo en el que los estudiantes lean, hablen y jueguen con las palabras, y lo que importa no es algo definido y determinado que se produce como resultado sino el proceso de intercambio y enriquecimiento a que da lugar” (Suárez, 2014, p.219).

La propuesta de la lectura como una experiencia estética adquiere importancia en la participación en una lectura significativa, que permite al lector una transformación interior y contribuye en su aprendizaje y percepción del mundo. Esto se relaciona con la necesidad de incluir nuevas experiencias de lectura en el currículum escolar, adecuadas a las necesidades de los estudiantes y a sus intereses personales. La lectura como experiencia estética, además de volver ameno el desarrollo de estrategias de lectura, permite adquirir aprendizajes pertinentes para la resolución de problemas.

IV. 2. 3. La multilectura

Se articula de acuerdo a los avances de la globalización, que permiten el roce constante entre diferentes culturas. El acceso a internet y la variabilidad de formatos en dicho soporte, dan espacio al acceso de información en diferentes contextos, dándose una especie de transitoriedad de cual muchas veces no se tiene consciencia. Dada la comunicación intercultural, el lector requiere de una habilidad de lectura crítica e inferencial mucho más desarrollada, para la cual el conocimiento previo adquiere una importancia considerable. La ausencia de conocimiento previo en este tipo de lectura se considera una desventaja para el

lector, que no permite el desarrollo de una interpretación adecuada del texto; por ello, una puesta en contexto, o bien el adecuado uso de estrategias de investigación, permiten subsanar algunos vacíos de información acercando al lector a la comprensión de lo leído. La globalización e intercambio cultural parecen irreversibles, por ello se necesitan lectores multiculturales que puedan desprenderse de la adherencia a sus referencias y formas culturales, tomando consciencia de la diversidad de retóricas discursivas y formas de comprender el mundo que habitan (Cassany, 2004, p.7). Es importante mencionar el concepto de multilectura para el desarrollo de la presente propuesta, puesto que las recomendaciones sugeridas en ella incluyen el trabajo con el texto *manga*, tipo de texto de narrativa visual que corresponde al género historieta, pero cuyo origen cultural es japonés.

IV. 3. Multimodalidad

La investigación multimodal, corresponde a una línea de estudio dedicada a estudiar el uso de variados modos semióticos en la construcción de significado de un discurso. La Multimodalidad se refiere al uso de recursos multi-semióticos en interrelación, cuyo potencial de significado adquiere importancia en contextos socio-culturales específicos (Cárcamo, 2018). Según Hodge y Kress (1988) “la cultura y la ideología se proyectan a través de distintos modos semióticos, como las imágenes, los gestos, la mirada, la postura, entre otros, que están a disposición de los sujetos, y les permiten construir significados y comunicar en contextos sociales y culturales específicos” (como se cita en Gladic y Cautín-Epifaní, 2018, p.295). Al respecto, Hodge (en Pérez, 2018) aclara que el lenguaje “escrito o hablado, es uno entre muchos. Lo que afecta la percepción es lo que ingresa vía todos estos otros lenguajes, que tienen categorías, algunas de las cuales son comunes, pero otras difieren en los distintos modos de lenguaje” (p.16). Abordar la multimodalidad en la enseñanza escolar, responde a una necesidad de interacción consciente entre el sujeto y las diferentes formas de significar que existen en la sociedad, de tal manera que el receptor sea capaz de comprender e interpretar la información que está recibiendo en calidad de establecer relaciones entre un modo semiótico y otro: “el abordaje multimodal del discurso responde a la toma de consciencia de que en los textos siempre se produce un diálogo entre recursos semióticos, lo que requiere de una ampliación de la noción de alfabetización” (Manghi, González, Echeverría, Marín, Rodríguez y Guajardo, 2013, p.80).

IV. 3. 1. Texto multimodal

Corresponde a un tipo de texto que integra en su estructura más de un modo o recurso de significado. La representación de significado de cada modo semiótico utilizado en el texto multimodal -que puede darse por el uso de la lengua escrita, imágenes, fotografías, entre otros- se articula de manera independiente, puesto que cada elemento debiese aportar información que los otros modos semióticos usados no aportan. Sin embargo, se establece una interrelación entre dichos recursos con el fin de establecer una complementariedad de la información, es decir, un todo:

Dentro de los autores que han desarrollado con mayor profundidad la multimodalidad encontramos a Kress y Van Leeuwen (1996, 2001) quienes han realizado aportes teóricos que nos acercan a las nuevas modalidades de representación textual de lo que ellos han denominado discurso multimodal. Plantean que “Los textos multimodales utilizan una amplia gama de modos de representación y comunicación de los mensajes, que incluye diagramas, fotografías, videos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicos que contribuyen en gran medida en la comprensión e interpretación del mensaje transmitido (Pérez, 2013, p.14).

En el diseño de un texto multimodal, un modo semiótico toma mayor relevancia y protagonismo, mientras que el uso de los más recursos se articula como la presencia de submodos. Así mismo, la materialidad de cada modo o submodo, permite la variabilidad de potenciales de significado relacionados con los rasgos físicos del recurso utilizado. Si bien se puede establecer una distinción práctica entre texto monomodal y texto multimodal, de acuerdo a los recursos semióticos implicados en su construcción respectiva, algunas teorías defienden la categoría inherente de todo texto como un texto multimodal, puesto que incluso el texto exclusivamente escrito incluye en sí mismo diversas formas de significar de acuerdo a su diseño. Por esta razón, adquiere un rol mucho más decisivo el trabajo en el aula con textos multimodales, que permitan el logro de una alfabetización visual ideal de cada lector:

Una reflexión importante que surge de esta revisión dice relación con la concepción del texto como inherentemente multimodal. Esto pone en tensión las prácticas de la enseñanza con respecto a la comprensión y producción de textos. Pese a que los esfuerzos por mejorar los niveles de comprensión de los estudiantes han sido

cuantiosos, en general sólo se basan en la comprensión de textos en los que predomina eminentemente el sistema verbal. (Gladic y Cautín-Epifaní, 2016, p.371)

IV. 3. 2. Narrativa visual

Se define como una variable del texto narrativo tradicional, en la cual se incorporan, además de recursos verbales, recursos semióticos como imágenes y, especialmente, ilustraciones. En este sentido, el modo semiótico predominante corresponde al uso de ilustraciones, puesto que estas son las principales encargadas de aportar el significado al texto. Por ello, el lector debe inmiscuirse en la lectura de imágenes que cuentan una historia, lo cual supone habilidades de comprensión, interpretación y análisis. La narrativa visual se diferencia de la narrativa tradicional escrita, esto debido a que la mayor parte del potencial de significado del texto aparece de forma implícita en las ilustraciones incorporadas, así el lector debe interpretar, descifrar e inferir los significados. Lo anterior se aplica a todos los aportes de significado del texto: caracterización de personajes, tema, trama, ambiente, uso de espacios; por ejemplo, “en las narraciones escritas el espacio se define mediante descripciones de lugares, pero en la narrativa visual el espacio depende básicamente de la imagen, pues su capacidad evocadora permite la representación de los ambientes con una eficacia inusitada vinculada a la percepción visual” (Segovia, 2010, p.5). Toda esta información se encuentra mayormente en las en el uso de ilustraciones, por lo cual es necesario aprender a leer las imágenes, ello a través de la alfabetización de narrativas visuales.

IV. 3. 4. El manga

Se designa con este nombre a las historietas de origen japonés, las cuales corresponden a un género de la narrativa visual. El manga se caracteriza por su complejidad simbólica, puesto que los significados se expresan más allá de lo propiamente cómico del texto, se responde a patrones culturales y a una fuerte presencia de ideologías o visiones de mundo: “el arte japonés ha plasmado una herencia milenaria de sus costumbres y visión de mundo en la pintura (...) son estos los abuelos del manga-animé, de quienes nacería Katsushiko Hokusai (1760-1849); xilógrafo que apartándose de la forma convencional de pintar crearía su propio estilo llamado manga (...)” (Almazán y Barles, en Parada, 2012, p.164). El manga se puede

caracterizar de igual manera que el cómic, ya que ambos responden a un mismo formato de género; sin embargo, se aprecian diferencias basadas, principalmente, en aspectos culturales. De acuerdo a lo anterior, el manga: se publica mayormente en blanco y negro, dejando espacio en algunas ediciones a la incorporación de páginas a color; su lectura responde a reglas de orden inversas a las reconocidas por la cultura occidental, un manga se lee de atrás hacia adelante, y de derecha a izquierda; en Japón el manga está categorizado en razón de una tipología demográfica, es decir, se realizan publicaciones de acuerdo a los intereses de lectura de cada rango etario; los estilos de dibujo varían de acuerdo a lo anterior, así como también los temas abordados que responden a una gama ampliamente variada.

A causa de las prácticas de comercialización y masificación dadas por la globalización, el acceso a materiales culturales de regiones físicamente lejanas, se ha agilizado considerablemente. En el panorama hispanohablante, el manga se ha configurado como un bien de consumo y de acceso al arte, que ha permitido el acceso a otras formas de conocimiento. De acuerdo a lo anterior, según Parada (2012), el manga corresponde a:

(...) un objeto artístico que habla de subjetividades desde una mirada cultural japonesa, haciendo presente la dicotomía constante entre el pensamiento Oriental y Occidental, al que ahora puede ponerse cara a cara en la internet, poniendo sobre la mesa un encuentro entre estas dos miradas culturales que se van anudando al sujeto contemporáneo, planteándole nuevas formas de acceder al Otro social y haciendo emerger sujetos con nuevas visiones sobre su mundo. (p. 172).

En relación a los elementos de diseño e imagen presentes en el manga, Forero, Herrera y Narváez (2015) consideran que:

la ayuda del dibujo es entendible y adapta la comprensión lectora del estudiante puesto que al hablar de manga nos trasladamos a un estilo de texto innovador, que nos invita a leer de una manera diferente. Estamos acostumbrados a leer de manera tradicional los textos, pero en el manga nos aleja de este monopolio y hace que el texto impreso se convierta en una lectura con un estilo diferente. El manga trabaja en los estudiantes con la interacción entre texto e imagen, este proceso se lleva a cabo con la unión de imágenes iniciando una nueva metodología en la lectura (p. 21).

IV. 4. Alfabetización

Desde un enfoque pedagógico, la alfabetización se ocupa del proceso de enseñanza de aprendizaje de la lectura y escritura (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2015, p.81), pretende la adquisición de competencias de comprensión y producción de textos, pertinentes al desarrollo personal de todos los individuos. El rol mediador del docente adquiere importancia en la perspectiva de la alfabetización como un proceso guiado, puesto que no basta solo con el aprendizaje básico de acceso a los diferentes códigos culturales, sino que se requiere profundizar en el desarrollo de habilidades de reflexión, interpretación, análisis, entre otras, de carácter crítico. La alfabetización corresponde a un derecho humano, aprendizaje esencial para el acceso en igualdad a otros derechos y al desarrollo de la vida en sociedad.

IV. 4. 1. Alfabetización visual

Se denomina de tal manera a la enseñanza de la lectura, desde una perspectiva que integra las imágenes como potenciales de significado. La alfabetización visual se encarga del aprendizaje de la lectura de textos gráficos, del desarrollo de habilidades de comprensión, análisis, interpretación y reflexión en soportes como el libro álbum, la novela gráfica, el cómic, el manga, entre otros. Este tipo de alfabetización pretende la adquisición de herramientas que permitan reflexionar sobre cómo se construye la narrativa visual; interpretar las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos, modos y submodos semióticos; identificar las funciones que cumplen los diferentes recursos y materialidades, y cómo contribuyen en la construcción del significado. Altisen (2008) considera que:

La alfabetización visual no solo tiende a permitir una interpretación más exhaustiva y más precisa de las imágenes, sino también a formular cuestiones complementarias que pueden ser de suma importancia..., tal como hacemos con el lenguaje verbal: ¿qué dijo?, ¿cómo lo dijo?, ¿con qué fin lo dijo?, ¿cómo pudo decir eso?, etc. Existe, en verdad, cierta complejidad ligada a la estructura de suyo compleja de los códigos visuales de la comunicación. (p.10)

Aprender a leer imágenes es un punto importante a desarrollar para la lectura adecuada de las narrativas visuales, para ello es necesario conocer las características de cada soporte y la razón de las diversas elecciones realizadas por los autores en el diseño de un texto literario

multimodal. “Sin duda, las imágenes proliferan y han adquirido relevancia en casi todas las expresiones de la cultura actual. Las infografías aparecen en la prensa, en los programas de televisión, en los estadios, en las galerías de arte: leer estos textos multimodales se hace cada vez más necesario” (Silva-Díaz, 2015, p.432).

IV. 4. 1. 2. Alfabetización crítica

Promueve la adquisición de competencias de lectura crítica. La alfabetización crítica corresponde, en la actualidad, a “un proceso de formación del hombre con capacidad de usar el lenguaje oral y escrito en sus diversas manifestaciones, para desempeñar las funciones sociales e individuales que le corresponden como miembro de una comunidad e inserto en una cultura” (Serrano y Madrid, 2007, p.59). Este tipo de alfabetización se ocupa del desarrollo de habilidades enfocadas en la formación de un lector crítico, capaz de emitir juicios morales y de validez respecto a un texto. El desarrollo de habilidades críticas permite al sujeto comprender la realidad, “esto significa posibilitar al individuo para que pueda leer el mundo y hallar un lugar en él, desentrañar el poder del discurso y el poder del conocimiento” (Serrano y Madrid, 2007, p.59).

IV. 5. Evaluación del aprendizaje

Corresponde a un método que permite recoger información significativa sobre los procesos de aprendizaje. Es parte del proceso educativo y se aplica, principalmente, para identificar los logros obtenidos por los alumnos de acuerdo a los objetivos de aprendizaje propuestos. Este método permite observar el aprendizaje de los alumnos, e identificar las fortalezas y debilidades que estos presentan en determinados contenidos. En razón de que “toda actividad educativa que exige comprobar un aprendizaje significativo implica hacer una evaluación y expresar un juicio de valor; es decir, que al realizar una práctica evaluativa siempre existe una intencionalidad educativa [...]” (Rivera, 2004, p.49), se han diseñado diversos instrumentos y tipos de evaluación, de acuerdo a los diferentes objetivos que puedan surgir de comprobar el estado de aprendizaje de los alumnos.

IV. 5. 1. Evaluación formativa

Pretende evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos, situándolos en un nivel de progreso de acuerdo a la adquisición de competencias y apropiación de contenidos. Esta evaluación trabaja con retroalimentaciones continuas, que permiten al alumno tomar control y consciencia de su propio aprendizaje, así como generar expectativas y metas para el logro de objetivos. Dado el enfoque de las nuevas prácticas educativas, en coherencia con las necesidades de los alumnos de acompañamiento y orientación, la evaluación formativa permite un acercamiento significativo al proceso de aprendizaje:

(...) estrechamente ligada a la ayuda que se debe otorgar al alumno para reforzar y mejorar su aprendizaje. En esta perspectiva se entiende la evaluación como un proceso atravesado por la crítica reflexiva, cuya principal función es la de ser medio al servicio del aprendizaje, es decir, se releva por sobre todo la función formativa. (Contreras, 2003, p.40).

IV. 5. 1. 1. Evaluación diagnóstica

Tipo de evaluación del aprendizaje cuyo propósito es la extracción de datos, en relación a los conocimientos previos del alumno sobre un contenido específico. El objetivo de este tipo de evaluación, es situar al alumno en relación a un tema e identificar cuáles son sus necesidades de aprendizaje sobre tal, en razón de ello se realiza al inicio del proceso. Así también, los resultados obtenidos en este tipo de evaluación permiten establecer comparaciones entre el estado inicial del alumno y su estado final en una secuencia didáctica. Este tipo de evaluación permite realizar ajustes pedagógicos en plan de alcanzar un aprendizaje significativo.

IV. 5. 1. 2. Coevaluación

Este tipo de evaluación permite la participación de los y las alumnas en su proceso de aprendizaje. Es una instancia en la cual el aprendizaje se ve desde una perspectiva colaborativa, ya que las retroalimentaciones sobre aciertos o errores son realizadas por los mismos alumnos y alumnas: “el rasgo distintivo de la coevaluación es que involucra activamente a los estudiantes en la toma de decisiones para la evaluación” (Álvarez, 2008, p.128). Sin embargo, respecto a lo anterior, López (2005) considera que:

Normalmente el concepto de coevaluación se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales y, una vez más, suele limitarse a la evaluación entre alumnos. Habitualmente se refieren a tareas individuales, pero, desde el mismo momento en que en nuestras clases trabajamos con actividades por grupos (más o menos numerosos), los procesos de autoevaluación y coevaluación también pueden y deben ser grupales (p.3).

En el sentido de la presente propuesta, la coevaluación de trabajará desde las instancias de evaluación y retroalimentación que los y las estudiantes puedan realizar sobre la participación de sus propios compañeros y compañeras.

IV. 5. 1. 3 Autoevaluación

La autoevaluación es una instancia de evaluación individual, retrospectiva e introspectiva, puesto que permite a los y las estudiantes evaluar su propio aprendizaje y los logros alcanzados. López (2005) define la autoevaluación como “la evaluación que una persona realiza sobre si misma o sobre un proceso y/o resultado personal” (p.3). Para la presente propuesta se aplicará el concepto en una instancia de evaluación sobre el proceso de aprendizaje de las y los alumnos, que permita un alcance de consciencia sobre la metacognición, así como del nivel de desempeño en cuanto a los contenidos abordados.

VI. 5. 2. Evaluación sumativa

Este tipo de evaluación se utiliza con el fin de determinar el nivel de logro de los estudiantes respecto al aprendizaje, permite registrar el grado de desempeño de los y las estudiantes en una escala de notas y/o puntajes. La evaluación sumativa “tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Rosales, 2014, p.4). La evaluación sumativa, en la presente propuesta, se aplicará en razón de evidenciar los aprendizajes adquiridos por las y los estudiantes, permitiendo el registro del nivel de logro en una escala de notas.

V. Caracterización de la propuesta

V. 1. Problemática

En las bases curriculares chilenas de Lengua y Literatura (2019), se considera importante el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan una adecuada inserción en la sociedad. De acuerdo a lo anterior, los proyectos curriculares en enseñanza media, pretenden potenciar y fortalecer la capacidad del lenguaje adquirida por los estudiantes en años anteriores, de tal manera que sean capaces de desenvolverse según las exigencias de diversos escenarios. Si consideramos las características culturales de cambio y avance dadas, tanto a nivel nacional como mundial, se puede evidenciar la constante innovación en las formas de comunicar y comunicarse.

La globalización ha permitido la inserción de nuevas culturas, el contacto con otras formas de ver la vida, así como la integración de nuevas costumbres y tradiciones. El contacto y la comunicación con personas de diferentes orígenes, sobre todo en el plano virtual, se ha visto acrecentado en las últimas décadas a causa de las nuevas tecnologías. La sociedad ha desarrollado una forma de vida en la cual es posible evidenciar la influencia de la multiculturalidad, presente en la mayoría de los ámbitos: gastronómico, audiovisual, literario, musical, entre otros. En relación a lo anterior, los jóvenes son una parte importante de la población interesada en el contacto con las nuevas culturas.

El fortalecimiento de habilidades comunicativas que permitan a los y las estudiantes comprender su cultura, la de otros y reflexionar sobre las diversas formas de vida, es importante considerando las características de cambio mencionadas con anterioridad. En este sentido, la asignatura de Lengua y Literatura presenta un enfoque comunicativo y cultural que “destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales, entre otros” (Ministerio de Educación, 2019, p.87).

Las nuevas formas de comunicación -relacionadas con las habilidades comunicativas para el siglo XXI, declaradas en el primer apartado de la presente propuesta- que se han adquirido durante las últimas décadas, han exigido la innovación de las prácticas de enseñanza y

aprendizaje en las aulas chilenas, así como el desarrollo de nuevas propuestas didácticas que permitan el desarrollo de competencias comunicativas adecuadas al contexto. Dado lo anterior, la lectura y comprensión de textos en formatos multimodales adquiere relevancia, puesto que la mayoría de los eventos comunicativos de la era globalizada se da en formatos múltiples a través del soporte virtual. El desarrollo de habilidades de lectura es crucial, en razón de que “el protagonismo que han adquirido las formas de comunicación en las redes sociales, la expansión de la información y la crisis de legitimidad de los discursos exigen nuevas competencias de lectura y escritura, ya que los estudiantes se enfrentan cotidianamente a una multiplicidad de textos en que se difunden mensajes que es necesario abordar críticamente” (Mineduc, 2019, p.87).

Si bien la lectura de textos de formatos multimodales corresponde a una oportunidad para el desarrollo de las nuevas competencias lectoras, el formato predominante de lectura en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura corresponde al texto escrito. Se otorga mayor importancia a la lectura de textos escritos, así como también se centra el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora a este formato. El reconocimiento de la importancia de la lectura de textos multimodales, se explicita en las Bases Curriculares de 3° y 4° medio, sin embargo, en el documento y en los Planes y Programas para el nivel 3° medio, no se dedica mayor atención ni se desarrollan propuestas enfocadas en el trabajo con este tipo de textos.

La presente propuesta se sitúa en el Programa de Estudio de 3° medio (Mineduc, 2020). Se pretende abordar la unidad 1 “diálogo: literatura y efecto estético”, en la cual se propone el trabajo reflexivo sobre el impacto estético de una obra leída. Esta unidad constituye una oportunidad para el trabajo de la comprensión lectora en textos de narrativa visual y, para aportar en la adquisición de herramientas de alfabetización visual, puesto que en las unidades siguientes del programa escolar se pretende que los alumnos trabajen el análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales y el análisis de discursos multimodales. La propuesta didáctica se enfoca en el eje de comprensión.

En el marco de la unidad de trabajo mencionada con anterioridad se propone el objetivo de aprendizaje (OA) 1: formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando la contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido

de la obra; las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y el arte. Es pertinente además incluir el OA 2: reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.); cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

V. 2. Propuesta de solución

Ante la problemática identificada sobre el escaso uso de textos multimodales en el currículum escolar, y ante la necesaria alfabetización de los alumnos en la comprensión de este tipo de textos, surge la propuesta de trabajo de lectura del soporte manga. El manga, perteneciente a un formato de la narrativa visual, corresponde por un lado a un texto rico en significado, en el que las imágenes y los elementos de diseño juegan un importante rol en la calidad interpretativa de un texto. Por otro lado, el manga se presenta como un formato llamativo para los alumnos; en la actualidad existe una tendencia hacia el consumo de producciones artísticas proveniente de otras culturas y el interés juvenil por las lecturas innovadoras “la situación del libro en Chile es compleja y deficiente, pero creemos que es relevante detenerse en considerar al sujeto lector y particularmente a los jóvenes que parecen moverse, más allá de la situación nacional, en una tendencia mundial que ha transformado el concepto de literatura juvenil y el formato libro” (Zerán, 2015, p.38). El manga se enmarca en el género de las historietas, por lo tanto, responde a los mismos patrones que un cómic en cuanto a elementos de diseño y significado. Sin embargo, el choque cultural deviene en diferentes estilos de lectura: el manga se lee de derecha a izquierda, y de atrás hacia adelante. Leer un manga es una experiencia estética por completo, desde el contacto con los dibujos, con los personajes, con la historia, hasta el contacto con una nueva cultura llena de simbolismos.

La propuesta didáctica pretende subsanar los vacíos sobre lectura e interpretación visual que tengan los y las estudiantes a través de la alfabetización visual. La alfabetización visual corresponde a la capacidad de entender e interpretar imágenes, además de usarlas para significar o contar cosas determinadas, en este sentido se habla de pensar imágenes. Para ello,

es necesario aprender a leer estas imágenes, comprendiendo que cada trazo otorga significado de una manera específica y que cada elemento cumple una determinada función:

debemos recalcar que no podemos seguir orientando las prácticas educativas en base a un concepto de texto eminentemente verbal, sino más bien es necesario que el proceso educativo se conciba desde un concepto multimodal del texto. La educación y las prácticas de enseñanza deben adaptarse, por tanto, a los requerimientos del contexto en el que se insertan los estudiantes y las características de sus procesos, es decir, a una realidad de comunicación multimodal. (Gladic y Cautín-Epifaní, 2016, p.372).

En el contexto de la narrativa visual, que corresponde en palabras simples a la acción de contar historias a través de imágenes, se hace necesaria una adecuada alfabetización que permita a los alumnos identificar el uso de ciertos diseños y elementos, la función que cumplen y cómo aportan significado al texto.

V. 3. Objetivo general

Comprender textos de la narrativa visual, a través del desarrollo de estrategias de lectura de textos multimodales.

V. 4. Objetivos específicos

- Conocer conceptos fundamentales de la narrativa visual, para el desarrollo de una lectura óptima del formato.
- Desarrollar estrategias de lectura para la comprensión de textos multimodales.
- Valorar la experiencia estético-literaria que brindan los textos de la narrativa visual, así como la potencialidad que estos tienen en el desarrollo de temas complejos.

VI. Objetivos por sesión

La propuesta didáctica contempla la progresión de nueve sesiones, cuyos objetivos corresponden a los siguientes:

1. Conocer el texto multimodal manga y sus características
2. Identificar los elementos de contenido y diseño del texto manga
3. Describir la manera en que los recursos visuales y textuales del texto manga construyen significado y formulan una historia
4. Comprender profundamente un capítulo seleccionado de un texto manga
5. Interpretar el uso de los recursos multimodales utilizados en un texto manga para transmitir significado
6. Analizar el impacto visual que genera el uso de recursos de contenido y diseño y cómo contribuyen en la construcción de un mensaje
7. Reflexionar sobre la temática abordada en el texto manga Death Note y la disposición de personajes y ambiente
8. Criticar desde una perspectiva sociocultural el motivo de la justicia y la muerte y su representación en el Manga Death Note
9. Aplicar los aprendizajes adquiridos en la discusión de un coloquio sobre el manga Death Note

VII. Planes de clase

Nivel	3° año medio
Eje	comprensión
Unidad	Unidad 1: Diálogo y efecto estético
Objetivos de aprendizaje de la Unidad	<p>OA 1: formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none">• La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra.• Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y el arte. <p>OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.• Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.• Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).• Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

	<p>OA 2: reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.)• Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.
--	---

VII. 1. Secuencia didáctica

Sesión 1 (90 min.): conociendo el manga

Enlace Recursos:

https://drive.google.com/drive/folders/1NaH15-GodOpV_WDOX5CzNhIEotEA87u7?usp=sharing

Objetivo: Conocer el texto multisemiótico manga y sus características de formato

Contenidos:

Conceptuales: Animé, texto multimodal, manga, elementos de diseño, elementos peritextuales, elementos literarios

Procedimentales: Recuerdo de experiencias previas, conocimiento de textos multimodales, relacionar elementos de contenido y diseño del manga

Actitudinales: Interés por la lectura de nuevos formatos, respeto por el otro, participación en las discusiones

Actividad:

Inicio (15 min.): Para iniciar la clase se comenzará un diálogo con los alumnos sobre qué películas o series de televisión siguen. Para amenizar el diálogo se guiará a los alumnos a responder sobre series de televisión o películas específicas que tienen su origen en un libro o cómic (de acuerdo a la cultura popular, la mayoría de los jóvenes conocen la saga de los vengadores, o series de televisión populares en netflix como Anne with an E, cuyo origen se basa en la narrativa). Luego la conversación será guiada al concepto de animé, qué saben los alumnos y alumnas sobre este y que series animadas conocen o ven de este tipo. Las respuestas permitirán a la docente iniciar una conversación sobre los orígenes del animé y, por ende, sobre los orígenes y características del manga. Luego de lo anterior, se socializará el objetivo con los estudiantes.

Desarrollo (60 min): En primer lugar, se definirá el concepto de texto multimodal, explicado a grandes rasgos para que los alumnos comprendan la importancia y el funcionamiento de los diferentes elementos significativos del manga. Durante el desarrollo de la clase la docente

se dedicará a exponer la historia del manga en Japón, cómo este se hizo popular y adquirió relevancia en otras culturas, es importante hacer hincapié en cómo se introdujo el manga en la cultura occidental, y qué modificaciones sufre para ello, en este punto se ilustrará a los estudiantes el modo de lectura del manga. Luego, se explicará a los alumnos las diversas categorías que tiene el manga, de acuerdo al rango de edad de los lectores, así como también los géneros y temas más populares que este aborda. A la descripción de cada género se adjuntará un ejemplo, al cual los alumnos deberán responder si han leído o conocen de alguna manera, o bien si han visto el animé correspondiente a dicho manga, esto permitirá que, si algún alumno ha tenido contacto con el ejemplo, pueda describir a grandes rasgos de qué trata. Al finalizar los ejemplos, se describirán las características del manga: diseño del libro (elementos peritextuales), relaciones entre imágenes y texto, visualización de elementos literarios. Por último, se mostrará a los estudiantes una selección de minutos de un video sobre la creación de un manga.

Cierre (15 min.): Para finalizar la clase se pedirá a los/as alumnos/as rellenar un pequeño cuadro impreso en el cual se alternarán nombre y descripción de alguna característica del manga, los alumnos deben recordar según lo visto en clases a qué elemento corresponde y describirlo o nombrarlo según sea el caso.

Recursos: Power Point (ppt.) de características del manga, pizarra y plumón, ticket de salida

Evaluación:

Tipo: formativa (monitoreo, diagnóstico)

Instrumento: ticket de salida

Indicadores de evaluación:

- Comprenden la estructura del manga
- Conocen los elementos de diseño del manga
- Relacionan imágenes y texto en el manga

Sesión 2 (45 min.): elementos de contenido y diseño del manga

Enlace Recursos:

https://drive.google.com/drive/folders/1WEefnW-qunFbtj_aVIMAAESy4YzeyW3Y?usp=sharing

Objetivo: Identificar los elementos de contenido y diseño del texto manga

Contenidos:

Conceptuales: manga, viñeta, elementos textuales del manga (tipografía, disposición del texto), elementos de diseño del manga (línea, forma, color, luz, textura, perspectiva y composición)

Procedimentales: recuerdo de experiencias previas, conocimiento de nuevos conceptos, comprensión del funcionamiento de un texto multisemiótico, observación de ejemplos de elementos del manga, identificación de elementos del manga

Actitudinales: esfuerzo por el aprendizaje de nuevos contenidos, respeto por el otro, responsabilidad hacia el aprendizaje, participación en los temas de discusión

Actividad:

Inicio (10 min.): Para partir se recuperarán los contenidos de la clase anterior, a través de preguntas sobre lo visto en ella y que apunten a las características del manga. Para ilustrar la relación de complementariedad que se establece entre texto e imagen en el libro manga, se pondrá el ejemplo de una viñeta en la cual sólo se presentarán las imágenes, para esto los alumnos deberán explicar que creen que está sucediendo en el ejemplo, luego de sus opiniones se les mostrará la viñeta completa, con la incorporación del texto, de tal forma de examinar que tan cerca o lejos de la realidad estaban las respuestas de los estudiantes. Se hará el mismo ejercicio anterior, pero con el ejemplo de una viñeta que tenga ausencia de imágenes, es decir, será solo texto. Se procederá a explicar a los alumnos que, como se vio en la clase anterior, el manga narra una historia a través de la combinación de texto e imágenes cuya relación es complementaria, retomando el concepto de texto multimodal. Se socializará el objetivo de la clase con los estudiantes explicándoles que en esta clase se profundizará la relación que se establece entre ambos elementos (texto e imagen).

Desarrollo (25 min.): La docente expondrá y describirá las características y funciones de los diferentes elementos de diseño que conforman el manga, estos elementos permiten la construcción visual del manga, permitiendo al lector identificar en su lectura elementos que reconoce en el mundo real. Se hará uso de material didáctico para explicar los conceptos de línea, forma, color, luz, textura y composición, cada uno de ellos será ilustrado con ejemplos en los cuales los alumnos deberán identificar el elemento descrito. Luego, se explicará a los alumnos la función que cumple la disposición del texto y el uso de tipografías variadas, así como también la disposición de las viñetas ya sea en páginas simples o dobles páginas. Para finalizar, se dialogará con los alumnos sobre como los elementos visuales y textuales establecen una relación de complementariedad.

Cierre (10 min.): Para finalizar la clase, se mostrará a los alumnos una página de manga con una secuencia de viñetas, en esa breve lectura deberán identificar en conjunto los elementos revisados con anterioridad.

Recursos: Ppt de elementos de contenido y diseño del manga, plumón y pizarra

Evaluación:

Tipo: formativa (monitoreo, diagnóstico)

Instrumento:

Indicadores de evaluación:

- Recuerdan contenidos trabajados con anterioridad
- Conocen nuevos conceptos asociados al diseño del manga
- Comprenden el funcionamiento de un texto multimodal
- Identifican y reconocen en ejemplos los elementos del manga

Sesión 3 (90 min.): construcción de la narrativa en el manga

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1jv5Sc9pETMOmKfn3xKSsF1BPX6GXvVBK?usp=sharing>

Objetivo: Describir la manera en que los recursos visuales y textuales del manga construyen significado y formulan una historia

Contenidos:

Conceptuales: manga, viñeta, tema, argumento, trama, escenario, ambiente, personaje, elementos de contenido, elementos de diseño

Procedimentales: recuerdo de experiencias previas, reconocimiento de elementos narrativos en el manga, descripción del uso de recursos visuales y textuales, comprensión del uso de elementos narrativos y de diseño en la construcción de una trama

Actitudinales: respeto por el otro, participación en la discusión de temas, interés por el aprendizaje de nuevos contenidos, compromiso con las actividades propuestas, atención en el desarrollo de la clase

Actividad:

Inicio (15 min.): Para comenzar se recuperarán los conocimientos previos de la clase anterior, a través del diálogo con los estudiantes. Luego, se establecerán una serie de preguntas sobre cómo se narra una historia en la literatura tradicional, en este sentido, se guiarán las respuestas de los alumnos y alumnas hacia la presencia de personajes, ambiente, escenarios, y el desarrollo de una trama (principio, nudo y desenlace). Se les explicará que, en el manga, la mayoría de estos elementos están presentes, sin embargo, funcionan de manera diferente a como se presenta la historia en un libro tradicional.

Desarrollo (60 min.): Para el desarrollo de la clase se dispondrá de material didáctico explicativo. Se comenzará esta parte de la sesión, describiendo a los alumnos y alumnas la sinopsis del manga “Naruto” (Masashi Kishimoto), con el fin de trabajar con el como ejemplo ilustrativo se utilizarán viñetas seleccionadas. Se explicará a los alumnos la construcción de

los personajes, y cómo estos se presentan en el manga, dando énfasis en que, en el manga, si bien existe un personaje principal, todos adquieren un grado de protagonismo en el desarrollo de la trama, dando la oportunidad al lector de conocer la historia y características de cada uno; también se explicará el diseño de los personajes y cómo estos transmiten ciertos rasgos de personalidad. De la misma manera se explicarán los conceptos de tema, argumento, trama, escenarios y ambiente; se hará uso de ejemplos para explicar a los alumnos cómo los recursos de contenido y diseño vistos en clases anteriores transmiten significado. Para finalizar, se hará una breve lectura de un capítulo de “Death Note” (Tsugumi Oba), en el cual los estudiantes deberán describir brevemente el tema, personajes, escenario y ambiente, recurriendo a los recursos de diseño y contenido, las respuestas deberán ser declaradas en una plantilla de lectura entregada por la docente.

Cierre (15 min.): Como cierre, se revisarán en conjunto las respuestas de los estudiantes sobre la actividad anterior, resolviendo cómo los recursos de diseño les permitieron llegar a esas conclusiones.

Recursos: ppt de construcción de la narrativa en el manga, plumón y pizarra, capítulo de Death Note impreso, plantilla de lectura impresa

Evaluación:

Tipo: formativa (monitoreo, diagnóstico, retroalimentación)

Instrumento: preguntas declaradas en ppt, plantilla de lectura

Indicadores de evaluación:

- Recuerdan contenidos trabajados con anterioridad
- Reconocen elementos de la narrativa en el manga
- Describen el uso de recursos en el manga
- Comprenden la construcción de una historia a través del uso de recursos visuales y textuales

Sesión 4 (45 min.): Comprensión lectora del manga

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1x-FoLw3IZAqfOhMi9KDGw26hFej3MILs?usp=sharing>

Objetivo: Comprender el capítulo seleccionado de un manga

Contenidos:

Conceptuales: manga, elementos de diseño, elementos narrativos

Procedimentales: recuerdo de experiencias previas, lectura del capítulo de un manga, comprensión del capítulo de un manga, resolución de preguntas relacionadas al texto leído, reflexión sobre el proceso de lectura

Actitudinales: interés por la lectura de nuevos formatos, participación en los temas de discusión, respeto por el otro, compromiso con el aprendizaje de nuevos contenidos

Actividad:

Inicio (5 min.): para dar inicio a la clase se preguntará a los alumnos qué recuerdan sobre lo visto en la clase anterior, sus respuestas serán guiadas hacia el recuerdo de la lectura breve del manga Death Note, y sobre los conocimientos adquiridos sobre este. Se recordarán los elementos de la narrativa identificados en este manga. Se socializará el objetivo de la clase con los estudiantes.

Desarrollo (25 min.): Se entregará a los alumnos un capítulo seleccionado del manga Death Note, cada estudiante deberá realizar una lectura individual del texto. Al finalizar la lectura los estudiantes deberán responder una serie de preguntas tanto sobre elementos narrativos como elementos de diseño del manga leído, las respuestas serán declaradas en una plantilla de lectura entregada por la docente. Los y las estudiantes entregarán sus respuestas a la docente, quién revisará y retroalimentará sus respuestas en una próxima sesión.

Cierre (15 min): Para finalizar, se expondrán un par de minutos de la versión animada del capítulo leído del manga, para preguntar a los alumnos qué diferencias encuentran entre su lectura y lo que imaginaron de ella y la animación. También se les preguntará en base a esas

diferencias, que aspectos de la lectura se les dificultaron más. Esta actividad permitirá evaluar el nivel de comprensión de los alumnos, puesto que la lectura del manga exige rellenar ciertos espacios de la narrativa en base a la imaginación, por ello es importante considerar la apropiación de los elementos de diseño y la atención dedicada a ellos en la lectura. Al cierre de esta sesión, se habilitarán para los alumnos y alumnas, las carpetas de drive con todos los capítulos y/o tomos de Death Note correspondientes a las sesiones siguientes, para que los y las estudiantes puedan avanzar de forma paulatina en su lectura.

Recursos: plumón y pizarra, capítulo de manga impreso, proyector

Evaluación:

Tipo: formativa (retroalimentación, monitoreo, diagnóstico)

Instrumento: plantilla de lectura, ticket de salida

Indicadores de evaluación:

- Recuerdan contenidos trabajados con anterioridad
- Comprenden un capítulo seleccionado del manga Death Note
- Responden adecuadamente a las preguntas sobre la lectura del capítulo del manga
- Observan diferencias entre la lectura del capítulo y su versión animada
- Identifican elementos de mayor o menor dificultad en su lectura

Sesión 5 (90 min.): el impacto visual del manga y la experiencia estética

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1UdXZhABYGcbJ09DZkBfqJjanFXb-ExzK?usp=sharing>

Objetivo: analizar el impacto visual que genera el uso de recursos de contenido y diseño y cómo contribuyen en la construcción de un mensaje

Contenidos:

Conceptuales: manga, impacto visual, proceso de producción, elementos de diseño, recursos visuales, experiencia estética

Procedimentales: recuerdo de experiencias previas, comprensión de conceptos nuevos asociados al diseño de un manga, lectura de viñetas de manga desde una perspectiva estética, análisis de elementos visuales del manga, análisis del impacto visual en el manga

Actitudinales: respeto por el otro, participación en las actividades propuestas, compromiso con el aprendizaje, interés por el conocimiento de nuevos conceptos

Actividad:

Inicio (15 min.): para comenzar la clase se recuperarán los contenidos trabajados con anterioridad a través de preguntas guiadas. Se recordará la lectura del capítulo seleccionado del manga Death Note, destacando los elementos que más llamaron la atención a los estudiantes y retroalimentando las respuestas de estos en la actividad de la clase anterior. Esto último conlleva a destacar la importancia del diseño y dibujo en el manga. Luego, se socializará el objetivo con los estudiantes.

Desarrollo (60 min.): a través de material expositivo la docente explicará a los estudiantes la importancia de los elementos visuales del manga, y el grado de preocupación de los productores en estos elementos destacando el concepto de impacto visual, también se explicará brevemente a los estudiantes cómo se produce un manga desde su boceto hasta su difusión. Luego, a través de ejemplos, se retomarán conceptos trabajados en clases anteriores sobre el diseño del manga, en este caso para explicar el porqué de uso y cómo funcionan y

aportan significado (luz, color, textura, tipografía, entre otros). Para ejemplificar los conceptos, elementos visuales de diferentes mangas serán presentados a los estudiantes sin contexto, para que ellos puedan discutir y compartir su opinión sobre qué les transmiten las imágenes y el uso de los recursos visuales, así como los sentimientos que dichas imágenes provocan en ellos destacando el concepto de experiencia estética, luego de eso se procederá a contextualizar las imágenes seleccionadas a los alumnos. A continuación, los alumnos, individualmente, deberán analizar una serie de imágenes detallando el uso y la disposición de los recursos utilizados en ellas.

Cierre (15 min.): Para finalizar, se proyectarán las imágenes que los alumnos analizaron individualmente para compartir las respuestas entre el grupo curso. Luego, se reflexionará sobre la importancia de los elementos visuales en la construcción de la historia de un manga.

Recursos: Ppt del impacto visual del manga y la experiencia estética, plumón y pizarra, viñetas de mangas variados impresas

Evaluación:

Tipo: formativa (retroalimentación, diagnóstico, coevaluación, monitoreo)

Instrumento: compilación de viñetas de manga impresa

Indicadores de evaluación:

- Recuerdan contenidos trabajados con anterioridad
- Comprenden conceptos nuevos asociados al diseño del manga
- Analizan el uso de recursos visuales en el manga
- Comprenden el impacto visual transmitido por los elementos de diseño del manga
- Experimentan el efecto estético en ejemplos de viñetas de manga

Sesión 6 (45 min.): el uso de los recursos multimodales del manga

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1zFOGmna9nwRQpcX91rdhLP8QPMC3fyWK?usp=sharing>

Objetivo: Interpretar el uso de los recursos multimodales utilizados en un texto manga para transmitir significado

Contenidos:

Conceptuales: recurso multimodal, simbolismo, manga, recursos textuales, recursos visuales

Procedimentales: recuerdo de experiencias previas, comprensión de nuevos conceptos asociados al manga, interpretación de aspectos visuales del manga, interpretación de elementos paratextuales, interpretación de los rasgos de un personaje determinado

Actitudinales: respeto por el otro, compromiso con el aprendizaje, participación en las actividades propuestas, interés por el desarrollo de habilidades

Actividad:

Inicio (5 min.): se comenzará la clase recordando los contenidos vistos en la sesión anterior. Se recuperarán contenidos sobre el efecto estético del manga para introducir el concepto de texto multimodal, el cual será recordado brevemente. Se socializará el objetivo de la sesión con los estudiantes.

Desarrollo (30 min.): para continuar, se explicará a los alumnos el concepto de recurso multimodal. A través de ejemplos, se demostrará el uso de estos recursos, tanto de aspecto visual como textual, para transmitir significados en el manga, como emociones de personajes, estados de ánimos, movimiento, entre otros; los ejemplos deberán ser interpretados por los estudiantes en conjunto, es decir, atribuir significado al uso de determinados recursos y definir la razón de su uso (por ejemplo, los diferentes diseños de dibujo de ojos para transmitir emociones). Así mismo se explicará a los alumnos el concepto de simbolismo, definiendo cómo el uso de determinados elementos pretende representar un significado en concreto. Por

último, los estudiantes interpretarán la imagen del shinigami de Death Note de acuerdo a sus lecturas previas y a la proyección de una viñeta del personaje que permita ver sus características con detalle, las respuestas de los y las alumnas deben ser declaradas en la plantilla de lectura entregada por la docente. A los estudiantes se les deja como tarea la lectura de un tomo del manga Death Note.

Cierre (10 min.): para finalizar, los estudiantes compartirán sus respuestas a través del diálogo de su interpretación sobre el personaje del shinigami de Death Note, la docente complementará sus respuestas.

Recursos: ppt de recursos multisemióticos del manga, plumón y pizarra

Evaluación:

Tipo: formativa (monitoreo, diagnóstico, retroalimentación)

Instrumento: plantilla de lectura

Indicadores de evaluación:

- Recuerdan contenidos trabajados con anterioridad
- Comprenden conceptos asociados a la semiótica del manga
- Interpretan el uso de determinados recursos en el manga

Sesión 7 (90 min): la temática de Death Note

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1sNYtGvM35KWFBVY3cuMQAV3XXNhPqZD?usp=sharing>

Objetivo: reflexionar sobre la temática abordada en el manga Death Note y la disposición de personajes y ambiente

Contenidos:

Conceptuales: manga, tema, personajes, ambiente, escenarios, tópico de la muerte

Procedimentales: recuerdo de experiencias previas, diálogo sobre temas determinados, comprensión de nuevos contenidos asociados al manga, reflexión sobre el tema abordado en el manga, comprensión de la disposición de personajes y ambiente en el manga

Actitudinales: respeto por el otro, responsabilidad con las tareas acordadas, participación en los temas de discusión, reflexión sobre los contenidos aprendidos

Actividad:

Inicio (15 min.): para comenzar la clase se recordarán los contenidos abordados en sesiones anteriores, se recuperarán especialmente los conceptos relacionados con la disposición de la narrativa en el manga. También, se conversará brevemente sobre la lectura domiciliaria del tomo seleccionado del manga Death Note (preguntas guiadas hacia la metacognición principalmente). Luego, se procederá a socializar el objetivo de la sesión con los estudiantes.

Desarrollo (60 min.): se presentará a los estudiantes imágenes seleccionadas de los personajes presentes en el tomo leído de Death Note, a partir de cada uno de ellos se instará una conversación, determinando los rasgos de personalidad de cada uno (propósitos, debilidades, motivaciones, fortalezas, emociones) y sus elementos de diseño, así como la relación de complementariedad que se establece entre ambos recursos. De la misma manera, se reflexionará acerca de los espacios en que transcurre la historia, caracterizando escenarios y el ambiente de la trama, qué significados transmite y cómo se disponen los recursos para ello. Por último, se profundizará en el tema del manga, y los diversos simbolismos utilizados

para representar la muerte, también se enfatizará en el género del manga leído, contribuyendo a la reflexión acerca del propósito del manga leído. Se generará una discusión sobre la temática del manga, reflexionando como los personajes y el ambiente de la trama permiten representar el tema. Para finalizar, se pedirá a los estudiantes realicen una reflexión individual sobre la representación de la justicia o la muerte en el manga Death Note en la figura de un personaje, las respuestas deberán ser declaradas en una plantilla de lectura entregada por la docente.

Cierre (15 min.): para cerrar la sesión, seleccionados al azar, los estudiantes compartirán sus respuestas de la actividad anterior. Se dejará como tarea a los estudiantes la lectura domiciliaria de un segundo tomo de Death Note.

Recursos: ppt de la temática de Death Note, plumón y pizarra, plantilla de reflexiones

Evaluación:

Tipo: formativa (monitoreo, diagnóstico, coevaluación, retroalimentación)

Instrumento: plantilla de lectura

Indicadores de evaluación:

- Recuerdan contenidos trabajados en sesiones previas
- Dialogan adecuadamente sobre temas determinados
- Comprenden conceptos asociados al desarrollo de personajes y disposición de ambiente en el manga
- Reflexionan sobre la temática abordada en el manga Death Note

Sesión 8 (45 min.): el motivo de la justicia y la muerte en Death Note

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1rjNn5KISpxnR6JpVQSvMTNWDdeiCDybC?usp=sharing>

Objetivo: criticar desde una perspectiva sociocultural el tópico de la justicia y la muerte y su representación en el Manga Death Note

Contenidos:

Conceptuales: manga, tópico, justicia, muerte,

Procedimentales: recuerdo de experiencias previas, comprensión de nuevos conceptos asociados al manga, reflexión sobre la justicia y la muerte, crítica hacia la representación de la justicia y la muerte en Death Note

Actitudinales: interés por el aprendizaje, participación en las actividades propuestas, tolerancia por las opiniones de otros

Actividad:

Inicio (10 min.): se preguntará a los alumnos y alumnas qué les ha parecido lo visto hasta ahora, y qué creen se verá en la presente sesión. Luego, se preguntará a los alumnos aspectos metacognitivos sobre la lectura domiciliaria realizada. Se socializará el objetivo con los estudiantes.

Desarrollo (25 min.): se profundizará en la explicación del tópico de la justicia y de la muerte, de manera separada y a través de ejemplos extraídos de su representación en el manga Death Note. Se explicará la muerte como concepto y como elemento simbólico del folclore japonés, de la misma manera se explicará el concepto de justicia, discutiendo qué se entiende por dicho término. Para la definición de ambos conceptos, se hará uso de referencias tanto a elementos del manga Death Note como a aspectos socioculturales, es decir, cómo entendemos la muerte y la justicia en el mundo real y en nuestra cultura. Luego de lo anterior, se procederá a reflexionar sobre la aparición de dichos motivos en los tomos leídos de Death Note, para ello los estudiantes deberán criticar las acciones, propósitos, decisiones, ideas y

juicios de los personajes, considerando cómo afectarían sus acciones en la vida real y en base a juicio de valor propios de cada estudiante. Las respuestas de los estudiantes deberán ser declaradas en la plantilla de reflexión entregada por la docente.

Cierre (10 min.): se compartirá las respuestas de un estudiante escogido al azar, con el grupo curso permitiendo, permitiendo el levantamiento de opiniones. Se dejará como tarea la lectura de un tercer tomo de Death Note y se presentarán las instrucciones para la preparación de un coloquio que tendrá lugar en la próxima sesión.

Recursos: ppt del tópico de la justicia y la muerte en Death Note, plumón y pizarra, plantilla de reflexiones

Evaluación:

Tipo: formativa (monitoreo, diagnóstico)

Instrumento: plantilla de reflexiones

Indicadores de evaluación:

- Recuerdan contenidos trabajados con anterioridad
- Comprenden el concepto de justicia y muerte
- Reflexionan acerca de la justicia y la muerte
- Critican la representación del tópico de la justicia y la muerte en Death Note
- Juzgan las acciones y valores de los personajes de Death Note

Sesión 9 (90 min.): coloquio sobre el manga Death Note

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1IKen5eshFVM11NJd9WFFCdb4bUKeVXgG?usp=sharing>

Objetivo: aplicar los aprendizajes adquiridos en la discusión de un coloquio sobre el manga Death Note

Contenidos:

Conceptuales: manga, aspectos narrativos del manga, aspectos de contenido y diseño del manga

Procedimentales: recuerdo de experiencias previas, argumentación de opiniones, reflexión en torno a temas específicos, participación en las discusiones, manifestación de una postura crítica, autoevaluación de aprendizajes

Actitudinales: respeto por el otro, participación en las discusiones grupales, interés por la opinión personal y la de los demás, valoración de los aprendizajes adquiridos

Actividad:

Inicio (10 min.): para comenzar la sesión, se recordarán a grandes rasgos algunos conceptos claves abordados en sesiones anteriores. Se socializará el objetivo con los estudiantes. Luego, se declararán las instrucciones para el coloquio, así como las reglas de este. Se dispondrá de papeles con diferentes preguntas sobre la lectura del manga Death Note, los cuales serán escogidos al azar por los estudiantes. Se pedirá a los alumnos disponer de su plantilla de lectura para el desarrollo del coloquio.

Desarrollo (65 min.): se dará inicio al coloquio a través de la elección de uno de los papeles por parte de la docente, dicho papel incluirá una pregunta determinada o un concepto sobre el cual los alumnos deberán discutir, el o la primera estudiante en compartir su opinión podrá elegir la siguiente pregunta (papel). Es ideal la participación de los estudiantes en la discusión en al menos dos ocasiones, con posturas y argumentos sólidos, que demuestren una lectura profunda del manga Death Note y su comprensión. Las preguntas y temas de discusión deben

estar orientados a aquellos elementos revisados en sesiones anteriores, así como a aquellos temas que puedan extraerse de la lectura de los tomos seleccionados del manga.

Cierre (15 min.): se concluirá el coloquio y se entregará a los alumnos una autoevaluación que les permita registrar sus aprendizajes personales. Luego, se preguntará a los estudiantes qué aprendieron durante la secuencia didáctica, para qué les ha servido y en qué otras ocasiones pueden usarlo.

Recursos: plantilla de lectura, papeles con preguntas y temas de discusión, plumón y pizarra, escala de apreciación, autoevaluación

Evaluación:

Tipo: formativa (autoevaluación, retroalimentación), sumativa

Instrumento: plantilla de lectura, autoevaluación, escala de apreciación

Indicadores de evaluación:

- Recuerdan conocimientos adquiridos en sesiones anteriores
- Comprenden el manga Death Note
- Reflexionan acerca de temas específicos derivados de la lectura del manga Death Note
- Argumentan adecuadamente sus opiniones
- Dialogan argumentativamente, incorporando las opiniones de sus pares para ampliarlas o refutarlas
- Reconocen su nivel de desempeño tanto en la actividad de coloquio como en el aprendizaje de contenidos a lo largo de las sesiones

VIII. Plan de evaluación

El plan de evaluación de la secuencia didáctica corresponde a la generación de instancias de evaluación formativa y una única instancia de evaluación sumativa. En relación a las evaluaciones formativas, se pretende evaluar el estado de avance de los alumnos y alumnas, así como el logro de los aprendizajes, a través de la presentación de preguntas orientadas a verificar la comprensión los contenidos vistos durante cada sesión, o bien, a la resolución de tareas concretas a través del registro de una plantilla de lectura. Se pretende con cada sesión, aumentar la dificultad del desarrollo de habilidades cognitivas, es por ello que se hace importante el constante monitoreo y diagnóstico a través de evaluaciones formativas.

Durante la primera sesión, las instancias de evaluación corresponderán a momentos de diálogo que permitan verificar los aprendizajes adquiridos, así como el nivel de conocimiento en temas específicos. Se dispondrá además de una actividad de cierre o ticket de salida, que permita evidenciar el nivel de logro en la interiorización de conceptos. Para ello, los estudiantes deberán completar un cuadro de conceptos y elementos claves del manga.

Para la segunda sesión, nuevamente se crearán instancias de diálogo en las cuales los y las estudiantes puedan participar y manifestar sus conocimientos previos, de la misma manera deberán manifestar la interiorización de nuevos conocimientos adquiridos durante la clase. Por medio del ticket de salida de esta sesión, que corresponde a la identificación de los elementos del manga en una selección de viñetas, se pretende que el alumno y alumna evidencie su nivel de logro del objetivo. Esta instancia será de carácter dialógico, puesto que se establecerá una breve conversación sobre la presencia de ciertos elementos característicos del manga en las viñetas propuestas. Todas las actividades de la primera a la octava sesión son de carácter formativo, mientras que la novena sesión incluye la presencia de evaluación formativa y sumativa.

En la tercera sesión, además de la formulación de instancias de discusión y diálogo a través de preguntas guiadas, se incluirán las opiniones de los y las estudiantes respecto a ejemplos concretos de viñetas de manga. En dichos ejemplos, los y las alumnas deberán ser capaces de describir la presencia de elementos de contenido y diseño. Esta instancia de evaluación tiene un carácter formativo y de monitoreo sobre cómo están aprendiendo los estudiantes.

En la cuarta sesión los y las estudiantes se dedicarán a la lectura de un capítulo concreto del manga Death Note. La comprensión lectora de los y las alumnas será evaluada formativamente a través del desarrollo de la primera planilla de lectura. Además, se establecerán comparaciones entre el formato físico del manga y su propuesta audiovisual, con el fin de resaltar ciertos elementos que otorgan dinamismo y significado a la historia del formato texto. También, se establecerán oralmente preguntas metacognitivas sobre la lectura del capítulo del manga.

En la quinta sesión los y las estudiantes deberán ser capaces de analizar el impacto visual del manga a través de la presencia de ejemplos seleccionados. Esta actividad permitirá establecer instancias de discusión en las cuales los y las alumnas podrán evidenciar sus fortalezas y debilidades en relación a los aprendizajes adquiridos. Además, se desarrollará una actividad de carácter individual en la cual los y las estudiantes tendrán que completar una plantilla de análisis, la cual será revisada al final de la clase grupalmente. Todas las actividades son de carácter formativo.

En la sexta sesión los y las estudiantes interpretarán un elemento en concreto: la imagen del shinigami en el manga Death Note. Para lo anterior, los y las estudiantes deberán utilizar los aprendizajes adquiridos en sesiones previas y, especialmente, en la sesión de trabajo actual. El aprendizaje debe ser declarado de forma escrita en una plantilla de lectura entregada por la docente, así como también de manera oral en la instancia de diálogo grupal destinada al cierre de la clase.

En la séptima y octava sesión los alumnos nuevamente deberán desarrollar plantillas de lectura, las cuales serán pertinentes para el curso de la evaluación sumativa de la novena sesión. En la antepenúltima y penúltima sesión, nuevamente se recurrirá a instancias de diálogo sobre las temáticas abordadas, así como la resolución de preguntas dadas por la docente sobre contenidos específicos o el análisis de ejemplos. Ambas sesiones cerrarán con la discusión grupal sobre las resoluciones realizadas por los estudiantes en las actividades de la clase.

Por último, en la novena sesión, tendrá lugar una evaluación sumativa que corresponderá al desarrollo de un coloquio. Dicho coloquio tendrá por objetivo evidenciar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes a lo largo de la secuencia didáctica, sobre los elementos y

características del manga aplicados en la lectura de tres tomos de Death Note. Se contará con una escala de apreciación que permita registrar y evaluar el desempeño de los y las estudiantes en el coloquio. Además, se dispondrá de una instancia de evaluación formativa dada por la autoevaluación de los y las alumnas, de acuerdo al desempeño personal y el nivel de compromiso adquirido con los aprendizajes.

Cabe destacar que, las lecturas asignadas para la presente propuesta, se pretenden abordar de forma paulatina, de tal forma que las y los alumnos puedan dedicarles un tiempo pertinente a sus horas de estudio fuera del establecimiento, sin necesidad de afectar su tiempo libre. En razón de lo anterior, una vez que adquieren las habilidades básicas de comprensión del manga en la sesión 4, se habilitará una carpeta compartida con todos los capítulos a leer en el trayecto de las sesiones. Estos textos corresponden a lecturas que, una vez adquiridas las habilidades de comprensión en el manga, se vuelven rápidas; sin embargo, que sean lecturas más o menos breves, no quiere decir que sean menos significativas.

IX. Material didáctico

Recursos didácticos para la planificación organizados por sesión en la siguiente carpeta:

https://drive.google.com/drive/folders/1r8kw9hLYCIwxr7Bf0b9_15G9vwQzOI-5?usp=sharing

X. Referencias

- Alisten, C. (2008). Alfabetización visual. Fundamentos para el desarrollo de proyectos de alfabetización visual para diseñadores gráficos y docentes en las escuelas. *Actas del XIV Congreso de SONAPLES*, Osorno: Univ de Los Lagos.
- Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418813008.pdf>
- Cárcamo, B. (2018). El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas. *Forma y Función*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/219/21958430007/html/index.html>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/21237>
- Contreras, G. (diciembre, 2003). Evaluación Formativa. Nuevos Enfoques. *Pensamiento educativo*. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/263/public/263-613-1-PB.pdf>
- Díaz, A., Paricahua, S. (2018). *El uso de las historietas y el nivel de comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes de tercer grado de educación primaria de la institución educativa N°40606 Seul del Distrito de Cayma, Arequipa, 2018*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA), Perú.
- Forero, A., Herrera, M., y Narváez, E. (2015). *El manga, una herramienta didáctica en los procesos de lectura* (tesis de pregrado). Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/4028/THUM_HerreraHernandezMony_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gladic, J. y Cautín-Epifaní, V. (2016). Una Mirada a los Modelos Multimodales de Comprensión y Aprendizaje a Partir del Texto. *Literatura y Lingüística*. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n34/art17.pdf>
- Gladic, J y Cautín-Epifaní, V. (2018). Niveles de comprensión y su relación con la predominancia de sistemas semióticos: una aproximación a la comprensión

- multimodal desde el discurso académico. *Estudios Pedagógicos*. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00293.pdf>
- Gordillo, A. y Floréz, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes
- Lagos, E. (2015). La competencia lectora en PISA y los resultados de los estudiantes chilenos. En Ministerio de Educación. (Ed.), *Actas del II seminario internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud* (pp. 113-131). Chile.
- López, V., González, M., y Barba, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/39211979> La participacion del alumnado en la evaluacion La autoevaluacion la coevaluacion y la evaluacion compartida
- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica Diálogos educativos*. Recuperado de <http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi>
- Manghi, D., González, D., Echeverría, E., Marín, C., Rodríguez, P. y Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/68/64>
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2015). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDLE)*. Recuperado de <http://www.pedagogiapucv.cl/wp-content/uploads/2016/08/Manghi-Haas-y-otros-2016-Concepto-de-alfabetizaci%C3%B3n-ejes-de-tensi%C3%B3n-y-formaci%C3%B3n-de-profesores.pdf>
- Martín, A. (2008, agosto). Reseña de “Entender el cómic: el arte invisible” de Scott McCloud. *Revista de Estudios Sociales*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/282725894/Marti-n-El-comic-arte-invisible>
- Mata, J., Núñez, M. y Rienda, J. (2015). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Ediciones Pirámide.

- McCloud, S. (1998). Understanding Comics: The invisible art. *IEEE Transactions on professional communication*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/A_Manning/publication/3230001_Understanding_Comics_The_Invisible_Art/links/54ca8b300cf2517b755e83c7.pdf
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019). Bases curriculares 3° y 4° medio (Decreto supremo de educación N° 193/2019). Recuperado de <https://curriculumnacional.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2020). Programa de Estudio Lengua y Literatura 3° medio Formación General. Recuperado de <https://curriculumnacional.mineduc.cl>
- Núñez, P. (2007). Leer para comprender y leer para disfrutar: sobre la lectura y la literatura en la educación secundaria. *Primeras noticias. Revista de Literatura*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5376476>
- Núñez, P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En Mata, J., Núñez, M., y Rienda, J. (Ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 114-151). Granada: Ediciones Pirámide.
- Parada, D. (2012). Manga – Animé: Una expresión artística que subjetiva al otaku. *Tesis psicológica*. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4112180>
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>
- Pérez, I. (2018). Semiótica, ideología y poder: Robert Hodge y Gunther Kress. *Signo y Seña*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6794782>
- Pérez, P. (2013). Buscando una definición integrada de texto multimodal y alfabetización visual (Tesis de pregrado). Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [14/04/2020].
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado en <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098/6272>

- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Recuperado en https://www.academia.edu/40282888/Proceso_evaluativo_evaluaci%C3%B3n_sumativa_evaluaci%C3%B3n_formativa_y_Assesment_su_impacto_en_la_educaci%C3%B3n_actual
- Segovia, B. (2010). Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado en <https://rieoei.org/historico/expe/3567Segovia.pdf>
- Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Silva-Díaz, M. (2015). ¿Qué tú estás haciendo de mí? La lectura y el análisis de las narraciones visuales como una estrategia para la alfabetización Crítica. En Ministerio de Educación. (Ed.). *Actas del II Seminario Internacional. ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de Juventud* (pp. 419-434). Santiago de Chile: Ediciones Ekaré Sur.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: Editorial Graó.
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7535/10039>
- Zárate, A. (2019, marzo). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342019000100181
- Zerán, F. (2015). Cambios en el horizonte. En Ministerio de Educación. (Ed.). *Actas del II Seminario Internacional. ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de Juventud* (pp. 37-45). Santiago de Chile: Ediciones Ekaré Sur.