

EXPERIENCIA ESTÉTICA A TRAVÉS DE UN RECORRIDO POR LA NOVELA  
GRÁFICA SATANÁS

Nicolas Parra Torres

Asesora: Jeimy Tatiana Vallejo Chacón

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS  
BOGOTÁ  
2022

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres, Arnoby Enrique Parra González y Nidia Torres Moreno, por su esfuerzo inconmensurable, para que pudiese permanecer en la Universidad. A mi hermana Diana Cáceres Torres, por sus palabras de aliento desde allende. Y a mi novia Paula Alejandra Pulido Manrique, por su compañía durante las gélidas madrugadas de desvelo.

## Tabla de contenido

Capítulo 1 Contextualización .....	6
1.1 Problema de investigación: .....	6
1.2 Población objetivo:.....	9
1.3 Marco curricular:.....	11
1.4 Justificación: .....	12
1.5 Pregunta orientadora: .....	14
1.6 Objetivos de innovación.....	14
Objetivo general: .....	14
Objetivos específicos: .....	14
Capítulo 2: contexto conceptual.....	15
2.1 Antecedentes .....	15
2.2 Matriz categorial: anexo 1.....	23
2.3 Referente conceptual.....	23
2.3.1 Experiencia estética.....	23
2.3.2 Texto de goce .....	25
2.3.3 Leer por placer .....	26
2.3.4 Texto de placer.....	27
2.3.5 Competencia literaria .....	28
2.3.6 Lector autónomo .....	28
2.3.7 LIJ - Literatura infantil y juvenil.....	30
2.3.8 Lector literario.....	31
2.3.9 La lectura literaria .....	33
2.3.10 Experiencia de la literatura.....	34
2.3.11 Experiencia de la literatura ilustrada .....	36
2.3.12 Novela gráfica .....	37
Didáctica de la literatura .....	37
2.3.13 Componentes de la novela gráfica.....	38
2.3.14 Taller literario para el fomento de la lectura .....	40
2.3.15 TIC y narrativa gráfica .....	41
Capítulo 3: Diseño metodológico.....	44
3.1 Enfoque de la innovación pedagógica.....	44
3.2 Estrategia didáctica de la innovación .....	46

3.3 Instrumentos de pilotaje .....	48
3.4 Instrumentos de recolección de información.....	50
3.5 Muestra.....	51
3.6 Unidad de análisis .....	55
Capítulo 4: Propuesta pedagógica innovadora .....	58
4.1 Diseño de la propuesta .....	58
4.2 Fase 1. Sensibilización (reflexionando autónomamente sobre la literatura gráfica).....	59
Taller literario #1: Conociendo la literatura gráfica.....	59
Taller literario #2: Adentrándose en la novela gráfica .....	60
Fase 2. Profundización (compartiendo mi subjetividad).....	61
Taller literario #3: Experimentando y comprendiendo la novela gráfica desde Satanás.....	62
Taller literario #4: Hallando lo literario en lo gráfico .....	63
Taller literario #5: La perspectiva y el lenguaje del cine en la novela gráfica .....	64
Fase 3. Poiesis (creando desde mi subjetividad) .....	65
Taller literario #6: Creando con la otredad .....	66
Taller literario #7: Creando puentes entre la literatura gráfica y la tradicional.....	67
4.3 Propuesta de evaluación.....	68
Capítulo 5: Organización y análisis de datos del pilotaje .....	69
Resultados y análisis taller literario #3: Experimentando y comprendiendo la novela gráfica desde Satanás.....	70
Resultados y análisis taller literario #4: Hallando lo literario en lo gráfico .....	73
Resultados y análisis taller literario #5: La perspectiva y el lenguaje del cine en la novela gráfica .....	76
Triangulación de datos. Resultados de la evaluación por parte del grupo focal hacia la propuesta de innovación .....	79
Percepción del diseño de la propuesta.....	79
Relevancia del tema en su formación académica.....	81
Capítulo 6: Conclusiones y recomendaciones.....	83
Referencias .....	86
Anexos.....	89

## **Resumen**

Esta investigación fue desarrollada mediante la categoría de innovación pedagógica, ya que busca la renovación de los espacios literarios en la escuela. Por lo tanto, la propuesta de innovación acogió la novela gráfica y el taller literario como estrategia didáctica, para el fomento de la experiencia estética en estudiantes de noveno grado. Asimismo, la experiencia literaria de las estudiantes estuvo orientada a través de las TIC y el enfoque pedagógico de aula invertida, con el propósito de promover autonomía literaria.

**Palabras clave:** experiencia estética, novela gráfica, aula invertida.

## **Abstract**

This research was developed through pedagogical innovation, inasmuch as it wants to update literary scenarios inside classrooms. Hence, the innovation proposal tackled graphic novel, and literary workshop as didactic strategy in order for ninth graders to acquire aesthetic experience. Likewise, the literary experience of the students was directed through ICTS and Flipped Learning, with the purpose of fostering literary autonomy.

**Key words:** aesthetic experience, graphic novel, flipped learning.

# Capítulo 1 Contextualización

## 1.1 Problema de investigación:

En lo que se refiere a las distintas concepciones en torno a la novela gráfica, se puede observar que los que la defienden la conciben como una alternativa llamativa para abordar la narrativa, mientras que, sus críticos la consideran inferior en términos de literatura convencional. En particular, la autora Laura Vélez (2020) expresa en su artículo que el lector de la narración gráfica es cocreador de la obra, en la medida en que construye historia entre los espacios que va dejando la imagen y el texto; lo que alude directamente a la creatividad que suscita el tipo de formato (párrafo 5).

De ahí que, la narrativa acompañada de gráficos resulta ser un recurso sugerente para aquellos que buscan un estímulo renovador en las letras. Empero, la aseveración de que el formato carece de legitimidad cuando se le compara con el canon, sigue vigente. Por ejemplo, Vélez (2020) señala que: «en ocasiones se le ha restado complejidad a la novela gráfica, considerándosela como un paso anterior a la lectura en prosa» (párr.11). En consecuencia, la anterior apreciación evoca el descontento de quienes ven la opción de narrativa e imagen como una violación de lo ya instaurado en el marco literario.

Pese a lo anterior, la conjunción de narrativa y gráfico continúa llamando la atención y abriéndose horizontes dentro de los círculos académicos. En efecto, varios ejemplares vinculan historia y contexto para cobrar vida, es así como, algunos de ellos llegaron a instaurarse como adaptación gráfica de los “grandes clásicos” de la literatura. Teniendo en cuenta a Gamboa (2020), los editores de Planeta Lector; asumiendo su cobertura en colegios, concedieron a los jóvenes la oportunidad de acercarse a clásicos

como María, desde los incipientes lenguajes de consumo como el cómic y la novela gráfica, que son actualmente llamativos para esta población (párr.7).

**Figura 1**



*tomado de Planeta Cómics (2019)*

Enseguida, teniendo en cuenta el artículo titulado *La novela gráfica: entre el cómic y las nuevas narrativas*, el término de novela gráfica se convierte en un vericuetos. Esto, porque ella carece de clasificación inmediata; algunos la ponen a la par de la novela y otros dicen que es cómic. Para ilustrar mejor, García (2019) expone la visión de un experto al respecto: «las historias de Will Eisner eran temáticas adultas, pero las librerías no las vendían en la sección de novelas porque tenían dibujos, pero tampoco las podían poner en la sección de cómic porque no eran para niños, tampoco eran temática de superhéroes» (párr.10). Lo anterior pone de manifiesto uno de los escollos de

sumergirse en el paisaje de las gráficas narrativas; si el canon no tiene claro cómo definir las dentro de la literatura, queda el sin sabor de que no sean bien aceptadas dentro de los procesos académicos.

De hecho, uno de los rasgos representativos de la novela gráfica es la conjunción del desarrollo de la historia a través de la narrativa y el haz simultáneo de imágenes; dos cualidades heredadas de la literatura y el cómic respectivamente. Sin embargo, la misma articulación de gráfico y texto genera dudas en la escuela. Por ejemplo, la profesora Laurent (2013) se preguntó por qué no arriesgarse a comunicar conocimiento desde otros formatos, aludiendo a la novela gráfica, cuando la academia concede solo preeminencia a los artículos doctos de revistas indexadas (párr.1).

Ahora bien, los prejuicios de la narrativa visual acaban cuando las gráficas se anclan al contenido y contexto adecuado. Desde allí, Laurent (2013) al relatar que fusionó su investigación histórica con la narrativa gráfica, asevera que: «la novela gráfica no es la simple adaptación del libro académico, sino una creación aparte, otro producto, que reúne la investigación emprendida inicialmente y la búsqueda para aportar a la visualidad» (párr.3). De este modo, la presencia de la novela gráfica advierte su pertinencia en el panorama educativo, en la medida en que algunas narrativas gráficas aluden a cierto contexto social e histórico.

En contraste con lo anterior, después de avizorar algunos documentos de normatividad educativa como los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (2018) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017); la percepción de que los sistemas de comunicación lingüística en el plano de la educación se sobreponen a las obras visuales, sigue vigente. Pongamos por caso, un pasaje de los Lineamientos Curriculares:



«La adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela, aunque es claro que, dada su importancia social y cognitiva, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal» (MEN, 2018, p. 30).

Hecha esta salvedad, alguien podría objetar que el Ministerio de Educación sí hizo hincapié en la importancia de “diversos” sistemas de significación, pero ¿si tienen lugar en la praxis educativa? El siguiente ejemplo sirve para dar respuesta parcial al anterior cuestionamiento, teniendo en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje, cualquier discente del ciclo cuatro (grado 8° y 9°): «Aprecia el legado literario colombiano y latinoamericano, mediante la lectura de textos de ficción y no ficción, poesía, ensayos y obras periodísticas» (MEN, 2017, p.36). De modo que, las narrativas que involucran ilustraciones como el cómic, la historieta o la novela gráfica continúan bajo la sombra de los textos lingüísticos.

## 1.2 Población objetivo:

El presente proyecto de innovación pedagógica apunta a la interacción con estudiantes del cuarto ciclo de básica secundaria; aquellos que cursan octavo y noveno grado. Es por eso que, el desarrollo cognitivo de los discentes sitúa su alcance en el último estadio de la teoría piagetiana; en el de las operaciones formales, ya que su edad varía entre los trece y dieciséis años, y están en la capacidad de formar su pensamiento abstracto. Dicho con palabras de Ochoa (2005): la pedagogía constructivista, en su primera corriente, deja por sentado que el objetivo educativo es que cada quien llegue, progresivamente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual atendiendo a las condiciones y necesidades particulares.

Por todo esto, la escuela define logros que los estudiantes deben alcanzar dependiendo del grado en el que se encuentren. En este caso específico, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) indican que al terminar noveno el estudiante puede afirmar: «comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto» (MEN, 2006, p.38). Razones por las cuales, los estudiantes comienzan a adquirir una reflexión más profunda de lo que leen, pues vinculan el contexto literario con su propia realidad.

Llegados a este punto, los estudiantes de octavo y noveno grado trascienden de las operaciones concretas a las operaciones formales al conformar un pensamiento que fomenta la duda, las premisas analíticas y las presuposiciones con respecto a cualquier temática que azuce reflexión crítica. Linares (2007) señala en congruencia con lo anterior que:

La capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva se logra durante la etapa de las operaciones formales, la cual tiene cuatro características fundamentales de pensamiento: la lógica proposicional, el razonamiento científico, el razonamiento combinatorio y el razonamiento sobre probabilidades y proporciones (p.17).

Dicho lo anterior, los jóvenes en este momento de su vida comienzan a establecer un dialogo más fluido con la otredad, escuchan puntos de vista disímiles y, a su vez, enmarcan su posición a través de argumentos reflexivos. Así, los adolescentes de más edad dialogan sobre complejas problemáticas sociopolíticas que ponen en relieve nociones abstractas como justicia, igualdad y derechos humanos (Linares, 2007). Desde allí, los estudiantes de octavo y noveno adquieren la facultad para abordar narrativas cada vez más complejas.

### 1.3 Marco curricular:

El siguiente apartado presenta las pautas curriculares en las que se centra el presente trabajo de investigación. Es por esto que, las líneas concretas del proyecto comprenden la literatura y los otros sistemas simbólicos, debido a la estrecha relación que comparte la narrativa icónico-textual con estas vertientes del lenguaje. Hay que mencionar, además, que estas competencias atienden a los requerimientos e indicadores de la educación básica secundaria, ya que la población objetivo se ubica en los grados octavo y noveno. Baste, como muestran los Lineamientos curriculares (2018), la relevancia de los disímiles sistemas de comunicación: «cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...) lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales...» (p.30).

Como se afirmó arriba, no basta sólo con los sistemas lingüísticos de significación para evocar las expresiones de la individualidad, sino que la presencia de otros sistemas simbólicos cobra valor; sistemas que integran las manifestaciones no verbales de la comunicación, y que, asimismo, establecen cargas semánticas que configuran y aportan a la expresividad del lenguaje desde un plano semiótico. Precisamente, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) indican al respecto que estos sistemas tienen que ver con lo lingüístico (en este caso, lengua castellana) y con lo no verbal (video, cine, radio comunitaria, música, grafiti, gestualidad, arquitectura, escultura, pintura, entre otras muchas expresiones), sistemas que deberían ser tratados y abordados en el contexto escolar, si verdaderamente se quiere aludir a una formación integral en lenguaje.

Ahora bien, en cuanto a la línea de literatura, los discentes de octavo y noveno comienzan la construcción de una autonomía literaria, por medio de la cual analizan factores como el contexto en el que se erige una obra literaria, creando un dialogo con su lectura y con lo que está fuera de ella. Desde allí, «Identifica el contexto social, histórico, político y cultural de las obras, para ampliar el análisis y la evaluación del texto» (MEN, 2017, p.36).

Consideremos ahora, la pertinencia de estimular el goce literario en los estudiantes. Una de las premisas más claras de la didáctica de la literatura es no imponer la lectura como un deber, sino articularla como una práctica provechosa que complace al lector. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) dicen que la obra literaria debe ser abordada con el propósito de promover lectoras y lectores críticos de su cultura, con sensibilidad poética y pensamiento creativo que tengan la actitud, para disfrutar la ficción literaria.

Llegados a este punto, la novela gráfica integra sus virtudes didácticas en concordancia con la esencia de los sistemas simbólicos y la literatura. Los discentes del ciclo cuatro de básica secundaria, según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), tendrían que valorar las obras literarias latinoamericanas desde una perspectiva estética e interpretativa, lo que redonda directamente con los objetivos de este proyecto innovativo.

#### 1.4 Justificación:

Este proyecto investigativo fomenta la utilización de la novela gráfica dentro del aula, como una alternativa didáctica concerniente a lo narrativo. De ahí, el fenómeno de la narración adquiere dinamismo, ya que reúne en un mismo formato texto e imagen.

Asimismo, este proyecto sugiere la legitimidad de la gráfica textual dentro de la academia, porque aparte de ser una propuesta llamativa para los educandos, ésta permite el abordaje de temáticas académicas desde una perspectiva didáctica.

Ciertamente, esta investigación propende al uso de la narrativa gráfica dentro de un contexto educativo, dado que los docentes ofrecen mediante el texto gráfico, una exposición novedosa de temas académicos que centran su atención sobre problemáticas sociales, componentes históricos y contexto cultural. Así, los estudiantes no solo hallan una manera seductora para el abordaje teórico, sino que amplían sus horizontes reflexivos, críticos e interpretativos gracias a la obra icónico-gráfica.

Al mismo tiempo, este proyecto proporciona solución a algunas problemáticas que devienen del panorama narrativo. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), en su apartado de pedagogía de la literatura, mencionan que dentro del aula se deberían abordar todo tipo de textos para fortalecer procesos psicológicos que involucren la creatividad, el pensamiento y la imaginación. No obstante, como ya ha sido expuesto, el Ministerio de Educación no trasciende de las tipologías textuales y de la simple mención de los otros sistemas simbólicos. Por lo cual, este trabajo ofrece una propuesta de innovación didáctica con apoyo de la novela gráfica, para avanzar hacia una apreciación estética e inferencial de la literatura que complemente la formación creativa y reflexiva de los estudiantes.

A continuación, la elaboración de este trabajo investigativo tiene lugar, porque hay ausencia de narrativas ilustradas dentro de los círculos académicos. Aunque, el concepto de novela gráfica adquirió popularidad desde el año 1980; en la actualidad los profesores no tienen en cuenta los textos ilustrados para acercar a los jóvenes a la

narrativa. De este modo, el tema del proyecto cobra relevancia; si la novela gráfica demuestra su impronta didáctica, ésta será usada dentro de la academia.

Por último, este proyecto de investigación insta su pertinencia a partir del contexto. La sociedad contemporánea encarna dentro de su idiosincrasia la era tecnológica y los cambios de percepción que vienen con ella. De ahí que, los medios masivos de comunicación y la transmedia establezcan lazos con la población a través del estímulo visual. Si bien, la propuesta didáctica de la novela gráfica no busca reemplazar el texto narrativo tradicional, sí pretende acompañarlo con sus imágenes; con el fin de brindar una alternativa peculiar que permee la formación educativa a partir de lo visual.

#### 1.5 Pregunta orientadora:

¿Cómo una propuesta de innovación pedagógica apoyada en la novela gráfica potenciaría la experiencia estética y la competencia literaria en estudiantes del ciclo cuatro?

#### 1.6 Objetivos de innovación

##### Objetivo general:

Promover espacios escolares en los cuales la lectura literaria de la novela gráfica afiance la experiencia estética en estudiantes del ciclo cuatro.

##### Objetivos específicos:

- Conceptualizar los sustentos teóricos y pedagógicos que posibiliten la formulación didáctica de la propuesta de innovación.
- Consolidar una propuesta de innovación pedagógica fundamentada en la novela gráfica, para fortalecer la experiencia estética en estudiantes del ciclo cuatro.
- Validar la pertinencia y aplicabilidad de la propuesta de innovación pedagógica mediante un ejercicio de pilotaje en un contexto escolar determinado.

## Capítulo 2: contexto conceptual

A continuación, se presenta el contexto conceptual de la propuesta de innovación. Éste abordará: los antecedentes que sirvieron como horizonte investigativo y la matriz categorial (ver anexo 1) que permitió organizar y sistematizar la propuesta conceptual que sustenta esta investigación.

### 2.1 Antecedentes

A fin de reflexionar alrededor de otras investigaciones ligadas a la esfera de la didáctica literaria, se acometió una pesquisa conceptual que tuvo como bases las subsecuentes categorías de análisis: novela gráfica, experiencia estética y narrativa mediada por las TIC. Desde allí, el proyecto investigativo en cuestión emprende su camino metodológico y conceptual.

Precisamente desde la categoría de novela gráfica, Vargas (2020) en su tesis «La novela gráfica como fuente para la enseñanza de la historia en la escuela» examinó las potencialidades que tiene la novela gráfica referente a la enseñanza de la historia en la educación media colombiana; puesto que la narrativa gráfica funge de fuente dialogante dentro del panorama histórico. En relación con el método, la autora escogió la hermenéutica gadameriana para su metodología y; además, abordó el constructivismo como su corriente pedagógica, con el propósito de profundizar en el modelo pedagógico de Enseñanza para la Comprensión (EPC) e implementar su propuesta didáctica.

Por lo que se refiere a los resultados, la investigadora advirtió que la novela gráfica contribuyó a la valoración de fuentes mediante la corroboración, identificación y contextualización de la información que yace en ellas.

Para terminar, el trabajo investigativo estableció ciertas conclusiones enraizadas a la narrativa gráfica y el componente histórico:

Se establece una relación con el desarrollo de pensamiento histórico, para el caso concreto, desde la categoría narrativa, puesto que en la novela gráfica los estudiantes reconocen al lenguaje como medio de representar diferentes perspectivas, que se exponen al momento de identificar algunas marcas de historicidad, que los lleva a reconocer los elementos históricos o ficcionales dentro de cada viñeta. Además de dejar abierta la posibilidad de enlazar lo retratado en la novela gráfica con sucesos más cercanos a su realidad (Vargas, 2020, p.145).

Igualmente, la investigadora expuso como última conclusión que la ejecución de trabajos con textos discontinuos que enlazan rasgos gráficos con elementos textuales, fortalece el nivel de inferencia de los estudiantes, y fomenta el trabajo interdisciplinar con el área del lenguaje (Vargas, 2020).

Por otro lado, Gómez (2018) en su monografía «La novela gráfica como recurso didáctico para fortalecer la comprensión de lectura» elaboró una propuesta de intervención, que haciendo uso de la novela gráfica; pretendía un acercamiento a los niveles de comprensión lectora propuestos por Cassany. Con respecto al método, el proyecto utilizó una investigación acción-participativa junto con un enfoque cualitativo que diese cuenta de los métodos de recolección de datos de tipo descriptivo y de observaciones para detallar categorías conceptuales.

De acuerdo con los resultados, la investigación señaló que los estudiantes consiguieron un fortalecimiento con respecto a sus procesos de comprensión lectora en los tres niveles (literal, inferencial y crítico-intertextual).

Para finalizar, la autora concluyó que la novela gráfica concebida como recurso didáctico, coadyuva en los procesos de comprensión de lectura, puesto que al combinar en su formato texto e imagen; los estudiantes deben llevar a cabo una lectura y análisis



más profundos en donde entrelacen los dos elementos para formar significado.

Asimismo, Gómez (2018) afirmó:

Fue notorio que la imagen fue la que tuvo mayor influencia sobre los jóvenes al momento de comprender los diferentes textos pues ellos recordaban aspectos específicos relacionándolo con las imágenes más impactantes. Además, influyeron los diferentes elementos que componen este tipo de textos como: los colores, las viñetas, los diálogos (monólogos y conversaciones) para identificar las características físicas y emocionales de los personajes y para lograr identificar aspectos relevantes de las historias que se relacionan con las condiciones en que se desenvuelve el mundo actualmente (p.71).

Al mismo tiempo, Díaz y Martín (2017) en su trabajo de grado «La novela gráfica como herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia de la lengua española» propendieron al diseño y creación de una novela gráfica, con el objetivo de añadir una opción a los recursos pedagógicos existentes, para la enseñanza y aprendizaje de la historia de la lengua española como contenido académico. En cuanto al método, las investigadoras llevaron a cabo una investigación de tipo exploratorio partiendo del hecho de que su tema ha sido poco abordado; desde allí, optaron por un enfoque cualitativo que permitiera por medio de análisis comprender los factores que intervienen en la problemática y los datos recolectados en las fases de investigación.

Con relación a los resultados, las autoras sostienen que la presencia de la novela gráfica durante la enseñanza y aprendizaje de la historia de la lengua, permitió que varios grupos de estudiantes identificaran y comprendieran de una mejor forma rasgos significativos de las familias de las lenguas.

Para concluir, el trabajo investigativo de grado llegó a dos conclusiones fundamentales:

La propuesta de la novela gráfica como recurso pedagógico no sólo beneficia a los estudiantes sino también a los docentes, ya que es una herramienta innovadora, porque es una alternativa que no se había presentado en la Universidad para la enseñanza-aprendizaje

de la Historia de la Lengua Española que permite cambiar la rutina de las clases, por su forma de plantear los contenidos combinando imagen y palabra (Díaz y Martín, 2017, p. 61).

La última conclusión concerniente a la narrativa gráfica, plantea que el lazo de imagen y palabra en la novela gráfica, permite mayor retención de los contenidos teóricos por parte de los educandos, promoviendo una mejor memoria e interpretación de la información (Díaz y Martín, 2017).

Asimismo, Apaza (2015) en su proyecto de tesis «Aplicación de la historieta como estrategia didáctica para mejorar los niveles de comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes de tercer grado de secundaria de la institución educativa Juan Domingo Zamácola y Jáuregui» analizó la eficiencia que podría tener la historieta como estrategia didáctica, con el objetivo de comprobar si este recurso eleva la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de secundaria. Acerca del método, la autora empleó dentro de su investigación un diseño cuasi experimental de múltiples grupos (complejo) e implementó un nivel de investigación aplicada, ya que el proyecto busca la resolución de la problemática inmersa en la educación.

Con respecto a los resultados, el proyecto investigativo indicó que los niveles de comprensión lectora ascendieron en un (50,48%) después de haber utilizado la historieta como estrategia didáctica. Por añadidura, Apaza (2015) expresó referente al contraste de historieta y texto convencional que:

Luego de la aplicación de los talleres y el trabajo de la estrategia didáctica, los estudiantes mostraron gran entusiasmo en leer nuevas lecturas; el trabajo en equipo aun fue más motivador y la actitud que tenían era positiva a comparación de las primeras lecturas que leyeron para responder los pre test (p.86).

Finalmente, la investigadora propuso dos conclusiones sugerentes entorno a la aplicación didáctica del texto gráfico. En primer lugar, la autora concluye que hay diferencias relevantes relacionadas al momento previo y posterior de la aplicación del experimento; antes de la aplicación de la estrategia didáctica “la historieta”; los educandos poseían un nivel deficiente de comprensión lectora, sin embargo, después de la aplicación didáctica, los estudiantes ubicaron su nivel de comprensión en un rango bueno (Apaza, 2015). En segundo lugar, la investigadora arguyó que: «La historieta, herramienta gráfica, mejora notablemente los procesos básicos de comprensión lectora permitiendo a largo plazo que se desarrollen propuestas de lectura de mayor complejidad y de mayores niveles de abstracción» (Apaza, 2015, p.109).

Ahora bien, cuando se trata del componente de experiencia estética, Sarmiento (2019) en su trabajo de tesis «Las novelas gráficas y el fomento de la lectura en la biblioteca escolar con estudiantes de décimo grado en un colegio privado de Lima» abordó la problemática adscrita al fomento de la lectura en la biblioteca escolar a partir de la novela gráfica; proponiéndola como una nueva forma de leer. Con relación al método, la autora implementó un enfoque cualitativo dentro de su proyecto; afirmando que, a través de éste, se pueden efectuar preguntas e hipótesis durante el transcurso de la investigación; igualmente, la autora se inclinó por un alcance exploratorio y por un diseño que involucra la teoría fundamentada.

Acerca de los resultados, la autora halló tres de prominente relación con la narración gráfica. Para empezar, comprobó que las novelas gráficas motivan e interesan a los educandos en la lectura, aun cuando ellos desconocen la presencia de este tipo de novelas en la biblioteca. Así mismo, cayó en la cuenta de que las novelas gráficas

históricas promueven el entendimiento de hechos con rasgos de historicidad y que las novelas gráficas de ciencia ficción mediante las imágenes y la trama, permiten la construcción de mundos imaginarios.

Por último, la tesis llegó a dos conclusiones, en la primera la académica asegura que la relación icónico-textual propicia un mayor interés en el estudiante en contraste de cuando éste emprende la lectura de un texto convencional. De la misma forma, la motivación de los estudiantes crece con respecto a temas como biografías, ciencia, filosofía e historia; si éstos aparecen en las novelas gráficas (Sarmiento, 2019). En la segunda conclusión, Sarmiento (2019) expresó:

El impacto que las novelas gráficas adaptadas generan en los estudiantes se relaciona con el hecho de que estas pueden ayudar a entender de mejor manera la novela original. En muchos casos, el nivel de similitud entre la novela gráfica y la original sirve de preámbulo para luego poder relacionarse con los textos convencionales. El carácter híbrido (texto-imagen) de las novelas gráficas estimula a los estudiantes de décimo grado a disfrutar de la lectura ya que ellos están acostumbrados a la inmediatez propia de los medios de información y comunicación (p.107).

Además, Hernández (2018) en su proyecto «Por el placer de leer en familia» elaboró un plan lector, con la finalidad de entablar una relación entre lectura literaria, goce y el contexto familiar de estudiantes de noveno grado de una institución rural. Por lo que se refiere al método, el autor escogió una investigación cualitativa de carácter pedagógico, en la que se sirve del enfoque sociocultural de Cassany, del modelo interactivo de lectura de Isabel Solé, y de la noción de proyecto de aula como componente pedagógico.

En relación con los resultados, la intervención brindó dos perspectivas que insisten en el componente estético vinculado a experiencias representativas a través de la lectura. Desde allí, Hernández (2018) advierte que los elementos hallados en la categoría

de lectura en familia se traducen en dos subcategorías que resaltan el impacto del proyecto: la evidencia de la participación familiar en los escritos y la exposición de experiencias significativas dentro de la familia. Esto debido a que permiten el análisis de su incidencia en el plano del goce literario y de la comprensión lectora.

Para terminar, el investigador concluyó que el dialogo entre autor, lector, obra y contexto es una herramienta fundamental de consenso. «Las lecturas deben ser seleccionadas en concordancia con la lógica de establecer acuerdos, lo que permite estas sean del gusto o guarden relación con el entorno del estudiante» (Hernández, 2018, p.56).

El siguiente aspecto trata de narrativa mediada por las TIC, Ospina (2016) en su tesis «Oralidad, lectura y escritura a través de TIC: aportes e influencias» planteó la aplicación de una estrategia didáctica apoyada en TIC, para el fortalecimiento de habilidades comunicativas de escritura, oralidad y lectura en estudiantes de transición. Con relación al método, la investigadora seleccionó un enfoque cualitativo junto con un alcance descriptivo-explicativo, para la utilización de cuestionarios y entrevistas fundamentadas en la observación en donde el objeto de análisis es la estrategia didáctica.

Por otro lado, los resultados de la investigación apuntan a una oportunidad llamativa de aprendizaje significativo para los educandos y a un reto para la formación docente. Ospina (2016) señala «en el trabajo con los computadores los estudiantes se muestran mucho más activos, mucho más interesados en las actividades, ya que ellos tienen la facilidad de manipular, de tocar, de experimentar en una forma más lúdica» (p.98).

En último lugar, la autora lanza una conclusión interesante alrededor de las TIC «Para la adecuada implementación de una estrategia didáctica mediada por TIC se requiere, de acuerdo con lo manifestado por las docentes, un proceso de motivación y formación que les permita su implementación en el aula» (Ospina, 2016, p.114).

Los anteriores aportes conceptuales parecen abogar por la implementación de propuestas ingeniosas que enmarcan a la narrativa gráfica o a las TIC como recursos valiosos que, dentro del panorama educativo, están encaminados al fortalecimiento de la actividad lectora en los estudiantes.

De este modo, los artículos investigativos que centran su atención en los atributos didácticos de la novela gráfica y en el placer de su lectura, tejen cierta relación con el presente proyecto, ya que algunos de ellos nombran la importancia de las narrativas gráficas a la hora de fomentar la creación de mundos posibles y el disfrute literario en los educandos.

No obstante, como se mencionó, si bien estas investigaciones incorporan el aprovechamiento literario desde una perspectiva didáctica, algunas tienen como su principal objetivo el fortalecimiento de la competencia lectora. Hecha esta salvedad, este trabajo de grado se inclina más hacia la experiencia literaria, el goce lector y la creación literaria; componentes que constituyen oportuna correspondencia entre la experiencia estética y la competencia literaria, para resaltar la expresión estética de las obras literarias y su efecto en la subjetividad de los estudiantes, pues, a través de esta experiencia, implícitamente los educandos también construyen una apreciación inferencial de la literatura.

Todavía cabe señalar, que la pertinencia de este proyecto se erige, dado que reúne las categorías de novela gráfica, didáctica narrativa, experiencia estética y TIC en una sola investigación, con la intención de brindar una propuesta innovadora que promueva una experiencia literaria generadora de placer por medio de la novela gráfica y la tecnología.

## 2.2 Matriz categorial: anexo 1

## 2.3 Referente conceptual

El siguiente acápite trata de la construcción conceptual de la presente investigación. Ahora bien, este marco conceptual conformó su sustento teórico a partir de dos unidades de análisis: Formación literaria y Didáctica de la novela gráfica, en las que sobresalen tres categorías que fundamentan el proyecto: Experiencia estética, Competencia literaria y Novela gráfica.

### 2.3.1 Experiencia estética

La experiencia estética involucra inherentemente la cualidad de deseo, de vivencia y de gratificación al experimentar directa o indirectamente dicha vivencia. De donde resulta que, la literatura emana y suscita el componente estético *per se* cuándo el lector entra en su mundo. Más no se trata tan sólo de entrar en su mundo, ya que la literatura desacomoda el mundo que ya tenía preestablecido el lector, entonces, éste duda de sí y de lo que cree, se inquiere constantemente y comienza a sentir satisfacción al transitar el tortuoso camino del arte literario. Así, por ejemplo, Cerrillo (2016) señala

que los textos literarios conceden retos, vicisitudes y riesgos a los lectores; afirma que, si bien en ellos no se encontrarán soluciones, sí existirá un lugar para plantearse preguntas, para cuestionar con juicio propio lo impuesto, para reflejarse con sus sombras e identificarse con una emoción o sueño.

De igual manera, la experiencia estética permite la concepción de la literatura desde la óptica poética. Los textos literarios, cual tornasol, despiden luces que al iluminar el pensamiento del lector se transforman en sensibilidad y emoción. Son estas sensibilidades humanas las que permiten que el individuo reconozca su realidad, experimente sus emociones y replantee sus ideas del entorno. Desde esa perspectiva, lo poético permea la interioridad humana enmarcada en la imaginación, la sensibilidad, la sensualidad, la fantasía, la ensoñación, las emociones, los afectos, los sentimientos y la forma cómo se conciben desde el ser las relaciones del hombre consigo mismo, con la otredad y con el mundo (Páez, 2004).

Hay que mencionar, además, que esa experiencia estética rara vez acontece fortuitamente. El lector debe adentrarse en el valle del discernimiento, no todos los textos literarios exaltarán la condición sensibilizadora y emotiva de la experiencia misma. Por ende, la vivencia de la búsqueda integrará la virtud literaria, el lector estará expectante del hallazgo que lo emocione, lo desequilibre, lo intrigue, lo confunda y lo deje deseando saber más, porque en esos instantes de exaltación sensitiva el lector no solo lee literatura, sino que la vive con placer:

El arte de la lectura está también íntimamente relacionado con el sentido del gusto y con la salud de la digestión. Leer bien es comer bien: saber escoger los libros que se avienen a la propia naturaleza y rechazar los otros, leer libros variados, leer con placer y con frugalidad, asimilar lo esencial y olvidar el resto, tomar la lectura como algo que aumenta la propia fuerza (y evitar lo que la debilita), dedicarle el tiempo justo (y no convertirla en la actividad esencial) (Larrosa, 1996, p.243).



Podemos condensar lo dicho hasta aquí, en la habilidad estética que posee la literatura para trasladar los sentimientos íntimos del texto a la emoción pasional del lector que, al articular las experiencias ajenas con las propias, experimenta el hecho de crear sensibilidad y de recrear el mundo.

### 2.3.2 Texto de goce

Con el propósito de conocer la concepción de experiencia estética es significativo el abordaje conceptual de texto de goce. Éste implica desestabilidad en el lector, en la medida en que hace temblar su mundo, cuestiona sus conocimientos y lo saca de su realidad constitutiva, provocando vacíos y caos en la identidad del lector. Entonces, pone al sujeto en búsqueda de lo que extravió, lo desacomoda haciendo tambalear sus fundamentos psicológicos, históricos y culturales, además, hace vacilar también la conformación de sus gustos, recuerdos y valores. El lector encuentra que su vínculo con el lenguaje está en constante tensión (Barthes, 1993).

Aunque el lector pierde estabilidad en el mundo que recrea mediante la literatura de goce, hay textos literarios que llenan los vacíos que ha perdido, que lo confortan y lo consuelan con el placer de la cotidianidad. Sin embargo, el goce literario sólo lo impacta cuando lo que lee es totalmente desconocido para él, entrar en el plano de lo ignoto le produce deseo, la perplejidad literaria de lo inédito lo pone a confrontarse consigo mismo y con la realidad. Partiendo de esta premisa, Barthes (1993) señala:

leo a lo largo de las noches a Zola, a Proust, a Verne, *Montecristo*, las *Memorias de un turista*, e incluso a veces a Julien Green. Este es mi placer, pero no mi goce. Mi goce sólo puede llegar con lo *nuevo absoluto* pues sólo lo nuevo trastorna (enferma) la conciencia (¿ocurre esto fácilmente?, no lo creo; nueve veces sobre diez lo nuevo no es más que el estereotipo de la novedad) (p.66).

En efecto, el texto de goce pone en aprietos al lector instándolo a descubrir los desgarres del lenguaje, a mirar por el resquicio de lo inimaginado, mientras que la literatura por placer nutre su deseo lector, lo motiva a mantener la experiencia literaria.

### 2.3.3 Leer por placer

Consideremos ahora la lectura por placer, leer por placer constituye una práctica gratificante para cualquier persona. Cuando la literatura genera entusiasmo, emotividad y deseo en el lector, éste genera un hábito de lectura, dado que disfruta de la experiencia literaria. No obstante, los primeros acercamientos a la lectura son fundamentales, si los niños tienen una mala vivencia con la literatura, el placer desaparece. Para ilustrar mejor, Pennac (1993) afirma que el niño continúa siendo un buen lector cuando los adultos de su entorno lo motivan en vez de calificar su competencia, cuando incentivan su deseo de conocimiento en lugar de imponerle la lectura como un deber y cuando lo acompañan en ese proceso dedicándole tiempo y sin transformarlo en una actividad compleja, lo que antes era una actividad de regocijo.

Asimismo, el lector accede al placer literario cuando es capaz de reconocerse a sí mismo y a la otredad en el texto. Durante el transcurso de la formación lectora, el individuo forja una actitud reflexiva que lo lleva a conocerse introspectivamente, a evolucionar y a incidir en su entorno, pero que solo se gana con tiempo vertido en experiencias lectoras:

La lectura placentera es un descubrimiento personal (de otros mundos, de otros sueños, de otros pensamientos) que se produce en un determinado momento de la vida de las personas, pero que llega cuando se ha recorrido un itinerario lector prolongado en el tiempo (Cerrillo, 2016, p.193).

De este modo, el lector sumerge su condición emotiva y sensible en el placer del texto, la literatura lo conmueve, en ella puede reposar su condición humana e

imaginativa, no importa que el exterior lo consuma, él consume ese exterior y lo traduce en la experiencia literaria. Es así que, cualquier lectura por inhibida que sea está fundamentada por el placer lector, ya que, por su esencia, por el goce del que la experimenta, el placer de leer no rehúye de la imagen, aun cuando ésta resalta a diario (Pennac, 1993).

#### 2.3.4 Texto de placer

Ahora bien, el acontecimiento placentero de la lectura no podría suceder sin un objeto que circunde la delicia del lector, este objeto es el texto, el texto de placer. Sin embargo, dentro del acto de lectura existe una reciprocidad perenne entre obra y lector, entre lector y obra; ningún elemento precede al otro, sino que, de hecho, se complementan. El texto de placer imprime en el lector emoción, sensación, movimiento trémulo, pasión y padecimiento. Todo este maremágnum sensitivo es desencadenado desde el plano creativo del lector, que, tras haber conectado con el mundo literario de la obra, suscita el regocijo corpóreo en el lector, literatura y humanidad se funden en una misma experiencia. Como resalta Barthes (1993) «El placer del texto sería irreductible a su funcionamiento gramatical (feno-textual) como el placer del cuerpo es irreductible a la necesidad fisiológica.» (p.29).

De manera que, el texto de placer involucra el estado emocional del lector, cuando éste experimenta y recrea el mundo literario de la obra, su cuerpo se convierte en un receptor semántico, las sensaciones evocadas por el texto despliegan la narración en su corporeidad. Es así que, el cuerpo del lector canaliza los sucesos del texto literario y los interpreta desde la emotividad. «Se lee con los ojos, pero también con el olfato y con el gusto, con el oído y con el tacto, con el vientre, incluso con la ayuda de martillos y

bisturíes» (Larrosa, 1996, p.240). Todavía cabe señalar que, el texto placentero tiene lugar cuando el lector logra llenar sus vacíos con la interpretación que su cuerpo le da a la literatura. El placer del texto es ese instante en que mi cuerpo sigue sus propios pensamientos, puesto que mi cuerpo no interpreta de la misma forma que yo (Barthes, 1993).

En consonancia con lo anterior, el texto de placer genera en el lector sentimientos de regocijo y alegría. El lector siente que, a través de ese texto de placer, configura un hábito de lectura que le produce bienestar para sí mismo en la medida que lo ayuda a transitar en su contexto cotidiano. «Texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica *confortable* de la lectura.» (Barthes, 1993, p.25).

### 2.3.5 Competencia literaria

### 2.3.6 Lector autónomo

El siguiente aspecto trata del lector autónomo; categoría estrechamente enlazada con la competencia literaria. Para acceder a la autonomía en cuanto a la lectura, no basta con acercarse tímidamente a la literatura, el individuo tiene que olvidarse de sí mismo por un instante, para tomar el riesgo de avizorar otras realidades. Simultáneamente, el sujeto lector, de manera arqueológica, encuentra distintas voces a través del texto, pero sólo el lector autónomo logra dialogar con ellas, y éstas reconfiguran su pensamiento. En particular, Larrosa (1996) resalta:

En la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro.

Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo otro como otro es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma hacia sí mismo (p.20).

Hay que mencionar, además, que esta transformación alude directamente a una lectura seria y autónoma. Desde allí, disímiles vertientes confluyen en el lector, de forma que, su objetividad lectora nace cuando no sobrepone la realidad objetiva a la subjetiva, sino cuando interconecta ambas experiencias, con el fin de crear su propia apreciación de la vida o de la existencia mediante sensibilidad literaria. «Tomarse en serio la lectura como formación puede ser, me parece, un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación» (Larrosa, 1996, p.19).

Así mismo, el lector autónomo afronta un constante desgarramiento y desequilibrio cuando entra en los límites ignotos de la literatura. Hay, como ya se ha mencionado, una constante tensión entre lenguaje y lector; empero, para que haya autonomía lectora, el lector tiene que plasmarse en el texto y dejar que la lectura se plasme en él, no basta con comprender plenamente la carga semántica de la obra, se tiene que pensar y sentir la lectura, se tiene que experimentar de forma creativa el mundo literario. Para ilustrar mejor, Larrosa alude a la concepción Nietzscheana de la posibilidad de la lectura, ésta no se da si únicamente hay dominio del complejo arte filológico, sino que se da teniendo en cuenta el tipo de persona que es el lector; la experiencia literaria tiene lugar cuando además de comprender plenamente el texto, el lector lo vive (Larrosa, 1996). De manera que, el objetivo de ser lector literario se alcanza cuando la persona permite una interiorización y exteriorización expresiva del lenguaje poético.

### 2.3.7 LIJ - Literatura infantil y juvenil

A continuación, el tratamiento conceptual dirige su atención hacia la categoría de lector literario, no obstante, para su desarrollo, la noción de LIJ tiene que vincularse *a priori*. En concreto, la didáctica de la narrativa enmarca la configuración literaria desde el placer que tienen los lectores al tener contacto con ella. De ahí que, la didáctica de la literatura y la narrativa vinculen la LIJ como herramienta que fomenta el abordaje lector y la expresión literaria. En particular, Ana Rosa Martín indica que:

La LIJ tiene todos los ingredientes de la Literatura, es decir, comparte los rasgos que definen la literariedad del texto. Por tanto, la valoración de su calidad se mide por los mismos parámetros: impacto en el público, construcción temática, discurso, lenguaje, transmisión de valores, etc. La cuestión es qué es lo que hace que una obra determinada sea literatura para jóvenes. Y la respuesta es sencilla: la LIJ es literatura que les gusta a los jóvenes y la creada por ellos (Vegas, 2009, p.280).

En definitiva, el placer literario comienza con la opción de recomendación por parte de los docentes y de selección por parte de los estudiantes. Así, el dogma sobre la imposición de “qué se debe leer” queda desvirtuado dentro de las clases.

En lo que respecta al fomento de la lectura mediante la LIJ, la didáctica de la narrativa interviene al ofrecer distintos formatos que suscitan nuevos acercamientos con la literatura, con su apreciación e interpretación. Como señala Vegas (2009):

La modernización de textos y la lectura de versiones abreviadas adaptadas a la edad y nivel de los alumnos es una práctica habitual en la enseñanza obligatoria. En estos casos, sólo se mantiene de la obra original el argumento, el lenguaje es distinto y la literariedad cambia; por tanto, las versiones modernas, adaptadas y/o abreviadas, son otra obra literaria. Lo que se pretende con estas adaptaciones es animar a la lectura a niños y adolescentes que se inicien en el mundo del conocimiento y del arte (p.259).

De ahí que, las nuevas alternativas narrativas deben ser vinculadas a las proyecciones educativas de las instituciones, teniendo en cuenta los gustos y perfiles de los estudiantes. En particular, González y Caro arguyen, partiendo de la noción de canon formativo de Cerrillo, que dentro de la diversificación del canon curricular que tenga en

cuenta las necesidades del aula y de los adolescentes, la existencia de textos literarios para jóvenes es importante, porque generan motivación al reunir sus intereses (González y Caro, 2009).

## Figura 2

### *Propósitos de la lectura*

<i>Objetivos de la lectura</i>				
<i>Leer para...</i>				
Aprender	Saber	Soñar	Hacer	Participar
Disfrutar	Buscar	Crear	Seguir instrucciones	Comunicar
Interactuar	Relacionarnos	Revisar	Llegar a acuerdos	[...]

*Tomado de Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2009)*

### 2.3.8 Lector literario

Prosiguiendo con el análisis conceptual, la categoría de lector literario despliega un vínculo directo con la competencia literaria. Será preciso mencionar, entonces, que el lector literario transita de forma perspicaz, audaz y creativa los lugares a los que lo lleva la literatura.

Teniendo en cuenta lo anterior, el lector literario tiende a ser nómada dentro de un texto, dado que mantiene en constante movimiento su pensamiento, fluye con la emotividad poética del lenguaje y reflexiona sobre su realidad, la del autor y la de la obra, para contextualizarse a sí mismo sobre la vivencia literaria. Cerrillo (2016) indica que, en el proceso de la formación del lector literario, la LIJ tiene una influencia

determinante, ya que, a través de ésta, el lector comienza a interiorizar las convenciones del lenguaje poético, y acercarse al contexto histórico del que provienen los textos literarios, logrando dentro de la comunicación literaria, interpretar y valorar críticamente lo que lee.

Por otro lado, el lector literario acude al lenguaje con la intención de equilibrar su mundo interior y social. De este modo, el lector utiliza el lenguaje como medio expresivo, en el que evoca su apreciación de la realidad, para compartirla con la otredad. Partiendo de allí, durante los primeros años de formación del lector, éste debe ser encaminado a desarrollar su capacidad expresiva y emotiva desde el lenguaje, pues, el lector mediante la literatura, siente lo que antes no había sentido, imagina realidades impensables, crea mundos posibles e imposibles, enuncia y transmite lo que yace dentro de sí:

De sobra es sabido que el lenguaje es parte esencial de la construcción del imaginario personal y colectivo de una comunidad. En esa construcción interviene, particularmente, el lenguaje literario, con especial importancia el de la LIJ, que – además – es fundamental en la construcción de la competencia literaria. Desde los primeros años de la infancia, en los que se aprende a leer y a escribir, debería modelarse la sensibilidad de la persona, haciéndole ver que las palabras tienen sentido y que, mediante ellas, podemos mirar, viajar, pensar, sentir o soñar (Cerrillo, 2016, p.84-85).

Llegados a este punto, el lector literario debe frecuentar escenarios literarios que reten su capacidad de abstracción y reflexión. De manera que, las lecturas a las que accede un lector literario lo confrontan, le inquietan, lo trastornan, lo llevan a cuestionar su razonamiento y a generar una reflexión más profunda de la vida individual y colectiva. En esta línea, los jóvenes deberían hacer frente a textos literarios disímiles que provoquen un desafío intelectual a su configuración lingüística, ya que las lecturas de este tipo resultan estimulantes al emocionarlos y ponerlos en constante debate, hecho que



los acompaña en el trascurso de su formación como lectores literarios y competentes (Cerrillo, 2016).

### 2.3.9 La lectura literaria

Otro rasgo a tratar dentro del espectro conceptual es la lectura literaria. Como quedó planteado previamente, el lector literario pone en juego sus creencias, se arriesga a vivir lo desconocido y dialoga con la diferencia cuando intenta cruzar el umbral de lo literario. Sin embargo, las anteriores son sólo cualidades que lo ayudan a asimilar lo que le ofrece el texto. La lectura literaria transforma al sujeto, lo desacomoda y le brinda destellos de conocimiento sobre su existencia y entorno cultural, es así como el lector literario accede, en un principio, a la comprensión del obrar humano. «el texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla, puesto que, al verbalizarla, configura un espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura.» (Colomer, 2005, p.32).

Por otra parte, la lectura literaria, vista desde la óptica educativa moderna, alienta el pensamiento crítico en los estudiantes por medio del dialogo y la discusión continua acerca de las creencias, conocimientos, virtudes y valores originados en la esfera cultural a través del tiempo. Colomer (2005) advierte que el interés de la formación literaria en la escuela no debe fundamentarse en la transmisión plana de información sobre las obras, sino que la educación literaria sirve para que los jóvenes participen en el debate de la cultura, en el cuestionamiento de cómo se han erigido y entienden los valores e ideas que la constituyen.

De igual forma, la lectura literaria construye puentes entre el lenguaje poético y los lectores. Así, la literatura le muestra al lector el lado figurativo del lenguaje, para que él comprenda de forma amplia la realidad que percibe, cree mundos posibles y potencie su capacidad imaginativa. Al respecto, Colomer (2005) manifiesta «literatura como “andamiaje” privilegiado para la experiencia infantil de la capacidad simbólica del lenguaje y como escenario natural para el desarrollo de la motivación y el progreso en el dominio de la lengua escrita» (p. 34). Ciertamente, la literatura conforma experiencias que median con las del lector, en este proceso surgen nuevas experiencias, las que son emotivamente significativas.

#### 2.3.10 Experiencia de la literatura

La siguiente categoría conocida como experiencia literaria encarna oportunamente las peculiaridades de la competencia literaria, sin experiencia, no hay competencia. Esto es, el hecho sensitivamente realizable acaecido en el lector. Más aún, la experiencia implica lo que marca, lo que acontece, lo que deforma, lo que asusta, lo que sucede; en definitiva, lo que mueve y transforma al individuo. De hecho, para que la lectura se traduzca en formación, la conexión íntima entre subjetividad y texto es menester. Y esa relación recíproca podría concebirse como experiencia, pero interpretando experiencia como lo que nos pasa, no lo que pasa, sino lo que nos pasa, lo que nos ocurre, agrade y afecta, lo que vive el lector (Larrosa, 1996). Por lo tanto, la experiencia literaria involucra fuerza centrífuga y centrípeta; la experiencia externa del lector con la interna de la obra, y la experiencia interna del lector con la externa de la obra.

Algo semejante ocurre con las distintas posibilidades que ofrece la literatura. Y es que, con el texto literario, el lector encuentra infinitos caminos para recorrer y alimentar su subjetividad y experiencia. Con esto quiero decir que, el lector halla el medio adecuado para expresar su sensibilidad, para refigurar la realidad accediendo al lenguaje poético o para empatizar emotivamente con el personaje de un relato mientras pasa de realidades comunes a realidades increíbles e inimaginadas. Lerner (2001) observa que los proyectos literarios recurren a objetivos personales, y que, dentro de ellos, los lectores pueden platicar sobre poemas o cuentos, pueden intentar ingresar en la conciencia de un personaje para pronosticar su actuar, o pueden gozar de aventuras novelescas que trasciendan los alcances de la realidad corriente.

A su vez, la experiencia de la literatura convoca en el lector una visión crítica frente a lo que lee. Por supuesto que, el lector literario discierne entre diferentes caminos, detecta realidades opuestas, mantiene distancia de las ideas inmóviles, se sitúa desde diferentes frentes, con la intención de llegar a un significado más profundo de lo observado. Su experiencia literaria se hace más relevante cuando visualiza desde diferentes ángulos el texto y lo que éste le hace vivir:

Leer bien es saber ver todo lo que el texto muestra y también adivinar lo que la literalidad del texto no muestra, es decir, la fuerza que expresa. Pero también es saber distinguir el valor de las distintas ópticas textuales: rechazar los puntos de vista mediocres que nos dan a ver una realidad plana y sin perfiles; las perspectivas dogmáticas que nos dan la realidad completamente esclarecida, sin contradicción y sin misterio; las visiones supuestamente «desinteresadas» que nos dan una realidad sin pasión, sin orientación. Leer bien es mirar activamente, mirar con ojos múltiples e

interesados, saber utilizar «*la diversidad de las perspectivas y de las interpretaciones nacidas de los afectos*» (Larrosa, 1996, p.240-241). Si esto es así, el lector literario debe atender prolijamente a las experiencias ilustradas de la literatura.

#### 2.3.11 Experiencia de la literatura ilustrada

La posterior categoría de análisis conceptual corresponde a la experiencia de la literatura ilustrada. Esta literatura híbrida desencadena la apreciación sensitiva en el lector, dado que surge como un texto que ancla la estimación estética con la interpretación narrativa. Desde allí, en el lector surte efecto una experiencia que lo motiva a detallar la composición de la obra, durante este proceso, el lector recibe un flujo semántico producto de los recursos referentes a las figuras literarias como el calambur o la aliteración visual. Como describen Arizpe y Styles (2004) hay trabajos de artistas como los de Doonan (1993) que presentan las obras de literatura ilustrada como objetos estéticos en los que el lector, mediante recursos como las imágenes, el color, la composición y las figuras retóricas, interpreta fácilmente el texto.

Dicho lo anterior, la literatura ilustrada crea enlaces oportunos con la experiencia placentera del lector. La condición dual de este tipo de obras le concede al lector la oportunidad de apreciar la elaboración icónica mientras reflexiona sobre el significado del relato literario, de esta forma, el sujeto ejerce dos aptitudes complementarias de interpretación, que enriquecen la experiencia lectora y llenan los vacíos narrativos. «El texto verbal nos lleva a leer en forma lineal, mientras que las imágenes nos seducen para que nos detengamos a observar» (Arizpe y Styles, 2004, p.49).

Similarmente, la experiencia de la literatura ilustrada trae consigo renovaciones en la interacción del texto con el lector. El lector literario permite que su sensibilidad

detecte desde la subjetividad las cargas semánticas del texto, así, el sujeto goza de los elementos innovadores que descifra con el rastreo interpretativo mediado por la emotividad del detalle en el dibujo y la expresión sensitiva de la narración. Arizpe y Styles (2004) resaltan de la imagen que:

El regocijo de la experiencia estética directa indica la profundidad a la que penetra esa experiencia en la mentalidad humana. Lo que hace en nosotros es formular nuestras concepciones de sentimiento y de la realidad visual, factual y audible juntas. Por esto, tiene la fuerza de una revelación e inspira un sentimiento de profunda satisfacción intelectual (p.67).

### 2.3.12 Novela gráfica

#### Didáctica de la literatura

En primera instancia, para el tratamiento conceptual de la novela gráfica; la definición de didáctica de la literatura es menester, dado que una deviene de la otra. Así, la didáctica de la literatura funge de disciplina concreta que complementa provechosamente a la didáctica de la lengua, la cual se encarga del aprendizaje de los niveles lingüísticos. De hecho, Dufays (como se parafraseó en Munita y Margallo, 2019) advierte que la didáctica de la literatura actualmente asume su identidad en tanto como campo específico al interior de la didáctica de la lengua. Al mismo tiempo, la didáctica de la literatura posee fuertes rasgos interdisciplinarios que abogan por el aprendizaje de los docentes al promover la praxis dentro de su campo académico. Desde esta perspectiva, González y Caro (2009) afirman que:

La Didáctica de la Literatura es una ciencia social de composición interdisciplinaria que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es “enseñar contenidos” sobre la literatura sino “aprender competencia comunicativa” con la literatura. No es una ciencia aplicada sino una ciencia implicada con la vida de las palabras (p.2).

### Figura 3

#### Interdisciplinariedad de la literatura

<i>Pragmática</i>		
<i>Lingüística cognitiva</i>	<i>Semiótica</i>	<i>Análisis del discurso</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>- El lenguaje en sus contextos de uso</li><li>- La lengua oral</li><li>- Los usuarios de la lengua</li><li>- Lengua y realidad extralingüística</li><li>- Estrategias conversacionales</li><li>- Pragmática literaria</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fundamentos de semiótica</li><li>- Semiótica simbólica. Análisis del discurso</li><li>- Semiótica icónica. Análisis de imágenes visuales</li><li>- Semiótica indicial. Interpretación de objetos y comportamientos</li><li>- Semiótica literaria: estética de la recepción, función poética del lenguaje, constructivismo...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Texto discurso</li><li>- Comentario de texto: perspectivas de acceso</li></ul>

*Tomado de Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2009)*

#### 2.3.13 Componentes de la novela gráfica

La novela gráfica consiste en la conjunción de imágenes y texto. Por eso, la concepción de narrativa gráfica exhorta a la utilización de competencias lingüísticas y visuales, con la finalidad de obtener una estimación comprensiva y estética de la obra.

Por ejemplo, el teórico e historietista Will Eisner señala que:

El *comic book* consiste en un montaje de palabra e imagen, y por tanto exige del lector el ejercicio de sus facultades visuales y verbales. En realidad, las particularidades del dibujo (perspectiva, simetría, pincelada) y las particularidades de la literatura (gramática, argumento, sintaxis) se superponen unas a otras. La lectura del *comic book* es un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual (Eisner, 2002, p.10).

Además, la novela gráfica propende a marcar límites que la diferencien de la clásica historieta y del cómic convencional. Por lo cual, la narrativa icónico-textual no solo entronca temáticas para los jóvenes, sino que abarca temas dirigidos a lectores adultos, y su desarrollo temático recurre al desenvolvimiento narrativo en un solo tomo.

Pongamos por caso, los niveles con que Baetens y Frey (citados en Aldana, 2019)

definen a la novela gráfica:

Un nivel “formal”, en el que identifican algunas características asociadas al diseño de página, el tipo de ilustración y la secuencialidad narrativa que diferencian a este tipo de producciones narrativas de otras formas de cómic. En segundo lugar, Baetens y Frey incluyen el nivel del “contenido”, uno de los fuertes diferenciadores de la novela gráfica frente a otras formas de historieta, dada su inclinación por historias realistas más dirigidas a públicos adultos. En tercer lugar, estos autores se refieren al nivel del “formato de publicación”, según el cual la novela gráfica busca legitimarse a través de objetos editoriales similares a los de la literatura en general, tanto en extensión como en características de diseño pero, sobre todo, en lo que ellos llaman la “formula de un solo disparo” (*one-shot formula*); es decir, que el objeto editorial (libro) provee toda la historia al lector en un solo objeto editorial y no, por ejemplo, por entregas, como el cómic tradicional (Aldana, 2019, p.63).

Sin embargo, la novela gráfica continúa siendo una concepción que atrae ambigüedades por su esencia dicotómica. De hecho, Santiago García señala al respecto:

Por supuesto, «novela gráfica» es solo un término convencional que, como suele ocurrir, puede llamar a engaño, pues no hay que entender que con el mismo nos referimos a un cómic con características formales o narrativas de novela literaria, ni tampoco a un formato determinado, sino, sencillamente, a un tipo de cómic adulto moderno que reclama lecturas y actitudes distintas del cómic de consumo tradicional (García, 2010, p.16).

Así que, la novela gráfica, si bien reúne elementos propios de la literatura, no encarna la esencia de la novela moderna *per se*. Más bien, la novela gráfica recoge la herencia literaria y las virtudes de la imagen del cómic, para erigir su propia existencia. En particular, Will Eisner expresa que los cómics se nutren de una secuencia de imágenes repetidas y de símbolos distinguibles. Cuando éstos se utilizan en varias ocasiones para dar a entender ideas semejantes, se convierten en un lenguaje, o en una forma literaria. A partir de ahí, esta aplicación disciplinada origina la “gramática” del arte secuencial (Eisner, 2002, p.10).



## Figura 4

### Orígenes de la novela gráfica



Tomado de Yellow Kid (1897)

#### 2.3.14 Taller literario para el fomento de la lectura

Teniendo en cuenta la perspectiva de los talleres, un pilar fundamental que caracteriza a la didáctica de la narrativa es el estímulo a la adquisición de competencia acompañada de creaciones literarias, y éstas tienen lugar en los talleres literarios.

Partiendo de lo anterior, Vegas (2009) señala al respecto:

Las narraciones sobre historias inventadas estimulan la creatividad. Los cuentos son las historias más leídas y escuchadas por los niños debido a su brevedad, al interés de la acción tan condensada en pocas páginas y a su fantasía. Por eso constituye una de las prácticas más habituales en las clases de LL para el desarrollo de la expresión escrita (p.166).



De este modo, la intervención creativa de la literatura apoya y acompaña a los educandos durante la formación de su pensamiento analítico y reflexivo sobre la sociedad, la cultura y la vida como tal. En concreto, las autoras González y Caro advierten que las obras literarias son el efecto de condicionamientos sociales, culturales e históricos, y su estudio promueve actitudes críticas beneficiosas para el mundo estudiantil; por lo tanto, la escritura y lectura de textos literarios dirigen a los estudiantes a una formación estimulante para la vida (González y Caro, 2009).

#### 2.3.15 TIC y narrativa gráfica

Para terminar el apartado conceptual de este proyecto, se propone la categoría de TIC y narrativa gráfica. La implementación de las tecnologías de la información y la comunicación resulta inexorable dentro del paradigma educativo; aún más, cuando de literatura, lectura y escritura se trata. El lector literario actúa como un sujeto que analiza e interpreta su cultura al transmitir su idiosincrasia a través del lenguaje, por ello, el uso de las TIC interviene como aspecto beneficioso dentro de la narrativa, cuando esta última emplea lenguaje icónico, la mediación tecnológica también es gratificante. Concretamente, el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura vela por los propósitos y responsabilidades que no solo integran lo educativo, sino que atienden a las necesidades sociales y culturales concernientes a la biblioteca escolar, las políticas lectoras y a las TIC, dado que estos elementos contribuyen a la formación de ciudadanos (Vegas, 2009).

Ahora bien, las TIC y la narrativa icónico-textual demuestran su acertada correspondencia. Con el fenómeno tecnológico el debate literario se vuelve dinámico, ya que los lectores pueden interactuar colectivamente mediante plataformas y el proceso

educativo fomenta el dialogo entre lectores aprendices y maestros. De igual manera, las TIC le ofrecen un camino totalmente renovado al estudiante literario, que puede utilizar las tecnologías para apropiarse de la narrativa gráfica y para solucionar dudas que surjan de la lectura:

Las TIC nos ofrecen nuevos modelos de interacción con los alumnos aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje. La Red es una importante fuente actualizada de información que permite un aprendizaje activo en el que el alumno, guiado por el profesor y gracias a la hipertextualidad de internet, consigue por sí mismo descubrir o solucionar las cuestiones que se proponga (Vegas, 2009, p.55).

Llegados a este punto, el escenario tecnológico revela la profunda incidencia que tiene sobre los textos, las narrativas, los relatos y la información en general. Indiscutiblemente, los lectores de hoy no son los mismos de ayer, dado que la sociedad actual ofrece una gama diversificada, para la accesibilidad informativa. Por todo esto, la función integradora de docente, contexto y estudiante es imprescindible, en la medida en que el docente orienta cómo interactuar con el flujo de información, y los alumnos en medio de la experiencia adquieren autonomía de lectura digitalizada. Cerrillo (2016) indica al respecto que, con el alcance voluminoso de internet, la difusión y creación de textos cambió, además, advierte que a causa de las transformaciones en la transmisión de conocimiento y en la comunicación cultural, los lectores deben tener una formación más rigurosa, con miras a la valoración de la información, y a la interacción crítica con los soportes y la red.

Si bien, las TIC involucran una cuantía considerable de información que el lector con ojo perspicaz debe discriminar, ahondando en datos relevantes, y descartando otros, las nuevas tecnologías permiten una apropiación directa con recursos literarios convenientes y provechosos. De hecho, varias de estas alternativas tecnológicas recurren

a plataformas como páginas web, instrumentos interactivos, textos multimodales y aplicaciones dinámicas que crean una atmósfera positiva, para anclar la literatura con diferentes formatos de texto, con la lectura autónoma, la indagación y la creación literaria:

La mayor parte de las obras literarias que encontramos en internet son literatura digitalizada, esto es, obras impresas que se han digitalizado. Pero disponemos en internet de ediciones de textos clásicos que van más allá de la mera digitalización de la obra impresa e incorporan multimedia, herramientas interactivas y organización hipertextual. Estos ejemplos prefiguran un modo de leer los textos clásicos que ha de ser tenido en cuenta en la clase de literatura (Zayas, 2011, p.3).

Habría que decir también, que las TIC redireccionan con sus atributos innovadores la experiencia literaria y, por ende, la interacción con las obras icónico-textuales. De donde resulta que, las tecnologías de la información y la comunicación favorecen el rol activo del alumno en la construcción de su conocimiento, ya que el panorama digital le brinda la oportunidad de consultar aspectos literarios generadores de dudas o que sean de su interés, asimismo, fomentan el dialogo constante con el otro; propicio para expresar sentimientos e ideas suscitados por la lectura literaria.

Este proceso, en últimas, contribuye al florecimiento de la imaginación y la creación literaria cargada de subjetividad. Para comprender mejor, Ramírez (2018) tomando como referente la metodología de González y Margallo (2013), alude a las TIC para la información donde el estudiante se familiariza con el hecho literario al escudriñar bibliotecas digitales, bases de datos y revistas especializadas; a las TIC para la socialización en donde el estudiante puede compartir su lectura e interpretación con otros por medio de blogs o redes sociales; y a las TIC para la creación donde el joven

escritor y lector compone y da a conocer sus creaciones a través de diferentes plataformas como un wiki.

## Capítulo 3: Diseño metodológico

### 3.1 Enfoque de la innovación pedagógica

Este proyecto de innovación acoge su enfoque pedagógico desde la perspectiva del aula invertida (*flipped learning*), puesto que ésta propicia una participación significativa del estudiante en la construcción de su conocimiento. Asimismo, este enfoque converge en rasgos prácticos, conceptuales y tecnológicos como lo demanda actualmente la sociedad. En efecto, los docentes necesitan adaptar sus técnicas pedagógicas a los nuevos retos que trae la era digital como *e-alumnos* que utilizan herramientas tecnológicas para su aprendizaje dentro y fuera del aula (Albaladejo, 2016). Desde allí, el aula invertida motiva en los estudiantes el aprendizaje autónomo y, en los profesores, el aprovechamiento del tiempo.

De manera que, los profesores que utilizan el aula invertida propenden por el uso de recursos tecnológicos entre los que son comunes las grabaciones, los videos, y las páginas web, esto con la intención de ofrecer un panorama conceptual que el estudiante abordará previo a la clase, para ejercitar su aptitud crítica y su capacidad de generar preguntas de lo que no entendió, luego, en la clase, el profesor aprovecha el tiempo aclarando dudas y llevando a cabo ejercicios prácticos. Así, por ejemplo, Bergmann y Sams (2012) insisten que:

In the flipped model, the time is completely restructured. Students still need to ask questions about the content that has been delivered via video, so we generally answer these questions during the first few minutes of class. This allows us to clear up misconceptions before they are practiced and applied incorrectly. The remainder of the time is used for more extensive hands-on activities and/or directed problem-solving time (p.15).

Dicho lo anterior, al hacer uso del aula invertida, los profesores permiten que los estudiantes trabajen de manera autónoma en un primer momento, lo cual contribuye al desarrollo de su pensamiento reflexivo. Además, el profesor también cumple un rol importante, donde luego del trabajo autónomo por parte de los estudiantes, resuelve los interrogantes generados en el proceso, y el enfoque comienza a integrar la perspectiva individual y colectiva del aprendizaje. Precisamente, el aprendizaje invertido es un enfoque pedagógico en el que la instrucción específica pasa del espacio de aprendizaje grupal hacia el panorama del aprendizaje individual, dando como resultado un ambiente de aprendizaje dinámico, creativo e interactivo por medio del cual el educador guía a sus estudiantes, para que pongan en práctica lo conceptual, Bergmann y Sams (como se citaron en Albaladejo, 2016).

De ahí que, el escenario educativo toma un nuevo horizonte; los estudiantes ejercen una función vitalizadora en la construcción de conocimiento y los docentes adquieren la responsabilidad de ser mediadores de esa construcción, ya que guían, intervienen y seleccionan el contenido propicio, para el aprendizaje. Para ilustrar mejor, Albaladejo (2016) aclara que, aunque el estudiante trabaja autónomamente, éste no lo hace sólo, dado que el profesor funge de guía dentro del proceso de aprendizaje al brindar contenido a través de diferentes medios e interactuando comunicativamente con sus estudiantes.

Ahora bien, el aula invertida comprende ciertas fases que la caracterizan. En primera instancia, el educador fomenta el aprendizaje autónomo en sus estudiantes, así pues, los alumnos deberán abordar por su cuenta una temática concreta, pero con la ayuda de materiales propuestos por el docente. De esta forma, los estudiantes muestran

destrezas en cuanto a comprensión y reflexión conceptual. En segunda instancia, el profesor propicia discusión, debate e integración en el aula, con el fin de esclarecer dudas y profundizar en conceptos no comprendidos por los educandos. Finalmente, luego de la reflexión autónoma y del análisis grupal en el salón de clases, se pasa a las actividades prácticas en las que el estudiante utiliza el conocimiento adquirido, para crear algún producto de índole académico:

El modelo *flipped learning* consigue cubrir todas las fases o niveles de la conocida *Taxonomía de Bloom*, ya que, cuando el alumno afronta el trabajo previo fuera del aula ejercita las tres primeras, esto es, *conocimiento*, *comprensión* y *aplicación* (habilidades o procesos cognitivos considerados de orden inferior) y en la propia clase trabaja los procesos cognitivos de mayor complejidad, esto es, el *análisis*, la *evaluación* y la *creación* (Albaladejo, 2016, p.1470).

### 3.2 Estrategia didáctica de la innovación

La propuesta innovadora del presente proyecto de grado enlaza oportunamente su estrategia didáctica al mundo de los talleres literarios. Y es que, en los tiempos actuales, los procesos de aprendizaje y enseñanza necesitan una estrategia que reúna las virtudes de los sistemas de signos verbales, pero que, además, atienda a las necesidades inexorables de una sociedad que, propendiendo cada vez más a la tecnología, recurre a significarse a través de sistemas de signos no verbales. Así, por ejemplo, la lectura, la oralidad y la escritura, dados los avances de la comunicación y de las tecnologías de la información, comienzan a interactuar con códigos verbales y no verbales, con el propósito de estructurar interrelaciones comunicativas complejas y abundantes en horizontes de sentido (Medina, 2010).

De ahí que, los talleres literarios emergen como una alternativa enriquecedora que suscita en los estudiantes y en el maestro su condición creativa. Desde allí, la

vivencia del taller durante su creación, ejecución y recreación posibilita experiencias profundamente reflexivas, emotivas y generadoras de conocimiento. Como señala la autora Lourdes Maribel Cabrera, basándose en María González (1999), el taller es «un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del sentir, el pensar y el hacer» (Ruiz, 2016, p.92).

Así que, la vivencia percibida en el taller literario cataliza la sensibilidad de quienes participan en él. De hecho, esta estrategia literaria busca a ultranza la interrelación de subjetividades, dicho en términos hallidianos, la perspectiva intraorgánica (el yo) manifiesta su valor en la perspectiva interorgánica (con los otros) con el fin de engendrar nuevos conocimientos, una sensibilidad revitalizada. Baste, como indica Medina (2010) «El taller no sería una actividad de realización individual, por cuanto implica la construcción o transformación de un objeto a partir del conocimiento que comparten los más expertos con los aprendices» (p.48).

De modo que, esta forma de taller no pretende la consolidación rígida de recursos literarios, al contrario, el taller de literatura propende al fortalecimiento de la capacidad creativa de los estudiantes y a la exploración de competencias lingüísticas, para que interactúen de manera eficaz con su entorno al expresar su mundo interior. Para ilustrar mejor, Ruiz (2016) manifiesta que estas implementaciones logran ciertos objetivos o productos de carácter creativo que no necesariamente anhelan integración en algún corpus literario, sino que más bien pretenden la adquisición de competencias en relación con lo lingüístico, lo metafórico, lo literario o lo comunicativo. Es así que, el taller literario recurre a la emotividad humana mediante la *poiesis*.

Conforme a lo anterior, tanto el maestro como los alumnos estarán expuestos a la evocación más profunda de sus emociones. El lenguaje los acompañará como un entramado artístico que les posibilita comunicar imaginarios, ideas, miedos, pasiones e incertidumbres, todo con la finalidad de recrear desde la sensibilidad el sentimiento interior que refleja el cómo se comprende la realidad inmediata o fantástica a la que es expuesto el estudiante; dado que es este proceso, de inicio a fin, el que configura la creación estética:

Si el objeto es la literatura y el propósito es sensibilizar al estudiante para la creación, entonces producir será la tarea concreta a la que se encamine el taller. Esta tarea implicará reconocer formas poéticas, arriesgar líneas estéticas, comprender y usar palabras cargadas de significados que pueden decir, callar, musitar; palabras que llenen de emotividad las líneas producidas. Este es quizá el taller de lenguaje más complejo, pues se tocan sensibilidades y se busca llegar a la creación estética, producción de las más sublimes del ser humano (Medina, 2010, p.48).

Es por esto que, el taller literario representa una estrategia didáctica adecuada para el proyecto de innovación, en la medida que traza conexiones oportunas con el sistema de signos verbal, el no verbal y con las creaciones sensitivas cargadas de experiencia estética.

### 3.3 Instrumentos de pilotaje

La prueba piloto dentro de este trabajo investigativo cumple una función notable, ya que, a partir de ella, se determina la pertinencia y aplicabilidad de la propuesta en contextos escolares. Dicho con palabras de Muñoz (2020) un pilotaje es «un estudio pequeño o corto de factibilidad o viabilidad, conducido para probar aspectos metodológicos de un estudio de mayor escala, envergadura o complejidad» (p.101). Por consiguiente, el pilotaje evidencia los aciertos y posibles ajustes o modificaciones que se deberían implementar en la propuesta, para mejorar su aplicabilidad en futuros escenarios, y debido a que estos últimos son de carácter educativo dentro del presente



proyecto, tanto maestros como estudiantes tienen la oportunidad de aprender durante el proceso.

Hay que mencionar, además, que el pilotaje brinda información imprescindible en torno a cómo la población, el ambiente y las circunstancias procedimentales intervienen favorable o desfavorablemente durante la ejecución de la propuesta. De este modo, los talleres literarios, su enfoque pedagógico y la mediación del instrumento tecnológico reafirman la conveniencia de su aplicabilidad. Para ilustrar mejor, la fase de pilotaje consiste en la administración del instrumento (en este caso parte de la propuesta) a una muestra de estudiantes, para probar su pertinencia y eficacia en cuanto a instrucciones, condiciones, y procedimientos involucrados, por tal motivo, a partir de este se evidencia la validez y confiabilidad inicial de los instrumentos (Sampieri, Collado y Lucio, 2014).

En el caso particular de este proyecto, sólo serán aplicados tres talleres literarios de los siete que componen la estrategia didáctica. La razón principal atiende a la insuficiencia de tiempo acorde a los últimos periodos del segundo semestre escolar, en donde las estudiantes acuden a actividades extracurriculares y la maestra titular se encarga de los planes de mejoramiento. De manera que, los tres talleres literarios fueron seleccionados prolijamente, con el fin de abarcar a profundidad la esencia del aula invertida (reflexión autónoma, análisis en clase, y experiencia creativa) haciendo hincapié en las sesiones en las que las estudiantes pueden interactuar ampliamente con la novela gráfica y con su proceso de poiesis en miras de fortalecer escenarios escolares que promuevan la experiencia estética.

### 3.4 Instrumentos de recolección de información

En relación con las técnicas de recolección de información, fueron establecidos tres instrumentos que propician la obtención de datos requerida, con la intención de conocer rasgos sociológicos de la población, su nivel de apropiación con respecto a los temas del proyecto y la incidencia de este último en términos metodológicos. Es así que, las técnicas seleccionadas son el cuestionario sociodemográfico (ver anexo 2), la prueba de diagnóstico (ver anexo 3) y el diario de campo (ver anexo 4-6).

En primer lugar, el cuestionario sociodemográfico atiende a la necesidad de conocer *grosso modo* aspectos cualitativos, culturales y demográficos de la población elegida, para el desarrollo del proyecto investigativo. Así, por ejemplo, se dice que el cuestionario es el instrumento clave de la observación por encuesta, dado que engloba un conjunto de preguntas elaboradas detalladamente acerca de rasgos y hechos sociológicos (Bravo, 2001). Precisamente, las preguntas de este instrumento son valiosas, porque permiten identificar características como la edad de las estudiantes, los años de permanencia en la institución y dichos datos permiten caracterizar la muestra desde ciertos elementos que pueden influir en el desarrollo de la propuesta.

En segundo lugar, la prueba de diagnóstico posibilita la identificación del nivel de apropiación y competencia que poseen las estudiantes sobre los referentes temáticos que aborda el proyecto de innovación. Para ejemplificar mejor, el Departamento de Educación de Navarra (2008) expone que:

La evaluación diagnóstica es, por lo tanto, un procedimiento para recoger y tratar información sobre el grado de desarrollo de las competencias básicas del alumnado con el fin de conocer, pronosticar y tomar decisiones que favorezcan el pleno desarrollo educativo de los alumnos (p.14).

De donde resulta que, la prueba de diagnóstico proporciona elementos, para modificar, adaptar, y reevaluar el contenido de la propuesta. De este modo, el maestro logra aplicar mejor su metodología poniendo énfasis en las necesidades de las estudiantes, con el propósito de fortalecer su experiencia y formación literaria.

Finalmente, el diario de campo sirve como un instrumento en el que se registra minuciosamente la información que suministra el ambiente, los procedimientos y el comportamiento de la población frente a la aplicación de la estrategia didáctica. Como señalan Sampieri et al. (2014) «En las anotaciones es importante incluir nuestras propias palabras, sentimientos y conductas. Asimismo, cada vez que sea posible es necesario volver a leerlas y, desde luego, registrar nuevas ideas, comentarios u observaciones» (p.370). Por todo esto, el diario de campo es una herramienta indispensable dentro de este trabajo de innovación, puesto que reúne información útil del ambiente, de las personas que participan en él y de su relación con la propuesta implementada.

### 3.5 Muestra

Por lo que se refiere al pilotaje, éste se llevó a cabo con el curso 902° de la Intitución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Durante el transcurso de la intervención participaron aproximadamente treinta estudiantes que conforman el grupo, en el que la edad predominante varía entre los catorce y quince años de edad.

Para conocer mejor a las estudiantes, se realizó la aplicación de una encuesta sociodemográfica que arrojó como datos particulares que las estudiantes viven en cinco localidades diferentes, Antonio Nariño, Rafael Uribe Uribe, San Cristobal, Usme y

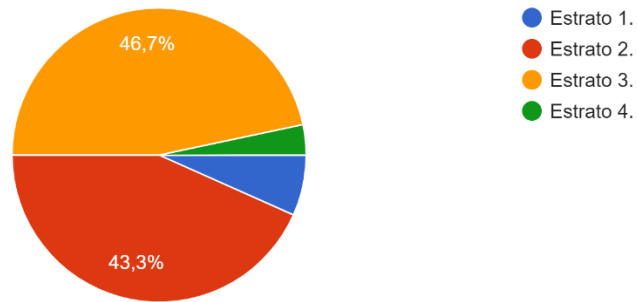
Kennedy. Asimismo, algunas residen en barrios aledaños al colegio como el Restrepo, el Quiroga y el Olaya, mientras otras mantienen la tendencia de ubicarse en la zona sur cerca a Usme. Hecha esta salvedad, la encuesta sociodemográfica concluye que las estudiantes viven en un entorno familiar, que 46,7 % se encuentran en el estrato 3, que 43,3 % en el estrato 2 y que casi el 60% de ellas llevan estudiando en el Liceo entre siete y nueve años como lo muestran las siguientes figuras.

## Figura 5

### *Estrato socioeconómico*

¿Cuál es el estrato socioeconómico al que pertenece?

30 respuestas

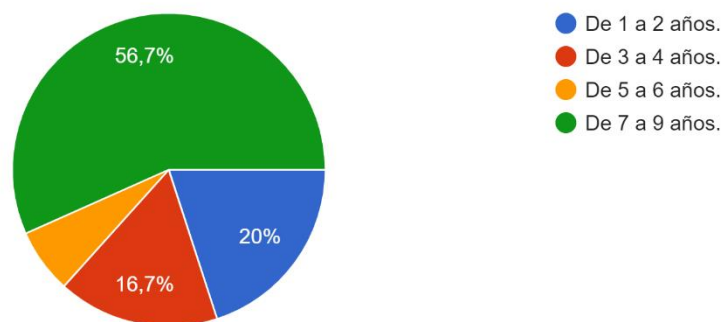


## Figura 6

### *Permanencia en la institución*

¿Cuántos años lleva estudiando en el Liceo?

30 respuestas



Todavía cabe señalar que, las estudiantes del curso 902° poseen aptitudes sobresalientes con respecto a la construcción de diálogo, al contraste de opiniones y a la participación discursiva mediada por perspectivas críticas. Todo lo anterior confluye con la trayectoria y esencia de la institución, que les permite interactuar de forma participativa en la conformación de su conocimiento.

### 3.6 Unidad de análisis

**Tabla 1**

*Matriz metodológica*

A continuación, se presenta la matriz metodológica planteada para el desarrollo de la propuesta de innovación, en la cual se vinculan elementos del marco conceptual con elementos del marco metodológico con el fin de visibilizar la trazabilidad en cada uno de los componentes de la innovación.

Fase	Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Actividades	Recursos	Indicadores
<b>Sesiones 1-2</b>						
<b>Sensibilización:</b> Reflexionando autónomamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación literaria</li> <li>▪ Didáctica de la novela gráfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiencia estética</li> <li>▪ Competencia literaria</li> <li>▪ Novela gráfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiencia de la literatura</li> <li>▪ Lector autónomo</li> <li>▪ Texto de placer</li> <li>▪ Lectura literaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización de saberes y emociones.</li> <li>- Lectura conjunta en voz alta.</li> <li>- Expresividad emotiva a través del dibujo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario en Genially.</li> <li>- Fragmento del primer capítulo de la novela gráfica <i>El olvido que seremos</i> de Hector Abad Faciolince y Tito Alba.</li> <li>- Quiz diagnóstico (el velero).</li> <li>- Fragmento del primer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica rasgos sociales en manifestaciones no verbales como la pintura y la imagen.</li> <li>- Explora saberes previos y vivencias, para evocar pensamientos y emociones.</li> </ul>

					capítulo de la novela gráfica <i>María</i> de Jorge Isaacs.	
<b>Sesiones 3-4-5</b>						
<b>Profundización:</b> Compartiendo mi subjetividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación literaria</li> <li>▪ Didáctica de la novela gráfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiencia estética</li> <li>▪ Competencia literaria</li> <li>▪ Novela gráfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiencia de la literatura ilustrada</li> <li>▪ Lector autónomo</li> <li>▪ Texto de placer</li> <li>▪ Texto de goce</li> <li>▪ Tic y narrativa gráfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualización de contenidos audiovisuales.</li> <li>- Lectura en voz alta con asignación de roles.</li> <li>- Tertulia previa a la lectura y posterior a la lectura con preguntas guía.</li> <li>- Maquetación de viñetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videos ilustrativos desde Genially.</li> <li>- Fragmentos de la novela gráfica <i>Satanás</i> (capítulos I, II, Y III).</li> <li>- Hojas blancas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona manifestaciones artísticas no verbales (ilustraciones e imágenes) consigo mismo y su contexto.</li> <li>- Identifica rasgos de la retórica visual en la novela gráfica.</li> <li>- Identifica el lenguaje del cine en la novela gráfica latinoamericana.</li> </ul>
<b>Sesiones 6-7</b>						
<b>Poesis:</b> Creando desde mi subjetividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación literaria</li> <li>▪ Didáctica de la novela gráfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiencia estética</li> <li>▪ Competencia literaria</li> <li>▪ Novela gráfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Taller literario para el fomento de la lectura</li> <li>▪ Leer por placer</li> <li>▪ Lector literario</li> <li>▪ Lectura literaria</li> <li>▪ Experiencia de la literatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualización de infografías.</li> <li>- Conversatorio previo a la lectura.</li> <li>- Lectura en voz alta con asignación de roles.</li> <li>- Cadáver exquisito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infografías ilustrativas desde Genially.</li> <li>- Fragmentos de la novela gráfica <i>Satanás</i> (capítulos IV y V).</li> <li>- Hojas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora creativa y espontáneamente relatos gráficos.</li> <li>- Manifiesta sus sentimientos y visión de mundo a través del dibujo y del texto.</li> <li>- Contrasta textos literarios que se</li> </ul>



				mediante viñetas - Reflexión del ejercicio de trasvase.	blancas.	manifiestan mediante el lenguaje verbal y no verbal.
--	--	--	--	--	----------	--

## Capítulo 4: Propuesta pedagógica innovadora

### 4.1 Diseño de la propuesta

En el siguiente capítulo se muestra la convergencia del enfoque pedagógico (el aula invertida) con la estrategia didáctica (talleres literarios), a fin de elucidar la organización y composición de la propuesta pedagógica de innovación. Es así que, la propuesta se configuró a través de tres fases; cada una de ellas agrupa talleres literarios específicos (ver anexos del 7 al 13) y éstos atendiendo a la naturaleza del aula invertida están mediados por contenidos y herramientas virtuales apoyados en la plataforma Genially, para el fortalecimiento del trabajo autónomo de las estudiantes y el aprovechamiento del tiempo en el aula.

**Tabla 2**

*Fases y sesiones de la propuesta de innovación*

Fases	Sesiones de los talleres literarios
1. Sensibilización: (Reflexionando autónomamente sobre la literatura gráfica).	1. Conociendo la literatura gráfica. 2. Adentrándose en la novela gráfica.
2. Profundización: (Compartiendo mi subjetividad)	3. Experimentando y comprendiendo la novela gráfica desde Satanás. 4. Hallando lo literario en lo gráfico. 5. La perspectiva y el lenguaje del cine en la novela gráfica.
3. Poiesis: (Creando desde mi subjetividad)	6. Creando con la otredad. 7. Creando puentes entre la literatura gráfica y la tradicional.

#### 4.2 Fase 1. Sensibilización (reflexionando autónomamente sobre la literatura gráfica)

La primera fase de la innovación pedagógica está fuertemente relacionada con la autonomía del lector. La finalidad de este primer acercamiento es lograr que las estudiantes retomen su bagaje cultural y conceptual, para intentar definir periféricamente lo que es una novela gráfica en la medida que dejan fluir instintivamente sus pensamientos. Particularmente, cuando uno oye lo que no sabe, lo que no conoce, debe estar preparado para que lo desconocido lo arrase y lo arrastre hasta llegar a una experiencia ignota que lo transforma hacia sí mismo (Larrosa, 1996). De esta forma, el desconocimiento de las estudiantes puede convertirse en el inicio de una experiencia gratificante en el trabajo con la literatura y la novela gráfica.

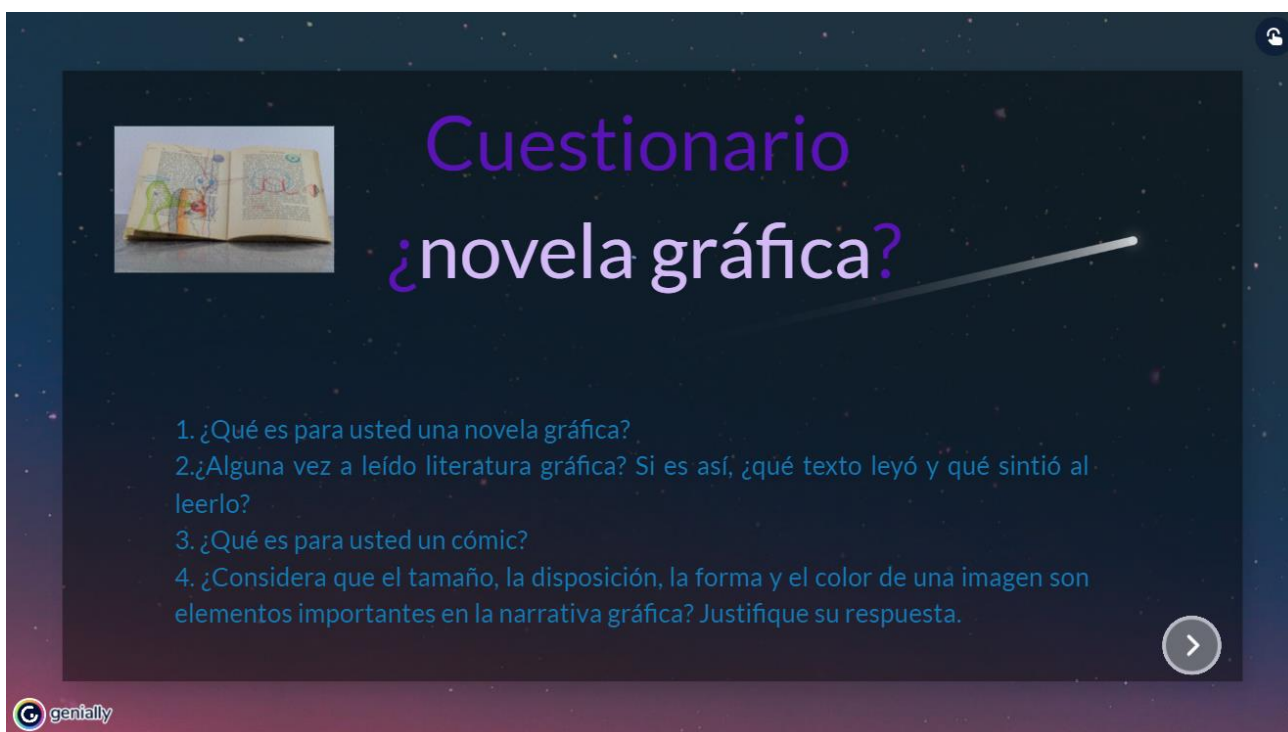
#### Taller literario #1: Conociendo la literatura gráfica

La sesión *Conociendo la literatura gráfica*, busca el anclaje de las nociones subjetivas de las estudiantes con las particularidades y cualidades de la novela gráfica. Cuando las estudiantes comparten su forma de pensar, escuchan perspectivas distintas e intercambian sentimientos, comienzan también a crear inferencias y a ser creativas, para hallar lo desconocido, rasgo característico de un lector autónomo. Dicho con palabras de Larrosa (1996) «Tomarse en serio la lectura como formación puede ser, me parece, un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación» (p.19).

Dicho lo anterior, el primer taller literario intenta promover la posición autónoma de las estudiantes por medio de un cuestionario conformado por cuatro preguntas desde la plataforma de Genially. Éstas tratan de asimilar los saberes previos que las estudiantes

tienen sobre la novela gráfica, así como las emociones e ideas que surgen cuando escuchan hablar de ella. La siguiente figura ilustra lo anterior.

**Figura 7**



### Taller literario #2: Adentrándose en la novela gráfica

Ahora bien, en la segunda sesión de la propuesta de innovación, las estudiantes enfrentan el reto de responder un quiz diagnóstico titulado *El velero, a la mar de la novela gráfica* (ver figura 4). La prueba diagnóstica desde la plataforma de Genially cumple una doble función, la primera como lo sugiere el Departamento de Educación de Navarra, involucra el rastreo de las capacidades de los estudiantes, para tomar decisiones próximas en favor del desarrollo académico (Educativa, 2008). La segunda, por otra parte, fomenta el preámbulo de la sensación del texto de goce, Barthes (1993) señala que el texto de goce pone en peligro la relación que tiene el lector con el lenguaje al desarticular, y desordenar los fundamentos psicológicos, culturales e históricos del

individuo. Por lo tanto, el quiz del velero propende por desestabilizar el conocimiento de las estudiantes, para dar apertura a la experiencia estética venidera.

**Figura 8**



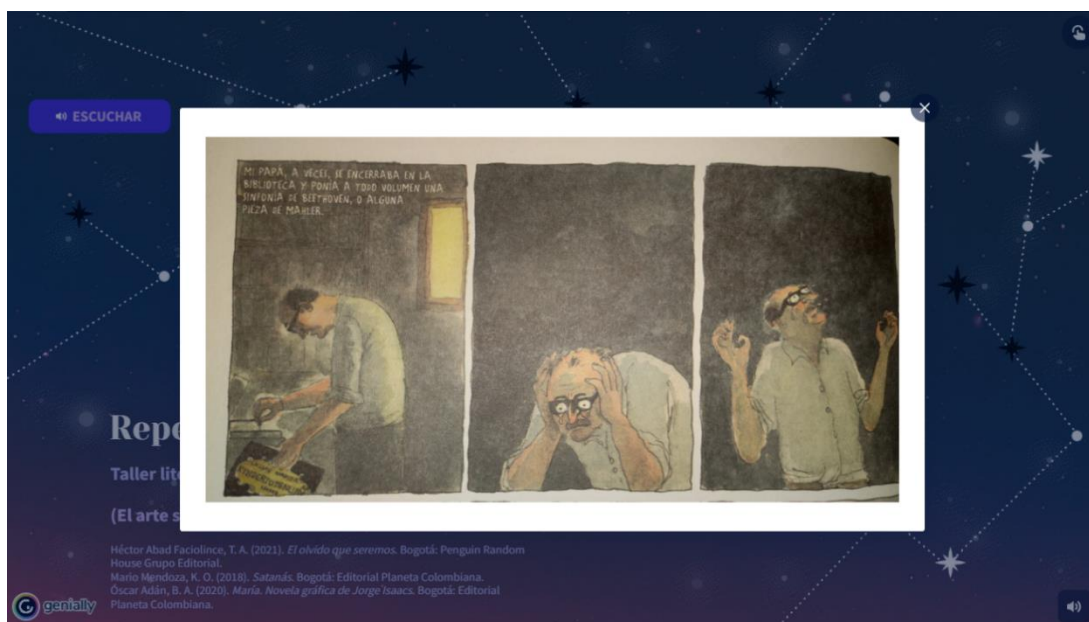
## Fase 2. Profundización (compartiendo mi subjetividad)

Enseguida, la segunda fase de la propuesta de innovación aborda claramente los fundamentos del lector literario y de la experiencia literaria. Desde allí, el objetivo de esta fase es ampliar la reflexión autónoma de las estudiantes a través de análisis colectivos que incidan en el esclarecimiento de dudas y en la apreciación de lo estético, lo poético y lo estilístico. Así, por ejemplo, la LIJ debe cumplir un papel determinante en la formación del lector literario, ya que, con ella, el lector se familiarizará con los elementos propios del lenguaje poético que brindan sentido a la comunicación literaria, de este modo, el lector estará en la capacidad de interpretar, comprender y enjuiciar obras literarias (Cerrillo,2016).

### Taller literario #3: Experimentando y comprendiendo la novela gráfica desde Satanás

A continuación, en el tercer taller literario, las estudiantes tienen la posibilidad de abordar la teoría del historietista Will Eisner sobre el arte secuencial y los estudios de María Acaso sobre la teoría del color con el apoyo de un fragmento audiovisual y un repertorio ejemplificador dispuestos en la plataforma tecnológica de Genially. Esta sesión en particular tiene la intención de estimular el desarrollo de la experiencia literaria en las estudiantes. Como indica Larrosa (1996) para que la lectura sea formativa es imprescindible la existencia de una relación íntima entre el texto y la subjetividad, de hecho, esta relación podría desencadenarse en experiencia, ésta última entendida como lo que nos ocurre en la vida. De modo que, los recursos dispuestos en la plataforma contribuirán en la conformación de dicha experiencia subjetiva.

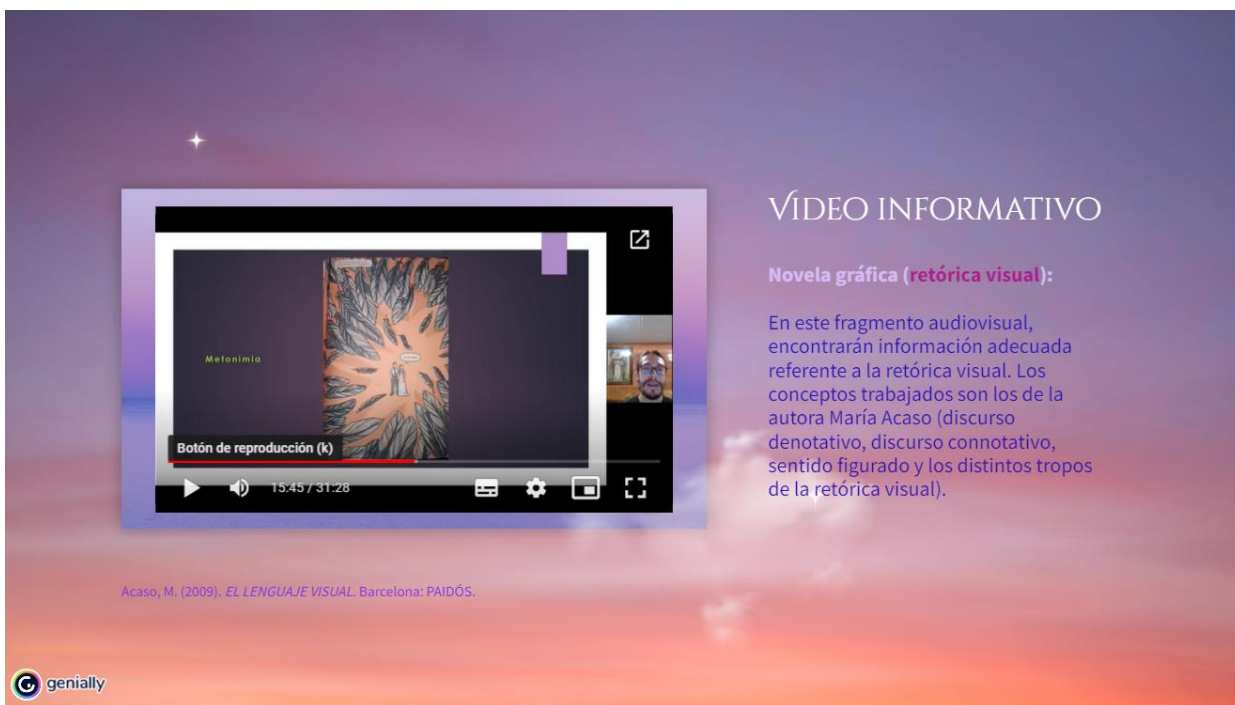
**Figura 9**



## Taller literario #4: Hallando lo literario en lo gráfico

Ahora veamos, en la cuarta sesión de la innovación, la plataforma virtual concede a las estudiantes un acercamiento a la retórica visual mediante un video informativo y un repertorio de imágenes que ejemplifican el contenido. Concretamente, este taller literario tiene como objetivo mostrarles a las estudiantes el sentido figurado en la novela gráfica, dado que los tropos literarios intensifican la expresividad emotiva de la narración, haciendo que las estudiantes generen un ejercicio placentero de lectura al conectar el sentido del relato con las emociones que éste les produce. Para ilustrar mejor, Barthes (1993) insiste en que «El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas – pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo» (p.29).

### Figura 10



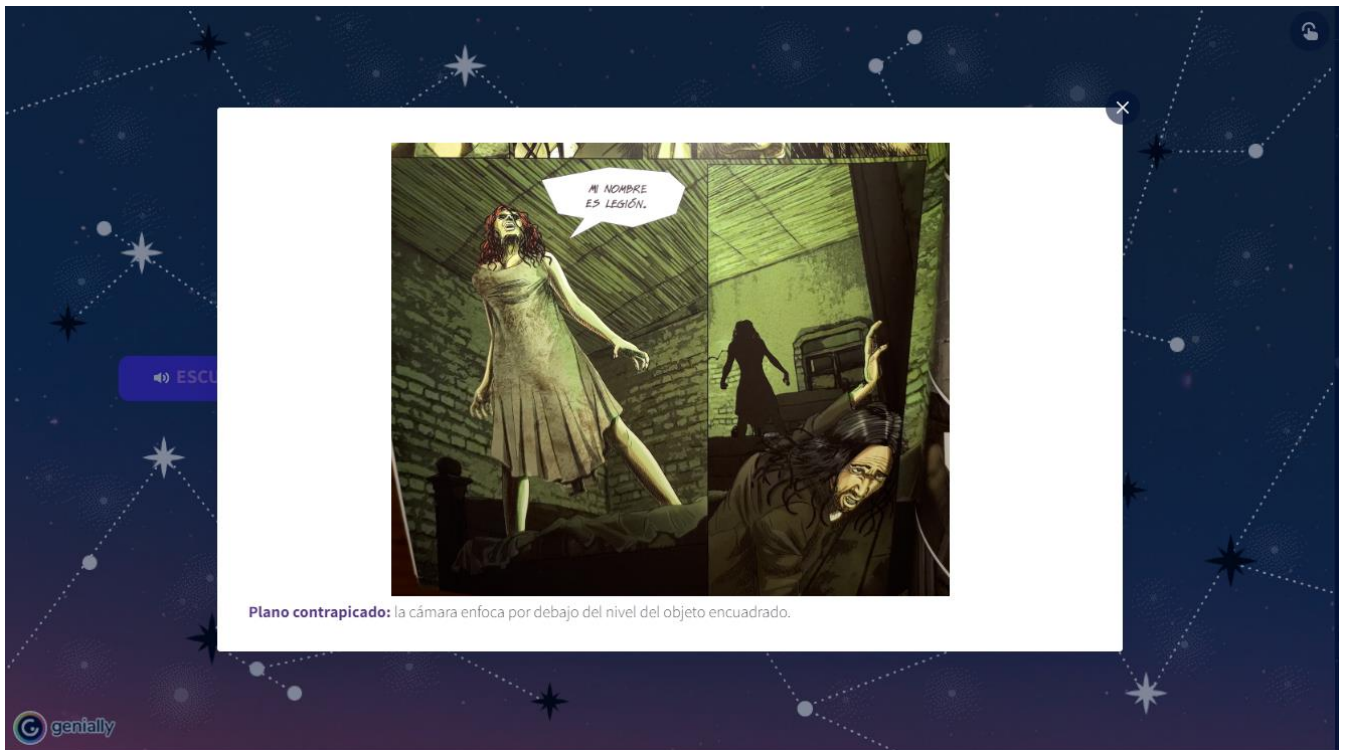
The image shows a screenshot of a Genially presentation slide. On the left, there is a video player window showing a video titled 'Metonimia' with a play button and a progress bar at 15:45 / 31:28. The video content shows a stylized illustration of a person's head surrounded by leaves. To the right of the video player, the text reads: 'VÍDEO INFORMATIVO' in large white letters, followed by 'Novela gráfica (retórica visual):' in pink, and a paragraph in blue: 'En este fragmento audiovisual, encontrarán información adecuada referente a la retórica visual. Los conceptos trabajados son los de la autora María Acaso (discurso denotativo, discurso connotativo, sentido figurado y los distintos tropos de la retórica visual).' At the bottom left, there is a citation: 'Acaso, M. (2009). EL LENGUAJE VISUAL. Barcelona: PAIDÓS.' and the Genially logo.

## Taller literario #5: La perspectiva y el lenguaje del cine en la novela gráfica

Seguidamente, el taller literario número cinco aborda las particularidades del lenguaje cinematográfico y las aterriza al plano de la literatura. En esta ocasión, los estudiantes tienen la oportunidad de observar un videoclip interactivo que condensa tres categorías del cine (los planos, los encuadres, y los ángulos), de igual manera, los estudiantes pueden acceder al repertorio ejemplificador de la constelación si algún fragmento del contenido audiovisual no quedó claro. La principal intención de esta sesión es demostrar la compatibilidad semántica del cine con la literatura, dado que esta unión repercute favorablemente en la interpretación de la novela gráfica y en la experiencia de la literatura ilustrada. Para ejemplificar mejor, Doonan (1993) analiza los álbumes ilustrados como objetos estéticos que con los componentes abstractos de las imágenes (color, línea, forma, composición) y estilo, engloban estados psicológicos complejos por medio de imágenes que comunican lenguaje figurado (Arizpe & Styles, 2004). En este sentido, la dicotomía de texto e imagen exige de los estudiantes, un análisis más profundo del relato, lo que conlleva a una mejor comprensión y satisfacción estético intelectual de la literatura.



**Figura 11**



### Fase 3. Poiesis (creando desde mi subjetividad)

Para concluir, la fase tres de la innovación pedagógica alude especialmente a la competencia literaria de las estudiantes. Por tal razón, no sólo será menester la condición escritural y estructural, sino que el fomento de la ensoñación, la imaginación, la expresividad y la creatividad dirigidas hacia la producción, permeará toda la experiencia estética literaria. Así, como señala Cerrillo (2016) en las primeras etapas cuando se aprende a escribir y a leer, debería avivarse la sensibilidad de la persona, haciéndole consciente del poder que las palabras tienen para hallar sentido, pensar, viajar, sentir o soñar.

## Taller literario #6: Creando con la otredad

Dicho lo anterior, el sexto taller literario ofrece a las estudiantes una infografía informativa desde la plataforma de Genially, con el objetivo de acercarlas al concepto de “cadáver exquisito” un recurso de carácter creativo propuesto por el movimiento surrealista. De este modo, la finalidad principal de la sesión es que las estudiantes elaboren un producto creativo en conjunto, desde el cual expresen espontáneamente sus sentimientos, ideología, visión de mundo e imaginación, virtudes ineludibles en la lectura literaria. Será preciso señalar que, la formación literaria en la escuela no consiste en la transmisión de un discurso inmóvil de la literatura, sino que la educación literaria contribuye a que las nuevas generaciones dialoguen críticamente sobre las ideas, valores y sistemas estéticos que configuran su cultura (Colomer, 2005).

Figura 12



## Taller literario #7: Creando puentes entre la literatura gráfica y la tradicional

Finalmente, el taller número siete alude a un ejercicio de trasvase literario. Así que, por medio de la plataforma interactiva de Genially, las estudiantes se familiarizan con la terminología y tienen acceso a un fragmento contrastivo del relato de Satanás que funciona como ejemplo. Desde allí, la intención de la sesión es que las estudiantes adquieran autonomía literaria al reflexionar sobre las particularidades y atributos que ofrece tanto el relato lingüístico como su adaptación gráfica, con el objetivo de llevar a cabo una creación que involucre sus ideas, emociones, y la doble capacidad de construir relato desde los sistemas de signos verbales y no verbales. Como indica Larrosa (1996) la lectura no depende solamente de los difíciles artes filológicos, sino que además requiere de un lector que aparte de comprender el sentido superficial del texto, lo viva.

**Figura 13**

**TRASVASE**

Todos ellos (los trasvase) están basados en una premisa: el cambio de un sistema semiótico a otro, es decir, ambos géneros comparten la misma historia, lo que sucede es un cambio de convenciones y elementos al contarla, esto es un nuevo sistema semiótico (Noriega, 2000).

**01**

Andrés estudia *Los naufragos de la Medusa*, de Géricault, con plácido detenimiento, observando cada uno de los detalles magistrales de la pintura, cada ola, cada pincelada que muestra los músculos de los viajeros, cada pliegue de los ropajes, cada trazo de ese cielo que empieza a abrirse después de la tormenta, cada mirada agónica y desesperada que cubre los rostros trastornados de los sobrevivientes. Sabe que el

**02**

Lo que sucede es que la historia es contada en el texto literario a partir del uso de palabras, frases y elementos gramaticales entre otros.

**03**

**04**

En el texto fílmico la historia se cuenta a partir de planos, movimientos de cámara, imágenes, sonidos y actuaciones.

Luque Lavado, D. M. (2014). Las relaciones entre escritor y director en el trasvase cinematográfico: el caso de Guillermo Arriaga.

genially

### 4.3 Propuesta de evaluación

A continuación, la propuesta de innovación pedagógica vinculó al portafolio como uno de sus instrumentos característicos de evaluación. En concreto, la estrategia didáctica de la propuesta que involucra talleres literarios complementa a cabalidad sus objetivos con el apoyo del portafolio, dado que uno de los principales propósitos de las sesiones es el fomento de la creatividad mediante composiciones cargadas de subjetividad y expresión artística. Como afirma Díaz Barriga (2006): «Su éxito creciente se debe a que permite evaluar lo que las personas *hacen*, no sólo lo que *dicen* que hacen o lo que *creen* saber» (p.146). Partiendo de lo anterior, el portafolio consigue reunir las experiencias prácticas de las estudiantes en donde se puede apreciar el recorrido y avance que tuvieron, para alcanzar determinado objetivo de aprendizaje. Para ilustrar mejor, el portafolio no es un grupo al azar o de trabajos sin conexión, sino una colección de composiciones que muestran el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por los estudiantes (Díaz Barriga, 2006).

## Capítulo 5: Organización y análisis de datos del pilotaje

En el presente capítulo se expone la organización y análisis de los resultados obtenidos durante el ejercicio de pilotaje. Para dar cuenta de dicho análisis se toman en consideración las tres fases de la innovación pedagógica (sensibilización, profundización y poiesis) y las evidencias de trabajo resultantes en cada sesión. En concreto, se aplicaron tres sesiones que reúnen elementos característicos de todas las fases, atendiendo a la necesidad de acercar a las estudiantes a una propuesta integral entorno a la novela gráfica, y a la insuficiencia de tiempo para la aplicación de la propuesta en su totalidad. Hay que mencionar, además, que las sesiones fueron aplicadas entre el 5 de septiembre del 2022 y el 26 de septiembre del mismo año.

Dicho lo anterior, las tres sesiones se evalúan y analizan a partir de los indicadores de avance planteados en la matriz metodológica, reflexiones de los diarios de campo producto de las intervenciones llevadas a cabo y un instrumento de autoevaluación en el cual las estudiantes expresaron su percepción sobre la propuesta de innovación implementada. Cabe señalar que, la organización y sistematización de los datos e información recolectada se presenta a través de un ejercicio analítico, descriptivo y cualitativo que permitió visualizar el desarrollo mismo de la propuesta, sus posibilidades de aplicación e impacto en un contexto escolar.

Llegados a este punto, se presentan los resultados de cada sesión y sus respectivos análisis, contrastando en cada uno de los talleres literarios la producción creativa de las estudiantes en relación con el indicador de avance planteado.

### Resultados y análisis taller literario #3: Experimentando y comprendiendo la novela gráfica desde Satanás

En relación con el taller literario número tres, sus dos primeros indicadores plantean que las estudiantes *relacionen manifestaciones artísticas no verbales (ilustraciones e imágenes) con sí mismas y con su contexto mientras exploran su sensibilidad e ideas*. Desde allí, el 100% de las participantes (29 estudiantes) lograron exitosamente relacionar sus vivencias y pensamientos con las imágenes de la narración. En particular, varias estudiantes reconocieron en las viñetas paisajes bogotanos como plazas de mercado e iglesias de la Candelaria, mientras otras otorgaron conceptos de terror y suspenso a los colores de las ilustraciones. Lo anterior evidenció fortaleza argumentativa e interés por el tema.

Por otro lado, en cuanto al tercer indicador de la sesión, éste busca que las estudiantes *evoquen creativamente lo que sienten y piensan a través del dibujo*. En esta ocasión, el 96.5 % de las estudiantes (28 de ellas) efectuaron adecuadamente el ejercicio, mientras que, el 3.45% (una de ellas) no lo logró. En concreto, las estudiantes hallaron la forma de construir sus relatos haciendo uso de la teoría del arte secuencial y las nociones brindadas sobre la teoría del color. Como resultado, se evidenció que las estudiantes recordaron los diferentes tipos de bocadillo junto con su intencionalidad, y la carga emocional de los colores fríos y cálidos, para representar sus ideas, emociones e imaginación como se muestra en las siguientes figuras.



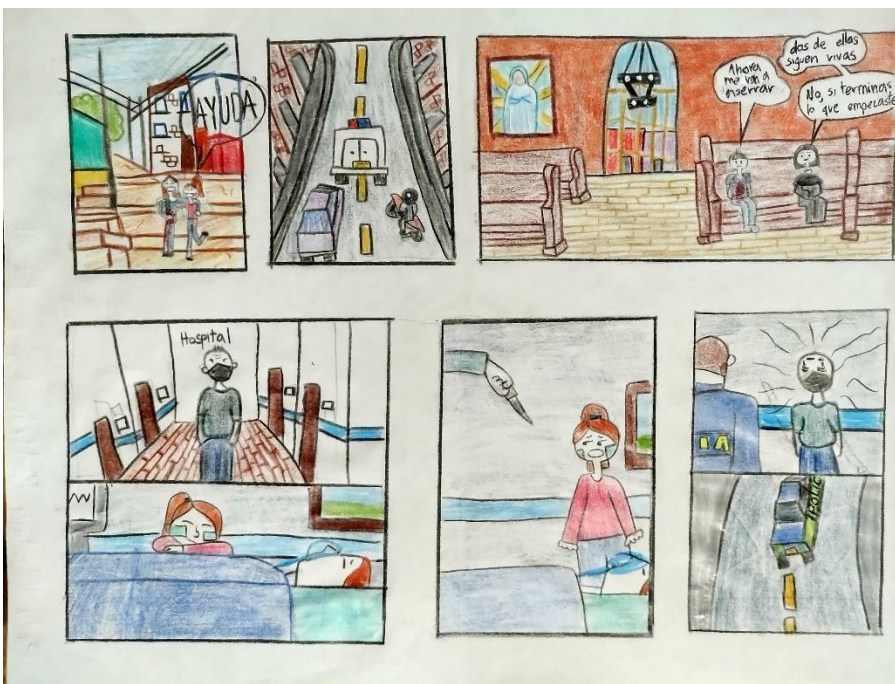
**Figura 14**

*Contornos de los globos (normal, festoneado, dentado)*



**Figura 15**

*Colores fríos y cálidos*



Por lo que se refiere al análisis, en este taller destacó la subcategoría de lector literario. Es así que, en el transcurso de la sesión, las estudiantes tuvieron interacción con la novedad y el asombro, mientras experimentaban y jugaban con la novela gráfica, sus horizontes de ensoñación, cuestionamiento, sensibilidad e imaginación se abrieron. De modo que, las estudiantes participaron activamente al exponer su forma de ver y sentir el mundo en ejercicio de deleite literario en vez de acudir a la lectura por obligación. Como asevera Cerrillo (2016) los jóvenes deberían enfrentarse a textos de contrastiva calidad literaria que reten su capacidad lingüística e interpretativa, de donde resulte una lectura estimulante que despierte emociones, planteamiento de preguntas y nuevos conocimientos.

Para terminar, las reflexiones dispuestas en el diario de campo (ver anexo 4) dejan en evidencia que la falta de autoconfianza podría convertirse en un inconveniente, para el desarrollo de la sesión. El anterior planteamiento surge de la experiencia durante la implementación de este taller, donde en la actividad de cierre ligada a la *poiesis*, las estudiantes perdieron tiempo valioso, ya que les atemorizó plasmar mediante un dibujo sus emociones explicando que no eran buenas dibujantes y mostrándose tímidas por compartir sus creaciones en el aula. No obstante, luego de recibir palabras de aliento y observar avances en las composiciones de algunas de sus compañeras, el ejercicio fluyó espontáneamente y culminó de forma exitosa.



## Resultados y análisis taller literario #4: Hallando lo literario en lo gráfico

Con relación al taller literario número cuatro, sus dos primeros indicadores plantean que las estudiantes *establezcan relaciones con el lenguaje verbal y no verbal al identificar rasgos de la retórica visual que acentúan la narración*. Ahora veamos, el 100 % del grupo (30 estudiantes en esta ocasión) intervino activamente durante la lectura identificando escenas cargadas de lenguaje figurado. Concretamente, las estudiantes encontraron metáforas, hipérbolos, metonimias, anáforas y calambures. Asimismo, relacionaron los tropos con nociones de caos, desorden, y pronóstico de hechos desafortunados como la muerte o la enfermedad. Lo anterior evidenció capacidad de interpretación y analogía, ya que las estudiantes hicieron uso apropiado de varias figuras retóricas trabajadas anteriormente en el video interactivo de Genially.

Por otra parte, el tercer indicador del taller literario pretende que las estudiantes *evoquen creativamente lo que sienten y piensan en una secuencia de viñetas con ayuda de la retórica visual*. En cuanto a este indicador, el 90% de las estudiantes (27 de ellas) consiguieron aunar sus sensaciones e ideas a las figuras retóricas visuales, en contraste con el 10% (tres de ellas) que no lograron el objetivo. En el caso de las tres estudiantes que no cumplieron el indicador, sus producciones se caracterizaron por estar incompletas, carecer de coherencia narrativa y ausencia de la retórica visual. En cambio, los resultados de las otras maquetaciones evidenciaron que las estudiantes aplicaron saberes previos referentes al arte secuencial y mezclaron tropos como la metáfora, la metonimia, la prosopopeya, la anáfora y la elipsis al sentido de su relato, para representar sus emociones y subjetividad mediante el dibujo como muestran las siguientes figuras.

**Figura 16**

*Metáfora, elipsis, prosopopeya*



**Figura 17**

*Metonimia, elipsis*



Durante esta sesión fue recurrente la subcategoría de experiencia de la literatura ilustrada. En efecto, la sesión involucró a las estudiantes en el plano artístico de la interpretación visual, de modo que, a fin de acceder a una asimilación más detallada y profunda del relato, tuvieron que entregarse a la contemplación y apreciación de los componentes estilísticos de la imagen (líneas, trazos, contornos, colores, formas, entre otros) como señalan Arizpe y Styles (2004) «el texto verbal nos lleva a leer en forma lineal, mientras que las imágenes nos seducen para que nos detengamos a observar» (p.49). Así mismo, la sesión procuró despertar la capacidad analógica de las estudiantes en busca del fomento de la expresividad emotiva y construcción subjetiva, en la medida en que cada quién tiene una visión distinta de la realidad, lo que para una era una metáfora, para la otra, era una hipérbole.

Para concluir, las reflexiones del diario de campo (ver anexo 5) visibilizan dos aspectos que hay que tener en cuenta, para la implementación de esta sesión. Primero, se evidenció que menos estudiantes dedicaron tiempo a observar el vídeo ilustrativo y sensibilizador de la página web, hecho que podría entorpecer el desarrollo del taller literario, si el profesor no está preparado para sintetizar y ejemplificar la información que algunas estudiantes no tienen. Segundo, se evidenció que las estudiantes no lograban recordar en ocasiones los nombres de las figuras literarias, pese a conocer su función, lo que puede causar confusiones y retrasos. Sin embargo, en el caso específico de esta sesión se lograron sortear las dificultades y se finalizó exitosamente la actividad.

## Resultados y análisis taller literario #5: La perspectiva y el lenguaje del cine en la novela gráfica

En cuanto al taller literario número cinco, sus dos primeros indicadores pretenden que las estudiantes *identifiquen e interpreten las características cinematográficas en la novela gráfica y las relacionen con el sentido de la narración*. Ahora bien, el 100% de las participantes (en esta ocasión 26 estudiantes) procuraron identificar escenas relacionadas con el lenguaje del cine en el transcurso de la lectura conjunta. Particularmente, con ayuda del docente, las estudiantes señalaron viñetas como la de Monserrate, la vista desde los cerros, y la capilla del padre Ernesto, para indicar que allí se empleó un plano extenso y abierto, una mirada en tercera persona, y un plano general.

A su vez, el tercer indicador de la sesión plantea que las estudiantes *evoquen creativamente lo que piensan y sienten a través del dibujo apoyándose en el lenguaje del cine*. Con respecto a este indicador, 88.5% de las estudiantes (23 de ellas) lograron vincular las particularidades cinematográficas a sus producciones, frente a 11.5% (tres de ellas) que no alcanzaron el logro. Las tres producciones insatisfactorias no recurrieron al lenguaje del cine, tenían narración superficial e intentaron replicar escenas de la novela. En contraste, los resultados de las otras maquetaciones evidenciaron que las estudiantes dominaron el plano subjetivo y objetivo, el encuadre abierto, el plano general, el primer plano, el primerísimo primer plano, y el plano detalle, para intensificar emotiva y expresivamente sus relatos como lo muestran las siguientes figuras.

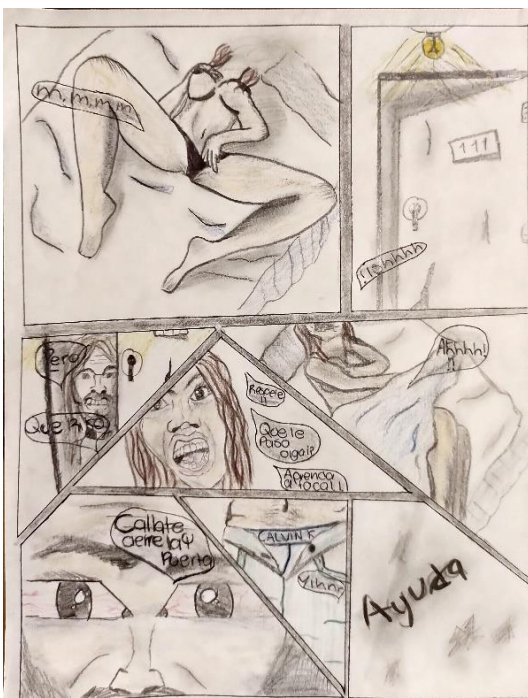
**Figura 18**

*Plano contrapicado, primerísimo primer plano*



**Figura 19**

*Primerísimo primer plano, plano detalle, plano general*



En lo que respecta al análisis, a lo largo de esta sesión predominaron las subcategorías de texto de goce y experiencia literaria. Ciertamente, el taller literario desacomodó las percepciones que las estudiantes tenían del cine, enfrentándolas a nuevas perspectivas y haciéndolas transitar por lo desconocido, como señala Barthes (1993) el texto de goce hace vacilar los fundamentos histórico culturales del lector, así como sus gustos y valores. Desde allí, las estudiantes comenzaron a asimilar lo desconocido, notaron que los planos, ángulos y encuadres comunican sensaciones que varían desde el peligro hasta la incertidumbre o el suspenso. Ya una vez descubierta la carga emocional del lenguaje del cine, las estudiantes reflejaron sueños, miedos y sentimientos en sus dibujos, en palabras de Larrosa (1996) el saber de experiencia está dentro de nosotros, sólo tiene sentido cuando configura la personalidad, sensibilidad y carácter de alguien, dando lugar a una forma humana subjetiva que es ética y estética a la vez.

En último lugar, las reflexiones del diario de campo (ver anexo 6) conducen nuevamente a dos aspectos. Primeramente, se evidenció que algunas estudiantes ya no tenían disposición participativa, para la configuración de las maquetaciones, de hecho, unas estudiantes mencionaron que ya no tenían creatividad, ya que en los dos talleres previos se elaboraron también producciones creativas. Lo anterior pone de manifiesto la posibilidad de adaptar intermitentemente ejercicios de trasvase a la propuesta, con miras a una reflexión lingüística que equilibre los procesos creativos evitando la monotonía del dibujo. Segundamente, se evidenció cierta complejidad del tema, para su total aprehensión y aplicabilidad. Algunas estudiantes dijeron que no sabían cómo emplear el plano picado o contrapicado y tendían a confundir la clasificación de los planos.

## Triangulación de datos. Resultados de la evaluación por parte del grupo focal hacia la propuesta de innovación

A continuación, se presentan los resultados del instrumento de autoevaluación aplicado al curso 902° de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño. Concretamente, la autoevaluación reunió la apreciación de 26 estudiantes con respecto a la pertinencia de la innovación pedagógica y a la incidencia que ésta tuvo en su experiencia formativa dentro de la clase de literatura. Dicho lo anterior, el instrumento contenía siete preguntas, de las cuales cuatro eran cerradas (de opción múltiple) y tres eran abiertas. Para la presentación de los resultados y análisis, se muestran dos tópicos representativos que agrupan las preguntas; éstos son la percepción que tuvieron las estudiantes acerca del diseño de la propuesta y la relevancia del tema en su formación académica.

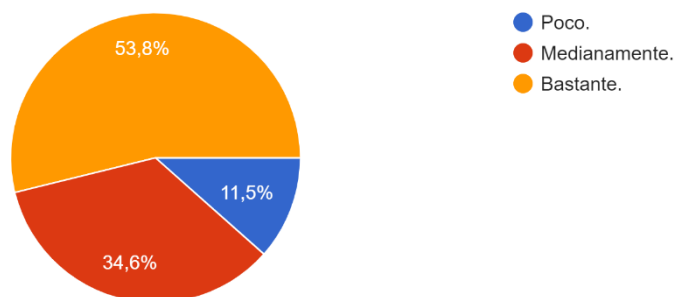
### Percepción del diseño de la propuesta

Con relación a este tópico, las figuras 16 y 17 revelan las apreciaciones de las estudiantes sobre dos preguntas, una en cuanto al interés por el tema (la novela gráfica) y otra referente a la claridad metodológica de la propuesta.

**Figura 20**

¿El diseño de la propuesta (la novela gráfica, la temática, y los talleres literarios) le parece interesante?

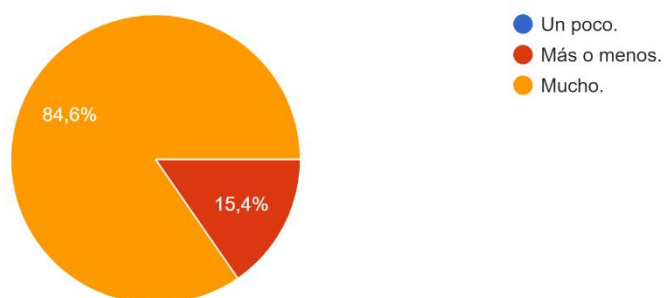
26 respuestas



**Figura 21**

¿Las instrucciones impartidas para el desarrollo de las sesiones fueron claras y precisas?

26 respuestas



Para empezar, en relación con la pregunta ¿El diseño de la propuesta le parece interesante?, los resultados arrojaron que el 11,5% (equivalente a 3 estudiantes) indicaron que el diseño de la propuesta les parecía poco interesante, en contraste con el 34,6% (equivalente a 9 estudiantes) que indicaron que el diseño era medianamente interesante, frente al 53,8% (equivalente a 14 estudiantes) que sostuvieron que el diseño



de la propuesta era bastante interesante. Por otra parte, en consideración con la pregunta ¿Las instrucciones impartidas para el desarrollo de las sesiones fueron claras y precisas?, los resultados mostraron que el 15,4% (equivalente a 4 estudiantes) contestaron que las instrucciones fueron más o menos claras y precisas, frente al 84,6% (equivalente a 22 estudiantes) que señalaron que las instrucciones cumplieron mucho con la claridad y precisión.

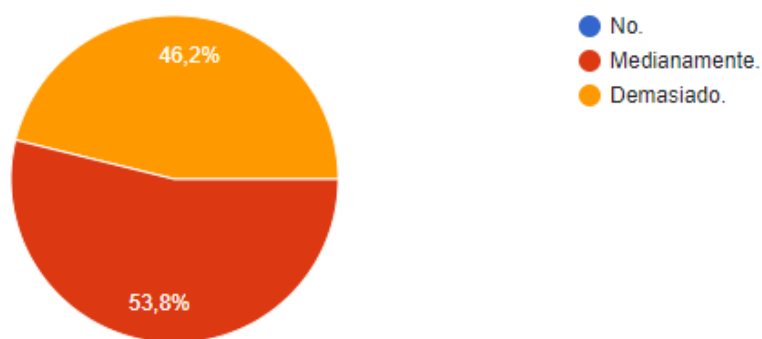
### Relevancia del tema en su formación académica

Dentro de este tópico, se exponen los aportes que escribieron las estudiantes a cerca de tres preguntas sobre la importancia que tiene la novela gráfica, la teoría del color y la retórica visual en su formación escolar.

**Figura 22**

Después de haber desarrollado la propuesta de innovación pedagógica, ¿considera que trabajar la novela gráfica dentro de la clase de literatura es importante, con el objetivo de asimilar y desarrollar su experiencia estética?

26 respuestas



Ahora bien, por lo que se refiere a la importancia de la novela gráfica, 46,2% (equivalente a 12 estudiantes) indicaron que la novela gráfica es importante, para el desarrollo de su experiencia estético literaria, en contraste con el 53,8% (equivalente a 14 estudiantes) que señalaron que la novela gráfica era medianamente importante para su formación. Particularmente, entre las reflexiones de las estudiantes se halló que la novela gráfica goza de envergadura por ser parte de los textos narrativos, fomentar creatividad e innovar con el formato de palabra e imagen. Por ejemplo, una estudiante escribió «creo que es interesante porque nos muestra otro tipo o forma de escribir y la intención con la que se debe dibujar según lo que escribes».

Respecto de la importancia de la teoría del color, para analizar literatura gráfica, las estudiantes expresaron en su mayoría que el color es importante, dado que fomenta interés y vuelve la narración llamativa, lo que permite interpretar ciertos rasgos del relato de manera creativa. Así, algunas estudiantes señalaron «sí, ya que ayuda a una lectura más comprensiva», «sí, porque por medio del color se puede transmitir emociones ayudando a crear un ambiente adecuado según el contexto de la novela».

Sobre la importancia de la retórica visual, para comprender literatura gráfica, las estudiantes dejaron percibir que el lenguaje figurado es indispensable en una narración con imágenes, especificando que la retórica visual ayuda a comprender mejor el sentido del relato, la composición de la obra y la intencionalidad del autor. De ahí que, una estudiante escribió «sí, para una novela gráfica es importante la descripción en dibujos de la información correspondida, para que se dé una imagen estéticamente de acuerdo», así mismo, algunas manifestaron que el transcurso de la historia puede cambiar con su uso «sí, ya que depende del punto de vista que se muestra, la historia puede variar». Para

concluir, algunas reafirmaron que la retórica es importante, porque con ella se expresa y se interpreta mejor la historia, «Digo que sí es importante ya que gracias a eso podemos entender o expresar mejor la literatura gráfica, gracias a las viñetas de expresión o las escenas repetidas». Para profundizar en las reflexiones llevadas a cabo por las estudiantes (remitirse al anexo 14).

## Capítulo 6: Conclusiones y recomendaciones

El siguiente apartado presenta las conclusiones producto del ejercicio investigativo realizado, con la finalidad de consolidar una propuesta de innovación pedagógica. De ahí que, estas se esbozan en el marco de los objetivos que orientaron la construcción de la innovación pedagógica. Primero, es importante retomar el objetivo general que buscó «promover espacios escolares en los cuales la lectura literaria de la novela gráfica afiance la experiencia estética en estudiantes del ciclo cuatro». A continuación, se genera un ejercicio reflexivo y analítico aludiendo a los tres objetivos específicos que encaminaron la consolidación de la propuesta final.

Así, pues, el primer objetivo de la investigación tenía relación con «conceptualizar los sustentos teóricos y pedagógicos que posibilitaran la formulación didáctica de la propuesta de innovación». Partiendo de lo anterior, la composición conceptual partió de tres subcategorías que fundamentaron la propuesta de innovación, estas fueron experiencia estética, competencia literaria y novela gráfica. Indiscutiblemente, la experiencia estética entendida desde Páez (2004) como una forma de conocer el mundo, no desde la perspectiva de la razón, sino desde la sensibilidad y la imaginación, sentó las bases de la propuesta, en la medida en que permitió la

comprensión de la literatura como una manifestación artística que no sólo fomenta saberes lingüísticos, sino que también favorece la capacidad de crear, imaginar y sentir.

De igual manera, la conjunción conceptual de competencia literaria y novela gráfica posibilitó la promoción de espacios escolares en los cuales circulara la literatura desde la óptica del lenguaje simbólico, y de esta manera se genera la construcción de significados y la comprensión de la realidad desde la emoción. Adicionalmente: estos escenarios permitieron a las estudiantes contemplar e interpretar los sistemas de signos no verbales, y fortalecer el dominio de la lengua. Asimismo, los conceptos pedagógicos de aula invertida y taller literario sirvieron, para conformar siete sesiones literarias que fomentaron la autonomía, el análisis y la creación en las estudiantes con la ayuda dinamizadora de una presentación interactiva en Genially.

Acerca del segundo objetivo, este consistía en «consolidar una propuesta de innovación pedagógica fundamentada en la novela gráfica, para fortalecer la experiencia estética en estudiantes del ciclo cuatro». Desde allí, la propuesta de innovación dejó ver la necesidad de suscitar espacios escolares en los cuales la literatura permita que los estudiantes se reconozcan a sí mismos y reflexionen sobre su contexto, como señala Colomer (2005) la formación literaria no reside en la transmisión de saberes inmóviles, sino en la comprensión crítica y reflexiva de la cultura. Habría que decir también, que la novela gráfica aportó dinamismo en medio de la experiencia literaria, las estudiantes disfrutaron la lectura y la dualidad del formato brindó tanto enriquecimiento intelectual como estético.

Todavía cabe señalar, la relevancia que tuvieron las actividades planteadas en consonancia con el enfoque pedagógico elegido. Las características intrínsecas del Flipped Learning lograron que las estudiantes, en cierto punto, tuvieran un rol activo con la construcción de su conocimiento, dado que el enfoque, como lo menciona Albaladejo (2016) propicia el desarrollo de los procesos cognitivos inferiores y superiores, al pasar de la reflexión autónoma a la profundización analítica y creativa. No obstante, dentro de la propuesta de innovación se evidenció que algunas estudiantes no consiguieron adaptarse a la autonomía que el ejercicio requería, lo que permite concluir que enfoques de este tipo deberían empezar a utilizarse con más frecuencia dentro de las aulas, con miras a potenciar la investigación autónoma de los estudiantes. Ahora bien, con el propósito de renovar estrategias evaluativas, también se recomienda el uso del portafolio que documenta de manera oportuna el proceso formativo de los estudiantes.

En un tercer momento, el último objetivo pretendía «validar la pertinencia y aplicabilidad de la propuesta de innovación pedagógica mediante un ejercicio de pilotaje en un contexto escolar». Es así que, la aplicación de esta propuesta pedagógica de innovación permitió concluir que la novela gráfica es un recurso literario atractivo y llamativo, para el 50% de las estudiantes aproximadamente, mientras que la mitad del grupo piensa que este recurso literario podría medianamente contribuir con su experiencia estética. Lo cierto es, que las estudiantes dejaron expuestas sus percepciones, la mayoría expresó que este formato genera emoción e interés, para abordar la lectura, ya que los colores, imágenes y secuencias contribuyen a la comprensión del relato de una forma divertida. Por otro lado, aunque algunas estudiantes indicaron cierta dificultad concerniente a temas como los planos del cine o las figuras

retóricas, en promedio más del 80% alcanzó a conectar sus sentimientos con la conceptualización, logrando a través de la experiencia estética composiciones cargadas de significado, emotividad, y reflexión.

## Referencias

- Albaladejo, C. B. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. *JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, Investigación, innovación, y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, 1466-1480.
- Aldana, J. A. (2019). DEL CÓMIC A LA NOVELA GRÁFICA: MUTACIONES EDITORIALES DE LA HISTORIETA COLOMBIANA EN EL SIGLO XXI. *mitologías hoy*, 61-77.
- Apaza Puma, J. D. (2015). Aplicación de la historieta como estrategia didáctica para mejorar los niveles de comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes de tercer grado de secundaria de la institución educativa Juan Domingo Zamácola y Jáuregui del distrito de CERRO COLORADO, Arequipa-2015.
- Arceo, F. D. (2006). *ENSEÑANZA SITUADA: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: MCGRAW-HILL INTERAMERICANA.
- Barthes, R. (1993). *EL PLACER DEL TEXTO*. México: Siglo veintiuno editores.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros, La lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Betancur, N., Martín Piña, A. D. P., & Buitrago Suárez, A. M. (2017). *La novela gráfica como herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia de la lengua española* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Eisner, W. (2002). *EL CÓMIC Y EL ARTE SECUENCIAL*. NORMA Editorial.
- Gamboa, L. C. B. (2020, 5 febrero). «María» en versión cómic: la edición gráfica para volverse a enamorar de este clásico. EL País.com.co. <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/maria-en-version-comic-la-edicion-grafica-para-volverse-a-enamorar-de-este-clasico.html>
- García Abreu, A. (2019, 16 julio). *La novela gráfica: entre el cómic y las nuevas narrativas*. SEMINARIO UNIVERSIDAD.

<https://semanariouniversidad.com/suplementos/la-novela-grafica-entre-el-comic-y-las-nuevas-narrativas/>

García, S. (2010). *La novela gráfica*. Bilbao: Astiberri Ediciones.

Gómez Salgado, J. C. (2018). La novela gráfica como recurso didáctico para fortalecer la comprensión de lectura.

González García, Caro Valverde, M. M. T. (2009, 27 noviembre). *DIDÁCTICA DE LA LITERATURA. LA EDUCACIÓN LITERARIA*. DIGITUM BIBLIOTECA UNIVERSITARIA. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/7791>

Héctor Abad Faciolince, T. A. (2021). *El olvido que seremos*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.

Hernández González, N. (2018). *Por el placer de leer en familia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2018.

Larrosa, J. (1996). *LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA*. Barcelona: EDITORIAL LAERTES.

Laurent, M. (2013). *El reto de producir una novela gráfica desde la Academia*. sextante.uniandes.edu.co.  
<https://sextante.uniandes.edu.co/index.php/ejemplares/sextante-1/corrientes/el-reto-de-producir-una-novela-grafica-desde-la-academia>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Mario Mendoza, K. O. (2018). *Satanás*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.

Medina, C. D. (2010). *REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL QUINTO CICLO*. Bogotá: Kimpres Ltda.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá.

MEN. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá.

MEN. (2018). *Lineamientos curriculares, Lengua castellana*. Bogotá.

Muñoz, G. D. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista chilena de radiología*, 100-104.

Óscar Adán, B. A. (2020). *María. Novela gráfica de Jorge Isaacs*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.

Ospina Gardeazábal, M. C. L. (2016). Oralidad, lectura y escritura a través de tic: aportes e influencias. *Instituto de Investigación en Educación (IEDU)*.

Páez, A. C. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.

- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: EDITORIAL ANAGRAMA.
- Ramírez, C. G. (2018). CONTRIBUCIONES DE LOS USOS DIDÁCTICOS DE LAS TIC PARA LA FORMACIÓN LITERARIA DE JÓVENES LECTORES. *AULA DE ENCUENTRO*, 21-34.
- Ruiz, L. M. (2016). El taller literario: una aproximación sistémica . *Temas Antropológicos, Revista Científica de Investigaciones Regionales* , 89-107.
- Sams, J. B. (2012). *Flip your Classroom, Reach Every Student in Every Class Every Day* . Washington, DC : iste.
- Santiago Paz, J. A. (2015, septiembre). *La fragmentación y simultaneidad de la narrativa en la novela gráfica actual desde la estética de la recepción*. BIBLIOTECA DIGITAL UNAM.  
<https://eds.s.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=b0535f8a-c649-430c-b62f-d859778c6c78%40redis&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=tes.TES01000734416&db=cat02029a>
- Sarmiento Murga, G. W. (2019). Las novelas gráficas y el fomento de la lectura en la biblioteca escolar con estudiantes de décimo grado en un colegio privado de Lima.
- Styles, E. A. (2004). *Lectura de imágenes, Los niños interpretan textos visuales*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas Alejo, Y. N. (2020). La novela gráfica como fuente para la enseñanza de la Historia en la escuela.
- Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: EDITORIAL SÍNTESIS.
- Hernández, L. V. (2020). LITERATURA EN VIÑETAS. *Directo Bogotá*, 30-33.
- Zayas, F. (2011). EDUCACIÓN LITERARIA Y TIC. *Leer.es*, 1-12.



## Anexos

Unidad de análisis	Categoría	Subcategoría	Definición	Referente	Análisis
Formación literaria	Experiencia estética	Texto de goce	<p>«el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje.»</p> <p>«leo a lo largo de las noches a Zola, a Proust, a Verne, <i>Montecristo</i>, las <i>Memorias de un turista</i>, e incluso a veces a Julien Green. Este es mi placer, pero no mi goce. Mi goce sólo puede llegar con lo <i>nuevo absoluto</i> pues sólo lo nuevo trastorna (enferma) la conciencia (¿ocurre esto fácilmente?, no lo creo; nueve veces sobre diez lo nuevo no es más que el estereotipo de la novedad).»</p>	Barthes (1993)	El texto de goce es aquel que desequilibra a los estudiantes, el que moviliza sus pensamientos y los transforma en una experiencia literaria que los enfrenta a sí mismos. El saber, lo desconocido, el deseo y lo nuevo se instauran como rasgos que, dentro del cuerpo del texto, llevan al estudiante a gozar de las fisuras y desgarres de la narración, lo ignoto e incomprendido se vuelve erótico.
		Leer por placer	<p>«Por inhibida que sea, cualquier lectura está presidida por el <i>placer de leer</i>; y, por su misma naturaleza -este goce de alquimista-, el placer de leer no teme a la imagen, ni siquiera a la televisiva, aun cuando se presente bajo forma de avalancha diaria»</p> <p>«Es, en un principio, el buen lector que seguirá siendo si los adultos que lo rodean alimentaran su entusiasmo en lugar de poner a prueba su competencia, si estimularan su deseo de aprender en lugar de imponerle el deber de recitar, si le acompañaran en su esfuerzo sin contentarse con esperarle a la vuelta de la esquina, si consintieran en perder tardes en lugar de intentar ganar tiempo, si hicieran vibrar el presente sin blandir la amenaza del futuro, si se negaran a convertir en</p>	Daniel Pennac (1993)	Consideremos ahora que, la lectura por placer enlaza a la expresión estética <i>per se</i> , leer por placer aborda el entusiasmo, la motivación y el interés que un estudiante tiene hacia una obra literaria, pero este placer se despliega únicamente cuando la experiencia literaria o la actividad lectora no es impuesta, cuando no es un deber, y cuando no es ejercida para cuantificar la competencia. El placer lector reposa en la espontaneidad y en la elección del estudiante por abordar desde su subjetividad una obra placentera que enriquezca su imaginación y emoción.

			dura tarea lo que era un placer, si alimentaran este placer hasta que se transmutara en deber, si sustentaran este deber en la gratuidad de cualquier aprendizaje cultural, y recuperaran ellos mismos el placer de esa gratuidad.»		
	Text to de plac er		<p>«el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica <i>confortable</i> de la lectura.»</p> <p>«El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas – pues mí cuerpo no tiene las mismas ideas que yo.»</p> <p>«El placer del texto es similar a ese instante insostenible, imposible, puramente <i>novelasco</i> que el libertino gusta al término de una ardua maquinación haciendo cortar la cuerda que lo tiene suspendido en el momento mismo del goce»</p>	Barthes (1993)	El texto de placer reposa en la emotividad de lo inacabado. El lector encuentra satisfacción en el texto en la medida que acorta espacio entre lo conocido y lo desconocido, el mundo que recrea lo emociona y experimenta sensaciones corporales que integran su experiencia imaginaria con la vivida. Así, la narrativa gráfica evoca espacios, brechas que quedan a la interpretación del lector, su aprehensión determinará el grado de plenitud y placer que la experiencia de lectura le ofrece.
	<b>Competencia literaria</b>	Lector autónomo	<p>«Tomarse en serio la lectura como formación puede ser, me parece, un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación»</p> <p>«en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo otro como otro es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma hacia sí mismo.»</p> <p>«Lo importante al leer no es lo que nosotros</p>	Larrosa (1996)	Un lector autónomo está en la capacidad de fluir entre lo objetivo y lo subjetivo, para erigir una creación permeada por su experiencia literaria. Es decir, la lectura no se queda en la efímera actividad, sino que sitúa su esencia en la <i>poiesis</i> emprendida por el lector, y en la transformación que acaece luego de escuchar e interactuar con la otredad, el texto. Al lector autónomo le ocurren cosas, el texto lo permea, lo afecta.

		<p> pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos. Si no es así no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología, historicismo. Tendríamos, al final, un texto esclarecido. Quizá hubiésemos aprendido algo que antes no sabíamos. Pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo.»</p> <p>«No hay lectura si no hay ese movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos. Y lo pone en cuestión. La lectura, cuando va de verdad, implica un movimiento de desidentificación, de pérdida de sí, de escisión, de desestabilización, de salida de sí.»</p> <p>«Nietzsche sabe que la posibilidad de la lectura no sólo depende del difícil dominio del arte de la filología y del raro lujo de las condiciones que requiere sino también, y, sobre todo, del tipo de persona que es el lector. La experiencia de la lectura no consiste sólo en entender el significado superficial del texto sino en vivirlo. Y es desde ese punto de vista que leer pone en juego al lector en su totalidad. Leer exige una cierta complicidad y una cierta afinidad vital y tipológica entre el lector y el libro.»</p>	
--	--	---	--

	Lector literario	<p>«En el proceso que supone la formación del <i>lector literario</i>, la LIJ debe cumplir un papel fundamental, pues, por medio de ella, el lector se irá familiarizando con las convenciones propias del lenguaje poético que aportan especificidad a la comunicación literaria, así como con el contexto histórico en que los textos literarios se han producido, de modo que, progresivamente, pueda comprenderlos, interpretarlos y enjuiciarlos.»</p> <p>«De sobra es sabido que el lenguaje es parte esencial de la construcción del imaginario personal y colectivo de una comunidad. En esa construcción interviene, particularmente, el lenguaje literario, con especial importancia el de la LIJ, que -además- es fundamental en la construcción de la competencia literaria. Desde los primeros años de la infancia, en los que se aprende a leer y a escribir, debería modelarse la sensibilidad de la persona, haciéndole ver que las palabras tienen sentido y que, mediante ellas, podemos mirar, viajar, pensar, sentir o soñar.»</p> <p>«Los jóvenes debieran enfrentarse a la lectura de textos de contrastada calidad literaria que propongan “desafíos” lingüísticos (comprensivos e interpretativos), de modo que la lectura resulte estimulante: textos que puedan despertar emociones, plantear preguntas, proponer retos intelectuales, aportar nuevos conocimientos y ayudarles a recorrer su itinerario de lectores competentes y literarios.»</p>	Cerrillo (2016)	El lector literario es aquel que ha adquirido una amplia sensibilidad referente al lenguaje poético de cualquier obra literaria. El lector de literatura despierta emociones en sí mismo, inquiere cuando lee, y busca textos que lo desafíen desestabilizando su visión de la realidad. Por ende, el lector literario enfrenta la obra, la interpreta y la valora críticamente desde diferentes puntos de vista.
--	------------------	---	-----------------	---

	<p>La lectura literaria</p>	<p>«el texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla, puesto que, al verbalizarla, configura un espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura. Esta idea de fondo contribuyó a la nueva argumentación sobre la importancia de la literatura en el proceso educativo»</p> <p>«El interés de la formación literaria en la escuela no radica en el traspaso de un discurso establecido sobre las obras, sino que la educación literaria sirve para que las nuevas generaciones incursionen en el campo del debate permanente sobre la cultura, en la confrontación de cómo se han construido e interpretan las ideas y los valores que la configuran. Por ende, se trataba de desarrollar una capacidad interpretativa que permita tanto una socialización más rica y lúdica de los individuos como la experimentación de un placer literario que se construye a lo largo del proceso»</p> <p>«literatura como “andamiaje” privilegiado para la experiencia infantil de la capacidad simbólica del lenguaje y como escenario natural para el desarrollo de la motivación y el progreso en el dominio de la lengua escrita»</p>	<p>Colomer (2005)</p>	<p>La lectura literaria permite el dialogo del individuo con la cultura. Desde allí, el texto literario concede al lector la capacidad reflexiva sobre la condición humana y, de este modo, lo transforma. La interacción que tiene con la literatura reconfigura la percepción que tiene de realidad, y, por ende, el individuo cambia ética, ideológica y moralmente. Asimismo, el lector logra cuestionar la cultura y los mecanismos de pensamiento erigidos desde ella, en pocas palabras, el lector se interpreta a sí mismo y a su entorno, cuestiona y reflexiona sobre ello a partir de la literatura y este proceso le produce placer, un placer literario.</p>
	<p>Experiencia de la literatura</p>	<p>«Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa»</p>	<p>Larrosa (1996)</p>	<p>La experiencia del individuo caracteriza el estado maleable del lector. La lectura forma al estudiante cuando éste trasciende su vivencia literaria de lo netamente conceptual a una experiencia íntima y subjetiva, porque es allí cuando el estudiante cambia y no solo recoge información. El lector conecta su propia experiencia, su subjetividad, con la experiencia que tiene al interactuar con el texto, esa relación lo transforma moralmente, éticamente, estéticamente, etc. La experiencia literaria desacomoda lo preconfigurado en el lector. El</p>

		<p>«El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo).»</p> <p>«Pero la pluralidad de la lectura exige que la experiencia se haga de tal forma que libere la diferencia sin capturarla. Para que la lectura sea experiencia hay que afirmar su multiplicidad, pero una multiplicidad dispersa y nómada, que siempre se desplaza y se escapa ante cualquier intento de reducirla.»</p> <p>«Pero esa distancia que la literatura, al despertar lo suprimido y lo olvidado, abre con respecto al mundo diurno y con respecto a nosotros mismos como conciencia instituida, esa distancia tiene el poder de contestar ese mundo y de contestar(nos) en lo que somos. La literatura excede y amenaza tanto lo que somos como el conjunto de las relaciones estables, ordenadas, razonables que constituyen el orden moral racionalmente ordenado. La literatura, como la infancia, pone en cuestión la validez del mundo común.»</p>		<p>lector duda de sí mismo a través de la literatura, y pone en duda la realidad que percibe también. La experiencia literaria sacude lo que para el estudiante es conocido, y lo lleva a transitar en el paisaje de lo ignoto.</p>
	<p>Experiencia de la literatura ilustrada</p>	<p>«Kümmerling Meibauer sugiere que la relación entre palabra e imagen es siempre dialógica y que, al aprender de texto e imágenes, las funciones cognitivas que se ponen en operación son las más significativas: “la tensión entre el texto y las imágenes es el tema principal de estos álbumes ilustrados. El descubrimiento visual, el aislamiento de las cosas y la disrupción del contexto tradicional originan la transformación y exigen una mayor conciencia cognitiva por parte del observador»</p>	<p>Arizpe y Styles (2004)</p>	<p>La experiencia de la literatura ilustrada trae consigo la perspectiva ambivalente de texto e imagen que configura el trasegar interpretativo y perceptual del lector. El educando enfrenta el desafío de decodificar tanto el plano textual como el plano visual que le ofrece la ilustración, así, el lector emprende la tarea de construir los vacíos, y los puentes necesarios entre imagen y palabra. La literatura ilustrada brinda un panorama amplio de apreciación y significación que va desde lo simbólico hasta lo estético, permitiéndole al lector enriquecer su interpretación del texto a la vez que obtiene satisfacción sensorial del arte icónico.</p>

		<p>«El texto verbal nos lleva a leer en forma lineal, mientras que las imágenes nos seducen para que nos detengamos a observar»</p> <p>«Doonan (1993) examina los álbumes ilustrados como objetos estéticos, y facilita la comprensión del lector respecto de la forma en que operan los elementos visuales al destacar cómo los elementos abstractos de las imágenes -color, línea, forma, composición- junto con los materiales escogidos y el estilo, “aluden a estados psicológicos complejos a través de imágenes que funcionan como el equivalente visual del símil, la metáfora y la intertextualidad»</p> <p>«El regocijo de la experiencia estética directa indica la profundidad a la que penetra esa experiencia en la mentalidad humana. Lo que hace en nosotros es formular nuestras concepciones de sentimiento y de la realidad visual, factual y audible juntas. Por esto, tiene la fuerza de una revelación e inspira un sentimiento de profunda satisfacción intelectual»</p>		<p>La imagen evoca en el lector una sensación prácticamente inmediata de placer. El arte icónico entrelaza las percepciones que le subyacen de realidad y mundo con la cosmovisión del lector, con su inmanente noción emotiva y sensorial, esta reciprocidad de imagen y respuesta lectora se traduce en apreciación estética.</p>
<p>Didáctica de la novela gráfica</p>	<p>Novela gráfica</p>	<p>Componentes de la novela gráfica</p> <p>«El <i>comic book</i> consiste en un montaje de palabra e imagen, y por tanto exige del lector el ejercicio de sus facultades visuales y verbales. En realidad, las particularidades del dibujo (perspectiva, simetría, pincelada) y las particularidades de la literatura (gramática, argumento, sintaxis) se superponen unas a otras. La lectura del <i>comic book</i> es un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual»</p> <p>«la viñeta (y por extensión la “tira”, la página y la doble página), el texto escrito (globos y apoyaturas) y otros elementos de representación</p>	<p>Eisner (2002)</p> <p>Santiago o (2015)</p>	<p>Los componentes de la novela gráfica comprenden los elementos característicos del arte secuencial heredado del cómic, entre los que destacan el marco, la viñeta, los bocadillos, la margen, la perspectiva, el color, entre otros. No obstante, los componentes de las obras ilustradas también vinculan rasgos representativos de la literatura como el texto, la voz narrativa y las figuras literarias que enmarcan la carga simbólica de la narración. De ahí que, el lector esté expuesto a una doble experiencia receptiva, configura su interpretación mediante la imagen y el texto.</p>

	gráfica (líneas cinéticas, metáforas visuales y onomatopeyas)»		
Taller literario, para el fomento de la lectura	<p>«El taller literario: crear cuentos, relatos, poemas, guiones para dramatizar»</p> <p>«Las narraciones sobre historias inventadas estimulan la creatividad. Los cuentos son las historias más leídas y escuchadas por los niños debido a su brevedad, al interés de la acción tan condensada en pocas páginas y a su fantasía. Por eso constituye una de las prácticas más habituales en las clases de LL para el desarrollo de la expresión escrita»</p> <p>«Los modelos de creación literaria dependen de la capacidad didáctica del profesor, que va ligada a su formación académica y a su creatividad e ingenio. Son muchas las estrategias que se pueden seguir para estimular la creación literaria de los alumnos en la clase de LL. En los últimos años distintas instituciones han organizado cursos de formación del profesorado y talleres literarios con el objetivo de desarrollar una metodología lúdica para la educación literaria de los estudiantes»</p>	Martín Vegas (2009)	El taller literario interviene como catalizador de la respuesta y de la experiencia del lector frente a la literatura. De modo que, las dinámicas del taller literario procuran el fomento de la creatividad en los lectores. Así, el estudiante no solo experimenta la lectura de un texto, sino que, a partir de ésta, genera una creación en donde confluye su subjetividad, potenciando, al mismo tiempo, su sensibilidad literaria, y su ejercicio escritural y expresivo.
TIC y narrativa gráfica	<p>«El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura está específicamente vinculada a temas y responsabilidades de una proyección no sólo educativa, sino social y cultural, tales como los relativos a las políticas de lectura, el protagonismo emergente de la biblioteca escolar y las TIC y el papel del patrimonio cultural, como señas de identidad de una comunidad y herramientas estratégicas en la formación de los ciudadanos»</p> <p>«La necesidad de adaptar la escuela a las</p>	Martín Vegas (2009)	Las TIC acuden al llamado de la sociedad actual. Los lectores novicios cada vez están más relacionados con la era digital, por ende, la lectura literaria acude a las nuevas plataformas y tecnologías, para responder a las necesidades de las nuevas generaciones. Partiendo de lo anterior, las TIC emergen como un recurso novedoso que coadyuva al acercamiento de los estudiantes con la literatura y a un ejercicio cooperativo dentro de la comunidad.



		<p>demandas sociales y de integrar las TIC en las estrategias didácticas es un hecho de primera magnitud. Las TIC nos ofrecen nuevos modelos de interacción con los alumnos aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje. La Red es una importante fuente actualizada de información que permite un aprendizaje activo en el que el alumno, guiado por el profesor y gracias a la hipertextualidad de Internet, consigue por sí mismo descubrir o solucionar las cuestiones que se proponga.»</p>		
--	--	---	--	--

*Anexo 1: matriz categorial*

3. ¿Qué edad tiene?

*Marca solo un óvalo.*

Entre 12 y 13 años.

Entre 14 y 15 años

Otro: \_\_\_\_\_

4. ¿En qué localidad vive?

\_\_\_\_\_

5. ¿En qué barrio reside?

\_\_\_\_\_

6. ¿Con quién vive en su hogar?

*Marca solo un óvalo.*

Con mis padres y hermanas(os).

Con mis padres.

Solo con mi madre.

Solo con mi padre

Otro: \_\_\_\_\_

7. ¿Cuál es el estrato socioeconómico al que pertenece?

*Marca solo un óvalo.*

- Estrato 1.
- Estrato 2.
- Estrato 3.
- Estrato 4.
- Otro: \_\_\_\_\_

8. ¿Cuántos años lleva estudiando en el Liceo?

*Marca solo un óvalo.*

- De 1 a 2 años.
- De 3 a 4 años.
- De 5 a 6 años.
- De 7 a 9 años.

*Anexo 2: formulario sociodemográfico*

3. ¿Qué es para usted una novela gráfica?

*Marca solo un óvalo.*

- Una historieta.  
 Un texto ilustrado que trae su historia en un solo tomo.  
 Lo mismo que un cómic.

4. ¿Alguna vez ha leído literatura gráfica?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí.  
 Nunca.

5. Si su respuesta anterior fue afirmativa, ¿Cuál ejemplar leyó?

\_\_\_\_\_

6. ¿Fue gratificante su experiencia leyendo literatura gráfica?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí.  
 Más o menos.  
 No.

7. ¿Qué es para usted un cómic?

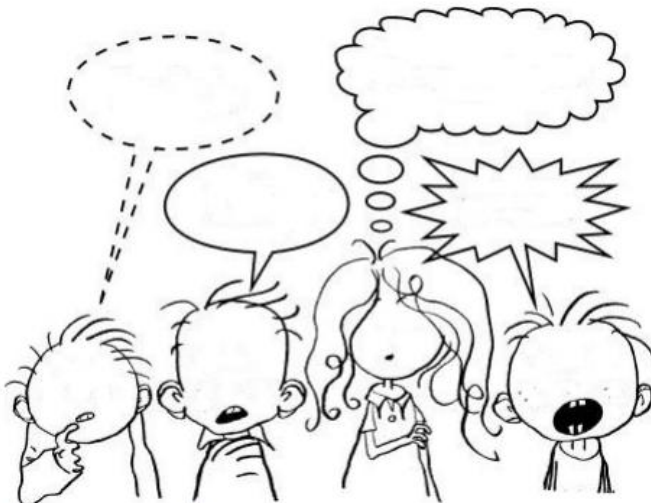
\_\_\_\_\_

8. ¿Considera que el tamaño, la disposición, la forma, y el color de una imagen son elementos importantes en la narrativa gráfica?

Marca solo un óvalo.

- No.  
 Sí, mucho.  
 Un poco.

9. ¿Cuál de estos términos alude a la silueta que alberga el texto en una novela gráfica?



Marca solo un óvalo.

- Nube.  
 Recipiente.  
 Bocadillo.

10. ¿Cuál de estos fragmentos cree que pertenece a una novela gráfica?

Marca solo un óvalo.



A)



B)



C)

11. ¿Una novela gráfica se compone por una secuencia de segmentos llamados?

Marca solo un óvalo.

Marcos.

Recuadros.

Viñetas.

Anexo 3: prueba de diagnóstico

<b>Docente en formación</b>	Nicolás Parra Torres
<b>Fecha:</b>	5/09/2022
<b>Curso:</b>	902°
<b>Docente facilitador:</b>	Alexa Beltrán
<b>Agenda da la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Apertura sensibilizadora por parte del maestro, se efectúan preguntas a las estudiantes sobre las emociones y pensamientos que les evoca el título de la obra junto con las ilustraciones de la cubierta, anteportada y portada.</li> <li>❖ Lectura conjunta en voz alta del capítulo número uno de la novela gráfica <i>Satanás</i>. (Se atiende a las nociones impartidas en el vídeo informativo).</li> <li>❖ Tertulia, las estudiantes expresan su sentir de la lectura y escogen su relato favorito.</li> <li>❖ Creación, las estudiantes realizan un ejercicio de maquetación donde exploran su creatividad al darle un desenlace al relato seleccionado a través de cinco u ocho viñetas.</li> </ul>
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona manifestaciones artísticas no verbales (ilustraciones e imágenes) consigo mismo y con su contexto.</li> <li>• Manifiesta su sensibilidad, ideas y punto de vista de lo que lee y comprende de las ilustraciones.</li> <li>• Evoca creativamente lo que siente y piensa mediante el dibujo atendiendo a la conceptualización aprendida del video.</li> </ul>
<b>Descripción de las actividades desarrolladas</b>	Las estudiantes se mostraron participativas en la discusión del título y en la apreciación de la cubierta de la novela gráfica. Con respecto de la ilustración algunas dijeron que les reflejaba maldad, terror, antigüedad y diversidad de narraciones. Así mismo, del título dijeron que éste evocaba la imagen del diablo, terror psicológico y miedo acompañado de la sensación de sentirse atrapadas. Las alumnas mostraron gran interés al caer en la cuenta de que la novela tradicional posee una cubierta distinta al de la novela gráfica, por tal motivo, también

	<p>apreciamos dicha cubierta, dijeron que esa cubierta lucía más moderna y que transmitía una doble personalidad de la mujer (algo oculto en su ser). Posteriormente, cuando se pidió dar inicio a la lectura, las estudiantes se mostraron activas y todas querían participar, cuando se les preguntó por la primera ilustración dijeron que se asemejaba a Abastos, a la plaza del Veinte de Julio o a Paloquemao. De este modo, las estudiantes leyeron en voz alta, cuando hubo diálogos entre dos personajes o más se le asignaba un rol a cada una. Al terminar el primer relato se mostraron confundidas por el cambio abrupto de narración, escenario y personajes, pero al poco tiempo entendieron que se trataba de otro relato dentro del mismo capítulo. Al terminar la lectura conjunta se hizo un recuento, las chicas mencionaron los personajes de cada relato y comenzaron a pensar cuál fue su historia preferida. Inmediatamente, se les pidió que plasmaran creativamente el desenlace de cualquiera de las tres historias en cinco u ocho viñetas haciendo hincapié en las peculiaridades de los bocadillos, las viñetas y los colores. Al principio las estudiantes se mostraron tímidas frente al dibujo, pero luego de animarlas y ver que algunas de sus compañeras tenían buenas ideas o progresos, se sumergieron en la parte de la poiesis.</p>
<p><b>Adaptaciones didácticas realizadas en el marco del programa “Aprende en casa”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PDF capítulo número uno de la novela gráfica Satanás (archivo escaneado)</li> </ul>



<b>Docente en formación</b>	Nicolás Parra Torres
<b>Fecha:</b>	12/09/2022
<b>Curso:</b>	902°
<b>Docente facilitador:</b>	Alexa Beltrán
<b>Agenda da la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Apertura sensibilizadora por parte del docente, se les pregunta a las estudiantes qué sienten o piensan cuando escuchan el título del segundo capítulo de la obra.</li> <li>❖ Lectura conjunta en voz alta del segundo capítulo de la novela gráfica <i>Satanás</i>. (Se busca reflexionar sobre el contenido del video informativo a través de la lectura).</li> <li>❖ Exploración creativa, se solicita a las estudiantes la realización de cinco u ocho viñetas donde retraten un posible final haciendo uso de la retórica visual.</li> </ul>
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica rasgos de la retórica visual presentes en una novela gráfica latinoamericana.</li> <li>• Establece relaciones con el lenguaje verbal y no verbal</li> </ul>
<b>Descripción de las actividades desarrolladas</b>	<p>Las alumnas mostraron interés por el título del segundo capítulo de la novela gráfica. Entonces, se les preguntó por su interpretación del mismo. Iniciaron diciendo que Hades es el dios del infierno, aquel que gobierna el inframundo y los muertos. Además, participaron diciendo que el título podría significar que el capítulo involucraba tinieblas, oscuridad o que algo posiblemente salía mal. Se recordaron aspectos del primer taller, como los colores fríos y cálidos, a partir de ahí, las estudiantes dijeron que el infierno podría tener un azul frío, o un rojo del color de la sangre. Aparentemente en esta ocasión menos estudiantes lograron ver</p>

	<p>el video que se les había preparado anteriormente, pero las que lo vieron participaron en la definición de figuras retóricas y dando ejemplo de algunas de ellas. Así, una estudiante dijo que una figura retórica consistía en un sentido figurado de las cosas y otra dijo que un ejemplo sería la hipérbole que alude a la exageración. Desde allí, se hizo una corta ejemplificación y se aclararon dudas que las estudiantes tenían sobre el tema con el propósito de iniciar la lectura conjunta del capítulo número dos. Una de las preguntas que surgieron antes de la lectura, fue hecha por Alix, ella ingeniosamente relacionó la prosopopeya con un ejemplo de su cotidianidad, así preguntó que, si la personificación era como la que empleaban en el cuento de Disney de la Bella y la Bestia, el ejemplo fue pertinente para que el resto de señoritas comprendieran la figura retórica en cuestión. Las estudiantes estaban animadas y querían colaborar con los diálogos de los bocadillos, algunas de ellas intentaban cambiar sus voces dependiendo del rol que cumplían en la narración, lo cual les parecía divertido. En la parte final, algunas de las estudiantes que se habían mostrado tímidas en el primer taller, demostraron placer y compromiso al efectuar sus creaciones, varias volvieron a preguntar por el nombre de las figuras retóricas, ya que recordaban sus funciones, pero no los nombres. Las figuras de la retórica visual que más recordaron fue la elipsis, la metáfora, la anáfora y la hipérbole. No obstante, aunque muchas trabajaron dedicadas en sus composiciones, otras demoraron su proceso creativo, porque decían no tener ideas para realizar las viñetas. Esto hizo que el taller demorara las dos horas completas de la clase, y si bien algunas entregaron sus creaciones al final de la clase, otras se comprometieron a traer terminadas sus viñetas al día siguiente.</p>
<p><b>Adaptaciones didácticas realizadas en el marco del programa “Aprende en casa”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PDF capítulo número dos de la novela gráfica Satanás (archivo escaneado)</li> </ul>

*Anexo 5: diario de campo taller literario #4*

<b>Docente en formación</b>	Nicolás Parra Torres
<b>Fecha:</b>	26/09/2022
<b>Curso:</b>	902°
<b>Docente facilitador:</b>	Alexa Beltrán
<b>Agenda da la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Apertura sensibilizadora por parte del maestro, se les pregunta a las estudiantes qué se imaginan cuando piensan en “dos dimensiones”, ya que es el título del tercer capítulo de la novela gráfica.</li> <li>❖ Lectura cooperativa en voz alta con asignación de roles del tercer capítulo de la novela gráfica <i>Satanás</i> (el propósito es hallar la teoría del lenguaje del cine en la lectura).</li> <li>❖ Creación, las estudiantes elijen su relato favorito y proceden a crear un desenlace por medio de algunas viñetas haciendo uso del lenguaje del cine.</li> </ul>
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con el sentido de la narración.</li> <li>• Identifica el lenguaje del cine en la novela gráfica latinoamericana.</li> </ul>
<b>Descripción de las actividades desarrolladas</b>	<p>La sesión inició con el profesor preguntándole a las estudiantes si conocían la pintura <i>La balsa de Medusa</i> del pintor francés Théodore Géricault, les mostró cómo empezaba el tercer capítulo de la novela gráfica, y aprovechó para decirles que un ejercicio de trasvase era buen recurso para analizar a profundidad una obra, ya que como podían ver, al solo leer alguna de las dos novelas (la gráfica o la tradicional) se perdían recursos para el análisis literario. Asimismo, el diálogo empezó alrededor del título, con el cual las estudiantes intentaron inferir el contenido de la narración; algunas dijeron que podría aludir a varios mundos, otras dijeron que podría ser dos mundos que se unen al final y también dijeron que el</p>

	<p>pasado y el presente representan las dos dimensiones. Posteriormente, se inició la lectura conjunta, las estudiantes se mostraron entusiastas y participativas con la lectura en voz alta, a medida que avanzaba la lectura, se les pedía a las estudiantes que intentaran identificar los recursos cinematográficos en la historia, a algunas de ellas se les dificultó bastante debido a que no vieron el video explicativo y a que los nombres de los ángulos, los planos y los encuadres eran difíciles de recordar. Por tal motivo, se hicieron algunas intervenciones por parte del docente para recordarles la funcionalidad de las competencias del cine. En última instancia, las estudiantes dieron su punto de vista referente al capítulo, a algunas les gustó, unas quedaron impactadas por la historia de Andrés y Angélica y otras se mostraron reservadas por la historia del padre Ernesto, que involucraba la posesión demoniaca de una muchacha. Las señoritas eligieron la historia que más les gustó y procedieron a hacer sus creaciones, si bien muchas mostraron interés recordando usar el plano medio, el plano americano, el primerísimo primer plano y el plano detalle, otras le dijeron al profesor que ya no tenían tanta creatividad debido a que en las anteriores sesiones también se había hecho maquetaciones, lo que hizo pensar al docente en la posibilidad de realizar los ejercicios de trasvase intermitentemente durante la propuesta para evitar la monotonía del dibujo. Cabe destacar que las competencias que les pareció más complicadas a las estudiantes fueron los ángulos picados y contrapicados, ya que no sabían cómo crear escenas con estos recursos.</p>
<p><b>Adaptaciones didácticas realizadas en el marco del programa “Aprende en casa”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PDF capítulo número tres de la novela gráfica Satanás (archivo escaneado)</li> </ul>

Anexo 6: diario de campo taller literario #5

Taller literario #1: Conociendo la literatura gráfica				
<b>Objetivo:</b> identificar las nociones y perspectivas que tienen las estudiantes de grado noveno frente a la literatura ilustrada.				
<b>Subcategorías a fortalecer:</b> texto de placer, lectura literaria, lector autónomo.				
Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos	Duración
<p><b>1. Actividad de preludio (reflexión autónoma):</b></p> <p>El docente entabla un diálogo amistoso de bienvenida con las estudiantes y les explica que la clase tendrá tres momentos importantes.</p> <p>De este modo, las estudiantes emprenden la lectura de un cuestionario que inmediatamente responderán, con el fin de saber qué saben, piensan y sienten sobre la novela gráfica. Al terminar de responder, participarán dando su</p>	<p>✚ Identifica rasgos sociales y culturales en disímiles manifestaciones del lenguaje verbal, como en la pintura y en la imagen.</p> <p>✚ Explora sus saberes previos y articula sus vivencias, para evocar ideas, pensamientos, conocimientos</p>	<p>Evaluación de tipo informal llevada a cabo por el docente y percepción de la sesión a través del diario de campo del maestro.</p>	<p>Cuestionario de la presentación interactiva de Genially.</p>	<p>1 hora aproximadamente</p>

<p>punto de vista con relación a las preguntas.</p>	<p>os y emociones.</p> <p>✚ Analiza y aprecia los aspectos textuales, conceptuales y gráficos de una novela gráfica latinoamericana.</p>			
<p><b>2. Actividad de desarrollo (compartiendo mi subjetividad):</b></p> <p>Enseguida, el segundo momento se escinde en tres partes. Primero, el docente como preámbulo a la lectura motivará a las estudiantes a apreciar la cubierta de la novela gráfica, mientras guía la apreciación visual con preguntas como: ¿qué</p>			<p>Fragmento de la novela gráfica <i>El olvido que seremos</i> (capítulo I – Un niño de la mano de su padre).</p>	

sienten al ver la ilustración de la cubierta, ¿qué les evoca el dibujo?, ¿qué idea se le viene a la mente al ver la cubierta?, ¿cuál creen que es el tema de la novela?, ¿qué les transmite el título?

En segunda instancia, se hará la lectura conjunta de las primeras cinco páginas del capítulo número uno de la novela gráfica en cuestión.

Después de leer el pasaje, las estudiantes tendrán unos minutos, para relatar su experiencia con la obra. En el conversatorio se discutirá ¿qué sintieron con la lectura ilustrada?, ¿qué emociones les evocaron las acuarelas?, ¿qué elementos estéticos notaron en particular?

<p><b>3. Cierre (creación/ reflexión):</b></p> <p>Para finalizar, en el tercer momento de la clase, las estudiantes tendrán la posibilidad de plasmar en papel su sentir. Así, deberán recrear algún recuerdo de su infancia o al menos las emociones que surgieron a partir de la lectura, en cuatro o cinco recuadros (viñetas). Este ejercicio de maquetación será vinculado seguidamente en la página de Genially.</p>			<p>Hojas blancas</p>	
--	--	--	----------------------	--

*Anexo 7: taller literario #1*



**Taller literario #2: Adentrándose en la novela gráfica**

**Objetivo:** identificar las nociones y perspectivas que tienen las estudiantes de grado noveno frente a la novela gráfica.

**Subcategorías a fortalecer:** lector literario, experiencia de la lectura, texto de placer

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos	Duración
<p><b>1. Actividad de preludio (reflexiono autónomamente):</b></p> <p>El docente brinda un saludo amistoso a sus estudiantes y acomete la explicación del orden que tendrá la clase. La cual se dividirá en tres sesiones nuevamente.</p> <p>Las alumnas deberán en un primer instante contestar un quiz compuesto por tres o cuatro preguntas que las hará reflexionar sobre la naturaleza de la novela gráfica. Enseguida de responder el quiz, habrá un corto momento para dialogar sobre las</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Explora sus saberes previos y articula sus vivencias, para evocar ideas, pensamientos, conocimientos y emociones.</li> <li>✚ Identifica rasgos sociales y/o culturales en manifestaciones del lenguaje no verbal como la imagen y el dibujo.</li> <li>✚ Manifiesta su sensibilidad, ideas y punto de vista de lo que lee y comprende de las</li> </ul>	<p>Autoevaluación: preguntas sobre primer acercamiento a las obras literarias ilustradas (<i>El olvido que seremos</i> y <i>María</i>) sensaciones, emociones, experiencia con el dibujo, la viñeta y el color.</p>	<p>Quiz de diagnóstico (Velero/ arrojándose a la mar de la novela gráfica).</p>	<p>1 hora aproximadamente</p>

<p>preguntas y sobre lo que cada una respondió, haya o no logrado responder acertadamente.</p>	<p>ilustraciones.</p>			
<p><b>2. Actividad de desarrollo (compartiendo mi subjetividad):</b></p> <p>En un segundo instante, el docente incentivará a sus estudiantes, para que detengan su atención en la cubierta de la novela gráfica, con el propósito de identificar detalles de color, forma y diseño, el profesor guiará el momento con preguntas como: ¿en dónde piensan que tiene lugar la historia de la novela gráfica?, ¿les agrada los colores de la ilustración, por qué?</p>			<p>Fragmento de la novela gráfica <i>María</i> de Jorge Isaacs (primeras ocho páginas).</p>	

<p>A continuación, las estudiantes realizarán la lectura conjunta de las primeras ocho páginas de la novela gráfica <i>María</i>.</p> <p>Asimismo, luego de haber hecho la lectura, las estudiantes participarán en un conversatorio en donde integralmente compartirán sus posiciones frente a la reciente lectura, apreciación, sentimiento y experiencia, deberán dialogar sobre ¿cómo el color de los dibujos puede comunicar algo?, ¿cómo la disposición de las ilustraciones (posición, ángulos) expresan, evocan y significan algo?</p>				
<p><b>3. Cierre (creación/ reflexión):</b></p>			<p>Hojas blancas y colores.</p>	




Durante el último instante, el profesor brindará indicaciones, con el objetivo de que las estudiantes basándose en un sentimiento que les haya generado el texto (amor, nostalgia, hermandad) representen en un dibujo con color dicha emoción y además deberán seleccionar una forma de bocadillo que se adecue a la emoción que quieren manifestar. Las creaciones finalmente serán adjuntadas a la presentación interactiva de Genially.				
---	--	--	--	--

*Anexo 8: taller literario #2*

### Taller literario #3: Experimentando y comprendiendo la novela gráfica desde Satanás

**Objetivo:** Explicar características particulares inherentes a la composición de la novela gráfica y motivar el proceso creativo de las estudiantes de noveno grado.

**Subcategorías a fortalecer:** texto de placer, lector literario, lector autónomo, experiencia de la literatura ilustrada, componentes de la novela gráfica

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos	Duración
<p><b>1. Actividad de preludio (reflexiono autónomamente):</b></p> <p>El maestro da apertura a la clase saludando a las alumnas e inquiriéndolas para que grupalmente recuerden aspectos tratados las sesiones anteriores.</p> <p>Prosiguiendo con el encuentro, las estudiantes verán un vídeo explicativo que las ayudará a familiarizarse con algunos rasgos compositivos de las obras ilustradas, para el fomento de un análisis</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Relaciona manifestaciones artísticas no verbales (ilustraciones e imágenes) consigo mismo y con su contexto.</li> <li> Manifiesta su sensibilidad, ideas y punto de vista de lo que lee y comprende de las ilustraciones hallando el sentido del color y el arte secuencial.</li> <li> Evoca creativamente lo</li> </ul>	<p>Evaluación de tipo informal llevada a cabo por el docente y percepción de la sesión a través del diario de campo del maestro, portafolio, y autoevaluación.</p>	<p>Vídeo ilustrativo desde la plataforma de Genially elaborado por el maestro.</p>	<p>1 hora aproximadamente</p>

<p>más enriquecedor. En él encontrarán las funciones de aspectos como la paginación, la viñeta y con ella (su marco, contorno y recuadro), el propósito del bocadillo, y con él, el contorno de los globos; como también ciertas características de la teoría del color.</p>	<p>que siente y piensa mediante el dibujo.</p>			
<p><b>2. Actividad de desarrollo (compartiendo mi subjetividad):</b></p> <p>Primeramente, el docente pedirá a sus alumnas que visualicen detalladamente la cubierta de la novela gráfica, tanto en su parte frontal como posterior, al igual que la anteportada y portada. Y que enseguida brinden sus apreciaciones en torno a preguntas como:</p>		<p>Fragmento de la novela gráfica <i>Satanás</i> (capítulo I – Una presencia maligna).</p>		

<p>¿qué sensación o emoción les genera las ilustraciones junto con sus colores?, ¿qué sienten o piensan al escuchar el título?, ¿consideran que las tonalidades oscuras se relacionan con los temas del relato de la novela?</p> <p>Segundamente, se hará la lectura conjunta en voz alta del primer capítulo de la novela gráfica atendiendo, en la medida de lo posible, a las peculiaridades gráficas abordadas en el vídeo.</p> <p>En última instancia, las estudiantes tendrán un breve momento para compartir su subjetividad. La tertulia y la discusión abierta estarán guiadas por preguntas semejantes a: ¿cómo les pareció la lectura?, ¿qué sentimiento les generó?,</p>				
--	--	--	--	--

<p>¿piensan que los escenarios y los personajes del primer capítulo conectan directa o indirectamente con el título (Una presencia maligna) ?, ¿qué le evoca las expresiones faciales de los personajes?, ¿las tonalidades de las viñetas les comunican algo?, de los tres relatos del primer capítulo, ¿cuál fue su favorito y por qué?, ¿recientemente ha estado en una iglesia, estudio de arte o plaza de mercado, cómo se siente cuando está allí?</p>				
<p><b>3. Cierre (creación/reflexión):</b></p> <p>Para concluir el tercer taller, las estudiantes tendrán la posibilidad de elegir entre el pasaje de María en la plaza, el de Andrés en su estudio o el del padre en la iglesia</p>			<p>Hojas blancas</p>	



<p>y las calles, con la finalidad de realizar un ejercicio de maquetación de viñetas. El principal objetivo es la exploración de la imaginación de las estudiantes. De este modo, se les solicitará que hagan un ejercicio de subjuntivización (meterse en la conciencia del otro), en este caso del personaje elegido, para que a través de algunas viñetas (de cinco a ocho) creen un posible desenlace de los relatos.</p>				
---	--	--	--	--

*Anexo 9: taller literario #3*

## Taller literario #4: Hallando lo literario en lo gráfico

**Objetivo:** ilustrar la presencia de la retórica visual en la novela gráfica, para un enriquecimiento literario desde la narración ilustrada.

**Subcategorías a fortalecer:** texto de placer, texto de goce, lector literario, lector autónomo, experiencia de la literatura ilustrada.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos	Duración
<p><b>1. Actividad de preludio (reflexión autónoma):</b></p> <p>El profesor da la bienvenida a sus estudiantes, para dar inicio a la presente sesión.</p> <p>Antes de adentrarse en ella, pide a los estudiantes recordar aspectos relevantes de las sesiones previas, y que mencionen su apreciación entorno a la experiencia que tuvieron reflexionando sobre las viñetas, los contornos, los globos, el tiempo y</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Establece relaciones con el lenguaje verbal y no verbal.</li> <li>✚ Identifica rasgos de la retórica visual presentes en una novela gráfica latinoamericana.</li> <li>✚ Evoca creativamente lo que siente y piensa en viñetas con ayuda de la retórica visual.</li> </ul>	<p>Evaluación de tipo informal llevada a cabo por el docente y percepción de la sesión a través del diario de campo del maestro, portafolio, y autoevaluación.</p>	<p>Video sugerente e informativo desde la plataforma de Genially, elaborado por el docente.</p>	<p>1 hora aproximadamente</p>

<p>el ritmo de la narración gráfica, así como su percepción del rol que cumplen los colores en la narrativa gráfica.</p> <p>Enseguida, las alumnas serán motivadas a observar con atención un video informativo elaborado por el docente que aborda las nociones de retórica, significados denotados y connotados, y específicamente, la retórica visual.</p> <p>El propósito es que las estudiantes reflexionen sobre las figuras retóricas que ofrece la literatura ilustrada, con el fin de discernir e interpretar mejor las cargas semánticas de la novela gráfica. Así, las estudiantes se familiarizarán con el concepto de (metáfora, calambur, metonimia, antítesis, elipsis, anáfora, hipérbole) entre</p>				
--	--	--	--	--

<p>otras figuras de la retórica visual, esto les permitirá ahondar en el significado de las ilustraciones y del texto y así mismo, les permitirá hacer uso de dichas figuras retóricas visuales en sus propias composiciones.</p>				
<p><b>2. Actividad de desarrollo (compartiendo mi subjetividad):</b></p> <p>En primer lugar, en esta segunda actividad las estudiantes dejarán fluir su imaginación al intentar adivinar de qué trata el segundo capítulo, guiándose por el título: “Las lóbregas tinieblas del Hades”. Se les preguntará que si saben algo de la historia del Dios de la muerte y del inframundo.</p>			<p>Fragmento de la novela gráfica <i>Satanás</i> (capítulo II – Las lóbregas tinieblas del Hades).</p>	

<p>En segundo lugar, las alumnas llevarán a cabo la lectura del segundo capítulo de la novela gráfica <i>Satanás</i>. De este modo, leerán en voz alta, luego de haberle asignado a algunas estudiantes, personajes del segundo capítulo, con el objetivo de que lean en voz alta a manera de dialogo en ejercicio cooperativo con sus compañeras. Además, a medida que van leyendo el segundo capítulo, deberán prestar suma atención del lenguaje visual, para lograr identificar algunas figuras de la retórica visual y compartirlas al finalizar la lectura.</p> <p>Esta segunda actividad terminará con una breve tertulia sobre los sentimientos generados por el relato del segundo</p>				
---	--	--	--	--

<p>capítulo, en donde puede haber preguntas que dirijan la discusión como: ¿piensan que los bares y la vida nocturna se asocian con colores fríos o cálidos?, ¿cuál de los tres relatos les causó más asombro?, ¿las expresiones faciales de los personajes reflejan sus emociones, como el dolor, el sufrimiento, el terror o el odio?, ¿cuáles figuras retóricas encontraron que acentúan el significado de las historias?</p>				
<p><b>3. Cierre (creando desde mi subjetividad):</b></p> <p>Por último, las estudiantes deberán realizar un ejercicio de maquetación, pueden elegir construir los acontecimientos que posiblemente envolverán a Pablo y a Alberto, a Angélica y a</p>			<p>Hojas blancas y las figuras retóricas asignadas.</p>	

<p>Andrés, a María y a Jorge o al padre Ernesto y al asesino. Para construir en viñetas los probables desenlaces de las historias, las estudiantes deberán emplear algunas figuras retóricas que se les asignarán.</p>				
--	--	--	--	--

*Anexo 10: taller literario #4*

## Taller literario #5: La perspectiva y el lenguaje del cine en la novela gráfica

**Objetivo:** demostrar la incidencia del lenguaje cinematográfico en la composición de la novela gráfica, para un análisis e interpretación más detallada de la literatura gráfica.

**Subcategorías a fortalecer:** lector autónomo, experiencia de la literatura, experiencia de la literatura ilustrada, texto de placer.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos	Duración
<p><b>1. Actividad de preludio (reflexión autónoma):</b></p> <p>El profesor inicia la sesión saludando a sus estudiantes y pidiéndoles que recuerden aspectos tratados las sesiones anteriores relacionados con la composición gráfica (viñetas, tiempo, bocadillos y contornos), con la teoría del color y con las figuras retóricas.</p> <p>A continuación, el docente les solicita a las alumnas observar con lujo de detalle un vídeo informativo que se preparó con antelación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Interpreta manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con el sentido de la narración.</li> <li>✚ Identifica características del lenguaje del cine en la novela gráfica latinoamericana.</li> <li>✚ Evoca lo que piensa y siente a través del dibujo apoyándose en el lenguaje cinematográfico.</li> </ul>	<p>Portafolio, evaluación de tipo informal llevada a cabo por el docente y percepción de la sesión a través del diario de campo del maestro.</p>	<p>Video explicativo elaborado por el profesor desde la plataforma de Genially.</p>	<p>Aproximadamente 1 hora</p>



<p>en la plataforma de Genially, con el fin de abordar el lenguaje del cine y anclarlo con el análisis de la novela gráfica.</p> <p>De este modo, las estudiantes atenderán al video, para familiarizarse con los conceptos de (plano, clasificación de los planos, tipos de plano, encuadres, y ángulos del plano), esto contribuirá a que entiendan a profundidad la intencionalidad semántica de un autor al manejar un plano subjetivo, un encuadre abierto, un primerísimo primer plano o un ángulo picado, entre otros.</p>				
<p><b>2. Actividad de desarrollo (compartiendo mi</b></p>			<p>Fragmento de la novela gráfica <i>Satanás</i> (capítulo III – Entre dos</p>	

<p><b>subjetividad):</b></p> <p>Para empezar, las alumnas darán creativamente presuposiciones de lo que posiblemente ocurre en el capítulo al conocer su título “Entre dos dimensiones”, se les preguntará ¿qué entienden por dos dimensiones?, ¿qué emoción, pensamiento o sentimiento les genera estar entre dos dimensiones?</p> <p>Así mismo, antes de acometer la lectura, se les pedirá a las estudiantes que analicen las ilustraciones de las primeras tres viñetas sobre el cuadro <i>La balsa de la Medusa</i> del pintor Théodore Géricault. Luego, se les preguntará si creen que las penas y tribulaciones de los naufragos de la pintura tienen que ver con el</p>			dimensiones).	
--	--	--	---------------	--

<p>relato que van a leer.</p> <p>Posteriormente, las estudiantes leerán el tercer capítulo de la novela gráfica, para ello harán lectura conjunta y en voz alta, interpretando los diálogos de los personajes de la narración. Además, deberán atender con lujo de detalle a los conceptos abordados en el video (planos, encuadres y ángulos cinematográficos) con la intención de hallar la carga semántica y el sentido que tienen en la construcción de la narración gráfica.</p>				
<p><b>3. Cierre (creando desde mi subjetividad):</b></p> <p>Para culminar la sesión, habrá una pequeña tertulia alrededor de las sensaciones que dejó el</p>			<p>Hojas blancas.</p>	

<p>capítulo, se les preguntará a los estudiantes: ¿cuál fue su escenario favorito, los cerros de Monserrate, las calles de la Candelaria y la casa colonial o el bar?, ¿piensan que esos lugares evocan colores fríos o colores cálidos?, ¿encontraron alguna figura retórica que condense el significado de las situaciones que envuelven a los personajes?, ¿cuáles planos, encuadres o ángulos fueron significativos en el flujo narrativo?</p> <p>Después de que las estudiantes den sus apreciaciones, escogerán una de las tres historias, para evocar creativamente su desenlace, así, podrán escoger entre lo que pasa con María y el ejecutivo, lo que pasa</p>				
--	--	--	--	--




con el padre Ernesto y la niña en posesión demoniaca, o lo que le ocurre a Andrés y a Angélica. Para el desarrollo de este ejercicio de creación las estudiantes tendrán que emplear el lenguaje cinematográfico en cinco u ocho viñetas.				
---	--	--	--	--

*Anexo 11: taller literario #5*

## Taller literario #6: Creando con la otredad

**Objetivo:** componer un relato gráfico en ejercicio cooperativo a través de un cadáver exquisito, con el fin de fomentar la experiencia estética y la creatividad en las estudiantes.

**Subcategorías a fortalecer:** texto de placer, leer por placer, taller literario para el fomento de la lectura, experiencia de la literatura ilustrada.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos	Duración
<p><b>1. Actividad de preludio (reflexión autónoma):</b></p> <p>El docente les da la bienvenida a sus estudiantes, para comenzar con la sesión. En conjunto, las alumnas van a recordar los contenidos, las temáticas y las emociones generadas en los talleres literarios previos.</p> <p>Seguidamente, las estudiantes serán motivadas a observar una infografía que se preparó previamente, con el objetivo de dar a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Elabora espontánea y creativamente relatos gráficos.</li> <li> Relaciona manifestaciones artísticas no verbales (ilustraciones e imágenes) consigo mismo y con su contexto.</li> <li> Manifiesta sus sentimientos y visión de mundo a través del dibujo y del texto.</li> </ul>	<p>Portafolio, evaluación de tipo informal llevada a cabo por el docente y percepción de la sesión a través del diario de campo del maestro.</p>	<p>Infografía ilustrativa elaborada por el docente desde la plataforma de Genially.</p>	<p>1 hora aproximadamente</p>

<p>conocer lo que es un cadáver exquisito. De esta forma, tendrán un acercamiento conceptual antes de llevar a cabo sus creaciones cooperativas.</p>				
<p><b>2. Actividad de desarrollo (compartiendo mi subjetividad):</b></p> <p>En la segunda parte, las alumnas intentarán adivinar el posible curso de la narración del capítulo al escuchar su nombre, “Luna llena”, la conversación estará mediada por preguntas como: ¿Qué sentimiento les evoca pensar en la luna y en la noche?, ¿creen que los escenarios nocturnos tienen relación con colores fríos o cálidos?, ¿piensan que la luna llena y la obscuridad podrían representar</p>			<p>Fragmento de la novela gráfica <i>Satanás</i> (capítulo IV – Luna llena).</p>	



<p>alguna metáfora o figura retórica?, ¿cómo se podría relacionar la luna con los personajes de la novela?</p> <p>Enseguida, las estudiantes emprenderán la lectura conjunta y en voz alta del cuarto capítulo de la novela, antes se les habrá asignado algunos roles, para que interpreten las emociones de los personajes de la narración.</p>				
<p><b>3. Cierre (creando desde mi subjetividad):</b></p> <p>Después, el tercer momento iniciará con las percepciones de las estudiantes. Ellas participarán diciendo cuál fue su relato favorito de los tres, que elementos relevantes hallaron de la teoría del color, de la retórica</p>			<p>Hojas blancas.</p>	




<p>visual y del lenguaje cinematográfico, como su posición frente a la conexión del título con el desarrollo de las acciones de los personajes.</p> <p>Para culminar el taller literario, se les pedirá a las estudiantes que formen tres grupos, cada grupo de diez integrantes. De este modo, asignarán una líder que tomará un papel para sortear que relato le corresponde a cada grupo. Desde allí, cada grupo tendrá que realizar un cadáver exquisito en donde algunas integrantes compondrán el principio, otras el nudo y otras el desenlace de lo que posiblemente le pasará al padre Ernesto y a Irene, a Andrés y a Angélica, o a María y a los agresores sexuales.</p>				
---	--	--	--	--



*Anexo 12: taller literario #6*

<b>Taller literario #7: Creando puentes entre la literatura gráfica y la tradicional</b>				
<b>Objetivo:</b> descubrir conexiones, semejanzas y diferencias entre la novela gráfica y la tradicional, con la intención de reflexionar sobre la experiencia literaria que brinda un trasvase con miras al fortalecimiento de la experiencia estética.				
<b>Subcategorías a fortalecer:</b> taller literario para el fomento de la lectura, leer por placer, texto de placer, experiencia de la literatura, lector literario, lectura literaria.				
Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos	Duración
<p><b>1. Actividad de preludio (reflexión autónoma):</b></p> <p>El maestro da apertura a la sesión saludando a sus estudiantes. De forma colaborativa, se hace un recuento de los talleres literarios previos, se hace énfasis en los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Lee críticamente novela gráfica latinoamericana y su adaptación.</li> <li> Contrasta textos literarios que se manifiestan mediante el lenguaje verbal y no verbal.</li> </ul>	<p>Portafolio, evaluación de tipo informal llevada a cabo por el docente y percepción de la sesión a través del diario de campo del maestro.</p>	<p>Infografía informativa elaborada por el maestro desde la plataforma de Genially.</p>	<p>Aproximadamente 1 hora</p>

<p>núcleos temáticos trabajados hasta el momento (el arte secuencial y la teoría del color, los tropos de la retórica visual, el lenguaje cinematográfico, el cadáver exquisito).</p> <p>Enseguida, las estudiantes tienen la oportunidad de analizar una infografía que elaboró previamente el docente sobre las particularidades del ejercicio de trasvase literario, así pueden tener una experiencia sensibilizadora antes de realizar sus creaciones.</p>	<p> Explora creativamente maneras de vincular atributos lingüísticos y no lingüísticos en sus composiciones.</p>			
<p><b>2. Actividad de desarrollo (compartiendo mi subjetividad):</b></p>			<p>Fragmento de la novela gráfica <i>Satanás</i> (capítulo V – Diario de un futuro asesino).</p> <p>Fragmento de la novela</p>	

<p>En el segundo momento, las estudiantes compartirán las ideas y emociones que tienen al escuchar el título del quinto capítulo “Diario de un futuro asesino”, la plática se encaminará con preguntas como: ¿qué colores podrían simbolizar la imagen de un asesino?, ¿qué figura retórica podría complementar o acentuar la representación de un asesino?, ¿piensan que hechos traumáticos, violentos o bélicos se podrían relacionar con el perfil psicológico de alguien que decide matar?, ¿qué emociones, sensaciones y sentimientos puede llegar a tener un asesino?</p> <p>Luego, las estudiantes procederán a realizar la lectura en voz alta del</p>			<p><i>Satanás</i> (capítulo V – Diario de un futuro asesino).</p>	
--	--	--	---	--

capítulo quinto de la novela tradicional, prestando atención a la forma del relato en primera persona, y como el narrador utiliza el diario personal, para describir las vicisitudes de su vida. Enseguida, luego de haber realizado la lectura del texto, las estudiantes deberán leer en ejercicio cooperativo la adaptación gráfica del relato. Allí, tendrán que reflexionar sobre qué elementos tiene el texto lingüístico que no tiene el gráfico y viceversa, para la comprensión y fortalecimiento de la experiencia estética de la literatura.

Con el propósito de dialogar sobre algunos ejes temáticos se propondrá el contraste de algunas secciones elegidas a partir de los días en los que escribe

<p>Campo Elías, así se expondrán los escenarios de la rencilla entre el veterano de guerra y la mujer encargada de las donaciones para los desplazados, los hechos en el restaurante de Chapinero, las interacciones con su alumna de inglés, la visita al prostíbulo, etc. La idea es comparar las escenas en ejercicio de trasvase, para ver qué nos ofrece cada relato. Además, se analizarán los momentos como la muerte del padre de Campo Elías que no sale expuesta en la novela gráfica.</p>				
<p><b>3. Cierre (creando desde mi subjetividad):</b></p> <p>El taller literario</p>			<p>Hojas blancas.</p>	

<p>terminará con la reflexión creativa de las estudiantes por medio de viñetas. La finalidad es que las estudiantes se vinculen a sí mismas dentro de la historia del veterano de guerra, y que utilizando la estrategia de diario puedan dar un desenlace a la historia de Campo Elías. La única condición es tejer puentes entre los recursos lingüísticos y los no verbales, para expresar estéticamente su subjetividad.</p>				
--	--	--	--	--

*Anexo 13: taller literario #7*

¿Cree que es importante conocer la intencionalidad de la retórica visual, para comprender literatura gráfica? Justifique su respuesta.

26 respuestas

si, ya que depende del punto de vista que se muestra la historia puede variar

Si, porque nos ayuda a comprender de mejor manera la narración y las intenciones del autor

Si porque con esto podemos reconocer que esta pasando.

Si, para diferenciar rasgos de los personajes

Si, para una novela grafica es importante la descripción en dibujos de la información correspondida para que se de una imagen estéticamente de acuerdo.

Si para que la novela tenga mas sentido y encontrar mas emociones alli.

Si ya que con lo que observas entiendes mejor la historia

Si porque le da como mas realismo a la historia y la hace mas interesante.

Si es importante, esto nos ayuda a entenderla mejor.

*Anexo 14: reflexiones autoevaluación*



