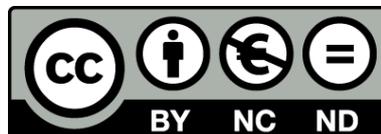




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital
y la multimodalidad con profesores de Lengua
y Literatura: aproximación de los clásicos
a los adolescentes**

Lorena Berrios Barra



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes

Programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias,
las Lenguas, las Artes y las Humanidades

Doctoranda: Lorena Berríos Barra

Directores: Margarida Prats Ripoll

Antonio Mendoza Fillola

Tutor: Joan Perera Parramon

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC
Barcelona
Knowledge
Campus



HUB^C
Health Universitat
de Barcelona
Campus

Χαλεπὰ τὰ καλὰ
Las cosas bellas son difíciles
Πλάτων

Vivimos en un mundo contado por otros
Carlos García Gual

AGRADECIMIENTOS

No es fácil resumir en estas breves líneas lo que ha sido para mí este camino de aprendizaje y lo que ha significado realizar esta tesis doctoral desde el día que me planteé seriamente hacer un alto en mi camino como profesora, dejar mi trabajo, mis familiares y mi país para venir a Barcelona, que ha sido, sin duda una experiencia enriquecedora en todos los sentidos y que, en gran parte, se debe a las personas que me acompañaron en esta etapa que se cierra.

En primer lugar quiero agradecer a Margarida Prats Ripoll, quien fue más que una directora de tesis, una amiga y una consejera en estos años de acompañamiento. Agradezco enormemente su apoyo y su dedicación al guiarme en esta tarea, que siempre realizó con alegría, compromiso y disposición. Agradecer su acogida e integración en el grupo de investigación FRAC y el grupo de innovación GIDC-DLL; su invitación a participar en diferentes seminarios y congresos que me hicieron crecer como docente e investigadora. Agradecer, también, a Antonio Mendoza Fillola, quien aceptó dirigir esta tesis, desde incluso antes de que arribara a Barcelona y que, desde el primer día, me aconsejó sobre la rutina, dedicación y esfuerzo que debía consagrar a este estudio; quiero agradecer, también, su preocupación y sus sugerencias que me han ayudado a ser constante en mi trabajo. A mi tutor Joan Perera Parramon, quien siempre me apoyó en las diferentes gestiones administrativas y me ayudó a estar alerta frente a detalles que, a veces, no veía al estar tan sumida en la investigación; también por confiar en mi capacidad investigadora y docente. A los tres, muchas gracias.

En segundo lugar quiero agradecer a los profesores de la Universitat de Barcelona que me ayudaron y acompañaron en este proceso, quienes tienen un lugar en mi corazón. A Elisabet Contreras, quien siempre estuvo dispuesta a tenderme una mano, a acogerme y animarme en los momentos de debilidad; además de brindarme su amistad y de incorporarme en su proyecto de innovación. A Joan Marc Ramos, quien me apoyó con su experticia en la didáctica, que finalmente definió algunas de las estrategias que se llevaron a cabo en este estudio. A quienes me dieron su optimismo y me acompañaron en distintos momentos: Carme Arbonés, Juli Palou, Isabel Civera y Gloria Bordons. También a Carmen Núñez por el apoyo en diversas gestiones relacionadas con la tesis.

Agradecer, también a los profesores noveles que colaboraron, desinteresadamente, como informantes en esta investigación y que dedicaron parte de su escaso tiempo libre

para responder a los diferentes requerimientos del estudio. También agradecer al Departamento de Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, especialmente a los estudiantes que participaron del proceso y a quienes me recibieron: el profesor Marco Antonio Alarcón, quien no solo me apoyó en todo el tiempo que permanecí en la universidad, sino que me cedió su aula y me compartió parte de su tiempo. También a Liliana Belmar y Cristián Rodríguez, quienes gestionaron mi visita desde la distancia y a Elianita, quien me ayudó con el contacto, conversó con los profesores y estuvo siempre dispuesta a ayudarme

Quiero agradecer a mi hermana Pabla, que siempre estuvo atenta a mis requerimientos y fue ese puente entre mis padres y Barcelona. A mis familiares políticos que me apoyaron de diversas maneras durante el desarrollo de mi estudio que, en algunos momentos, se volvió una tarea titánica. También agradecer a mis compañeros de doctorado, becarios chilenos de distintos programas, que me apoyaron en momentos puntuales.

Agradecer a CONICYT y el programa de BecasChile, que me han permitido dedicarme en profundidad a este proyecto durante estos casi cuatro años. Para mí ha sido un sueño cumplido y un orgullo el representar a mi país, a través de esta política pública de largo plazo, destinada a aportar un grano de arena al desarrollo social y educativo de Chile.

A Cristián, mi compañero de ruta y de vida, quien me ha apoyado constantemente durante este camino, a través de múltiples maneras, sobre todo en el soporte afectivo y emocional, especialmente en los momentos difíciles, y que sin el cual todo esto habría sido imposible de llevar a cabo. A él y a nuestro pequeño Tori, dedico estas páginas.

ÍNDICE

RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	13
I. MARCO DE REFERENCIA	23
1.1. Educación literaria y los clásicos grecolatinos dentro del aula	23
1.1.1. La educación literaria: finalidades y problemas de este siglo.....	24
1.1.2. Perspectiva desde la didáctica de la literatura: nuevos desafíos	25
1.1.3. El lector literario.....	30
El lector desde la perspectiva cognitiva.....	31
El lector desde la sociología de la lectura.....	35
1.1.4. Clásicos y jóvenes lectores: la problemática sobre el tratamiento didáctico de los clásicos grecolatinos	38
Los jóvenes y la ciudad letrada: entre la individualización y el sentido de lo comunitario.....	39
Leer clásicos grecolatinos: la eterna pregunta de la utilidad de su lectura.....	42
Los clásicos en la escuela: la problemática de su transmisión en el aula de secundaria.	47
1.2. Profesor como lector: perspectivas sobre la mediación literaria en las últimas décadas	51
1.2.1. La mediación de la lectura: agentes mediadores	52
1.2.2. Concepción del profesor mediador dentro de la didáctica de la literatura ...	55
1.2.3. El profesor mediador como sujeto lector didáctico	60
1.2.4. Profesor como mediador de clásicos: el canon y la selección de lecturas ..	65
El concepto de canon literario.	65
El canon en la escuela: tipos de canon, la selección de lecturas y el repertorio. ...	68
1.3. Hipertexto y sus implicaciones en la educación literaria	73
1.3.1. El concepto “hipertexto”	74
1.3.2. Tipos de hipertexto	77
Hipertexto textual.	77
Texto hipertextual.....	79
Características del texto hipertextual: la relación entre el autor y el lector.....	81
Características del texto hipertextual: el enlace.....	83
1.3.3. Un hipertexto hiperbreve: la minificción	84
La minificción como posibilidad didáctica.	87
1.3.4. Hipertexto didáctico digital	89

Hipertexto didáctico digital y lectores de hipertextos.	91
Hipertexto didáctico multimodal y formación docente.	93
1.4. Multimodalidad: hacia una formación docente en <i>multiliteracias</i>	98
1.4.1. Multimodalidad: una mirada semiótica de los usos digitales	99
Implicaciones de la “Literacy” en el concepto multimodalidad.	103
La alfabetización digital desde la dimensión multimodal.....	105
1.4.2. Multimodalidad desde el enfoque pedagógico. Las <i>multiliteracias</i>	109
1.4.3. Lectura de textos multimodales en el aula	113
1.4.4. El profesor de literatura como mediador digital en una aula multimodal....	116
II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	121
2.1. Objetivos y preguntas de investigación	121
2.2. Tipo de metodología utilizada	124
2.2.1. El diseño sistemático de la Teoría Fundamentada	126
El diseño sistemático.....	126
2.2.2. El diseño Etnográfico.....	129
2.3. Participantes y sitios de la investigación	132
2.3.1. Primer grupo de participantes: los profesores noveles.....	133
2.3.2. Segundo grupo de participantes: los profesores en formación.....	135
2.3.3. Sitios de la investigación	137
Profesores noveles: sitio de la interacción con blogs y entrevista.....	137
Profesores en formación: investigación en terreno.	138
2.4. Acceso y permisos.....	138
2.4.1. Porteros.....	139
2.5. Estrategias de recolección de datos.....	139
2.5.1. Observación participante	141
2.5.2. Entrevistas.....	142
Entrevista individual.	143
Entrevista grupal (Focus group).	144
Registro y transcripción de las entrevistas	145
2.5.3. Cuestionarios.....	147
Cuestionario de pregunta semiestructurada.	147
Cuestionario de pregunta abierta.	151
2.5.4. Relato de vida lectora (documentos)	152
2.5.5. Materiales digitales.....	153
Blog.....	153

Herramienta “Thinglink”	159
III. ANÁLISIS DE LOS DATOS	163
3.1. El análisis de contenido	163
3.1.1. Características de la técnica de análisis de contenido aplicada	163
Las unidades de registro.	164
La categorización.	168
3.2. Pasos del proceso en el análisis de contenido	169
3.2.1. Uso de <i>software</i> en la investigación	169
3.2.2. Recopilación de los datos y forma de análisis (muestreo teórico)	170
3.2.3. Proceso de categorización	174
Unidades de registro identificadas	175
3.3. Análisis de datos y codificación	176
3.3.1. Codificación abierta	176
3.3.2. Codificación axial	177
3.3.3. Codificación selectiva	180
3.4. Análisis de datos y categorización	182
3.4.1. Categorías iniciales	182
3.4.2. Categorías principales	186
3.4.3. Categoría central	196
3.5. La triangulación	199
IV. RESULTADOS	201
4.1. Resultados vinculados a las categorías principales	201
4.1.1. Percepción personal sobre el perfil lector	201
Visión sobre la formación lectora	201
El lugar de los mediadores	203
Lecturas personales e intertexto lector	206
Visión de la literatura	208
4.1.2. Visión del rol mediador	211
Influencia del sujeto lector en las decisiones didácticas	211
Visión de la escuela	215
Criterios de selección de lecturas	218
Visión de la lectura literaria en el aula	221
4.1.3. Estrategias para la transmisión de los clásicos	223
El lugar de la motivación	224
Tipos de estrategias aplicadas	226

Uso de recursos.....	231
Tipos de estrategias en el plano hipotético.....	234
4.1.4. Valoración de los clásicos grecolatinos.....	236
Interacción con los clásicos grecolatinos.....	236
Concepciones sobre los clásicos grecolatinos.....	240
Influencia del currículo.....	243
Percepciones sobre el alumno en la lectura de los clásicos.....	244
Lugar de la minificción.....	247
4.1.5. Dificultades para la innovación didáctica de los clásicos	251
Dificultades sobre el uso del tiempo.....	251
Dificultades que emanan de la escuela para el tratamiento didáctico.....	254
Dificultades que emergen del sujeto alumno.....	258
Dificultades personales en el uso digital.....	262
4.1.6. Visión del uso digital para la transmisión literaria.....	266
Competencia digital del docente de literatura.....	266
Ideal sobre el alumno.....	269
Visión del uso digital en la escuela.....	272
Uso digital para el tratamiento didáctico de la literatura.....	275
4.1.7. Impacto del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad	280
Interacción con hipertextos.....	280
Vigencia de los clásicos.....	285
Experiencia de la construcción de sentido.....	288
Relación con la interpretación literaria.....	289
Visión sobre el uso de hipertextos didácticos digitales.....	293
4.2. Resultados vinculados con la categoría central	298
4.2.1. Valoración de los clásicos grecolatinos.....	299
4.2.2. Experiencia lecto-literaria.....	299
4.2.3. Transmisión literaria en el aula	300
4.2.4. Rol mediador y dificultades.....	301
4.2.5. Estrategias didácticas.....	301
4.2.6. Aplicación de hipertextos didácticos	302
V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	305
VI. CONCLUSIONES.....	329
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	339
ANEXOS [Formato digital].....	CD

RESUMEN

El siguiente estudio se sitúa en el campo científico de la didáctica de la literatura, interesándose en la transmisión de la literatura clásica grecolatina, especialmente aquellos textos que se presentan en el aula y que necesitan estrategias específicas. En este marco, el principal objetivo ha sido analizar los aspectos en que impacta el hipertexto digital en profesores noveles y en formación a través de una secuencia didáctica para entender sus necesidades, percepciones y creencias sobre la introducción de esta literatura en un ambiente digital y multimodal. El diálogo de estos elementos, sitúa al presente trabajo en un cruce de caminos, en el que además de las líneas de investigación propuestas desde la didáctica de la literatura, se ha recurrido a campos provenientes de la informática, a través del hipertexto (Landow 2009) y de la multimodalidad desde la perspectiva de las *multiliteracies* (Kalantzis & Cope, 2012).

El diseño de investigación tiene un enfoque de tipo cualitativo y se concreta en dos diseños, tales como el sistemático de la Teoría Fundamentada y el Etnográfico en su dimensión enunciativa, realizado en dos grupos de informantes: profesores noveles y profesores en formación. Las estrategias para arribar a los datos han sido la entrevista, el relato de vida lectora, el cuestionario, las notas de campo y materiales digitales.

Los resultados indican una serie de factores que intervienen en el tratamiento de los clásicos grecolatinos dentro del aula y que afectan su innovación didáctica a través del trabajo con hipertextos. Por una parte, las percepciones y creencias de los profesores refuerzan la influencia de las experiencias de lectura en las decisiones didácticas, que genera en los profesores noveles una fuerte aprensión sobre el uso digital para la transmisión literaria. Por otra parte, las necesidades detectadas apuntan a vacíos en el conocimiento de estrategias y de competencias digitales para el uso didáctico, que se profundizan en las dinámicas de la escuela que impulsan al profesor a asumir el rol mediador como una tradición. Los profesores en formación, en cambio, la interacción con el hipertexto modificó su noción sobre la interpretación literaria y los sitúo como mediadores digitales. Por lo tanto, es necesario proyectar el aprendizaje de las *multiliteracies* en la formación inicial, para que el hipertexto digital se integre en las creencias y diversifique las estrategias de transmisión de la literatura considerada compleja.

ABSTRACT

The following study is related to the scientific field of literature didactics, focus on the transmission of classic Greco-Latin literature, especially those texts that are presented in the classroom and, in consequence they need specific didactics strategies. In this framework, the objective was analyze the aspects where the digital hypertext impacts on teachers through a didactic sequence to understand their needs, perceptions and beliefs about the introduction of this kind of literature in a digital and multimodal environment. The dialogue of these elements, settles the present work in a crossroads, where, in addition to the lines of research proposed from the didactics of literature, appealed to computing area, through hypertext (Landow 2009) and multimodality from the perspective of multiliteracies (Kalantzis & Cope, 2012).

The design of the research has a qualitative approach, with two specific designs, such as the systematic design of Grounded Theory and the enunciative dimension of the Ethnographic design, applied to two groups of informants: novice teachers and teachers in training. The strategies to get the data have been the interview, the reading life story, the questionnaire, the field notes and digital materials.

The results indicate a series of factors that intercede in the treatment of Classical Greco-Romans in the classroom and that affect their didactic innovation through work with hypertexts. On the one hand, teachers' perceptions and beliefs reinforce the influence of reading experiences on didactic decisions, which generate in new teachers a strong apprehension about digital use for literary transmission. On the other hand, some needs related with the lack of knowledge of strategies and digital competences for the didactics had been detected, which deepen in the dynamics of the school that impel the teacher to assume the mediating role as a tradition. The teachers in training, on the other hand, the interaction with the hypertext modified their notion about literary interpretation and place them as digital mediators. Therefore, it is necessary to project the learning of the multiliteracies in the initial training, so that the digital hypertext integrates in the beliefs and diversifies the transmission strategies of the literature considered complex.

INTRODUCCIÓN

Toda investigación surge de una inquietud personal de quien la suscribe y, en el caso de este estudio, nace de la motivación que acompañó parte de mi labor docente en una escuela pública, donde la lectura de los clásicos grecolatinos no tenía mayor relevancia y se realizaba de acuerdo a las sugerencias de los textos escolares. Sin embargo, al presentar las obras y leer sus fragmentos dentro del aula, las voces de aquellos textos enunciaban verdades universales, que mis alumnos, en aquellas breves horas que se hablaba de literatura, escuchaban con oídos interesados y opinaban sobre dichos textos, cuya profundización siempre era insuficiente.

Cuando arribé a Barcelona el año 2012, traía conmigo esta inquietud sobre la lectura de los clásicos grecolatinos, pues siendo una literatura tan interesante, al parecer no tenía asignado un espacio configurado dentro del aula, ya que la falta de estrategias para aproximarlas afectaba su transmisión por parte del profesor. Con estas dudas, realicé una primera aproximación a la recepción de estas obras, a partir de obras minificcionales, en mi trabajo de fin de máster, cuyas principales conclusiones señalaban que era factible introducir estas obras en el aula de secundaria por medio de estas creaciones.

Al retornar a Chile, e impartir clases a futuros profesores de lengua y literatura, surgieron nuevas inquietudes que se vinculaban con el perfil lector de aquellos estudiantes y de la factibilidad de que pudieran comunicar con éxito obras que, dentro de la didáctica de la literatura, han sido motivo de estudio debido a la complejidad que reviste su transmisión. De este modo, vi la necesidad de retornar a Barcelona para dar respuesta a estas inquietudes a través de un estudio que pudiera profundizar esta temática y aportar al campo de la didáctica en el ámbito de la recepción de este tipo de obras.

Por lo tanto, este estudio se justifica por la necesidad de configurar un espacio para la educación literaria de los clásicos grecolatinos, a partir de sus reelaboraciones, en el aula de secundaria. La lectura de estas obras se vuelve imprescindible dentro de una sociedad que continuamente reelabora sus discursos y olvida los temas universales o los banaliza dentro del ruido de la cotidianidad; en este sentido, su lectura siempre es una invitación al diálogo que justifica el viaje del lector; no obstante, esta “requiere esfuerzo, fantasía y tiempo.” (García Gual, 1998a) Por consiguiente, es necesario integrar estas obras a través de otras lecturas que puedan interpretarlas dentro de un escenario posmoderno y, desde ahí, reelaborar sus temas.

Sin embargo, este espacio en el aula no puede ser posible sin la acción de uno de sus protagonistas, los profesores, cuya función es mediar entre las obras y el alumno que las recibe, que está viviendo un momento vital complejo y, por esto, es necesario incorporar en el proceso lector, sus gustos y su cultura, que incidirán en la recepción de estas obras dentro del aula. Por otra parte, dicha recepción no puede estar excluida de los nuevos espacios donde se gestiona el conocimiento, como el digital, ni tampoco de los nuevos contextos socioculturales que, hoy en día, tienden a la multiculturalidad. Lo anterior, cobra importancia en Chile, que actualmente está viviendo cambios relacionados con el fenómeno de la globalización, especialmente los que atañen a la multiculturalidad y el multilingüismo; por lo tanto, es fundamental el rol que pueda cumplir el profesor de Lengua y Literatura en la aproximación de contextos tan disímiles entre sí y que confluyen dentro del aula.

Con el fin de comprender el contexto en el que se sitúa esta investigación, es necesario explicar a grandes rasgos el sistema educacional en el que se inserta el profesor de Lengua y Literatura y el enfoque de las políticas relacionadas con la formación inicial docente. Por otra parte, dentro del sistema educacional, es necesario explicar el lugar que poseen las obras clásicas dentro del currículo que regula la enseñanza en los niveles de secundaria en Chile, que son temas que tocan a este estudio.

El sistema de educación chileno se divide en cuatro niveles: parvulario, básico (que posee dos ciclos, EGB I y II), medio y superior. Esta investigación aborda, específicamente, a los profesores que realizan (y realizarán) clases en el ciclo básico EGB II (que compromete los grados de 7º y 8º) y el nivel de enseñanza media (que tiene de 1º a 4º grados) que, en su conjunto, conforman el nivel de secundaria. Cabe señalar que cada grado posee un programa que está planificado por el Ministerio de Educación de Chile (desde ahora MINEDUC), cuyo currículo nacional ha sufrido una serie de reformas, que en el caso de la asignatura de enseñanza de la lengua castellana, derivó a ser denominada (en los niveles de 7º básico a 2º medio) como “Lengua y Literatura” en el año 2016. A partir de dicha reforma, se delinearon nuevas bases curriculares que tienden a la sustitución del análisis estructural de las obras literarias.

Es necesario decir que en la década de los 90 de la centuria pasada, la transmisión de la literatura en el currículo tuvo un marcado enfoque historicista que, posteriormente, giró hacia el enfoque comunicativo, que significó proyectar la enseñanza de la literatura hacia el desarrollo de competencias. Dentro de estas, se proponía formar al estudiante como un lector activo y crítico y la literatura fue vista como “un vehículo o soporte de los propósitos formativos del sector, en cuanto desarrollo del pensamiento de los alumnos y

alumnas y, por ende, de habilidades de comprensión que les servirán dentro y fuera del ámbito escolar.”(MINEDUC, 2009). Sin embargo, pese a las reformas aplicadas, aún se puede observar una tendencia al análisis estructural de las obras y la falta de un espacio propio debido al carácter funcional que se le ha asignado.

No deja de ser relevante que los cambios que ha sufrido la asignatura responden en cierta medida a los modelos político-económicos del país. Estos modelos han generado adecuaciones que han producido un deterioro y precariedad dentro del sistema, que se ha tratado de superar mediante la innovación curricular o educativa. Esta no ha sido capaz de articular “el avance tecnológico y los proyectos políticos, sociales y económicos del país con la cotidianidad y, por otra, se ha constituido en un elemento que reproduce y agudiza las contradicciones sociales”(Geeregat & Vásquez, 2008) y que afectan la formación inicial de los profesores en cuanto a la discrepancia que existe entre la teoría y la práctica al momento de ejercer. En este sentido, se han realizado estudios que abordan la problemática de la inserción de los profesores noveles en Chile en el último periodo (Educación, 2015; Geeregat & Vásquez, 2008; Ruffinelli, 2014; Valenzuela & Sevilla, 2013), donde exponen la falta de equilibrio entre la teoría y la práctica dentro del contexto educativo, cuya política está basada en la rendición de cuentas e incentivos (Ruffinelli, 2014). Esto ha generado un divorcio entre la formación en la universidad y la práctica en la institución educativa, que basa su actuar en la competencia y por tanto, obtener un buen rendimiento en las evaluaciones aplicadas por el “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” (desde ahora SIMCE).

El SIMCE, desde su inicio en 1998, estuvo dirigido a medir los resultados de aprendizaje. Esta medición se aplica en los grados de 4º, 8º básico y 2º grado de enseñanza media en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Lengua y Literatura), Matemáticas y Ciencias (solo en el nivel de enseñanza básica). Su objetivo en un principio fue “ofrecer a los apoderados información comparativa que les permitiera hacer opciones para la educación de sus hijos además de ofrecer información a las instancias ministeriales para concentrar recursos y esfuerzos de supervisión” (Meckes, 2003) y que actualmente se ha visto cuestionada su capacidad para generar mejoras dentro de los establecimientos, ya que su aplicación afecta fundamentalmente la labor de los profesores que ejercen en las asignaturas evaluadas; además de transformarse en un fin en sí misma, ya que las escuelas despliegan una serie de medidas para rendir exitosamente en las pruebas, que con el tiempo genera un ambiente perjudicial para los alumnos (Manzi, Bogolasky, Gutiérrez, Grau, & Volante, 2014); aparte de generar vicios como “incentivar y justificar la aplicación

de estrategias como la desvinculación docente; la agrupación de alumnos por rendimiento académico y la adecuación de formatos de la prueba.”(Manzi et al., 2014).

Todo este contexto en el que se sitúa el profesor que recién inicia su carrera afecta a su inserción, ya que debe conjugar lo que ha aprendido dentro de la formación de la especialidad y las tareas asignadas por el establecimiento educativo, cuya exigencia está al mismo nivel que el de los profesores más experimentados. En este sentido, la fase de iniciación ha sido identificada como un (des)encuentro de tres dimensiones: “a) las características de la formación inicial, b) las características de los contextos escolares donde se inserta el principiante y c) las formas de apoyo y la presencia o ausencia de mentorías u otros apoyos que «suavicen» el proceso” (Ruffinelli, 2014) y sobre el que se observa, mayormente, una sobrecarga de exigencia de trabajo por parte de la escuela y una falta de acompañamiento sostenido en la iniciación de estos profesores. Lo anterior, finalmente choca con el contexto de la universidad, la vocación en la elección de la carrera y reproduce la desigualdad que tiene el país, que se refleja en la distribución de los profesores noveles de acuerdo a sus atributos académicos y de formación inicial, que motiva el abandono temprano de la profesión por parte de estos profesores, que en Chile, es muy superior en comparación a otros países (Valenzuela & Sevilla, 2013).

Por lo tanto, profesores noveles y en formación, deben enfrentar un sistema escolar que posee estas características y unas bases curriculares dentro de la asignatura, que contempla un espacio acotado para el estudio de la literatura, que es considerada como un tipo de producción textual más y destinada al eje “Lectura” dentro de los programas. En dicho eje, los clásicos universales, nacionales y de la LIJ están presentes en la mayoría de los planes y programas.

Dentro del currículo escolar, los clásicos grecolatinos concentran la mayor cantidad de obras dentro del programa (a partir de sus fragmentos, versiones y adaptaciones) en los grados de 7º y 8º básico. En los demás grados se sugiere el trabajo con mitos, versiones y adaptaciones de las obras de Homero y Virgilio, y algunos autores dramáticos. Cabe precisar que en todos los grados se propone una lectura literaria dirigida al diálogo y enfocada a la interpretación de las obras desde la perspectiva de la teoría de la recepción; sin embargo, en la propuesta de trabajo, las actividades tienden hacia el análisis estructural, sobre todo en el nivel de enseñanza media. En este sentido, se evidencia una mención sostenida de estos textos en el currículo, cuyas propuestas no están dirigidas a una lectura completa del clásico y las actividades sugeridas no están contextualizadas, ya que están dirigidas a un lector competente.

Los profesores de Lengua y Literatura que inician su ejercicio profesional deben saber llevar al aula dicho aspecto del currículo, relativo a la lectura de los clásicos, de acuerdo a las sugerencias tanto de los programas como de la institución escolar. Este último punto se vincula con las estrategias, que han sido medianamente abordadas en los estudios dirigidos al uso de las tecnologías digitales dentro del aula, cuyo enfoque está centrado en la disminución la brecha socioeconómica en cuanto a frecuencia de uso, alfabetización y competencias (Educación, 2017) y, también al análisis del perfil de los futuros profesores en cuanto al uso pedagógico de las mismas. Estas investigaciones discuten la distancia que existe entre el uso personal que hacen los futuros profesores de las tecnologías y su uso pedagógico (Ayala, 2015; Sandoval, Rodríguez, & Maldonado, 2017); sin embargo, estos estudios no han sido dirigidos para analizar la problemática de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria.

A partir de este contexto y de los diferentes aspectos que confluyen en la enseñanza de la literatura y, especialmente de los clásicos, se pensó en qué tipo de impacto podría tener el uso del hipertexto didáctico digital en los profesores noveles y en formación de Lengua y Literatura, en cuanto a su interacción con este tipo de textualidad y con minificciones que reelaboran clásicos grecolatinos, desde su perspectiva de lectores y mediadores. Interesaba enfocar esta interacción desde la concepción de aula multimodal y para ello, se formuló una secuencia didáctica que abarcara el uso del hipertexto didáctico digital a través de las *multiliteracies*.

Para poder dar respuesta a este propósito, es fundamental establecer los límites de este estudio; esto es, sus alcances y para ello se explicará brevemente las líneas y campos de investigación que se han suscrito al marco teórico.

Se han abordado dos líneas de investigación que se entrecruzan entre sí, una primera línea se relaciona con el área cognitiva de la lectura, vinculada a los procesos de recepción de la misma, que se han acotado específicamente en el área de la didáctica de la literatura, a partir de los conceptos de lectura literaria e intertexto lector.

Dentro del concepto de lectura literaria, se ha adoptado el que propone Ana María Margallo (citada por Lomas y Mata, 2014), que distingue dos tipos de lectura, una en la que el lector se proyecta en el texto y otra lectura, más distanciada, en la que el lector interpreta la obra; no obstante las dos confluyen en el diálogo del lector con el texto. Este concepto diferencia a la lectura entendida como el acceso a textos y materiales escritos de diversa índole y aproxima a un concepto de lectura literaria entendida como la comprensión e interpretación de las obras, que conlleva un tipo de práctica diferente, pues interpreta al

lenguaje de manera distinta al cotidiano, que será el concepto que se utilizará a lo largo de este estudio.

Respecto al concepto de intertexto lector, se ha adoptado el propuesto por Antonio Mendoza Fillola (2006) que se ha entendido como los factores que influyen en la lectura literaria, en el que se conjuga la competencia y experiencia del lector, permitiendo de este modo, un diálogo intertextual y la elaboración del sentido de un texto. Este concepto es relevante a la hora de analizar y dimensionar la interacción de los profesores noveles y en formación con los hipertextos presentados.

Otra línea de investigación es la vinculada a la sociología de la lectura, que también ha sido abordada desde la perspectiva didáctica y que se enfoca en el perfil lector del estudiante de secundaria, en el que se ha considerado el estudio de Mireia Manresa (2009) que aborda los aspectos que interfieren entre la lectura personal y escolar, que es necesario para entender y contextualizar al destinatario de las obras clásicas. También, el concepto de sujeto lector didáctico de Felipe Munita (2014) que refiere exclusivamente a la figura del docente y que analiza la puesta en escena de las dimensiones personal y profesional en las prácticas de lectura literaria dentro del aula, que será un concepto utilizado para analizar las teorías implícitas de los profesores que recién comienzan su labor.

Dentro de los campos en que se sitúa la investigación, cabe precisar que se ha considerado, dentro del campo de la informática, la teoría del hipertexto propuesta por George Landow (2009) vinculada a los procesos cognitivos del lector y enfocado desde su dimensión educativa. En este sentido, el hipertexto abordado es de naturaleza electrónica principalmente, ya que la investigación se ha propuesto determinar las competencias y necesidades de los profesores en este sentido. Dentro de la construcción de los hipertextos presentados y la interacción con minificciones, se ha considerado al hipertexto desde la perspectiva de Gerard Genette (1989) que lo visualiza desde su naturaleza transtextual y literaria, que también ha sido enfocado desde su perspectiva didáctica a través de la clasificación aportada por Mendoza Fillola (2010b). Cabe precisar que este estudio ha enfocado su interés en el hipertexto didáctico digital según Isabella Leibbrandt (2008, 2010) y Mendoza Fillola (2010, 2015).

Un último campo es el de la multimodalidad, que se ha abordado desde la perspectiva de la semiótica social, de acuerdo al concepto de Gunther Kress y Theo van Leeuwen (2001) y se ha acotado a su dimensión pedagógica a través del concepto de *multiliteracies* profundizado por Mary Kalantzis y Bill Cope (1996, 2012), pues ha interesado proyectar la interacción con hipertextos a través de la idea del diseño de aula multimodal.

De acuerdo a los objetivos que persigue esta investigación, se ha optado por un grupo de profesores que recién inician su carrera y un grupo de profesores en formación, ya que de acuerdo a las problemáticas vigentes dentro del sistema educativo chileno y el interés que motiva el estudio, es necesario indagar en dichos grupos y analizar sus actuaciones para proponer avances y mejoras dentro del campo en que se suscribe. En este sentido, las actuaciones serán analizadas desde la interacción personal y profesional con hipertextos y por tanto, no se estudiará el perfil de usuario en cuanto a frecuencia y uso de la tecnología digital, ya que tal análisis propone una investigación que excede a lo propuesto en este estudio.

Este informe está distribuido en seis capítulos, en el **primer capítulo** se estructura y desarrolla el marco teórico a partir de cuatro apartados. En el primer apartado “Educación literaria y los clásicos grecolatinos dentro del aula” se realiza una revisión de los principales problemas de la transmisión literaria en las últimas décadas y sitúa la discusión a partir de la configuración de la didáctica de la literatura, que se ha propuesto por medio de un “estado de la cuestión” de su desarrollo en torno a la transmisión literaria. En este punto se ha abordado la figura del lector literario como uno de los ejes fundamentales de la didáctica, que ha sido analizado desde la perspectiva cognitiva por medio de los procesos de recepción de la obra, a partir de su vertiente estética formativa y desde la perspectiva sociológica, que ha analizado al lector de acuerdo a su contexto, actuaciones y creencias dentro del ámbito escolar.

Dentro de este apartado, los clásicos, se han abordado desde la perspectiva de los procesos de recepción en el lector adolescente y con ello, los imaginarios que construye e interactúa. Esto último se ha relacionado con el papel de la institución educativa y, por tanto, se ha revisado la importancia de estos textos y los motivos para leer estas obras. Al final del apartado, se realiza un análisis de la complejidad que reviste llevar este tipo de obra al aula y de los estudios recientes realizados en ese ámbito.

En el segundo apartado “El profesor como lector: perspectivas sobre la mediación literaria en las últimas décadas”, se aborda la mediación literaria desde la perspectiva de los nuevos mediadores que han surgido en el último periodo, como asimismo, la figura del profesor como mediador, sus características y funciones dentro de la didáctica de la literatura. En este punto, se aborda el concepto de sujeto lector didáctico y la proyección de las investigaciones, dentro del ámbito español, realizadas recientemente en torno a los profesores y futuros maestros dentro de esta línea. Por otra parte, se presenta la figura del

profesor como mediador de clásicos grecolatinos y, en este sentido, se propone una discusión en torno al canon y los criterios de selección de lecturas.

Por su parte, en el tercer apartado, “Hipertexto y sus implicaciones en la educación literaria” se desarrolla la noción de hipertexto desde la teoría desarrollada por Landow y vinculada a su noción digital. También se delimitan sus características, específicamente del enlace, como elemento constitutivo de dicha textualidad. Dentro del apartado, se desarrolla la minificción como un tipo de hipertexto que ofrece posibilidades didácticas, para finalizar con el hipertexto didáctico digital, su tipo de lector y su proyección didáctica en la formación de profesores.

El cuarto y último apartado “Multimodalidad: hacia una formación docente en *multiliteracies*” se proyecta el concepto de multimodalidad desde la semiótica social que propone Kress (2001) y se discuten las diferentes definiciones que engloba el término. Por otra parte, se proyecta su realización a través de las *multiliteracies*, a partir de la discusión del concepto de “literacidad” (*Literacy*), la nueva alfabetización y su desarrollo dentro del ámbito educativo a través de la proyección de un aula multimodal. A continuación, se caracterizan los textos multimodales y el tipo de lector que debe enfrentarlos que motiva la discusión sobre el profesor de literatura como mediador digital, en donde se abordan las problemáticas relacionadas con dicho uso y de los últimos estudios que han abordado este tema, para culminar con una caracterización del perfil que debe tener este profesor.

El **segundo capítulo** desarrolla el diseño de la investigación a través de cinco apartados. En el primero, se presenta el objetivo general de la investigación y sus objetivos específicos; también la pregunta principal y las preguntas derivadas. En el segundo, se desarrolla la metodología utilizada en el estudio a partir de los diseños escogidos, que se explican y se caracterizan de acuerdo a su enfoque dentro de la problemática. Tales diseños que pertenecen tanto a la Teoría Fundamentada como al diseño Etnográfico, son descritos de acuerdo a su aplicación dentro del estudio. El tercer apartado, describe a los participantes y los sitios en los que se desarrolló la investigación. Por otra parte, el cuarto apartado, explica cómo se realizó el acceso al campo de estudio y de los permisos necesarios para desarrollar la investigación. Finalmente, el quinto apartado explica y describe las diferentes estrategias utilizadas para la recolección de los datos del estudio.

En el **tercer capítulo** se presenta el análisis de los datos, en el que se explica el enfoque del análisis y la técnica utilizada. En su primer apartado se explica la forma como se ha llevado a cabo la técnica de análisis de contenido por medio de los diseños escogidos, y la categorización de los datos; además de definir la principal terminología utilizada en

este proceso. En el segundo apartado, se explican los pasos realizados en la técnica de análisis por medio del software NVivo 11 y se describe el procedimiento ejecutado en el muestreo teórico. El tercer apartado, explica y describe el proceso de codificación de los datos por medio de la codificación abierta, axial y selectiva. En el cuarto, se explica y desarrolla el proceso de conceptualización de los datos a partir de la categorización inicial, principal y central. Finalmente, en el quinto apartado se explica el desarrollo de la estrategia de triangulación de los datos.

En el **cuarto capítulo** se presentan los resultados obtenidos, que han sido organizados mediante dos apartados; el primero “Resultados vinculados a las categorías principales”, describe los resultados de cada una de las categorías que han surgido de la codificación axial. El segundo apartado “Resultados vinculados a la categoría central”, desarrolla los hallazgos en torno a los factores que intervienen en la introducción de los clásicos grecolatinos a través del hipertexto didáctico digital y que han sido identificados a través de la codificación selectiva.

El **quinto capítulo** presenta y desarrolla la discusión de los resultados a partir de la reflexión personal y su diálogo con otros estudios similares, que dan respuesta a las preguntas y los propósitos específicos de esta investigación. En el **sexto capítulo** se exponen las conclusiones del estudio, así como sus limitaciones y proyecciones. Cabe precisar que en este capítulo se da respuesta a la pregunta de investigación del estudio.

El informe finaliza con las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos, que han sido incorporados a través del formato digital (ver CD al final de la tesis) y que incluye los documentos utilizados en esta investigación, como asimismo los permisos para acceder a los sujetos y sitios que han sido los protagonistas de este estudio.

Para dar fin a esta introducción, se quiere señalar que este estudio no está centrado en los alumnos del aula secundaria que reciben las obras clásicas, ni tampoco en el profesor con experiencia que las dinamiza dentro de ella, sino en los profesores en formación y profesores que recién inician su práctica docente y que interactúan con estas obras desde su perspectiva de sujetos lectores y mediadores dentro de un contexto muchas veces complejo y que cuyas voces y anhelos están presentes dentro de estas páginas.

I. MARCO DE REFERENCIA

1.1. Educación literaria y los clásicos grecolatinos dentro del aula

“La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por lo tanto nos enriquece infinitamente. Nos ofrece sensaciones insustituibles que hacen que el mundo real tenga más sentido y sea más hermoso. No sólo no es un simple divertimento, una distracción reservada a las personas cultas, sino que permite que todos respondamos mejor a nuestra vocación de seres humanos.” Tzvetan Todorov (2009) *La literatura en peligro*.

De acuerdo a lo expresado en la cita que encabeza este capítulo, la literatura es una manifestación que ayuda a vivir, imaginar y construir las narrativas propias que permiten establecer puentes con los otros. En ese sentido, la literatura “nos enriquece infinitamente (...) No sólo no es un simple divertimento, una distracción reservada a las personas cultas, sino que permite que todos respondamos mejor a nuestra vocación de seres humanos” (Todorov, 2009, p. 17 de la edición en castellano) y por este motivo, el objetivo de este apartado es reflexionar sobre la literatura y los clásicos grecolatinos, estos últimos generalmente asociados a la alta cultura y, por lo mismo, percibidos como reservados a un grupo en específico. Las causas de esta percepción son varias, y, con el fin de explicarlas, se ha hecho una breve revisión del camino que ha recorrido la educación literaria para aproximar la literatura a los discentes, ya que se entiende que la valoración de las obras debe realizarse a partir de un proceso de conocimiento, que el campo de la didáctica de la literatura ha tratado de realizar a través de diversas perspectivas metodológicas.

La literatura, según Jonathan Culler (2014/1997) se ha venido escribiendo desde hace veinticinco siglos; sin embargo, el sentido actual del término es del siglo XIX y, antes de esa fecha, solo era asociado con la palabra “escrito” o “conocimiento erudito”; por tanto, se debe al Romanticismo el sentido moderno del término, el cual ha sido concebido como “escrito de imaginación”. No obstante, no existe unanimidad acerca del concepto.

A la literatura la definen sus funciones y sus usos del lenguaje, que emergen de una honda base interpretativa. El Diccionario de la Real Academia Española (desde ahora

DRAE) la define, entre sus ocho acepciones, como el “Arte de la expresión verbal”, que expresa una forma de escritura que está alejada de los usos cotidianos y más próxima a la creación literaria dentro de una categoría estética. Esto último, ha ocasionado que se discuta y plantee la finalidad de la enseñanza de la literatura, debido a que es una creación que vive dentro del sentido tanto convencional como experimental y que pone en jaque sus propios límites; por lo mismo, su materia – que generalmente es definida por los críticos –, es difícil de delimitar y asir. Mendoza Fillola ha dicho: “Los intentos o aproximaciones para concretar la definición de la literatura además de problemáticos, suelen dar como resultado propuestas restrictivas y empobrecedoras” que es un hecho que afecta a los teóricos, a los críticos y a los docentes (Mendoza Fillola, 2002).

La literatura no tiene como fin lograr habilidades lingüísticas ni competencias dirigidas a obtener excelentes resultados en las evaluaciones nacionales; sino que su fin es que el lector logre un placer estético a través de la lectura literaria. Dentro del aula dicho fin conlleva funciones primordiales, como la socializadora que permite imaginar sociedades distintas, personas y escenarios diferentes al propio. Sobre esto último, los clásicos se vinculan con esta función, ya que posibilitan visionar ejemplos de conductas y acciones que se han desarrollado en diferentes épocas y sociedades (Cerrillo, 2016).

La lectura literaria no se realiza para dominar un método, sino para encontrar un sentido que permita “entender mejor al hombre y al mundo, para descubrir en ellas una belleza que enriquezca su existencia” (Todorov, 2009, p. 27) que lleve a la realización personal. La literatura en la escuela, por tanto, debería ser utilizada para convertir a sus estudiantes en “ciudadanos de mundo” (Nussbaum, 2010), contribuir a democratizar los espacios y educar para la inclusión y la igualdad.

1.1.1. La educación literaria: finalidades y problemas de este siglo

La enseñanza de la literatura ha recorrido diversos caminos desde que se cuestionó su metodología en la década de los 70, lo que ha motivado una serie de preguntas vinculadas con el sentido de transmitir la literatura en la actualidad, cuál es su fin y si esta posee un espacio legítimo dentro de la programación de los currículos. Las posibles respuestas sobre estas preguntas giran en torno a varios elementos que son: el profesor, el estudiante-lector y la institución formativa propiamente tal.

Las inquietudes que giran en torno de la figura del profesor de literatura, se originan a partir de su rol como actor-mediador de lecturas literarias dentro del aula, su función

dentro del desarrollo de la competencia lectora de sus discentes y sus características como lector para la transmisión de las obras dentro del aula. En cambio, las inquietudes que giran sobre la figura del alumno-lector son otras y se dirigen, más bien, a su participación e implicación en la lectura y su nivel de comprensión de una obra literaria, así como la posibilidad de ser un lector crítico. Finalmente, dentro de las inquietudes que tocan a la institución educativa, están si su función es facilitadora o no, ya que es el medio en que la literatura es transmitida.

Con la finalidad de reflexionar sobre estos tres aspectos, que son importantes al momento de pensar en una educación literaria para los clásicos grecolatinos, se ha dividido esta exposición en dos secciones. En la primera sección se presenta una revisión de los principales problemas que ha tenido la didáctica de la literatura para conformar su campo de acción e investigación en torno a la educación literaria. En la segunda, se presenta la figura del lector literario a partir de dos líneas de investigación: la cognitiva, vinculada a la formación receptora y el intertexto lector, y la sociológica, relacionada con la formación del lector desde un ámbito afectivo-social. Estas líneas se han propuesto con el fin de comprender al lector adolescente, que será quien deba dialogar, finalmente, con la obra literaria clásica.

1.1.2. Perspectiva desde la didáctica de la literatura: nuevos desafíos

En primer lugar, establecer una distinción entre los términos enseñanza de la literatura y educación literaria es relevante para este estudio, ya que el uso de un término u otro, comporta una visión de su transmisión dentro del aula. El término “educación literaria”, plantea “una enseñanza basada en el discente” (Colomer, 1996) que debe ser enfocada hacia la apreciación de la literatura (Mendoza Fillola, 1999a) con el fin de lograr la competencia lecto-literaria en el alumno. Para Mendoza Fillola, la denominación “enseñanza de la literatura” resulta ambigua y debería reemplazarse por un término más matizado que es “tratamiento didáctico de la literatura” (1999a) que es una expresión que respeta su versatilidad en cuanto a las habilidades que despliega y, por este motivo, será el término utilizado en este estudio.

Esta discusión terminológica tiene su origen a partir del rechazo a una visión instructiva de una formación literaria que propuso el análisis de los textos en el aula desde una perspectiva centrada en la visión del profesor y de la memorización de los textos por parte del discente-lector (Colomer, 1991). En este sentido, los textos literarios servían como

modelo de lengua, instrumento de formación de la identidad y de fondo cívico-moral a los estudiantes, cuya aplicación en la escuela, tendía hacia la homogeneización; asimismo, la lectura e interpretación de estos (Fittipaldi, 2013).

El giro sobre este paradigma se gestó en la década de los 60 y, posteriormente, la escuela asumió el fracaso de este modelo (Bombini, 2001; Colomer, 1996; Mendoza Fillola & Cantero, 2003). A partir de entonces, se comenzó a reflexionar sobre “un nuevo marco epistemológico para la enseñanza de la lengua basado en las necesidades del alumno, de su evolución lingüística y cognitiva, y de los procesos que intervienen en ella (...)” (Mendoza Fillola & Cantero, 2003, p. 6), que generó una serie de interrogantes relacionadas con la función de la literatura, las maneras de enseñarla, los tipos de textos literarios que debía leer el estudiante y el tipo de enfoque de la lectura literaria, de forma tal que pudiera dar al lector infantil y juvenil la capacidad “d’«enredar-se» en el text i donar-li sentit des de la pròpia experiència, com la «sagacitat» per descobrir els distints nivells de sentit de l’obra” (Margallo citada por Lomas & Mata, 2014, p. 43).

Este cambio propuso que se cuestionara la función de la literatura en la escuela, que como ya se ha señalado, era el lugar donde las obras literarias eran el vehículo para fortalecer la esencia nacional, la vinculación con el país y su estudio era considerado como acceso a la cultura de élite y la lengua (Colomer, 1991, 2005a; Mata, 2008; Mata & Villarrubia, 2011).

Por lo tanto, la enseñanza de la literatura se estructuraba desde una perspectiva historicista que se basaba en la memorización, “una acumulación enciclopedista de referencias a nacionalidades, movimientos, autores, obras significativas (...)” (Bombini, 2008, p. 136) que no era un buen procedimiento para conocer las obras mismas (Mendoza Fillola, 1999a) y que terminó, finalmente, por desgastarse ante las nuevas perspectivas de análisis del texto centradas más en el lector.

Por otra parte, la necesidad de una sociedad altamente alfabetizada afectó la función de la literatura, ya que está debía proyectarse según dicha necesidad y por lo tanto, se planteó seriamente su finalidad dentro de las aulas. Según Gustavo Bombini, esta crítica hacia el modelo historicista generó una crisis de legitimidad de sus saberes sobre la literatura, que provocó un vacío “teórico y epistemológico en la configuración de la disciplina escolar de literatura” (Bombini, 2008).

Cabe señalar que dicha crítica hizo posible el nacimiento de una incipiente didáctica de la literatura que en sus inicios fue “el de ofrecer un paraguas crítico para reconsiderar algunos de sus aspectos constructivos y fundantes” (Bombini, 2008), que se fue

configurando de la mano de la teoría literaria. Se propuso, entonces, el análisis detallado de los textos, a partir de los procedimientos que integraban el formalismo y el estructuralismo. Tales corrientes teóricas ayudaron a configurar una función de la literatura que fuese dirigida a la formación de lectores competentes y facilitaron la creación de un modelo didáctico centrado en la interpretación del texto (Colomer, 1996; Munita, 2017). Esto trajo consigo la proposición de actividades tendientes a una lectura dentro del aula que consolidara la competencia literaria de los discentes, a través del análisis científico de las obras y que derivó en la actividad de comentario de textos¹.

La creación de dicho modelo también orientó la finalidad de la educación literaria hacia la adquisición de una competencia lectora específica, que requería de un determinado comportamiento lingüístico y de un conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y el texto en el acto concreto de su lectura (Colomer, 1991). Por otro lado, la sustitución del estudio retórico de la literatura, como se había planteado hasta ese entonces, tuvo como consecuencia que el aprendizaje de la escritura y el discurso oral (que estaban circunscritos a su enseñanza), fueran adoptados por la formación lingüística. Esto implicó que los textos literarios fuesen utilizados para este aprendizaje y que fuesen concebidos bajo la óptica de los usos sociales de la lengua. Por lo tanto, se invirtió completamente “la anterior relación jerárquica entre la formación lingüística y literaria en las aulas” (Colomer, 2005a, p. 44). Este traslado de principios, ha significado en la práctica, una serie de confusiones en su implementación, que ha evidenciado que la “educación literaria” es solo un cambio nominal y, en otras, ha sido una invitación a la proposición de objetivos y prácticas de modelos educativos que han resultado incompatibles.

Lo anterior ha tenido como consecuencia que el espacio legítimo de la literatura en la escuela se vea mermado y que, según Colomer, “ha ido reduciéndose en favor de la lectura “funcional”, de la enseñanza de la lengua y otras materias curriculares. La literatura ha pasado a considerarse simplemente uno de los múltiples “tipos de textos” que los alumnos enfrentan” (2002, p. 4) y que ha traído como corolario que la lectura de la obra literaria sea utilizada, en muchos casos, de forma fragmentada y deslocalizada respecto a su naturaleza y objeto. Para Bombini, el hecho de que la literatura sea considerada como un “discurso social más” (2001) por algunos agentes y teóricos de la educación constituye un hecho evidente de tergiversación de su utilización pedagógica-didáctica. En este sentido,

¹ El comentario de textos fue orientado desde su inicio como una lectura crítica y distanciada, que se basaba en la identificación de los recursos literarios utilizados por el autor. El análisis aplicado, de nivel metaliterario, dejaba muy poco espacio para la creación de sentido por parte del lector.

el enfoque comunicativo y la consistencia de su modelo, incentivó, precisamente, que la literatura fuese considerada en la reflexión educativa² “como un discurso social entre otros varios, un modo de comunicación provisto evidentemente de características propias” (Dueñas, 2013b, p. 136).

El desarrollo de la lectura literaria a través del comentario de textos aportó en una primera instancia una visión un poco más renovada del tratamiento didáctico de la literatura en el aula; sin embargo, la escasa aproximación del lector a las obras y la subordinación de la enseñanza de la literatura a la lingüística hizo necesario reconfigurar unos saberes y un modo de aproximar la literatura. En este sentido, las aportaciones de las teorías de la recepción (Culler, 1984; Iser, 1987) y de la semiótica textual de Umberto Eco (1990), posibilitaron que la transmisión de la literatura se centrara en las reacciones del lector sobre la obra, que facilitó la noción de competencia literaria y cambió el concepto que se tenía de la lectura (Colomer, 1996; Mendoza Fillola, 1999a).

Según Felipe Munita (2017), estas perspectivas teóricas ofrecieron líneas de continuidad con otro espacio fundamental en la conformación de la didáctica, como fue la teoría transaccional de Louise M. Rosenblatt, la cual dio un rol protagónico al lector, ya que la obra adquiere existencia “en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos” (Rosenblatt, 2002, p. 51 de la edición en castellano), que se manifiesta como una metáfora orgánica en la que el texto y el lector, cada uno, se ve afectado continuamente por la contribución del otro.

A partir de la idea del rol protagónico del lector, Teresa Colomer ha señalado que es necesario que la literatura sea incorporada a través de tres fundamentos que son: los conocimientos previos del estudiante, la escuela como facilitadora de diálogos entre el texto y la cultura, y la sistematización de la ayuda para incrementar la competencia lectora. Dichos factores ayudarán a ampliar en el lector su *saber literario* y para ello, necesitará contar con mecanismos que le ayuden a apropiarse del texto, construir su sentido y saber adecuarse a él (Colomer, 1991).

Las perspectivas teóricas expuestas han hecho posible la configuración de una didáctica de la literatura centrada en el lector y el contexto del discente, en cuanto a las competencias que debe adquirir a lo largo de su enseñanza escolar y su aproximación paulatina a la literatura. Una de las conclusiones fundamentales de la orientación didáctica,

² El enfoque comunicativo en España se ejecutó con la LOGSE (1990) y en Chile con la reforma educacional del año 1996.

se ha fundado en la premisa de que para apreciar la literatura esta no puede ser enseñada, porque no es una materia, sino que debe ser planteada con un carácter integrador, que permita que el alumno interprete y valore las obras literarias (Cerrillo, 2010; Mendoza Fillola, 2004). Para lograr esto, la didáctica debe situarse desde unos saberes y una forma de mediar entre el lector y el texto.

La proposición de una didáctica específica a partir de la década de los 80 permitió enfocar los problemas de la transmisión de la literatura desde una perspectiva científica y estructurar los saberes que conforman la especialidad. Esta se conforma a partir del concepto de transposición didáctica, que ha sido definida como la “sucesión de adaptaciones que transforman el conocimiento erudito en conocimiento a enseñar”(Bombini, 1996a, p. 2) y que engloba los procedimientos utilizados para comunicar los saberes de manera comprensible a los estudiantes, que, en la didáctica de la literatura, se tradujeron en modelos de articulación (Bombini, 1996a) entre la teoría y la práctica, cuyos saberes no habrían de transferirse directamente como contenidos.

Sin embargo, la falta de modelos de articulación en los procesos de apropiación y uso de saberes, conllevó a una mala praxis que derivó en una transmisión de la literatura concentrada en el análisis estructural de los textos, un predominio de la perspectiva historicista, modelos y categorías para el análisis (Mendoza Fillola, 1999a), que redundó en la simplificación del tratamiento didáctico de la literatura a una transmisión de datos y en estrategias discursivas mecanizadas, cuyos recursos establecieron un modo uniforme de lectura (Bombini, 2006).

Esta problemática tuvo como consecuencia que la función de la didáctica de la literatura fuese cuestionada, lo que motivó que se formulara su epistemología. Mendoza Fillola, señala que esta se ha construido a partir de: “Una perspectiva centrada en el lector, en su recepción del texto y en su goce estético.” (2003, p. 13) y se ha reformulado tanto desde la perspectiva psicológica (centrada en procesos cognitivos y de carácter constructivista) como la sociocultural, que considera los contextos en los que se efectúa y desarrolla el aprendizaje (Mendoza Fillola & Cantero, 2003).

Dicha epistemología ha dado a la didáctica de la literatura un carácter científico y ha permitido que el tratamiento didáctico de la literatura sea discutido desde estas perspectivas. Cada una de ellas se ha planteado desde el binomio profesor-estudiante o mejor dicho mediador-lector con énfasis en este último. Sin embargo, se puede señalar que los problemas sobre el tratamiento didáctico de la literatura aún siguen vigentes, pues en la historia de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura siempre se han suscitado

polémicas respecto a las relaciones posibles entre teoría y práctica, el marco teórico entre disciplinas, entre otras dificultades (Bombini, 2001).

Pese a esto último, la proposición epistemológica sobre esta didáctica y la formulación de un marco para el tratamiento de la literatura desde los años noventa de la centuria pasada han permitido dirigir la discusión en la formación del lector literario, plantear nuevos enfoques sobre la lectura y establecer criterios para la selección de lecturas. En este aspecto, ha sido fundamental considerar al estudiante como lector dentro de su contexto formativo y al profesor como una figura facilitadora para generar el encuentro estético del estudiante con la obra.

Desde este enfoque, han surgido diferentes reflexiones desde distintos campos (como la sociología o la psicología) y han confluído en la didáctica de la literatura como una rama científica afianzada, que actualmente sigue reflexionando sobre el lugar de la literatura en la escuela y de cómo aproximar a los discentes a su lectura. En este sentido, se ha planteado la necesidad de consolidar el campo de la didáctica de la literatura a través de la investigación sobre el impacto de los usos digitales y la necesidad de centrar la reflexión en la discusión literaria junto con la observación de las prácticas dirigidas a su lectura dentro del aula (Munita, 2017).

1.1.3. El lector literario

La aproximación de la literatura a los niños y jóvenes a través del cambio en su tratamiento didáctico motivó trasladar el objeto de su enseñanza, que había sido fijado en los textos, a los estudiantes. Este traslado trajo consigo varias propuestas que se basaron en el placer que debía originar la lectura (“deber del placer”) y, por tanto, plantearon la teoría como un obstáculo entre el texto literario y el alumno. Tal premisa condicionó la lectura literaria, pues toda actividad normativa o “enciclopedista” era rechazada por ser ajena al contacto natural del niño/adolescente con el texto (Bombini, 1996a, 2001; Colomer, 2002). Cabe precisar que muchas de las actividades desarrolladas bajo esta idea no surgieron precisamente de la institución escolar, sino de instancias más bien estatales y de planes para incentivar la lectura³.

³ Una de ellas, es la actividad de animación a la lectura, cuyo fin fue instaurar la lectura por placer y que, si bien, en una primera instancia significó una novedad e impactó positivamente en la transmisión de la literatura en la escuela, al paso del tiempo significó una dificultad para lograr la competencia literaria en los estudiantes y formarlos como lectores.

Bombini (2001) señala que el afán por lograr “placer de la lectura” es consecuencia de la necesidad de *desescolarizar* las prácticas de lectura literaria, con el fin de afianzar la relación natural entre texto y lector a través de menos esfuerzo, rechazo de las lecturas canónicas y el uso de la guía, “en favor de la inmediatez, la diversificación y la creatividad espontánea” (Colomer, 2002). Además, en este tipo de propuesta, el rol del profesor se ha considerado un obstáculo para la relación placentera entre el estudiante y el texto, que ha traído consigo una manera superficial de leer las obras literarias (Bajour citado por Munita, 2017).

Este concepto ha comportado consecuencias que se arrastran hasta la actualidad (Munita, 2017) y, en vista de un panorama que no ha variado durante las últimas décadas, se ha planteado la necesidad de incorporar la voz del profesor desde su perspectiva como lector dentro del proceso formativo, con el fin de que el placer que proporciona la lectura sea resultado tanto de la acción mediadora como del esfuerzo del estudiante y que este pueda aplicar diversas estrategias de comprensión para aproximarse al texto (Colomer, 2002, 2005a; Dueñas, 2013b; Mendoza Fillola, 2004).

La noción de lector, en el área de la didáctica de la literatura, contempla no solo al estudiante, sino también al profesor, que es esencial dentro del proceso formativo del alumno. Sobre esto, las investigaciones del último periodo se han enfocado en las competencias de los futuros docentes para detectar sus necesidades didácticas y reflexionar sobre sus acciones mediadoras en el aula (Arbonés, Mendoza Fillola, Muñoz, Prats, & Sanahuja, 2015; Colomer & Munita, 2013; Contreras & Berríos, 2017; Contreras & Prats, 2015; C. González, 2014; Munita, 2014, 2017).

El lector desde la perspectiva cognitiva.

De acuerdo a los objetivos propuestos en este estudio, es relevante dar cuenta de las diferentes teorías que la didáctica ha utilizado para comprender y analizar la figura del lector. Si bien este estudio se basa en la línea temática de la formación receptora, resulta de interés revisar las diferentes perspectivas teóricas que abordan el fenómeno lector, con el fin de comprender la intervención de los usos digitales en un posible escenario para la transmisión y motivación de obras clásicas grecolatinas.

La propuesta de Mendoza Fillola, que nace desde la perspectiva cognitiva y de la teoría de la recepción, ha sido destacada y ha sido abordada por diferentes grupos de

investigación⁴ que acometen el fenómeno de la recepción literaria desde la figura del estudiante o lector aprendiz. Las investigaciones desarrolladas, dentro de este ámbito, han dado claridad e innovación al tratamiento didáctico de la literatura, ya que se centran en el tipo de respuesta que dan los estudiantes sobre los textos leídos, con el fin de conocer, en el proceso de recepción, el impacto de la lectura en el lector (Manresa, 2013).

En general, esta propuesta se interesa en analizar el fenómeno de la recepción en los estudiantes y presentar estrategias que ayuden al lector aprendiz en la comprensión e identificación de las “convenciones específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura”, y de los saberes mediadores para descubrir o establecer la valoración interpretativa (Mendoza Fillola, 2004).

La educación literaria del discente, por tanto, será dirigida hacia su formación como lector literario; es decir, un lector competente que pueda tomar decisiones respecto a la lectura y que comparta sus experiencias lectoras con otras personas (Cerrillo, 2016).

El lector literario es concebido como un lector constante y capaz de acceder a obras diversas sin encasillarse en un tipo único de lectura y que tiene un discurso propio que le permite argumentar sobre lo que ha leído (Margallo citada por Lomas & Mata, 2014). Los aspectos que están relacionados con dicho concepto son: “la competencia literaria, la importancia de las primeras lecturas y de la literatura infantil y juvenil, de la literatura popular y las lecturas escolares, de los clásicos literarios y las prácticas escritoras” (Cerrillo, 2016, pp. 11-12); junto con las habilidades que ayudan a incrementar la competencia como “el dominio del código lingüístico, las estrategias lectoras, la competencia cultural, el conocimiento de las convenciones literarias” (Jover, 2007).

Dentro de los factores que influyen en la formación de un lector literario, están aquellos que afectan la actividad cognitiva lectora y la aproximación a las obras por parte de los estudiantes, cuya lectura está permeada por sus experiencias previas y en donde incide la relación del texto con el contexto e incluso el soporte de lectura (Cerrillo, 2016).

Las experiencias previas contribuyen al logro de la comprensión literaria, por medio de una relación dialógica entre el texto y su lector, toda vez que hace posible dicho encuentro. De acuerdo con Culler, “el lector recurre a diversas convenciones y finalmente sus expectativas se confirman o se frustran”(2014, p. 80 ed. original de 1997); esto se

⁴ El grupo Formación Receptora y Análisis de Competencias (FRAC) de la Universidad de Barcelona; el grupo Estudios Literarios y Culturales de la Universidad de Almería; grupo LIEL de la Universidad Castilla-La Mancha.

relaciona con el “horizonte de expectativas” que tiene cada lector respecto a una obra y que posibilita que varíe la interpretación, que es vista por Culler, como una práctica social.

Respecto a lo anterior, los estudios de Mendoza Fillola han sido pioneros al proponer una perspectiva didáctica de la intertextualidad (Mata & Gracida, 2013), cuya línea de investigación sitúa la interacción del lector con la obra desde su experiencia lectora. En relación a este último punto, Mendoza Fillola ha dicho:

La intertextualidad exige una actividad cognitiva de asociación de datos, referencias, ideas y valoraciones que beneficia a las diversas competencias (comunicativa, discursiva, pragmática, literaria, etc.) y que potencia el intertexto del receptor (espacio para conocimientos interrelacionados que acumula valoraciones e interpretaciones previas, en muchos casos ya dotadas de reconocimiento cultural y, por lo tanto, unidades de significación semiótica prefijada). (1999a, p. 22)

La intertextualidad requiere de una actividad cognitiva que precisa del intertexto lector, que “ha permitido complementar y matizar el conjunto de componentes que integran la competencia literaria” (Mendoza Fillola, 2008) y ha ayudado a configurar las características del lector-estudiante, junto con las acciones que el profesor-mediador debe realizar para lograr una competencia que aproxime al discente a ser un lector literario.

Por lo tanto, la lectura y la escritura juegan un papel importante en la formación lectora de los estudiantes, ya que ayuda en la ampliación de su intertexto lector, que es entendido como aquellos factores que influyen en la lectura, en la que se conjuga la competencia literaria y la experiencia del lector y que permite tanto el diálogo intertextual como la elaboración del sentido de un texto (Mendoza Fillola, 2006). Su finalidad es dinamizar y contextualizar las aportaciones de la competencia literaria y de la experiencia lectora (Prats, 2016b).

La estimulación del intertexto lector requiere del intertexto discursivo, un concepto adoptado de Riffattere que “es el conjunto de textos (uno o más) que el lector debe conocer para comprender una obra literaria”(Riffattere citado por Mendoza Fillola, 2003b, p. 28). Ambos, intertexto lector y el intertexto discursivo, se vinculan entre sí a través de la actividad lectora (Mendoza Fillola, 2010a). De este modo, el intertexto lector:

(...) integra saberes del ámbito discursivo-literario y habilita los saberes activos que la competencia lectora gestiona para establecer relaciones y reconocimientos

entre lo concreto de una producción y los rasgos genéricos o particulares que comparte con otras obras; y, sobre todo, activa esos saberes para potenciar el valor lúdico de la lectura, haciendo de ella una actividad significativa. (Mendoza Fillola, 2008, p. 12)

Desde esta mirada, la intertextualidad juega un rol sustancial para ampliar la competencia de los estudiantes, pues se integrarían en su lectura aquellos referentes que ya tienen incorporados en sus conocimientos previos y que se verían potenciados al interactuar con las obras que le sean presentadas.

El concepto de intertexto lector, dentro de la formación lectora de los adolescentes, es una oportunidad para que el profesor pueda seleccionar un repertorio de lecturas pertinente y proponer actividades formativas que guíen a la ampliación o formación de la competencia literaria (Mendoza Fillola, 2008) de sus estudiantes, ya que estos poseen un intertexto que es consecuencia de determinados usos del lenguaje escrito, de un nuevo lenguaje oral que ha sido impuesto por los medios de comunicación masivos y, finalmente, los lenguajes de los soportes digitales (Cerrillo, 2016).

En este sentido, la formación lectora literaria en los últimos años ha sido matizada con la incorporación de nuevas textualidades que, llevadas al aula, podrán estimular la lectura y desarrollar la competencia literaria de los discentes. A través de la lectura de hipertextos y la implementación de estrategias que incorporen el hipertexto didáctico digital, se dará un espacio renovado y congruente con las nuevas competencias que la sociedad exige actualmente y, a su vez, aproximará al discente a la literatura, por medio de diferentes formas de expresión que facilita el ámbito digital:

Las nuevas posibilidades de los soportes 2.0 en el tratamiento didáctico de la textualidad literaria potencian la significatividad de la actividad interactiva del lector en el acto de la comunicación literaria, especialmente a través de un hipertexto didáctico diseñado con el fin específico de potenciar la educación literaria. (Muñoz, Mendoza Fillola, & Arbonés, 2015, p. 14)

La perspectiva didáctica desde la intertextualidad ha permitido dinamizar el tratamiento de la literatura gracias a las propuestas metodológicas que amplían las estrategias propuestas para el aula. No obstante, “se asume que la recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias

culturales del individuo” (Mendoza Fillola, 2010b, p. 58) que, en el caso del alumno-lector, se complejiza, debido a que muchas veces no comprende los códigos literarios, ya sea por la carencia de intertexto o por falta de estrategias didácticas más contextualizadas.

En esta línea, la literatura infantil y juvenil (desde ahora LIJ) es una literatura adecuada para formar a los jóvenes lectores (Mendoza Fillola, 1999b), ya que, aplicada dentro de un marco contextual definido, adapta el tratamiento didáctico de la literatura dentro del aula y ayuda en la formación de los niños y jóvenes.

Dentro de los estudios de la LIJ⁵ relacionados con el ámbito de la formación receptora, han destacado los trabajos de Ana Díaz-Plaja y Margarida Prats (Díaz-Plaja, 2009; Díaz-Plaja & Prats, 2012; Prats & Díaz-Plaja, 1998, 2010), quienes han dirigido la reflexión hacia unas prácticas docentes concretas, la proposición de un repertorio de lecturas adecuado para los lectores en formación y la programación de unas actividades que surgen desde el contexto del estudiante. En este punto, coinciden con la perspectiva trabajada por Teresa Colomer, Guadalupe Jover y Gema Lluch, que contextualizan al lector escolar dentro de la línea de la sociología de la lectura, ya que su ámbito de investigación se centra en el contexto social, escolar y cultural de los lectores (Colomer, 2009b).

El lector desde la sociología de la lectura.

La sociología de la lectura ha profundizado la discusión sobre los sujetos lectores dentro de contextos reales y ha analizado las prácticas de la escuela en torno al fomento de la lectura. Esta perspectiva, en concreto, se relaciona con los fenómenos sociales vinculados a la masificación de la enseñanza y los desafíos de la alfabetización. La sociología de la lectura, desde una mirada didáctica, propone observar el fenómeno literario a partir de los sujetos que interactúan con la literatura, que incluye analizar las actuaciones de los lectores en formación frente a la lectura literaria y, también, examinar el rol mediador del docente.

Las investigaciones en esta área, en una primera instancia, fueron planteadas con el fin de categorizar y determinar la población lectora con sus gustos, asiduidad, cantidad y

⁵ La LIJ ha permitido promover los componentes narrativos e interpretativos relacionados con otras manifestaciones que se vinculan con la cultura de la imagen y elementos multimodales que confluyen dentro de la creación literaria y que se dirigen a un público infantil y juvenil. La proposición de trabajar con recursos literarios como el libro-álbum, por ejemplo, ha posibilitado dirigir la mirada hacia la formación del lector a partir de la interpretación de códigos que dan cuenta de la intertextualidad e hipertextualidad presentes en obras literarias dirigidas a este público.

tipos de lecturas realizadas debido al fracaso del modelo historicista, los diferentes cambios sociales que se habían experimentado y, fundamentalmente, porque era necesario renovar las prácticas de lectura. Esto último conminó a que, posteriormente, fuesen dirigidas a comprender las prácticas de los sujetos lectores; sin embargo, este modelo fue criticado, ya que no centraba su estudio en el lector adolescente. Este último campo se ha desarrollado fuertemente en Francia, cuya investigación indaga en las motivaciones personales de los adolescentes, su historia personal con la lectura, sus filtros de aceptación o rechazo, implicación de las influencias y mentores en la elección de lecturas (Díaz-Plaja, 2009) y se aproxima al concepto de la adolescencia:

El concepto de adolescencia como representación de una etapa vital de todos los jóvenes se acuñó en el último cuarto del siglo XX y los estudios sociológicos han consignado el proceso de fijación y evolución de sus características como nuevo sector social, un sector que combina una autonomía cada vez mayor a partir de los doce años, con una dependencia económica familiar sin precedentes hasta bastante más allá de la frontera de los veinte. (Colomer, 2005a, p. 24)

En este sentido, los estudios en esta área se han centrado, en estas últimas décadas, en la configuración de un espacio para la comprensión del mundo adolescente, su acceso a la lectura y de cómo interviene en él la escuela y la familia (Lahire, 2004; Petit, 1999; Poulan, 2004).

Esta línea de investigación, que ha sido denominada como inductiva (Díaz-Plaja, 2009), se ha enfocado y dirigido sus temas hacia el lector real. Por esta razón, se centra en comprender la interacción del lector adolescente con la literatura y para ello, se interesa en caracterizar la lectura de los adolescentes, conocer sus preferencias lectoras y sus motivaciones; del mismo modo, se interesa en analizar las actuaciones docentes en la lectura literaria en cuanto a su adecuación o suficiencia para el desarrollo lector de este grupo en particular.

Según Michele Petit, el adolescente es un lector real, que cuando lee escribe su historia, ya que "(...) no es una página en blanco donde se imprime el texto: introduce su fantasía entre líneas, la entrelaza con la del autor. Las palabras del autor hacen surgir sus propias palabras, su propio texto." (1999, p. 31). Tal idea muestra que puede ser un lector comprometido, como también un lector que puede abandonar la lectura, ya que, según Petit, dicho lector está en una etapa compleja de crecimiento y por tal razón, los libros

podrían ayudarlo a comprenderse a través de la “voz” que halla en ellos. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la lectura literaria se plantea como un encuentro.

Esta visión sobre la lectura adolescente ha guiado los estudios que han vinculado los aspectos emocionales y de personalidad, como un punto de partida para introducir a los adolescentes a la lectura literaria (Cavalli, 2016; Jover, 2007; Manresa, 2009, 2011, 2013; Munita & Pérez, 2013).

En la investigación dirigida a comprender a los lectores reales han adquirido importancia sus hábitos lectores, que ha permitido que sean clasificados en lectores débiles o fuertes⁶. Esta clasificación ha permitido dar respuesta sobre sus actuaciones en la lectura y de cómo se posicionan frente a la literatura. Por otra parte, se ha ampliado el espectro sobre los hábitos, a partir de la proposición de una serie de perfiles vinculados a los lectores adolescentes (Manresa, 2009), que se han configurado a partir de la tendencia a la lectura de un género particular (lector encasillado), de la lectura de textos distintos, pero de variación limitada (lector equilibrado) y de la lectura diversa de textos (lector diversificado).

Dichos perfiles han contribuido a que los estudios que se centran en la actividad lectora de los adolescentes, puedan comprender las actuaciones de este grupo respecto a la lectura y proponer la reflexión sobre la intervención de la escuela en su configuración, ya que el encuentro de los adolescentes con la literatura está muy vinculado con la escolarización (Colomer, 2005a; Manresa, 2009; Munita & Pérez, 2013).

En este sentido, Manresa propone tres factores que influyen en el distanciamiento entre la lectura personal y la lectura escolar: 1) las preferencias lectoras son muy distantes de las que se ofrecen en el aula y, en general, no son tomadas en cuenta por la escuela; 2) las habilidades lectoras adquiridas fuera de las aulas no son precisamente literarias y si lo son, tienen los mismos patrones narrativos, que provoca un distanciamiento e incompreensión de la lectura canónica que se lee en las aulas; y 3) una experiencia lectora diferente a la propuesta por la escuela, ya que los adolescentes prefieren lecturas más cercanas a sus preocupaciones cotidianas que aquellas con un fin más estético o canónico (2013).

Las distintas líneas de investigación en este campo abordan diversos aspectos que influyen en la lectura de los adolescentes, tales como los cognitivos, sus mecanismos de recepción del texto, su contexto, su visión de la vida y sus intereses. En este sentido, han

⁶ El lector fuerte es comprendido como un lector que realiza una intensa práctica de lectura por placer. El lector débil, es un lector que lee por obligación y generalmente su acceso a la lectura es por la vía de los best sellers.

contribuido con una visión enriquecedora sobre sus acciones y, sobre esto, han recalcado que el profesor, como un integrante más del aula, debe proponer estrategias que aproximen a dicho grupo a la literatura. Esta es una de las problemáticas que motiva los estudios realizados en torno al sujeto lector.

Por ser el tratamiento de la literatura una ciencia humana, siempre está teñida de problemas emergentes y, por tanto, la escuela, como institución formadora, tiene una deuda pendiente con ella. A partir de esta premisa, Bombini señala la necesidad de crear una teoría del lector empírico que se construya “a partir de una base multidisciplinaria con aportes de la teoría literaria, la psicología cognitiva, la sociología, la etnografía, entre otras.” (2001).

El lector empírico, que revela los problemas concretos que tiene el lector al enfrentar la lectura literaria, puede proporcionar pistas importantes sobre los procesos de apropiación de la lectura y construcción de una competencia literaria. También, puede dar pistas sobre las acciones mediadoras referidas a la selección de textos para el aula y finalmente, cómo el lector literario puede ser también un lector que se enfrenta con éxito a otros soportes, como por ejemplo, el digital. Por otra parte, cómo se puede ayudar a estos lectores a enfrentar textos más complejos como son las obras canónicas. En el próximo apartado se abordan algunos de estos problemas.

1.1.4. Clásicos y jóvenes lectores: la problemática sobre el tratamiento didáctico de los clásicos grecolatinos

Actualmente se vive en una realidad compleja y matizada en la que conviven generaciones que se diferencian unas de otras debido al uso que dan a la tecnología digital y la trascendencia que tiene esta sobre los más jóvenes. En este sentido, el manejo de las tecnologías de información y comunicación es la última frontera entre generaciones, pues no solo implica la forma en se utiliza e interactúa con ellas, sino también una manera de ser y estar, situarse e interactuar con la sociedad.

En este apartado interesa analizar la problemática de la transmisión de los clásicos grecolatinos desde tres perspectivas que son necesarias para reflexionar sobre su lectura dentro del aula. Una primera perspectiva se relaciona con el posible lector de clásicos que no es solo el estudiante adolescente, sino también su profesor. Las nuevas generaciones de profesores, titulados y en etapa formativa, están viviendo la misma realidad que sus estudiantes y, por lo mismo, enfrentan las mismas dificultades que se hallan matizadas por la experiencia personal. En este sentido, se han revisado algunos estudios desde el área

de la antropología que refieren a la condición de la sociedad actual y de cómo se relacionan los jóvenes con ella.

Una segunda perspectiva se vincula con la importancia de la transmisión de estas obras, su necesidad de que se sigan leyendo y la forma en que se podría integrar a los jóvenes lectores en su lectura. Una tercera, tiene relación con la transmisión de las obras clásicas en el aula y la delimitación del término “clásico” para los propósitos de este estudio. Con el fin de complementar estas perspectivas, se ha realizado una revisión de las investigaciones de la didáctica de la literatura que se han realizado en el último periodo sobre la temática de la transmisión de los clásicos grecolatinos dentro del aula.

Los jóvenes y la ciudad letrada: entre la individualización y el sentido de lo comunitario.

Hace ya más de una década que se viene planteando, a través de diversos estudios, una sociedad individualizada que construye sus imaginarios desde la precariedad e inestabilidad de lo moderno y permeada por la tecnología digital, que ha delimitado y alterado la idea de lo que es la ciudadanía. Jesús Martín-Barbero ha señalado que las tecnologías de la información “no sólo intercomunican los lugares, sino que están transformando *el sentido del lugar en el mundo.*” (Martín-Barbero, 2010a, p. 20) y, con ello, la idea de ciudadanía, ya que esta se encuentra ligada con el acceso y uso de la información que hacen los ciudadanos a través de los medios masivos y las redes sociales. Estas últimas son asociadas con el derecho de ser visto y oído, “ya que equivale al de existir/contar social, política y culturalmente tanto en el terreno individual como el colectivo, en el de las mayorías como en el de las minorías” (Martín-Barbero, 2015, p. 24). En este sentido, el concepto decimonónico de ciudadanía se ha visto sobrepasado y lo que se tiene hoy es una ciudadanía cosmopolita e intercultural (Jover, 2008), permeada por la globalización, las migraciones y lo que estas conllevan.

Por todo lo anterior, el escenario actual de la juventud es complejo, lleno de matices, con flujos de información y de imágenes que alteran su relación con la escuela. En los jóvenes, subyace una profunda dicotomía, pues aunque poseen más información y mejor manejo de la tecnología que sus padres, “que los hace más capaces de ejercer la ciudadanía activa hoy” (Hopenhayn, 2001, p. 125), no pueden acceder a las mismas oportunidades que tuvieron sus progenitores en cuanto a empleo y logro de una posición distinta en la escala social. Enrique Gil Calvo (2010) aborda este punto cuando se refiere a la sociedad postindustrial, cuya desestructuración, debido a la precariedad laboral y las

migraciones, produjo crisis cíclicas en las que las clases sociales se volvieron coyunturales y volátiles, y sometieron a los sujetos a unas fuerzas del mercado que el Estado no ha podido controlar. Estos vaivenes han provocado una exclusión social de los grupos más deprimidos (emigrantes, campesinos, etc.), que ha traído como consecuencia una desestructuración social, cuyo resultado es una individualización que finalmente desclasa a los jóvenes “que ya no pueden reproducir el estatus social ni heredar la conciencia ideológica de sus progenitores.” (Gil Calvo, 2010, p. 19).

Ante esta realidad, los jóvenes sienten que no tienen un lugar definido dentro de la sociedad, ya que al desmoronarse los cimientos que definen los roles y los poderes, construyen su identidad a través de retazos. Las diferentes transiciones “desde la adolescencia hasta la madurez ya no se suceden como un relato lineal unitario, sino como un agregado de fragmentos sueltos (...)” (Gil Calvo, 2010, p. 29) y por tanto, sienten que la sociedad no puede exigirles estabilidad, ya que la política, el trabajo, la escuela y la familia, atraviesan una honda crisis de identidad (Martín-Barbero, 2015). Una consecuencia de lo anterior es que los jóvenes vuelquen su experiencia vital en la tecnología y sus usos. Según Martín-Barbero, la experiencia tecnológica vuelve vicaria la experiencia personal y social, ya que el nuevo espacio comunitario está configurado por el tráfico de internet, “las conexiones, los flujos y las redes” (2002).

La experiencia vital de los jóvenes actualmente está influida y determinada, en cierta medida, por productos culturales especialmente dirigidos a ellos. Por otra parte “son educados cada vez más para convertirse en consumidores en lugar de sujetos sociales críticos” (Giroux, 2001, p. 39), lo que genera una brecha significativa entre sus padres y profesores. En este sentido, saben usar perfectamente las redes sociales y son “la primera generación que distingue claramente para qué usar cada medio en su función comunicativa” (Morduchowicz, 2010, p. 66), que les da una “elasticidad cultural” y una “camaleónica adaptación a los más diversos contextos” (Martín-Barbero, 2002).

La relación de los jóvenes con la tecnología delimita una frontera entre sus usos culturales, que se hallan más próximos a la oralidad y a la imagen, y los propuestos por la escuela. Según Bombini, “la cultura adolescente coexiste en forma paralela a la fosilizada cultura escolar que, estandarizada, se obstina en pensarse a sí misma como la única forma legítima de la cultura” (2006). Por lo tanto, se genera una distancia significativa entre las funciones de la escuela, lo que a esta se le exige y lo que el joven siente y determina como experiencia cultural válida.

La tecnología digital ha calado profundamente en lo relacionado con el acceso al conocimiento, pues gracias a internet se puede disponer de una cantidad ingente de datos de todo tipo que democratiza a las sociedades, ya que se favorece la difusión de las nuevas formas de la industria cultural y las comunicaciones que descentralizan el conocimiento (Hopenhayn, 2001). Se puede señalar que la tecnología no solo se relaciona con la explotación de nuevos dispositivos electrónicos, sino con nuevas formas de lenguaje y modos de percibir la realidad, ya que “deslocaliza los saberes y modifica tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y de las figuras del conocimiento” (Martín-Barbero, 2010a, p. 23); por lo tanto, la escuela como institución preservadora de ciertos valores y modos de ver la sociedad, es sometida a un fuerte cuestionamiento.

De acuerdo a lo anterior, la escuela ya no es un referente del saber, “ni el libro el único lugar que administra conocimiento, ni la familia el único tutor de los jóvenes” (Lluch, 2010, p. 110), ya que existen múltiples saberes que circulan por otros canales y no por la institución educativa, que asume una posición más bien cerrada hacia el ámbito tecnológico y lo que este conlleva (Martín-Barbero, 2007). La diversificación y difusión del saber que están fuera de la escuela, constituyen uno de los retos más fuertes que la tecnología digital y la comunicación plantean al sistema educativo, pues se tiene a un joven empapado de “otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan por la sociedad” que son los denominados saberes-mosaico (Martín-Barbero, 2010b).

La escuela debe abrirse a otros lenguajes, esto es, que ayude en la formación del sentido crítico en los estudiantes, y, por sobre todo, que tenga una visión crítica sobre el uso digital; ya que los jóvenes no realizan una diferencia entre el concepto de conocimiento y el de información, que refleja una tendencia hacia el resultado más que al proceso (Educación, 2017), porque tienen la noción que la escuela espera de ellos la reproducción de ciertos saberes.

Los jóvenes construyen narrativas de sí mismos que actualmente no residen en la educación formal, ya que esta se ha situado como una “ciudad letrada” que ignora la dinámica cultural de la imagen. En este sentido, la escuela ha buscado “durante mucho tiempo controlar la imagen, ya sea subordinándola al oficio de mera ilustración del texto escrito o acompañándola de un letrado que le indicara la alumno lo que dice la imagen” (Martín-Barbero, 2010b, p. 45) y cuyo uso, actualmente, sigue subordinado al texto impreso, ya que la escuela no deja de centrar su actuar pedagógico y didáctico en él. Sin embargo, tal como sostiene Gil Calvo, los jóvenes están entregados a la “representación ritual e icónica del Homo videns” que son “arqueologías de la comunicación muy anteriores a la

escritura alfabética, pero que hoy inspiran la lógica comunicativa de los medios masivamente consumidos por los jóvenes actuales” (2010, p. 30).

La falta de una visión de futuro, junto con el desplazamiento del saber y la deslegitimización de la escuela, hace necesario proponer lecturas que reflejen la temporalidad juvenil y que a su vez sean nuevos desafíos que ayuden a los jóvenes a conformar su espacio en la sociedad. Hoy en día los jóvenes poseen una lectura “reconfigurada por la pluralidad de textos y escrituras que hoy circulan” (Martín-Barbero, 2010b, p. 52) y que responde al deseo de comunidad, de memoria y de experiencia compartida con otros – desconocidos – que reconocen como iguales y con los que construyen su identidad (Lluch, 2010). Son dichos aspectos los que la escuela debe incorporar y reactivar en la lectura literaria, a través de la transformación de las lecturas lineales y la reelaboración de obras canónicas que sean significativas para la formación personal.

Leer clásicos grecolatinos: la eterna pregunta de la utilidad de su lectura.

La lectura de los clásicos en los jóvenes siempre ha sido un desafío, ya que sus lenguajes son otros y no los que han legitimado la escuela. Cabe recordar que no son lectores implícitos de estas obras; por lo tanto, transmitirlos y que puedan ser asimilados por este grupo se vuelve una tarea titánica. Se suma a este problema el desprestigio que las humanidades están sufriendo desde hace algunas décadas, cuyo estudio se ha reducido a un grupo específico. Incluso se ha señalado que las humanidades corren un serio peligro de extinción (Nussbaum, 2010, 2012), debido a una “educación que está marginada y angustiosamente amenazada por presiones pragmáticas, urgencias sociales y modas pedagógicas” (García Gual, 1998b). Además de la crisis que vive la juventud actual y la pérdida del prestigio del pasado, se agrega un tratamiento deficiente de las lecturas clásicas en el currículo y la pérdida de objetivos respecto a la transmisión de este tipo de obras.

Dentro de la sociedad actual, aún se pueden encontrar motivos para cultivar la lectura de los clásicos. El primero de ellos es su vigencia en la cultura a través de diversas representaciones. Carlos García Gual ha dicho al respecto:

Los clásicos, siendo inactuales, es decir, de otro tiempo, y un tanto distantes, han mantenido una pervivencia intelectual estética o sentimental, que permite el viaje sobre el tiempo. Sus mensajes son próximos, aunque sus voces vengan de lejos, e invitan al viaje hacia ellos, al coloquio incesante. (2005, p. 84)

Esta pervivencia se sostiene incluso en la cultura de masas, cuya definición se aplica a un contexto histórico preciso “en el que todos los fenómenos de comunicación – desde las propuestas de diversión evasiva hasta las llamadas hacia la interioridad – aparecen dialécticamente conexos”(Eco, 1999, p. 34) y que responde, actualmente, a lo que ha significado el acceso a internet para la mayoría de la población.

La cultura de masas nace gracias a una sociedad que ofrece a sus ciudadanos, la participación con igualdad de derechos en la vida pública, en el consumo y en el disfrute de las comunicaciones. Esta es una sociedad, además, que basa sus conocimientos de acuerdo a lo que difunden los medios masivos. En este sentido, la influencia de esta cultura en la vigencia de los clásicos se da a través de las sucesivas reactualizaciones que estos han sufrido y que, dentro de la sociedad occidental, se da por medio de fragmentos descontextualizados y reconstruidos.

Por otra parte, la cultura actual responde a una sociedad que se presenta como multi-lingüística y multirracial, que dificulta el deseo de educar bajo la consigna de una “cultura común” – como fue en épocas anteriores – basada en los clásicos griegos y romanos (Culler, 1998). Por este motivo, es importante su introducción en el aula con el fin de contrastar las diferentes visiones que surgen de los medios masivos con las visiones que entregan las obras originales. De esta forma se presenta esta lectura a los jóvenes conservando “el frescor y la vivacidad de sus palabras” (García Gual, 2005, p. 85).

Los clásicos son una “literatura permanente” que ha resistido el paso del tiempo (García Gual, 1998b) y cuyo encuentro es el auténtico destino del lector, en donde puede establecer un diálogo (Mata, 2008). En el caso de la escuela, este encuentro debe ser propiciado desde la propia cultura del discente, en cuya lectura se deben tener en cuenta diferentes dificultades como el vocabulario, el contexto en que fue producida la obra, su redacción e inclusive su traducción y adaptación (Cerrillo, 2010, 2016; García Gual, 1996; Navarro, 2006).

Un segundo motivo para cultivar estas obras, tiene relación con la necesidad del ser humano de construir una identidad y conectar con la memoria. Actualmente se vive una realidad vertiginosa marcada por lo urgente, que afecta especialmente a los niños y adolescentes, ya que la sensación de “inauguración permanente de la realidad”, les impide “establecer conexiones sólidas con el pasado” (Dueñas & Tabernero, 2013, p. 67) y, en este sentido, la literatura clásica les ayudaría a establecer vínculos con la tradición (Jover, 2008) y con los referentes culturales (Navarro, 2006); pese a que su peso normativo y la

transmisión de modelos han perdido en parte su finalidad debido a los cambios culturales mencionados. No obstante, la presunta “inactualidad” de los clásicos puede resultar para ellos, estimulante y aclaradora, ya que permiten “una visión en profundidad de lo más humano y perdurable, para una crítica de lo actual” (García Gual, 2005, p. 82).

Un tercer motivo es la oportunidad de un encuentro con uno mismo y con los otros, gracias al cultivo de la imaginación y con los puentes que permiten establecer entre la actualidad y el pasado. También por el cultivo de la empatía, a través de la “imaginación narrativa” (Nussbaum, 2012) que se logra a través de la identificación alcanzada con los personajes míticos y los mensajes que proporcionan estas obras. En este sentido, contribuyen con un imaginario cultural que facilita diferentes lecturas del mundo, pues narran y describen distintos modos de ver y vivir de las sociedades ancestrales. Por lo tanto, ayudan a conocer el pasado, que es la única herramienta que se tiene para entender el presente (García Gual, 2015/1998; Jover, 2008).

Se ha repasado sucintamente los motivos de por qué seguir leyendo a los clásicos y por qué deben ser transmitidos en la escuela. No obstante, es necesario, para este estudio, delimitar el término, pues posee varias definiciones. Algunas de las más destacables son de Italo Calvino quien, en su ensayo⁷, da catorce definiciones sobre lo que es un clásico y, para este estudio, se han seleccionado las siguientes:

- Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.
- Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo e individual.
- Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.
- Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres).

⁷ *Por qué leer los clásicos*, libro póstumo que reúne una serie de escritos relacionados con los textos clásicos favoritos del desaparecido intelectual italiano. La primera edición en castellano fue en 1991.

- Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad.
- Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.
- Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone. (1994)

Las definiciones anteriores plantean diferentes reactualizaciones de los clásicos a lo largo de los siglos que, actualmente, se hallan dispersos en la cultura y, además, aluden a la memoria y a la profunda relación que se puede establecer con ellos. Respecto al vínculo que se establece entre lector y obra, García Gual define a un clásico en estos términos:

(...) los clásicos son los autores y los libros que uno puede volver a leer siempre, porque tienen una enorme capacidad para suscitar el diálogo, porque pueden decirnos algo nuevo en cada lectura (...) Los clásicos se caracterizan por ser inagotables. Un periódico puede leerse sólo una vez, un texto ya literario acepta dos o más lecturas, y los textos clásicos admiten infinitos reencuentros.(1998a)

Este autor coincide con Calvino en que un clásico es siempre una relectura, una obra a la que se llegará siempre, toda vez se quiera ser seducido por ella. Respecto a la lealtad de los lectores y de su adhesión a este tipo de textos, Borges es enfático: “Clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad” (1952) y que permite que estos textos sobrevivan y se mantengan a lo largo de los siglos. Sin embargo, su valoración no depende solo del encuentro del lector, sino –como decía Borges – también de las naciones y lo que estas descubran en estos textos. En este sentido, Cerrillo define a un clásico como: “(...) un libro que sobrevive a su presente, a su contexto e, incluso, a su autor (...) Un clásico es también capaz de sobrevivir a la barbarie del desprecio intelectual injustificado e irracional”(2010, p. 94).

Las definiciones proporcionadas sobre lo que es un clásico apuntan al encuentro íntimo entre el lector y la obra y a la relación que puede llegar a establecer con estos textos. Por lo tanto, se entiende que, dentro de la dinámica de la lectura como una opción personal y no como una imposición, los textos clásicos pueden ser leídos y aceptados. En este

sentido, tal idea coincide con la definición de clásico que da María Teresa Caro quien señala:

(...) los clásicos son hipertextos irónicos tanto en el tiempo de la escritura como de la lectura, pues también sucede que los hilos de la obra leída se recombinan con aquellos venidos del intertexto lector de cada persona que la asume en su imaginación, y el tapiz que forman en cada caso es siempre diferente (2013, p. 97)

La definición anterior aproxima a la idea de su lectura dentro del aula, que debe considerar las diferentes perspectivas del lector para que se sienta motivado a leerlos y pueda cumplirse lo que señala Calvino sobre su encuentro, que debe ser en lo posible sin intermediarios, es decir, sin aparato crítico ni bibliografía; por lo tanto, su transmisión exitosa en el aula es una de las inquietudes que se formula la didáctica de la literatura.

Cabe señalar que no todos los clásicos son iguales y, por tanto, es necesario distinguirlos. Se puede decir que no hay una tipología taxativa sobre estos, pero se pueden clasificar en dos grandes grupos que son los clásicos universales y los clásicos nacionales (Díaz-Plaja, 2009).

Dentro de los clásicos universales se hallan todos aquellos textos que pertenecen al patrimonio universal a través de las obras esenciales de todos los tiempos. Dicha distinción está muy relacionada con el canon que da un sesgo, según Ana Díaz-Plaja (2009), eurocéntrico más que universalista. En este sentido, Díaz-Plaja señala que este tipo de obras tiene una escasa presencia en el lector adolescente y su contacto se da en la escuela y en los medios masivos junto con otros productos culturales derivados. Sobre este tipo de clásicos, García Gual (1998) señala que son pocos y que son “magnánimos y hondos en extremo”.

Los clásicos nacionales son las obras ligadas a una lengua y a una cultura específica y aproximan a los lectores al patrimonio de su pueblo; por lo mismo, están vinculados a una tradición nacional y son más familiares (García Gual, 1998a). Este tipo de clásicos, según Díaz-Plaja, presentan la disyuntiva entre lengua-cultura o lengua-nación. En este sentido, poseen más lagunas metodológicas e ideológicas para su transmisión en el aula; no obstante, son los clásicos más presentados a los estudiantes y que más polémica suscita su transmisión debido a la dificultad que poseen.

Otra clasificación señala la existencia de clásicos de larga duración (ejemplos son Cervantes, Lope y el poema del Cid en España); los clásicos consolidados de la LIJ; los

clásicos contemporáneos, estos últimos entendidos como obras recientes que han tenido una aceptación mayoritaria y consolidada (Sotomayor, 2013). En el caso de este estudio, se han escogido a los clásicos universales y dentro de ellos a los clásicos grecolatinos (tanto sus obras épicas, míticas, sus personajes y tópicos), debido a su universalidad y vigencia en cuanto a temática y valores que transmiten.

En general, todos los clásicos, tanto universales como nacionales, están arraigados en una tradición y se han considerado como recomendables e imprescindibles. Por esta razón, se ha asociado su lectura a un lector ya formado o competente (García Gual, 1998a; Sotomayor, 2013) y muy alejados de un lector aprendiz. En este sentido, la primera aproximación es clave, ya que una inadecuada introducción puede generar rechazo por este tipo de textos. Por lo tanto, se recomienda que su aproximación sea a través de reelaboraciones, fragmentos e incluso buenas adaptaciones. Sobre esto señala Cerrillo: “A veces a la lectura de un clásico hay que llegar desde otras lecturas que, de algún modo, funcionan como “mediadores críticos.” (2010, p. 97)

Los clásicos en la escuela: la problemática de su transmisión en el aula de secundaria.

Los estudios que abordan la problemática de la transmisión de los clásicos, se dirigen hacia varios temas como son la elección de las lecturas, el establecimiento de un canon, las estrategias que se emplean en su aproximación y la posición del currículo para su transmisión. Respecto a la elección de las lecturas y el establecimiento de un canon, la discusión ha sido bastante amplia y en ella se ha tratado de establecer una distinción entre clásicos y canon, pues en ocasiones se confunden debido a que muchas obras clásicas son vistas como canónicas, es decir, modélicas; además de que se las asocia con el ejercicio escolar (Dotras, 2013). También, se ha discutido sobre los clásicos que se dan a leer a los adolescentes, en donde se ha dicho que la LIJ podría proporcionar pautas claves, pese a que en la escuela las lecturas deben proponerse según la literatura canónica de los currículos (Lluch, 2001). No obstante lo anterior, hay estudios que sugieren propuestas de lectura que incluyen a los clásicos de diverso tipo y época para los adolescentes y cuya selección se organiza a partir de diferentes criterios (Díaz-Plaja, 2009; Jover, 2007; Prats, 2016b).

Respecto a la lectura de clásicos, la discusión sobre el repertorio de versiones y adaptaciones de dichos textos dirigidos a los niños y adolescentes⁸, ha sido notoria (Díaz-Plaja, 2009; Dotras, 2013; Navarro, 2006; Postigo, 2002). En este asunto, la observación que realiza Rosa Postigo (2002) sobre la distinción entre versión y adaptación, es clara. La autora señala que la versión es una reducción o ampliación de la obra y la posibilidad de cambiar el género; la adaptación, en cambio, es el juego entre el hipotexto (la obra original) y el hipertexto (la obra resultante). En esta última, el hipertexto resultante se ve afectado por ideologías, valores, etc., que han dificultado la transmisión de los clásicos, pues, generalmente, se les ha vinculado con ideologías de la época, que ha permitido que hayan sido utilizados como vía para educar en valores pertenecientes a la cultura de élite. En este sentido, la consecuencia ha sido que su transmisión se haya dirigido al conocimiento de las obras y autores, más que a su reflexión y profundización.

En cuanto a la lectura de estas obras, no se recomienda que se lean completas dentro del aula por diversas razones: son difíciles, son distantes en cuanto a generación, son consideradas obras de la alta cultura y normativas al ser incluidas dentro del currículo formal de la enseñanza. Sin embargo, “Las infinitas posibilidades que ofrecen estas obras justifican su presencia en un itinerario lector capaz de proporcionar una adecuada educación literaria. Pero la realidad es tozuda: los clásicos no son hoy, ni han sido nunca, lecturas generalizadas” (Sotomayor, 2013). Esto último sintetiza la discusión sobre la integración de los clásicos en el aula y las diversas estrategias que se han planteado para poder dinamizarlos dentro del aula de secundaria.

La dificultad en la transmisión de los clásicos se debe a dos factores. El primer factor se relaciona con la convicción del profesor para transmitirlos, pues muchas veces este se ve sobrepasado por la burocracia escolar y la falta de tiempo (García Única, 2016; Mata & Villarrubia, 2011), que incidirá en los criterios empleados en la selección de lecturas, ya que escogerá los clásicos según su presencia en el currículo, en el que, seguramente, dominará la ideología imperante, los valores morales y el canon.

El segundo factor se vincula con la dificultad de llevar a cabo las estrategias sugeridas en el currículo debido a la extensión de las unidades programadas, ya que el profesor se ve forzado a cubrir las por sobre la profundización de las lecturas o su proyección didáctica. En el caso específico de España, el uso del libro de texto “anula las posibilidades

⁸ Sobre las adaptaciones hay distintas posiciones que la defienden como una creación que facilita el acercamiento de los lectores aprendices al clásico y otras que la rechazan, pues consideran que la obra original pierde su riqueza en la adaptación, debido a las tergiversaciones que puede sufrir al tener que responder a la ideología y valores del momento.

de invención e improvisación de los profesores” (Mata & Villarrubia, 2011, p. 52). Por último, el peso normativo que se les asigna a las obras provoca, en varias ocasiones, un alejamiento de estos textos por el sentido del deber que se les impone.

En síntesis, los problemas en la transmisión de los clásicos en el aula, y en especial de los grecolatinos, yacen en una profunda dicotomía generada por la condición canónica que les ha sido asignada, su mal presencia en los programas, la contradicción entre su obligación a responder por una “utilidad” y el estatus que se les confiere (“son valiosísimos e importantes”) y el prejuicio de que su peso formativo está solo dirigido a la alta cultura. Sin embargo, de acuerdo con los estudios que se han centrado en pensar sobre esta problemática, es posible democratizar y reactualizar a los clásicos dentro del aula.

Los estudios dirigidos a discutir y analizar la transmisión de los clásicos grecolatinos en el aula en el nivel de secundaria son escasos y su reflexión, desde el área de la didáctica, se ha propuesto desde los clásicos nacionales o su universalidad otorgada por el canon. En el último periodo se han destacado los estudios de María Teresa Caro, quien ha desarrollado su investigación sobre los clásicos en el aula a partir de la interdisciplinariedad, la literatura comparada, la hipertextualidad y el uso de las TIC, y cuya última proyección está incardinada con la modernización de los clásicos a partir de su actualidad/vigencia y persistencia en diversas ciencias (Caro, 2008, 2013, 2014). Sobre esta misma línea, últimamente se ha propuesto el trabajo con los clásicos nacionales desde una perspectiva hipertextual y su vinculación con el contexto histórico (Dueñas & Taberero, 2013).

Para describir los estudios que se han realizado en el tema de los clásicos grecolatinos en la didáctica de la literatura, se presenta una sucinta revisión de las investigaciones realizadas, su innovación didáctica y propuestas sobre este tipo de obras.

Las investigaciones realizadas sobre clásicos grecolatinos se proyectan sobre la recepción de este tipo de obras en el alumnado de secundaria y se han estructurado tomando como base mitos y obras clásicas grecolatinas desde una perspectiva posmoderna e hipertextual, en la que interactúan manifestaciones multimodales. Últimamente, la proyección de estos clásicos se ha propuesto sobre textos minificcionales que reelaboran temáticas, personajes y mitos de la antigüedad. La minificción, en este sentido, se propone como un soporte idóneo para analizar las actuaciones de los discentes, en cuanto a su motivación en la recepción de estas creaciones, su intertexto lector y la posible ampliación de su competencia literaria, a partir de la conectividad y el hipertexto didáctico (Berríos, 2013; Mendoza Fillola, 2015; Muñoz, 2014, 2015).

En la innovación didáctica, se han hallado algunas experiencias que abordan la literatura comparada y la relectura de obras desde una perspectiva contemporánea y de género (Ferrero, 2012) y que han sido aplicadas al alumnado universitario. Otra experiencia dirigida a estudiantes de secundaria, es la promoción de la lírica latina y griega a partir de la preparación de una recitación con el uso de las TIC. Esta experiencia está relatada a través de una secuencia didáctica en la que se dan lineamientos para su evaluación y proyección (Pagès, 2012).

Entre las propuestas está la de Mendoza Fillola, que se centra en la formación lectora y la educación literaria, a partir de un corpus de creaciones minificcionales que reelaboran y generan textualidades multimodales a través de hipotextos clásicos. El objetivo de la propuesta es desarrollar la competencia lectora a partir de la *literacy* y la construcción del conocimiento por medio del soporte 2.0, para así desarrollar estrategias de lectura, potenciar la lectura en paralelo de intertextos e hipertextos, desarrollar la lectura crítica y la interacción con el texto y otros lectores para construir la interpretación (Mendoza Fillola, 2013).

Por otra parte, se ha hallado una propuesta didáctica encauzada a relacionar la *Odisea* de Homero con un recurso multimodal como es el cine, cuyo objetivo es vincular la obra homérica con una película que aborde la temática de la inmigración ilegal. De este modo, partir de un tema próximo a la realidad de los educandos, se presenta una secuencia interdisciplinaria, en la que se proponen diversas actividades para lograr objetivos que están relacionados con valoración de la obra, interpretación y búsqueda de información (Gea, 2012).

Las investigaciones, innovaciones y propuestas están dirigidas en su mayoría al estudiante de secundaria como receptor de estas obras. En este sentido, no se han hallado investigaciones que consideren a los profesores como posibles lectores de estas obras con el fin de detectar sus necesidades en el área. Sobre este aspecto, es importante señalar que la acción del profesor es fundamental para que estas obras sean bien recibidas, pues su convicción incidirá en las estrategias aplicadas en el aula de secundaria; asimismo su formación lectora. Esto último cobra sentido, cuando se señala que los profesores podrían tener referencias superficiales sobre ellas, ya que no todos son lectores de estas obras (Sotomayor, 2013).

Respecto al profesor, este debe conjugar los diferentes aspectos que se dan cita dentro del sistema escolar, pues su alumno es un joven que vive una realidad compleja y que cuya identidad necesita ser reconstruida para entender su posición en el mundo. Esta

realidad del adolescente ha sido vista como una pérdida de “aura” que provoca un sentimiento de desamparo (García Única, 2016). Dichos elementos pueden permear la labor docente y afectar tanto el deseo como la acción de transmitir los clásicos. Por lo tanto, los esfuerzos de la didáctica de la literatura no solo deben dirigirse a la proposición de estrategias, sino también a la reflexión sobre la labor mediadora de los profesores desde su posición como lectores.

1.2. Profesor como lector: perspectivas sobre la mediación literaria en las últimas décadas

Es importante que cada mediador se tome el tiempo de pensar en la propia historia con los libros.
Michele Petit

En este apartado interesa comprender las perspectivas sobre las que se ha proyectado la figura del profesor como mediador de la lectura literaria, con el fin de atender a la posible mediación de clásicos grecolatinos a través de soportes digitales. Se ha delimitado, por tanto, la revisión de estudios relacionados con el tema, a dos perspectivas que cobran importancia cuando se trata de comprender la problemática de estas obras.

La primera perspectiva se relaciona con la mediación literaria y el rol que al profesor le compete dentro de ella y que se ha desarrollado bajo la mirada de la didáctica en el subapartado “la mediación de la lectura: agentes mediadores”. En esta sección se ha realizado una breve revisión de los estudios que se han desarrollado en torno a la mediación y los agentes mediadores, con especial hincapié en el profesor. En este sentido, se ha desarrollado el concepto del profesor mediador dentro de la línea de la formación receptora y desde otras perspectivas que lo consideran como un agente dinamizador de la literatura a partir de la conversación literaria.

La discusión ha sido dirigida hacia la proyección del profesor como sujeto lector, ya que uno de los aspectos que influyen en su función mediadora es su propia experiencia de lectura. Sobre este aspecto, en este estudio se ha desarrollado sucintamente la idea de sujeto lector didáctico y las investigaciones en el área de la didáctica que abordan esta noción desde la etnografía de la lectura. Sobre esta misma línea, se han revisado los estudios del último periodo dirigidos a maestros en formación y que se centran en el perfil lector de los estudiantes de magisterio.

La segunda perspectiva aborda el tema de la selección de lecturas, ya que esta se halla muy vinculada a la función mediadora del docente y, por esta razón, se ha revisado la noción de canon y su diversificación proyectada en la escuela, ya que el problema de la transmisión de las obras clásicas se vincula tanto con el canon, como con la selección de lecturas. Con el fin de explicar dicho problema, se ha atendido a la noción y discusión sobre el canon literario y su diferenciación con el canon escolar y cómo este último tiene incidencia en la formación receptora.

Asimismo, se han revisado estudios que plantean criterios que se deben considerar al momento de planificar las lecturas y proponer una selección. Esto último es necesario para diferenciar el concepto de selección y de canon, ya que muchas veces son utilizados como sinónimos. Esclarecerlos resulta fundamental para comprender la función global del profesor como sujeto lector y mediador dentro del aula.

1.2.1. La mediación de la lectura: agentes mediadores

En primer lugar, es necesario delimitar qué se entenderá por mediación en este estudio. Esta es entendida, según el DRAE como una “intervención”, “participación”, “actuación” entre otras acepciones. En el caso de este estudio, se la ha considerado desde su carácter social, toda vez que se la ha relacionado con los espacios culturales y educativos que le han donado una serie de matices que, en el área pedagógica, se han traducido en las características de intencionalidad, trascendencia y significado. Dichas características han sido entendidas como la implicación del estudiante en los procesos de aprendizaje, la relación entre su pasado y su futuro, y las claves de comprensión necesarias para que dé valor a la intervención educativa (Munita, 2014).

La mediación lectora se entiende como “toda forma de acción tendiente a promocionar la práctica cultural de la lectura” (Bonaccorsi (2007) citado por Munita, 2014) y en ella han existido diversos agentes que han actuado como mediadores. Uno de los primeros mediadores ha sido la institución escolar, que se ha encargado tanto de aproximar la literatura canónica a los estudiantes como de proporcionar un fondo cultural común. Posteriormente, y ante el avance de la alfabetización, la biblioteca también fue cumpliendo esa labor. Sin embargo, pese a existir una voluntad para aproximar a los estudiantes a los libros, no se había propuesto una forma de hacerlo⁹ (Colomer, 2002). También se ha

⁹ La discusión sobre las estrategias para aproximar la lectura se planteó considerando a otros agentes sociales, no vinculados con la escuela directamente, gracias a la importancia que la investigación dio a la lectura. Dentro de las políticas para el fomento de la lectura, se instauró la

considerado, dentro de esta función, a la familia o quienes están en un contacto cercano con los niños, pues en esta primera etapa han sido los padres quienes han conectado al niño con la lectura a través de creaciones pertenecientes a la tradición. Gracias a la familia, el trato con el lenguaje escrito se produce antes de leer, pues le aproxima a dicho lenguaje a través de la vía oral y por otros estímulos (visuales, auditivos, etc.), que le proporcionarán una primera experiencia lectora formada por canciones, cuentos, álbumes ilustrados, etc. que son instrumentos “culturalizadores”, acercan a la literatura y dan acceso al “imaginario humano”, entendido como las imágenes, mitos y símbolos que el ser humano utiliza como formulas tipificadas para comprender el mundo (Cerrillo, 2016; Colomer, 2005b).

La mediación lectora es un concepto escasamente conceptualizado en el campo de la didáctica de la literatura (Munita, 2014) y, actualmente, está asociada a una serie de agentes que intervienen en ella o asumen el papel de mediadores¹⁰ y no solo la escuela. Sobre esto último, dentro del avance de la tecnología digital y la relación que establecen los adolescentes con ella, se observa la entrada de un tipo de mediador diferente que son las redes sociales, los foros lectores y la cultura informal del discente. Estos nuevos mediadores han sido vistos con desconfianza, ya que alteran el modo de relacionarse con la cultura letrada e imponen un nuevo lenguaje (Cerrillo & Senís, 2005).

Según Martín-Barbero y Lluch, el nuevo concepto de lecto-escritura demanda la integración de distintos saberes y habilidades que tienen lugar en el mundo de la comunicación, el medio virtual, el audiovisual o el arte. Al respecto “se hace necesario un mediador con capacidades y miradas plurales que incentive el cruce y la interacción de los lenguajes orales, gráficos, audiovisuales y virtuales” (Martín-Barbero & Lluch, 2011, p. 133); por tanto, un mediador de la lectura literaria debe ser capaz de integrar estas diferentes miradas para el tratamiento de los textos literarios en el aula, ya que es innegable que ha

“animación a la lectura” como una estrategia de aproximación a los textos. Se señaló en el apartado anterior las dificultades asociadas a la animación lectora y la duda sobre su efectividad en la formación de lectores competentes. Esta acción recayó, fundamentalmente, en las bibliotecas y centros culturales más que en la acción docente propiamente tal. Sin embargo, la teoría sobre “el placer del texto” ha afectado la acción mediadora del docente dentro del aula.

¹⁰Dentro de los tipos de mediadores, Martín-Barbero y Lluch (2011) destacan tres: a) el mediador del ámbito familiar o del ámbito más próximo al grupo; b) el mediador de una práctica de lectura, y c) el gestor político o cultural. El mediador familiar es un mediador formado por la experiencia, pueden ser padres que han asistido a cursos relacionados con la promoción de la lectura o los cuenta-cuentos, una experiencia literaria oral vinculada a la memoria y la transmisión de relatos a los niños. El mediador de una práctica de lectura está relacionado con la biblioteca y el centro escolar. El gestor político o cultural, diseña, evalúa, propone y ejecuta cambios en las prácticas para su mejora.

operado un cambio en la percepción de la lectura debido a la influencia de los medios audiovisuales y digitales, que afectan las expectativas de formación y de ocio de los estudiantes adolescentes.

Actualmente el libro convive con otros soportes que demandan diversos procedimientos de lectura (Dueñas, Taberner, Calvo, & Consejo, 2014) y sobre estos, la acción mediadora es fundamental. En este sentido, la lectura literaria y el desarrollo de competencias relacionadas con el área exige mediadores con una formación destinada para ello. Por ejemplo, en el caso de la transmisión de los clásicos la mirada del profesor es clave, como asimismo, las habilidades que este tenga en otras áreas y lenguajes, sobre todo el digital, para motivar a sus estudiantes y conectar con sus intereses.

La lectura literaria dentro del ámbito escolar siempre ha estado ligada al aprendizaje formal e instructivo y esto ha planteado una serie de disyuntivas al profesor mediador. Una de ellas es la necesaria convivencia de la lectura obligatoria y la lectura voluntaria, que dentro del ámbito escolar es muy difícil de lograr (Cerrillo & Cañamares, 2008). En este sentido, se ha asociado la lectura de textos literarios con la evaluación de los mismos, que genera la percepción de que la mediación va dirigida hacia la verificación de la lectura por medio de ejercicios o exámenes de comprensión, que deriven hacia una respuesta cerrada (Cruz Calvo, 2013). Esta asociación afecta las creencias que posee el profesor sobre su intervención en el aula, ya que no proyecta su función necesariamente a acciones dirigidas a formar lectores literarios. Si bien, la evaluación es un proceso de ayuda para la progresiva adquisición de la competencia literaria, los docentes mediadores la asocian con la prescripción (Munita & Pérez, 2013).

Pese a esto, el profesor mediador debe ser capaz de construir las condiciones favorables para la transmisión cultural y “la participación del mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar esas condiciones” (Munita, 2014). Este punto es fundamental para la aproximación de los clásicos grecolatinos, pues los estudiantes no han tenido la posibilidad de acceder a este tipo de textos dentro de su ambiente cultural más próximo. En este sentido, el uso que hacen los adolescentes de los nuevos medios y de la tecnología digital como un lenguaje y un modo de vincular la cultura, hace imprescindible que los profesores puedan también mediar entre esos lenguajes.

1.2.2. Concepción del profesor mediador dentro de la didáctica de la literatura

La función del profesor desde la didáctica de la literatura ha sido vista como una de las más relevantes dentro del aula. Diversas investigaciones que han surgido en la primera década del siglo XXI dentro del ámbito español (Cerrillo & Cañamares, 2008; Colomer, 2002; Mendoza Fillola, 2002), han reflexionado sobre la función del profesor y de su rol mediador dentro del aula. Dichas investigaciones se han centrado en proporcionar lineamientos para la acción docente y que esta se dirija hacia el desarrollo de la competencia literaria en el alumno, así como una visión crítica de la escuela frente a la lectura y acciones que sean dirigidas a los niños y adolescentes.

Se ha propuesto al profesor mediador como un gestor de las acciones vinculadas a la lectura y, en este sentido, no puede desligarse de los otros agentes mediadores que han ayudado a proporcionar al estudiante sus primeras experiencias con la lectura. Dichas experiencias no están vinculadas con la escuela y estas son fundamentales para el encuentro con los textos escritos, cuyo primer contacto se da a través de diversos soportes (visual, auditivo, etc.) y que favorece su futuro contacto con lecturas más exigentes. Sobre esto, se ha señalado que no es productivo desconectar al estudiante de las experiencias previas; sin embargo dentro del aula de secundaria es una acción muy común (Cerrillo & Senís, 2005). En síntesis, un profesor mediador debe tener en cuenta los imaginarios del estudiante y su etapa vital, para que, de este modo, pueda ayudarle a integrar sus experiencias previas con las nuevas que se pretenden incorporar y que deben ser introducidas de modo que produzcan un estímulo y, de esta manera, cultivar progresivamente su educación literaria.

Dentro de los objetivos fundamentales que se plantean al profesor mediador están abrir nuevos mundos y proporcionar nuevas experiencias que ayuden al estudiante a la comprensión de sí mismo y que éste tenga una visión crítica de su realidad gracias a la literatura; también que pueda trascender las experiencias cotidianas de la lectura, cuyo fin es exclusivamente de ocio o instrumental.

Los estudiantes deben estar en contacto con un rico y variado conjunto de lecturas, con el fin de que descubran que la literatura “ofrece imágenes para pensar y un medio para crear y recrear la esencia misma de nuestras vidas individuales y colectivas” (Chambers, 2007, p. 35 (1991) de la edición en castellano) y que da importancia a la lectura silenciosa e individual; también al diálogo literario, que ha sido visto como una práctica útil para la formación de un lector (Amat i Castells, 2010), pues posibilita *compartir el entusiasmo* que

han suscitado las obras; *compartir el desconcierto* cuando hay aspectos de la misma que no se han entendido y *compartir las conexiones* entre las vivencias personales con las proporcionadas por los distintos textos leídos (Chambers, 2007). El diálogo verdadero con las obras implica dejar de considerar la interpretación que ofrece el profesor como la única visión válida sobre el texto, que ha sido considerado como un diseño metodológico controlador, el cual se basa en la corrección con el fin de lograr un consenso que homogeneiza el sentido hacia una verdad única y establece los límites entre lo que se puede decir y que no (Caro, 2013).

No obstante, desarrollar una interpretación crítica exige unas competencias apropiadas, un conocimiento que emerge de experiencias anteriores y unos saberes que no se adquirirán a través de la prescripción. Este punto ha sido uno de los desafíos en la discusión didáctica sobre la mediación literaria, sobre el que Cerrillo ha dicho que:

(...) no es lo mismo formar al alumno para que pueda apreciar y valorar las obras literarias (receptiva, crítica e interpretativamente), que transmitirle una serie de conocimientos sobre las obras literarias, sus géneros, sus épocas y sus autores. Por ello, el abordaje del texto literario y, en general, la enseñanza de la literatura, debe basarse en la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma, la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de esa lectura, la concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria, la atención a la experiencia literaria previa y el trabajo simultáneo de lectura y escritura significativas. (2016, p. 29)

Los lectores en la etapa secundaria están en búsqueda de su propia identidad y, por ello, sus referentes pocas veces están anclados en la escuela. Para que el estudiante adolescente se estimule a leer obras literarias y se motive a realizar interpretaciones sobre la obra, el profesor debe proyectar una profunda convicción y pasión por la literatura. Sobre esto, Todorov ha dicho que el profesor se enfrenta a una elección tan fundamental, que muchas veces se le escapa y que tiene relación con la elección entre el objetivo y el medio para educar en la literatura, entre lo obligatorio y lo opcional. Sobre esto, Todorov concluye:

(...) no tengo la menor duda de que volver a centrar la enseñanza de las letras en los textos se ajustaría al deseo secreto de la mayoría de los profesores, que eligieron su oficio porque aman la literatura, porque el sentido y la belleza de las

obras les conmueven, y no hay razón para que repriman esa pulsión. Los responsables de que se hable de la literatura de esta manera ascética no son los profesores. (2009, p. 27)

Sin embargo, la labor que el profesor debe realizar diariamente, como cumplir con el plan curricular anual y con los diversos aspectos administrativos de la escuela, afectan su modo de situarse frente a la literatura y los libros. Una mirada crítica sobre esta realidad la ha enunciado Bombini cuando señala que los profesores repiten una estrategia discursiva mecanizada, que se traduce en acciones como suministrar información, replicar, aceptar, comentar, evaluar, entre otras y que se convierte un discurso estereotipado “que propone el tedio y el aburrimiento”. El profesor siente que está “obligado a reproducir el saber vigente y la ideología de la institución escolar” (Bombini, 2006, p. 50) y esto deviene en un automatismo que se refleja en actividades como la ficha de lectura y la tendencia a evaluar más que guiar la lectura. Ambas actividades se han observado en las prácticas docentes, pese a que se ha hecho un esfuerzo por introducir prácticas más próximas al adolescente desde la década de los 60 de la centuria pasada (Colomer, 2009a). Por otra parte, si un profesor no posee el hábito de la lectura, difícilmente podrá influir en sus estudiantes produciendo el llamado “efecto espejo” (Manresa (2009) citada por Contreras & Prats, 2015).

En este sentido, es importante que se proyecte la función del profesor de literatura hacia su consolidación como mediador y que no pierda su “jerarquía cultural” ante el alumno (Bombini, 2001). Asimismo, que sea capaz de diseñar estrategias que ayuden al logro paulatino de la competencia literaria de sus estudiantes y pueda formarlos como lectores. Sobre este aspecto, es fundamental el tipo de lecturas que lleve el profesor al aula. Tanto Mendoza como Jover insisten en que las lecturas, para el diseño posterior de actividades formativas, deben ser seleccionadas desde el horizonte de expectativas del lector, para luego ampliar su campo de visión. Señala Mendoza Fillola que “sería ideal que los intereses personales coincidieran con los intereses formativos correspondientes” (Mendoza Fillola, 2002), noción que se aproxima a las constelaciones literarias de Jover, las cuales proponen una revisión al sistema y al programa escolar, una aproximación de otros tipos de textos a los estudiantes y que el profesor sea un crítico:

En primer lloc, la renúncia a les ambicions enciclopèdiques en favor d'una acurada i articulada selecció; en segon lloc, l'abandó del tradicional enfocament historicista,

la qual cosa no implica deixar de banda l'anàlisi històrica de les obres abordades; en tercer lloc, l'aposta pel diàleg entre l'ahir i l'avui, i entre la literatura i altres formes d'expressió. (Jover, 2007, p. 116)

Lo enunciado por Jover se relaciona con el análisis realizado por Bombini (2008) respecto a la perspectiva sobre la transmisión de la literatura, en el que cuestiona el aspecto historicista de su enseñanza que ha sido asumido por la escuela, el docente y el alumno. Sobre esto, Bombini considera replantear tanto la historia de la literatura como la idea de canon y reconocer el dinamismo que subyace en ellos. También, se replantea la interpretación de los textos dentro del aula, que debería estar dirigida hacia una discusión que nace desde las experiencias culturales de los sujetos. En el caso de los profesores, sus lecturas de formación, por ejemplo, y de los estudiantes, sus experiencias escolares y extraescolares. Todo junto contribuye a que se construya significado en torno a los textos y que se otorgue un valor social a la literatura, de manera que vaya más allá de lo prescriptivo, y se sitúe en el centro de las experiencias de los sujetos que interactúan con ella.

Según Mendoza Fillola, el profesor de literatura ha basado gran parte de su actuar recurriendo a soportes intuitivos y tomado los aportes de la crítica literaria como base de sus planteamientos de enseñanza, que ha afectado su actividad didáctica, pues ha transformado las referencias de la crítica en contenido de aprendizaje al considerar que poseen autoridad sobre la explicación de las obras (Mendoza Fillola, 2004).

Se ha concebido a la crítica literaria como una actividad que implica la comparación, análisis, interpretación y evaluación de las obras literarias. No obstante, una lectura crítica se relaciona, más bien, con hacer que los textos tengan sentido, ya sea "estableciéndolo, encontrándolo, coincidiendo o no sobre él" (Chambers, 2007). Los aspectos que forman parte de la crítica son varios, está la interpretación que se hace sobre el texto, la forma cómo se construye el significado – y aquí se considera el contexto, el lenguaje, la ideología, entre otros –, y la interacción del lector con el texto en el que cada uno se ve afectado por el otro. Sobre esto último, la función del profesor de literatura es "propiciar interacciones fructíferas – o, más precisamente, transacciones – entre los lectores individuales y las obras literarias individuales" (Rosenblatt, 2002, p. 52). Por lo tanto, el profesor debe trasladar este concepto de crítica literaria a su propio dominio, conocimiento y valoración de las obras y dejar de comportarse como un historiador, para pasar a comportarse como un crítico (Jover, 2007, p. 120).

Este traslado de perspectiva plantea al profesor como crítico literario dentro de la formación receptora de sus estudiantes. Un profesor que dialoga sobre las obras estimulará a sus estudiantes a valorarlas y que consideren, de este modo, sus aportaciones como críticos noveles (Mendoza Fillola, 2002); así, podrá matizar la noción de que la interpretación de una obra es resultado exclusivamente de la visión del profesor. Dicha idea, ha generado el prejuicio de que la literatura es una producción ligada estrictamente con lo académico y, por este motivo, los adolescentes se han alejado de la lectura, ya que la asocian con la escuela y el escaso tiempo que tienen de ocio lo destinan a otro tipo de actividades que no es leer, precisamente.

Frente a este problema, una de las sugerencias propuestas desde la teoría – y que comprometió nuevas perspectivas para la acción didáctica mediadora – fue dar voz a los estudiantes. El docente debe procurar poner atención en las reacciones de sus alumnos frente a lo leído, considerar la opinión de estos, no importando cuán errónea o imperfecta sea dicha opinión y que esta sea producto de una elaboración personal, no para coincidir con la que posee el profesor (Chambers, 2007; Rosenblatt, 2002). En este sentido, el aula, debe ser un espacio en el que se propongan lecturas heterogéneas y que sea un lugar “abierto a la significación” que permita tanto oír las voces del texto como las voces que lo leen (Bombini, 2006).

Queda claro, entonces, que el profesor no debe ser un mero expositor de contenidos, sino que debe saber mediar entre los saberes de las producciones literarias y las interpretaciones que puedan surgir de la lectura. Desde la perspectiva de la recepción, el docente debe estimular el aprendizaje literario del estudiante a partir de la observación de rasgos específicos, los estímulos que la obra le genera y sus efectos. Su tarea será aproximar “la función lúdica y estética de las producciones literarias”, de acuerdo tanto a las exigencias que prevé el currículo como a los objetivos de la educación literaria (Mendoza Fillola, 2004).

En síntesis, el profesor debe dirigir sus estrategias didáctico-formativas hacia el desarrollo del estudiante como lector literario. Para ello debe procurar crear instancias de participación y valoración a través de un amplio abanico de obras y acrecentar el intertexto lector de su alumno para que pueda realizar las debidas conexiones. Estas funciones, Mendoza Fillola las ha sintetizado en tres objetivos que debería cumplir el profesor en su acción mediadora con el estudiante:

- 1) potenciar y guiar su necesaria libertad como lector;
- 2) educar su sensibilidad de su capacidad de asimilación recreadora; y
- 3) ampliar su competencia literaria para que aprecie, comente e interprete las obras literarias. (2002, p. 17)

Por último, el profesor como mediador tiene una función en la selección de lecturas que dará a leer a sus estudiantes, que Mendoza Fillola(2002) señala como la delimitación de un canon de aula. Se ha considerado al canon y a la mediación como importantes resortes explicativos para estimular la lectura. También están los criterios de selección de las obras, si son obligatorias o de elección propia y el modo como se presentan (Dueñas et al., 2014). La decisión sobre el repertorio de obras que leerán los estudiantes, sumado con las características que se han presentado aquí, permiten tener una visión más completa sobre cómo se concibe al profesor como mediador en la formación de lectores literarios en secundaria. Sin embargo, la mediación literaria es un tema de discusión permanente que no está zanjado, pues mientras existan diversas perspectivas y posiciones frente a la lectura literaria surgirán diferentes propuestas que darán mayor claridad a la labor mediadora del profesor en el tratamiento didáctico de la literatura

1.2.3. El profesor mediador como sujeto lector didáctico

Dentro de la discusión didáctica – y de las líneas de investigación que estudian la figura del profesor como mediador – ha cobrado interés en este último tiempo el perfil lector del docente y de cómo este incide en la formación de lectores. Se ha señalado que su concepción personal sobre la literatura ayudaría a dinamizar las acciones vinculadas con la lectura en el aula. Dentro de la etnografía de la lectura; por ejemplo, la reflexión sobre la propia motivación a la lectura y del significado de la misma en las vivencias personales, ha cobrado especial relevancia, ya que esta experiencia ha sido considerada como andamiaje para vehicular esta vivencia personal y que esta sea una experiencia compartida (Munita, 2014). Para Mendoza Fillola, la concepción que el profesor tenga sobre la literatura influye en su función dentro del aula. Sobre esto ha señalado que:

Las funciones del profesor de literatura -mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador- dependen y se establecen en relación con la misma concepción que el profesor tenga sobre el hecho literario, su valoración formativa de las aportaciones de las distintas tendencias/perspectivas teóricas y, en

especial, de los fines que se propone como objeto de su actividad respecto al tipo de formación que considera como más pertinente para sus alumnos (2004).

En la cita anterior, hay dos términos que se relacionan con las acciones del docente en el aula y de lo que este considera importante para la educación literaria: las teorías implícitas sobre el hecho literario, es decir, sus creencias y los fines que guían sus acciones didácticas. Sobre esto se ha pensado que las creencias de los docentes afectan sus estrategias didácticas y su modo de comunicar y entender la lectura. Por tanto, dentro de la investigación en la didáctica, se ha vuelto una tarea importante analizarlas para, así, proponer vías de acción que le ayuden a solucionar problemáticas concretas.

La línea del pensamiento del profesor está dedicada a estudiar este tema desde una perspectiva sistémica, que se ha desarrollado en los últimos veinte años y que se refiere a las creencias desde una dimensión global, que se caracteriza por la interrelación y el diálogo entre distintos espacios. El pensamiento del profesor responde a la idea de “un sistema que nos acerca de manera más clara a dos cuestiones claves, que quisiéramos destacar: complejidad y dinamismo” (Palou (2008) citado por Munita, 2014). Por lo tanto, dentro de la acción didáctica, el fin será analizar las relaciones entre pensamiento y acción, observando de qué manera las teorías implícitas influyen en las decisiones que toman los docentes (Munita, 2013) y que son consideradas como una base para comprender sus actuaciones y decisiones dentro del aula. A partir de esas concepciones surgen los fines que determinarán las futuras estrategias que se llevarán a cabo en la clase, que son, en el caso de la educación literaria, el repertorio de textos, las actividades y modos de llevar la reflexión de las obras en el aula.

Dentro de la acción didáctica, las creencias constituyen un marco de referencia propio que se resume en un espacio en donde se interrelacionan los conocimientos y las representaciones (Cruz Calvo, 2013). Por otra parte, este sistema configura las teorías implícitas, que implican, según Munita, una “reconstrucción” que cada sujeto realiza a partir de la experiencias vividas y de los conocimientos adquiridos en ellas. En esa reconstrucción “convergen diversos ámbitos vitales y espacios de formación, como son las experiencias personales, la formación docente y la práctica pedagógica” (2014, p. 87), que es relevante para comprender la trascendencia que tiene la figura del profesor como lector para la formación literaria de sus discentes. Esto último ha guiado la investigación sobre profesores en formación en cuanto a su potencialidad de ser mediadores efectivos de la lectura literaria.

Si bien en este estudio no se acomete esta línea con profundidad, ciertas aristas pueden ampliar los aspectos que ya han sido abordados sobre el docente como mediador. De esta manera, puede ser concebido como un “sujeto lector” que es afectado tanto por el aprendizaje, el contexto y sus experiencias como también de la influencia que estas poseen en su modo de concebir la enseñanza.

En el ámbito español, las investigaciones dirigidas a analizar al profesor como lector son recientes (Cerrillo & Cañamares, 2008; Díaz-Plaja & Prats, 2012) y últimamente han sido proyectadas a los maestros en formación. Dentro de las investigaciones dirigidas a analizar la figura del profesor como lector y mediador destaca la de Munita (2014) quien ejecuta una extensiva revisión de los estudios relacionados con la figura del sujeto lector, que han sido realizados principalmente en el ámbito anglosajón.

Munita, presenta el término “sujeto lector didáctico” para referirse exclusivamente a la figura del docente, que es una noción que recoge “la interacción entre ambas dimensiones, la personal y la profesional, y ayuda a focalizar en la compleja didáctica que caracteriza la puesta en juego de las posiciones de actor y mediador en las prácticas de lectura, particularmente en el ámbito literario.” (2018) y que permite explorar las relaciones entre quien se es como profesor y que quien se es como lector.

Dicha noción recalca la importancia que tienen los bagajes personales de lectura como andamiaje para que la experiencia particular se transforme en una experiencia compartida. En este sentido, la toma de conciencia sobre la lectura personal en la formación continua, influye en el cambio de sus formas de relacionarse con la literatura.

Dentro de las hipótesis que han surgido de esta noción, se halla el concepto de que un profesor que es buen lector, será un buen mediador. También que dentro de las prácticas docentes vinculadas a la lectura, influye la relación que los docentes sostienen con la misma (Granado & Puig, 2014; Munita, 2014); no obstante, tales hipótesis son variables, ya que hay profesores que no trasladan su experiencia de lectura personal al aula. Por otra parte la influencia que pueda ejercer el docente como sujeto lector en sus alumnos estaría sometida al factor contextual, que apunta directamente al entorno institucional en el que se desempeña el profesor (Munita, 2014).

En este sentido, otro de los aspectos que preocupa a la investigación en esta línea es el tipo de mediación que pueda realizar un docente que no disfruta la lectura y que debe transmitir un entusiasmo que no tiene, que ha sido denominado en la literatura anglosajona

como “efecto Pedro”¹¹ (Munita, 2018). Por lo tanto, la preparación de los profesores y su posible conocimiento de las características del lenguaje literario, ha sido una inquietud que ha motivado la investigación en dicho campo. Según Cerrillo y Cañamares (2008), al maestro se le ha capacitado para que enseñe a leer, pero no para que forme lectores que, sumado con el cambio de hábitos en la lectura y la transformación del tiempo de ocio, ha configurado un panorama en el que se ha comprobado que los futuros maestros muestran una clara desafección por la lectura (Colomer & Munita, 2013; Contreras & Prats, 2015; Granado & Puig, 2014).

Los estudios dirigidos a comprender esta problemática han puesto en entredicho los hábitos lectores y la competencia literaria de los profesores en formación, ya que un porcentaje muy mínimo de estudiantes de magisterio son lectores habituales y, en general, poseen un bagaje literario pobre, dificultades para valorar, seleccionar lecturas y articular una lectura literaria experta (Colomer & Munita, 2013; Contreras & Prats, 2015), lo que contrasta con las características que debería poseer un profesor mediador, quien debe ser un lector experto, habitual y diversificado, cuyo intertexto le permite valorar las obras desde la perspectiva de crítico. En este sentido, la experiencia lectora de los futuros maestros y su capacidad para llevar estrategias de lectura al aula son un nuevo desafío para la didáctica de la literatura.

En síntesis, la capacidad de estos futuros maestros de ser mediadores efectivos se halla cuestionada, ya que para que puedan formar literariamente a sus alumnos deben poseer una serie de habilidades y conocimientos. Entre los conocimientos están los conceptos teóricos de la literatura, el canon, el valor histórico, entre otros y en las habilidades, están las de ser un sujeto que se informa, que juzga y que comparte (Prats & Díaz-Plaja, 2010). Sin embargo, como ya se ha señalado, el estudiante de magisterio posee unas habilidades y conocimientos base que no concuerdan con el sujeto ideal propuesto por el discurso didáctico (Colomer & Munita, 2013). En este sentido, la indagación en la vida lectora de los futuros maestros y sus creencias sobre la lectura literaria puede ayudar en la proposición de líneas de acción y en la visualización del perfil lector como posible influencia de las decisiones que tome dentro del aula.

Uno de los estudios que enfoca su centro de interés en las habilidades y competencias de los futuros maestros, es el de Contreras y Prats (2015). En ella se indaga

¹¹ Según Munita, los autores (Applegate y Applegate, 2004) “lo bautizaron como “Peter Effect” aludiendo a un pasaje de la Biblia en el que un mendigo le pide dinero al apóstol Pedro y él replica que no le puede dar aquello que no tiene”. Véase en Munita, F. (2018) El sujeto lector didáctico, “lectores que enseñan y profesores que leen”.

en el perfil literario de los estudiantes de Primaria y Educación infantil por medio del análisis de sesiones. En dicho análisis han identificado que el canon personal de los futuros maestros está conformado por diferentes lecturas tales como la literatura canónica, la lectura por prescripción escolar y la preferencia por *best-sellers* adaptados al cine y la televisión. Estos últimos afectan su conformación como sujetos lectores, en cuanto a que sus referentes literarios son claramente comerciales; por tanto, poseen un perfil literario pobre que perjudica su interpretación de los textos, que es muy superficial, a lo que se suma, que su experiencia lectora es escasa. Frente a estos hallazgos, se propone socializar las lecturas a partir del uso de las redes sociales, las plataformas *web* y el *booktrailer* con el fin de mejorar las competencias de los futuros maestros.

En la línea de la etnografía de la lectura, hay estudios que se han basado en el análisis de las biografías lectoras de futuros maestros con el fin de proponer un perfil lector generacional (Colomer & Munita, 2013); vincular la identidad lectora y docente (Granado & Puig, 2015; Munita, 2018); relacionar la mediación y el canon (Dueñas et al., 2014) y presentar sus creencias sobre la educación literaria (Munita, 2013). Las conclusiones de estos estudios apuntan a la necesidad de reformular las prácticas de los centros de formación, de reflexionar crítica y conjuntamente sobre las experiencias lectoras y la concepción de lectura que se presenta a los estudiantes de magisterio. Por otro lado, la indagación sobre la identidad y el perfil lector de los futuros maestros, permite extraer indicios de su accionar como maestros mediadores dentro del aula.

De los estudios que se han mencionado, resulta de interés el estudio que aborda la influencia de la mediación en la formación del canon de los futuros maestros (Dueñas et al., 2014), pues los clasifica en lectores de canon académico; no lectores y lectores de canon social y establece claras diferencias entre ellos. Dentro de sus conclusiones, es interesante el contraste entre el perfil de los lectores de canon académico y los no lectores; ya que los primeros han formado su perfil a través del entorno escolar, más que familiar, y la socialización de lecturas significativas en su infancia; en cambio los no lectores culpan a la escuela de su falta de afición a la lectura. No obstante, dicha falta se debe a factores contextuales tales como la falta de motivación y trayectoria anterior insuficiente, que ha afectado la capacidad interpretativa de este tipo de estudiantes. En este sentido, proponen encuentros gratificantes con la lectura dentro de la formación universitaria.

De acuerdo con lo que se ha expuesto a lo largo de esta sección, en la que se ha abordado el concepto de profesor mediador y los estudios proyectados en los futuros maestros, se ha escogido para este estudio el concepto de *sujeto lector didáctico*, ya que

es un término adecuado para referirse exclusivamente al profesor como sujeto que comunica una experiencia literaria, que se encuentra ligada a su propio trayecto como lector.

Por otra parte, se ha escogido la noción de profesor mediador de Martín-Barbero y Lluch, ya que responde a la idea de mediación que se condice con los cambios que debe enfrentar actualmente el aula y que precisan de una mediación literaria acorde a los nuevos requerimientos, cuya exigencia se basa en la necesidad de interactuar con diferentes lenguajes, que se aproxima a las sugerencias metodológicas y didácticas que se desprenden de los estudios realizados sobre el hipertexto didáctico y la multimodalidad para la educación literaria.

1.2.4. Profesor como mediador de clásicos: el canon y la selección de lecturas

El concepto de canon literario.

Dentro de la teoría literaria, el canon ha sido un término que ha permitido clarificar la naturaleza de las obras que componen el imaginario cultural de la sociedad y ha asentado las bases de lo que se entiende por occidental; por este motivo, ha sufrido una serie de adaptaciones a lo largo de la historia de la humanidad. Una definición sobre el término canon, descansa en su origen etimológico, ya que el término griego “kanon” significa “vara o caña recta de madera”, un instrumento que los carpinteros usaban para medir (García Gual, 1996; Sullá, 1998) y no se relaciona necesariamente con el canon literario.

Según Harris Wendell, el término canon fue aplicado a las obras literarias en 1768 por el filólogo Rudolph Pfeiffer, ya que se necesitaba un término más preciso para referirse a una selección de autores. Posteriormente, la palabra canon se hizo indispensable, pese a estar vinculada con su origen de norma y regla, conceptos que no son relevantes para definir el canon literario (Wendell V., 1998), el cual ha sido determinado como “lista de autores selectos de un género literario” (Ruhnken citado por Roig, 2010); “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (Sullá, 1998); también como “un subconjunto de autores y textos del pasado” (Fowler citado por Bombini, 1996b); “una muestra representativa y simplificada del sistema literario” (Mendoza Fillola, 2003a) y como “el elenco de nombres que se constituye en repertorio referencial de las líneas de fuerza de una literatura” (Mainer, 1998). Estas definiciones similares entre sí, proporcionan una idea de la obra como modelo y vinculada a los textos clásicos.

El canon entendido como un conjunto de obras modélicas fue una idea introducida por los filólogos alejandrinos en el periodo helenístico. Se tiene referencias de que por esa época formularon un canon para la escuela, que incluía a las obras dignas de imitación (García Gual, 1996; Sullá, 1998). El canon, desde la perspectiva modélica, sirvió a los propósitos de la iglesia para establecer un canon de textos “de origen supuestamente apostólico” que les permitió excluir a textos denominados “apócrifos” y que se situaban al margen de la ortodoxia. Para la religión, las obras canónicas constituían una selección inamovible que les daba una idea de “autoridad indiscutible y única” (Wendell V., 1998); aspecto que alejaba al término de la discusión literaria, toda vez que la selección de las obras responde a un criterio estético (García Gual, 1996). La influencia de la iglesia, por decirlo de algún modo, condicionó al término canon a la idea de obras modélicas que respondían a una ideología determinada, que posibilitó un constante flujo en el canon y que este variara conforme sucedían los siglos y que incluso afectara al concepto de “clásico”.

Una consecuencia de lo anterior es que el valor de los cánones sea provisional e histórico; esto es, según García Gual, que lo que es vigente para una época, ya no lo sea para la otra y que ha posibilitado que haya una discusión sobre los diferentes cánones que pueden coexistir. Sobre esto, Alastair Fowler en 1979, propuso seis tipos de cánones: a) el canon *potencial* que comprende el corpus escrito en su totalidad junto con la literatura oral que aún pervive, pero que se halla confinado en las grandes bibliotecas; b) el canon *accesible* que es parte del canon potencial disponible, por lo mismo, más reducido; c) el canon *selectivo*, que son los elencos formales con influencia reconocida que han sido plasmados en antologías, programas y reseñas críticas; d) canon *oficial*, que está institucionalizado por la educación, y en parte es una mezcla del canon selectivo; e) el canon *personal*, lo que los lectores conoce y valoran; y f) el canon *crítico*, que son aquellas obras, o fragmentos, que son tratados por la crítica en forma reiterada y que es un conjunto muy reducido (Fowler, 1988, pp. 97-99 de la edición en castellano).

La variedad de los tipos de cánones propuestos, responde a lo que José María Pozuelo ha señalado sobre la imposibilidad de determinar al canon como un término inamovible: “No hay canon, sino cánones diversos, sistemas que se complementan, sustituyen, suplantán. Mejor, sistemas y valores que se han constituido, se han sustituido, se han suplantado” (1996). Sin embargo, desde el ámbito educativo, el canon sirvió a los propósitos de la alta cultura al determinar textos y obras que debían ser leídos por la escuela, que se debe al carácter modélico que se le asigna a estas obras, pues en ellas se visualizan acciones que son dignas de imitación. Por lo mismo, el canon, desde esa

perspectiva, fue utilizado como un elemento de educación y socialización (Ulrich Gumbrecht, 1998) con el fin de mantener una tradición formal y conservadora (Wendell V., 1998). Dicha perspectiva varió a mediados del siglo XX cuando se cuestionó fuertemente la enseñanza de la literatura y se trasladó la perspectiva de la lectura instructiva a la lectura guiada. Pese a lo anterior, el canon de escuela ha motivado una discusión que se ha venido planteando desde finales del siglo pasado.

En las últimas décadas, la discusión sobre el canon dentro de la crítica literaria se activó a partir de la publicación de *El canon occidental* de Harold Bloom, en donde se propone una reformulación del término. Bloom plantea al canon desde la relación de un lector con un escritor individual y lo que ha permanecido entre todo lo que se ha escrito; por lo tanto, no lo plantea como una lista de obras determinadas y señala que el canon es selectivo, que abre un patrón de medidas sin ser político o moral (Bloom, 1998) y que, al quitarle su tinte ideológico, deja de lado a todos cánones vinculados con las minorías ideológicas. Para Bloom, el canon es un resultado de la lucha por la sobrevivencia de las obras desde su valor estético y no desde su tejido social.

A partir de la polémica que surgió de dicha publicación, se propusieron nuevas perspectivas o miradas para abordar el canon. Una de ellas es la denominada Teoría de los polisistemas del profesor Even-Zohar (1990), que propone hablar de “canonización” en vez de canon y de “canonizado” en vez de canónico y que se opone a aquellas corrientes teóricas que identifican al canon con un sistema único (constituido por la literatura que ha sido seleccionada por la cultura oficial y la lengua estándar), con un repertorio literario que ha sido canonizado y legitimado por una situación histórica y que excluye a otras manifestaciones como la LIJ, la literatura de consumo, la paraliteratura, la literatura de transmisión oral, etc. (Roig, 2010).

Las diferentes perspectivas que se han erigido alrededor del término canon han proporcionado puntos de vista para la discusión sobre el lugar de los clásicos dentro del concepto, pues siempre se ha relacionado al canon con lo clásico, debido a que sus funciones no pueden dejar de vincularse con el plano formal e instructivo. Cabe señalar que la escuela fue una constructora de cánones, ya que en ella se formaban antologías que ordenaban, jerarquizaban e imponían un canon por épocas (Roig, 2010). En el caso del nivel de secundaria, el canon se fija con un claro propósito de educar en valores y contenidos relacionados con la nacionalidad (Bombini, 2001).

Respecto a lo anterior, la discusión se plantea en términos de qué canon sería apropiado para la escuela ante los cambios sociales e históricos producidos y cuál es el

lugar de los clásicos dentro de esta propuesta. En primer lugar, lo canónico encierra a las obras en su tiempo y las sacraliza. Esta paradoja contribuye, no obstante, a otorgarles una característica de atemporalidad (Sullá, 1998); también se le ha asignado funciones como el desarrollo de la moral y de buen gusto (Ulrich Gumbrecht, 1998) y de la transmisión del pensamiento (Wendell V., 1998). Todos estos elementos ligan al canon con los clásicos; sin embargo, el canon es cambiante y por esto es una característica contraria a lo que se entiende por clásico, ya que una obra para que se le considere clásica, necesita una aprobación general tras un paso determinado de tiempo (Cerrillo, 2010). Por lo tanto, queda preguntarse de qué manera los clásicos se incluyen en un canon de escuela y de qué forma los profesores pueden situarse frente a esta problemática desde su función mediadora.

El canon en la escuela: tipos de canon, la selección de lecturas y el repertorio.

El canon, como se ha señalado, no es inmutable, sino que se ha diversificado a través de diferentes tipos de cánones, según sea concebido el hecho literario de acuerdo a la época o, como señala Fowler, de acuerdo a la moda. Sin embargo, dentro de la discusión didáctica, el tema del canon reviste interés debido a que está muy vinculado a la educación, y tal como señala Pozuelo Yvancos, muy ligado a la pedagogía. Una de las preguntas que dicho autor realiza es “¿cómo hacer que la literatura sobreviva y continúe alimentando la cultura de nuestros jóvenes?” (1996) que reaviva la discusión sobre qué textos son los que deben discutirse en la escuela y sobre la forma en que los clásicos pueden ser considerados dentro del aula; de este modo amplía su margen de influencia a uno más extendido y social. En este sentido, reivindica el papel del canon en la escuela y su relevancia para mantener vigente la literatura.

El canon escolar muchas veces está determinado por la ideología o por los intereses culturales del momento. Señala Wendell que lo que se enseñe a una generación va a depender de los gustos e intereses, ya que cada generación añade las obras que quiere destacar, “ya sea por la afortunada aparición de un patrocinador o por la maleabilidad para adaptarse a los intereses del momento” (Wendell V., 1998), que revierte algunos aspectos negativos. Cerrillo señala que “el canon que impone el sistema educativo tiende a la arbitrariedad, porque está influido por las ideas que forman el sustrato del propio sistema” (2010, p. 99), que se refleja en ideas doctrinales o moralistas; también aquellas con fin claramente instrumental y en relación con los contenidos del currículo. Esto afecta principalmente al sustrato juvenil, toda vez que la escuela no deja espacio para que

ingresen otras formas de expresión y literaturas más acordes a su etapa vital. Dentro de los planes y programas, o dentro de lo que cada escuela piensa que es pertinente para la formación de sus estudiantes, se ha impuesto una cultura alta y letrada a través de un corpus de textos que se naturaliza como “prestigioso e indiscutible que sólo las tensiones sociales que suscitan en el interior de la misma práctica han logrado poner en cuestión.”(Bombini, 1996b) y que afectan la acción mediadora del profesor, ya que determinan el modo en que lo literario debe ser leído.

Esto último afecta a las obras clásicas, en cuanto a la necesidad de que se reinseren en el aula, y a la manera en qué se transmite la literatura y el valor que se le asigna. Por lo tanto, es fundamental que el canon se dinamice dentro de la escuela, que adopte diversas perspectivas en la selección de obras; que tenga en cuenta en esas perspectivas, un canon personal, un canon crítico y un canon accesible (Bombini, 1996b). En otras palabras, que considere al sujeto lector con sus preferencias, a la crítica literaria y la perspectiva que pueda donar el profesor respecto a la selección de la literatura que se halla disponible y en circulación. Esto último coincide con la idea de Mendoza Fillola y de Cerrillo en cuanto a la selección de los textos, que debe atender tanto a la calidad de las obras como a los intereses y capacidades de los lectores. Además, los profesores como críticos deben valorar los criterios (formativos, didácticos, literarios) que justifiquen la elección de unas obras sobre otras (Cerrillo, 2010; Mendoza Fillola, 2003a).

Frente a la problemática que presenta la inclusión de unos textos sobre otros en la escuela, la posición de los clásicos y el contexto de la enseñanza, Mendoza Fillola propuso una clasificación del canon desde la perspectiva didáctica que sitúa al profesor como sujeto que decide y organiza las lecturas desde un sistema escolar, en que interactúan criterios literarios y extraliterarios. Mendoza Fillola (2003) realiza una distinción de los tipos de canon y los clasifica en: canon literario, literario-filológico, escolar, de aula y formativo. Este último cobra mayor importancia, ya que asigna valor a la labor docente en la formación receptora.

El canon literario, desde la perspectiva didáctica, es visto como un conjunto de obras que son referentes modélicos y que se seleccionan por su interés para ser analizadas, explicadas y valoradas desde sus facetas metaliterarias y culturales. El canon literario-filológico es un canon de estudio que sigue criterios académicos, cuya finalidad no es formativa, sino más bien de proyección historicista en el que se resaltan las producciones que se consideran portadoras de valores representativos. Según Mendoza Fillola, este criterio no es el más adecuado para niveles escolares iniciales.

El canon escolar está delimitado por las condicionantes del currículo y “por los fines de la formación estética y cultural en su proyección lúdica y recreativa” (Mendoza Fillola, 2003a). Dentro de los condicionantes se hallan el nivel y los objetivos escolares, las características de los alumnos, la funcionalidad formativa de los textos y los intereses de los discentes. La configuración de dicho canon a partir de estos condicionantes ayuda en el desarrollo de la competencia literaria y, por esta razón, es recomendable que se incluya en él a los clásicos universales, clásicos tradicionales y contemporáneos de la LIJ (Jover, 2007).

En el canon del aula el profesor selecciona y emplea obras que funcionan como modelos y ejemplos del conocimiento de la producción literaria en general (textos y obras representativas de cada género, época y autores). Por esto, dicho canon se refiere exclusivamente a las obras seleccionadas, que pueden tener como finalidad la educación estético-literaria y las actividades didácticas de introducción al conocimiento y valoración de la literatura y que está determinado en su mayoría por criterios pedagógicos.

Por último, el canon formativo es resultado de una selección según criterios didácticos y formativos; por lo tanto es una combinación del canon escolar, del aula y del canon de la LIJ. Su objetivo es implicar al lector en los procesos de recepción, ya sea desde la perspectiva lúdica o desde las actividades de formación literaria. Constituye también el acceso a la educación literaria y contribuye al desarrollo de la competencia literaria en los discentes a través de actividades de recepción. Sobre la función de este canon, Mendoza Fillola señala:

Entre el canon (corpus de obras seleccionadas) y la competencia literaria (saberes y habilidades que constituyen el objetivo de formación) median la participación receptora del lector (agente de la actualización del texto) y su capacidad de establecer relaciones y percepciones. Entre estos tres componentes hay una predeterminación; las actividades formativas dependen de las obras concretas de un canon. (2003a, p. 366)

Si las actividades formativas dependen de las obras concretas de un canon, es fundamental que el profesor posea criterios de selección de los textos. Frente al canon de aula, que determina un conjunto de obras que deberán aplicarse a un nivel específico, está el canon formativo como posibilidad de integrarlo con el canon personal del profesor. Sin embargo, ese canon personal y la experiencia lectora del profesor deben confluir en los

propósitos formativos que se han estipulado desde el currículo o desde la propia institución educativa. Frente a esto, queda un criterio más para considerar, que son los objetivos que el propio profesor se ha trazado lograr con sus estudiantes.

Una manera de dinamizar los diferentes tipos de canon propuestos es a través de una apertura de fronteras, como decía Jover (2008), que introduzca una dimensión intercultural, esto es, otros lenguajes y textos; no obstante, esto, al parecer, conduce a dos caminos paralelos. Por un lado, las obras que se deben aproximar y que los estudiantes tienen derecho a conocer, y por otro, los textos que los estudiantes acceden libremente y que constituye, muchas veces, la paraliteratura. Según Jover, el paso para lograr que puedan unirse caminos tan disímiles depende de una “mediación delicada que les permita ir alternando unos títulos y otros” (2008) y que les permita conciliar vínculos generacionales con los culturales. Sin embargo, para realizar ese paso, es fundamental que el profesor se plantee unos criterios de selección de los textos.

En la selección de las lecturas que se llevarán al aula, se deben considerar varios criterios. El primero de ellos tiene que ver con el fin de la selección. Si seleccionará libros que ayudarán a crear alumnos productores de cultura o consumidores de cultura y valores. Sobre este punto, es fundamental que al momento de discernir frente a qué obra se escogerá, se tenga claro que lo que se busca es conseguir lectores competentes y críticos. Por otra parte, dentro de los criterios que se adopten, coinciden factores de diversa índole, como los contextuales (económicos, sociales, etapa vital del estudiante, etc.) y la propia competencia literaria de los docentes (Prats, 2016a). Según Prats, los criterios deben atender a las características del corpus, la adecuación al lector y las funciones de los libros seleccionados, que deberían dar respuestas a tres interrogantes: *¿qué?*, *¿para quién?*, y *¿para qué?*

El *¿qué?* responde a una serie de criterios relacionados con las obras, atender a su composición y diversidad de elementos semióticos y semánticos presentes. Por ejemplo, el trabajo con imágenes y su valoración crítica; también, al reconocimiento de las características del texto que ayude a los estudiantes a reconocer, analizar y comparar recursos y funciones poéticas de una creación (Mendoza Fillola, 2003a). En cuanto a los textos clásicos, estos deben ser representativos y vigentes, por lo mismo, se debe poner especial atención a las adaptaciones que se utilicen. Es muy importante que el profesor pueda atender a la “desaparición de los personajes clásicos y el cambio de vía de acceso a los relatos populares”. Sobre esto, hay especial énfasis en los agentes que intervienen en la formación del fondo común y conocimiento de los clásicos por parte de los niños y

adolescentes, pues muchas veces ya no son los padres, sino los medios masivos de comunicación como el cine, que transforma ese repertorio común que gozaban las antiguas generaciones (Prats, 2016a, p. 76). La invitación es a leer los clásicos, pero de otro modo “evitando la admiración paralizante de lo canonizado” (Bombini, 2006); por lo tanto, dentro de la valoración crítica también caben las relecturas y las reelaboraciones.

En el *¿para quién?*, y el *¿para qué?* se debe atender a la edad de los alumnos, sus inquietudes, en este sentido, la selección debe tener en cuenta un conocimiento motivador (Mendoza Fillola, 2003a) que ayude al estudiante a avanzar en la complejidad y riqueza de la obra (Prats, 2016a); por lo tanto deben ser textos adecuados a los objetivos formativos y diversificados (Mendoza Fillola, 2003a) y que el estudiante no se sienta menoscabado en su experiencia y conocimiento. Se debe procurar, en lo posible, las condiciones reales de recepción para los fines que fueron seleccionadas las obras (Jover, 2007).

Respecto al *¿para qué?* los profesores “debe considerar para qué momentos y para qué finalidades seleccionan y recomiendan libros” (Prats, 2016a, p. 79). Sobre lo anterior, el profesor debe tratar de configurar itinerarios flexibles que permitan al adolescente, desplegar habilidades que faciliten la construcción compartida de la interpretación del texto y que le ayuden al enriquecimiento recíproco (Jover, 2008).

Por lo tanto, un profesor en su función mediadora debe atender a los diferentes tipos de canon que le guiarán en el corpus de lecturas que considerará para su clase, que podrá estar sugerido desde la institución o desde el programa; lo importante es que al situar el canon, ya sea el de aula, el formativo o el personal, atienda a los criterios de selección. Es decir, que se pregunte sobre aquellos criterios correspondientes a la selección de ese corpus y de qué forma deben permanecer los clásicos en él, por ejemplo.

En la selección de lecturas, el profesor debe tener especial cuidado con el repertorio. Dentro de las acepciones del término dentro del DRAE está el que señala que es una “colección o recopilación de obras o de noticias de una misma clase” y que, dentro de la selección de lecturas, podría ayudar al profesor a crear un conjunto de obras para presentar a sus alumnos, la que están sometidas u ordenadas bajo unos criterios. Un ejemplo de esto es la propuesta de constelación literaria de Jover (2007), que es definida por la autora como una unidad de análisis que consigue fusionar el horizonte de los textos y de los lectores. Si bien, dentro de cada unidad hay una selección diferente de textos, cada una de ellos se agrupa en una temática diferente, ya sea el amor, el viaje, la muerte, la guerra y la paz, la utopía, etc.

Finalmente, las elecciones que realice cada sujeto lector didáctico dentro del aula debe ser una apuesta que combine las alternativas propuestas desde la literatura, más allá de lo determinado por los programas o el currículo y que adopte un punto de vista y lo diversifique entre la voz propia y la de los estudiantes, que debe ser una de las convicciones del docente mediador en el aula:

apostar per un cert eclecticisme no significa esgotar en cada cas l'estudi de la historia de la literatura, dels gèneres, dels tòpics literaris, sinó acostar-nos en diferents moments a cadascuna de les cares d'aquesta creació polièdrica que és la literatura per tal de dotar els alumnes de les eines necessàries perquè en el futur i de manera autònoma sàpiguen, quan s'acostin a una obra literària, que són diversos - i complementaris- els punts de vista des dels quals un es pot comprometre en la seva lectura. (Jover, 2007, p. 122)

1.3. Hipertexto y sus implicaciones en la educación literaria

“El hipertexto es una representación de aquel texto
que nos rehúye y nos sorprende alternativamente”
Michael Joyce

En este apartado se realizará un recorrido sobre el hipertexto a través de sus diferentes definiciones que abarcan su faceta electrónica y, también, su faceta textual. Por otra parte, se describirán los tipos de hipertextos y sus interrelaciones con la educación literaria para comprender de qué forma se ha producido su incursión dentro de la formación receptora y la educación literaria, y por qué es necesario que los futuros profesores en el área sepan trabajar con este tipo de textualidad. Con este fin, se proporcionará una definición acorde al objeto de estudio y su indagación sobre la proyección de su desarrollo en la figura del lector y sobre el rol que le concierne a este en la lectura de hipertextos. Por último, se describen sucintamente las investigaciones que han abordado el uso de hipertexto didáctico multimodal dentro de la formación del profesorado en el área de la didáctica de la literatura.

1.3.1. El concepto “hipertexto”

Antes de caracterizar al hipertexto como una textualidad posible para la educación literaria, se proporcionarán las definiciones que revisten interés para este estudio.

El DRAE define al término exclusivamente desde el área de la informática y señala que el hipertexto es un “Conjunto estructurado de textos, gráficos, etc., unidos entre sí por enlaces y conexiones lógicas.” Dicha definición está enfocada desde del escenario digital y vinculada originalmente con el término “hipertexto” formulado por Theodor Nelson (1965) quien lo definió como un cuerpo de material escrito o pictórico que está interconectado de forma compleja y que no podría ser representado en papel:

(...) a body of written or pictorial material interconnected in such a complex way that it could not conveniently be presented or represented on paper. It may contain summaries, or maps of its contents and their interrelations; it may contain annotations, additions and footnotes from scholars who have examined it” (Nelson citado por Ayala, 2012, p. 25)

La definición aportada por Nelson inauguró una nueva forma de escritura no secuencial, que promueve al enlace como un elemento clave dentro de esta textualidad y permite al lector establecer vínculos con elementos de diferente naturaleza y funcionalidad. En esta misma línea, otro estudioso del hipertexto, Dale Niederhauser ha abordado al hipertexto desde el ámbito educacional y lo ha definido, en términos simples, como un texto de tipo informativo que está contenido en una pantalla y que se presenta en una computadora conectado a otras mediante enlaces (2008). En este sentido, se asemeja a la definición aportada por Susana Pajares, una de las estudiosas del hipertexto y de los transmedia:

El hipertexto se compone de texto y de unos nexos (“links”), que conectan directamente con otros textos al ser activados, formando una red contextual sin principio ni fin, pues se puede saltar constantemente de unos textos a otros según se van escogiendo nuevas opciones de búsqueda.” (Pajares, 1997)

La idea del enlace y de cómo estos se activan y de qué forma el lector forma una red contextual, Niederhauser la resume a través de una clasificación del hipertexto. Señala

que hay un hipertexto lineal (*Linear hypertext*) y un hipertexto relacional (*Relational hypertext*). La diferenciación de estos tipos de hipertextos está basada en el enlace y la forma cómo se navega en ellos. En el caso del hipertexto lineal, los enlaces permiten al lector avanzar o retroceder tal como la página de un libro impreso. En el hipertexto relacional, los enlaces permiten al lector acceder a otras pantallas y otros contenidos que tienen una relación lógica, conceptual o jerárquica con la pantalla original. De acuerdo a lo expuesto, el hipertexto presenta una estructura espacial que determina un tipo de navegación que condicionará al lector respecto a su ruta de lectura.

George Landow, uno de los teóricos que más ha profundizado sobre el estudio del hipertexto, lo define dentro de la línea de T. Nelson y lo visualiza desde la perspectiva de la teoría literaria. En una primera aproximación lo define como “un texto compuesto de bloques de palabras (o de imágenes) electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta, eternamente inacabada y descrita con términos como *nexo, nodo, red, trama y trayecto*”(Landow, 1995 de la edición en español). Posteriormente lo define como “un texto compuesto por fragmentos de texto – lo que Barthes denomina *lexias* – y por los enlaces electrónicos que los conectan entre sí.” (Landow, 2009, p. 25). La diferencia en las definiciones que proporciona Landow, es debido a la idealización que sufrió el hipertexto en sus comienzos. Según Pajares (2004), su primera definición dista mucho de los hipertextos reales.

Por otra parte, en el ámbito literario el hipertexto ha sido considerado dentro de una transtextualidad que se manifiesta por medio de la intertextualidad de las obras. Según G. Genette, “no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales” (Genette, 1989, p. 19); por tanto aborda el concepto a partir de las características intertextuales presentes en las obras literarias y de sus evocaciones.

El hipertexto para este autor es considerado una creación literaria que, más allá del metatexto, se construye a través de las obras (hipotextos) de las que hace mención y lo define como: “todo texto derivado de un texto anterior por transformación simple (diremos en adelante transformación sin más) o por transformación indirecta, diremos imitación.” (Genette, 1989, p. 17). En este sentido, no considera a los tipos de transtextualidad como clases estancas, sino que se entrecruzan y se dinamizan en la construcción de un texto.

De acuerdo con esta idea, Umberto Eco habla de una “estructura hipertextual”, diferenciando entre tipos de hipertextos y lo clasifica en tres textualidades que sintetizan los preceptos de Landow y de Genette:

Primero tenemos el hipertexto textual. En un libro tradicional debemos leer de izquierda a derecha (o de derecha a izquierda, o de arriba a abajo, según las culturas), de un modo lineal. Podemos saltarnos páginas; llegados a la página 300, podemos volver a chequear o releer algo en la página 10. Pero eso implica un trabajo físico. Por el contrario, un texto hipertextual es una red multidimensional o un laberinto en los que cada punto o nodo puede potencialmente conectarse con cualquier otro nodo. En segundo lugar tenemos el hipertexto sistémico. La Web es la Gran Madre de Todos los Hipertextos, una biblioteca mundial donde podemos, o podremos a corto plazo, reunir todos los libros que deseemos. La Web es el sistema general de todos los hipertextos existentes.(Eco, 2003)

Respecto a la clasificación anterior, Mendoza Fillola (2010b) la utiliza para diferenciar los hipertextos factibles de ser considerados para la educación literaria y la formación receptora del lector y en la que su intertexto juega un papel crucial. Este autor se refiere al hipertexto textual como un “hipertexto de papel” en el que el lector, a partir de su experiencia de lectura, debe activar diferentes estrategias para su apropiación y comprensión. Agrega, además, que el hipertexto electrónico desencadena similares competencias en el lector y que, en ambos casos, las decisiones que éste tome son fundamentales. Respecto al término, lo delimita como “un concepto común y diferenciado que comparten los estudios de intertextualidad y la teoría del hipertexto, que se ha integrado en el espacio de los estudios literarios” (Mendoza Fillola, 2012b, p. 73).

Las diferentes definiciones aportadas permiten delimitar al hipertexto desde su naturaleza digital y textual, en donde las decisiones del lector juegan un papel fundamental. El hipertexto electrónico se diferencia del textual por la capacidad que posee de albergar una multiplicidad de elementos de carácter multimodal, que se dan a través de los diferentes enlaces y que permiten que sus posibilidades sean infinitas; no así los hipertextos impresos¹². Respecto a las decisiones del lector, estas influirán en las posibilidades de lectura de un hipertexto, pues en los hipertextos de papel, la ruta ya está prefijada por el autor; en cambio, en los hipertextos digitales, el lector será quien termine de configurarla.

¹² Cabe señalar que los hipertextos de papel pueden contener elementos multimodales. Un claro ejemplo son los libros álbum, las novelas gráficas, entre otros. No obstante la limitación reside en el formato del hipertexto de papel y de la gestión que debe realizar el lector, ya que debe realizar un esfuerzo físico, además de las conexiones, las que establece a nivel mental (no son visibles como en el texto hipertextual).

Se ha definido al hipertexto desde dos perspectivas que se relacionan con su formato, ya sea electrónico o de papel. En cuanto a la delimitación del hipertexto como concepto, ambas perspectivas se enlazan con la literatura. Dentro de este estudio se utilizará predominantemente el hipertexto electrónico y su uso será de acuerdo al hecho hipertextual, que, según Mendoza (2012b), se refiere a la presencia del hipertexto en el marco de la intertextualidad y su amplitud, por medio de la transtextualidad, en otras manifestaciones como la literatura 2.0 en el aula digital, la ciberliteratura y, sobre todo, en las creaciones de la literatura contemporánea en clave posmoderna.

1.3.2. Tipos de hipertexto

Hipertexto textual.

El término ‘hipertexto’ desde la perspectiva literaria es una textualidad muy relacionada con la intertextualidad y, por esto mismo, anterior a la producción digital. Genette, interesado en las relaciones que establecían entre sí las obras, analizó al texto literario desde la perspectiva transtextual entendida como la “trascendencia textual del texto”(Genette, 1989, p. 9), cuya primera vinculación fue con la architextualidad, comprendida como la relación secreta o manifiesta que tenían unos textos con otros.

Genette señala que la transtextualidad supera a la architextualidad y desde esa concepción, afirma que “todas las obras son hipertextuales”, ya que muchas obras y, sobre todo aquellas posmodernas, se construyen a partir de alusiones. Así también lo señala Eco: “(...) los libros siempre hablan de otros libros y cada historia cuenta una historia que ya se ha contado.”(Eco, 2000, p. 28). En palabras de Mendoza, un hipertexto textual “es un texto que en sí mismo contiene la presencia por alusión, cita, referencia o transformación de otros textos siguiendo algún tipo de modalidad intertextual (...)” (Mendoza Fillola, 2010b, p. 32), cuyo despliegue de referencias se basa en la diversificación y “al carácter recurrente” de la literatura (Prats, 2016b) que le confieren características similares al texto hipertextual o hipertexto electrónico, debido a la multiplicidad de referentes que el lector reconoce, a partir de las conexiones que realiza gracias a su intertexto lector.

Para que el lector pueda establecer las diferentes conexiones, el texto debe poseer las características ya citadas, contener hipotextos y también proporcionar un tipo de estructura que le permita establecer diferentes tipos de asociaciones para establecer una ruta de lectura. Este proceso es posible gracias a la funcionalidad del hipertexto que posibilita que “a través del despliegue de sus componentes inter/hipertextuales, el lector

compruebe la presencia de otros textos (en sentido amplio, citas intertextuales) y cómo esas citas conectan un (hiper)texto con otras obras y producciones, lo que es esencial en el hecho literario.”(Mendoza Fillola, 2012c, p. 17)

El hipertexto de estas características es denominado como “lineal” (Eco, 2003; Mendoza Fillola, 2010b) en su estructura; sin embargo, las conexiones que el lector puede establecer le dan un carácter fragmentario. En este sentido, Landow propone la idea de no secuencialidad en este tipo de hipertexto, a partir de las nociones y el análisis que propone Roland Barthes en su obra *S/Z* y señala que la noción de hipertexto ha existido antes de su concepto digital (Landow, 2009):

Puede apreciarse la importancia general del pensamiento no lineal o antilineal por la frecuencia con que Barthes y otros críticos utilizan los vocablos *enlace*, *red*, *trama* y *trayecto*, y por la destacada posición que les dan. Más que cualquier otro teórico contemporáneo, Derrida emplea los términos *enlace*, *trama*, *red*, *matriz* y *entrelazamiento* en relación con la hipertextualidad; también Mijaíl Bajtin emplea *enlaces (...)*, *conexión (...)*, *interconexión (...)* y *entrelazamiento (...)*. (p. 97)

Barthes (2004/1970) habla del texto como una red¹³; dicha aseveración proporciona una idea sobre la indeterminación de la obra y da un papel activo al lector en la reconstrucción del texto y la posibilidad a la obra literaria de extender sus límites. De acuerdo con Genette y Bajtin, en la obra existe la presencia de enunciados anteriores, propios y ajenos, con los cuales se establecen enlaces y relaciones (Bajtín, 1998, p. 258).

En un hipertexto textual, las acciones del lector se concretarán en la interpretación que este realice, a partir de las conexiones realizadas, que también son resultado de las posibilidades de la obra. Lo anterior se relaciona estrechamente con las características de la obra posmoderna, ya que en este tipo de obras, los acontecimientos no se desarrollan en forma lineal. Algunos ejemplos son la corriente de la conciencia y la presencia de narrativas múltiples que requieren una lectura participativa, ya que es un proceso interactivo entre autor y lector (Ortolano, 2005). Uno de los hipertextos textuales que poseen una

¹³ Barthes también relaciona el hipertexto con la obra literaria. Para este autor, en su texto ideal “(...) las redes son múltiples y juegan entre ellas sin que ninguna pueda reinar sobre las demás; este texto no es una estructura de significados, es una galaxia de significantes; no tiene comienzo; es reversible; se accede a él a través de múltiples entradas sin que ninguna de ellas pueda ser declarada con toda seguridad la principal (...)” (Barthes, 2004)

estrecha relación con las características señaladas, es la minificción o microrrelato que se abordará más adelante.

Texto hipertextual.

La creación del hipertexto electrónico y su posterior desarrollo, invitó – sobre todo a finales del siglo pasado – a reflexionar sobre diferentes cuestiones relacionadas con la creación literaria y el futuro del libro impreso (Culler, 1998; Eco, 1999, 2003; Pajares, 2003). También planteó la posibilidad de modificar el paradigma sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

El texto hipertextual es un texto virtual, cuyo soporte es una pantalla y se construye a partir de bits. A partir de esta concepción y de la virtualidad que poseen los textos, surgen una serie de investigaciones relacionadas con el impacto del hipertexto electrónico en la producción literaria. Osvaldo Cleger (2012) señala que las novelas hipertextuales creadas a principios de la década del 90 proporcionaron una categoría estética al hipertexto, ya que este se vio como una forma literaria emergente, inexplorada, que alteraba las nociones sobre la escritura y la lectura y que provocó toda una revolución en la forma cómo se había concebido la lectura; asimismo, la recepción de los textos literarios. En su minuto se pensó que sería un producto liberador que haría desaparecer las formas previas de comunicación analógicas.

El nacimiento de novelas hipertextuales motivó la investigación sobre literatura digital¹⁴ que propuso la reflexión sobre dos elementos gravitantes de toda creación literaria:

¹⁴ La literatura digital es denominada de diferentes formas: *Literatura/textualidad digital*; *Literatura/textualidad electrónica*; *Ciberliteratura*; *Literatura hipertextual*; *Hiper- literatura*; *Literatura ergódica*; *Literatrónica*; *Multicorte literatura*; *Blended genre*; *Web texts*. (Pajares citada por Mendoza Fillola, 2012b). Para Raine Koskimaa, la literatura digital está muy relacionada con los cibertextos, cuyas características son: la hipertextualidad, la interactividad y la programatividad; en donde el código es lo más fluctuante (Koskimaa, 2007). Según Dolores Romero (2011), la literatura digital es considerada, para algunos críticos, como un nuevo género literario, pero para otros es una nueva forma de experimentación. Romero nombra los principales grupos que trabajan este tipo de creación en el ámbito hispano: el portal de Universidad de Pamplona dirigido por José Luis Orihuela; la revista *Hipertulia* (Universidad Complutense); *Hermeneia*, dirigido por L. Borràs (Universidad Oberta de Catalunya); el portal de hiperficciones de la Universidad Pompeu i Fabra; el *Open Directory Project* (que está en varios idiomas); y el portal sobre relato digital de la Universidad Javeriana en Colombia. Las características que presentan los trabajos en estos sitios y portales es que su autoría es compartida (inventores de la historia y técnicos que desarrollan el trabajo en hipermedia); la existencia de proyectos de escritura digital hipertextual guiados por los académicos del área (periodismo en su mayoría); creaciones con mezcla de diferentes recursos hipermedia y con fuerte influencia del cómic.

el autor y el lector. Estos estudios se situaron en los años 90 y propusieron una nueva textualidad cuyos alcances no podían ser visualizados en ese momento.

En cuanto al origen del texto hipertextual, este se vincula con el concepto de *memory extended*, mejor conocido como *Memex* (Celiz, 2012; Landow, 1995, 2009; Mendoza Fillola, 2010b; Pajares, 2004) y que Vannevar Bush concibió como una especie de dispositivo que contiene una copiosa cantidad de datos y que funciona por asociación.

Aunque Bush no acuña el concepto de hipertexto electrónico la noción de crear un sistema que se asemeje al mecanismo de selección del cerebro humano se aproxima mucho a la naturaleza de los hipertextos digitales, ya que estos invitan al lector a ‘navegar’ entre los enlaces propuestos. Landow señala que Bush, al tener la necesidad de anotar los pensamientos transitorios y las reacciones al texto, redefine el concepto de lectura como un proceso activo y al lector como un ente perspicaz y activo que da cuenta de la necesidad de visualizar al texto como una creación virtual más que física (Landow, 2009, pp. 34-35).

Estos primeros indicios de crear un texto que reflejara los procesos cognitivos del cerebro humano fueron desarrollados en la década del 60 de la centuria pasada y decantaron en la formación del concepto de “hipertexto”, que fue creado por Nelson en el año 1965 y cuya característica principal es la escritura no secuencial (Celiz, 2012; Cleger, 2012; C. González, 2014; Mendoza Fillola, 2012b). Dentro de las características propuestas tanto por Nelson como por Bush, se halla la posibilidad de agrupar las ideas que surgen naturalmente de la mente del escritor, a través de un sistema de almacenaje y que este sea una especie de archivador personal y unión de manuscritos (Celiz, 2012).

Esta primera fase del desarrollo del texto hipertextual aún no visualizaba al hipertexto como un recurso para la formación lectora. Posteriormente, el análisis y teorización sobre la hiperficción¹⁵, permitió establecer las bases de la estética hipertextual y que fuese el marco conceptual de las investigaciones aplicadas a la promoción y estudio del hipertexto para el desarrollo de las competencias literarias y lectoras en los discentes.

¹⁵ Sobre la hiperficción se ha utilizado el concepto de acuerdo a la nominación que le da E. Aarseth a la literatura hipertextual. Véase *Sin sensación de final: la estética hipertextual*, 2006.

Características del texto hipertextual: la relación entre el autor y el lector.

El texto hipertextual presenta una textualidad des-jerarquizada en la que se subvierten las nociones tradicionales del texto y la autoridad del autor es trasladada al lector; por tanto, se reconfiguran ambas experiencias (Borràs, 2002; Landow, 1995, 2009) y el autor “desaparece” por medio de la liberación de los determinismos de la obra escrita.

Laura Borràs (2004) señala que las nociones de autor-lector dentro de un texto hipertextual están muy ligadas a la interpretación, pues se traspasa la “autoridad” del creador al lector. De este modo se establece una relación coral, dialógica, en la que el lector incluso puede modificar la obra. En cambio, Marie Laure Ryan (2004) afirma que el hipertexto extrema la mediación entre lo creado por el autor y lo experimentado por el lector, ya que este tipo de relación arriesga una lectura más superficial y desvinculada de la intencionalidad del autor. En una visión contrapuesta, Pajares señala que “el autor no desaparece en los hipertextos reales, sólo busca nuevas formas de ejercer su control” (2004, p. 46) e indica que los textos hipertextuales son muy jerárquicos, ya que no dejan añadir al lector sus propios nodos o elegir el punto de vista. Esta perspectiva varía en los hipertextos didácticos, ya que, aplicado a la enseñanza, da la posibilidad al estudiante de crear sus propios enlaces (Pajares, 2015).

A partir del cuestionamiento de la jerarquía se presentan otras características muy relacionadas con el fenómeno hipertextual, que tienen relación con la descentralización de los textos y su capacidad de disgregarse en diferentes nodos o lexias. Una característica que se ha señalado como fundamental en el texto hipertextual es su fragmentación y no secuencialidad, que Landow (2009) relacionó con el rizoma de Deleuze y Guattari, cuya característica principal es que “no tiene comienzo ni final, sino siempre un medio (millieu) desde el que crece y al que se excede” (Deleuze y Guattari citados por Landow, 2009, p. 95) y en que el hipertexto ofrece una experimentación. Para Eco, el rizoma “no tiene centro, ni periferia, ni salida, porque es potencialmente infinito” (2000, p. 67).

Esta característica tiene relación con la arborescencia del texto y su posibilidad de ser un mapa; por lo tanto es un tipo de texto que no posee un cierre y está inacabado, lo que permitirá al lector “vagabundear” por los diferentes nodos propuestos y determinar su propia estructura narrativa. Jean Clément también concuerda en estos aspectos, pues el hipertexto se caracteriza por su no-linealidad y discontinuidad. De este modo, se propone como una arborescencia, cuyas ramificaciones parten de un principio común.

Estas nociones, en un principio, sugirieron la idea de que el hipertexto proponía una forma diferente de leer. No obstante, según Pajares, “el resultado final de la lectura de un

hipertexto es tan lineal como el de un texto”(2004, p. 37). Para Mendoza Fillola, el hipertexto electrónico “desencadena similares actividades cognitivas en su receptor” (2012b, p. 76) y su eficacia depende de la competencia que este lector tenga para leer hipertextos. Del mismo modo, Clément indica que la no-linealidad tiene, más bien, relación con la estructura del hipertexto (el dispositivo) y no con el discurso, ya que esta no significa que el texto no tenga una secuencialidad y, en este sentido, habla de textos multilineares que proponen diversos caminos al lector, donde la lectura “no descubre más que una de las múltiples posibilidades del recorrido” (2000), que coincide con lo propuesto por Pajares, quien señala que la multilinealidad se presenta a partir de los diferentes caminos planeados y propuestos por el autor de un hipertexto y que el lector debe escoger. Sin embargo, esta elección es restrictiva para el lector, ya que el proceso interpretativo utilizado es el mismo que se aplicaría a otro tipo de textos.

Frente a esta idea, Landow (2009) habla del texto como un campo lleno de variantes en donde pueden presentarse secuencias múltiples que proporcionan la noción de que no existe un único principio y un único final. Esta idea difumina las fronteras del texto, ya que al estar construido a partir de lexias ofrece distintas alternativas al lector que, en un acto de colaboración, escoge sus propias rutas desde un texto ramificado. Por este motivo, al hipertexto no se le pueden aplicar las nociones de “conclusión y producto acabado” (Landow, 2009, p. 153), que según Pajares, la subversión del cierre y finitud deja la sensación al lector de que no ha terminado su lectura, pues dentro de los hipertextos ficcionales “no hay nada que le indique al lector cuándo ha de dejar de leer” (2004, p. 45); por lo tanto, se pregunta en qué punto el hipertexto es aprovechable para la enseñanza de la literatura (Adell, 2007).

Tanto la postura de Pajares como la de Clément invitan a reflexionar sobre la función del texto hipertextual y de lo que se espera de él para la formación de lectores literarios. Sin duda, dentro de las perspectivas planteadas, el texto hipertextual no significa una subversión de los mecanismos de comprensión que debe utilizar un receptor al enfrentar un texto, sino que significa una forma diferente de abordar la estructura textual y, también, de confrontar las expectativas que se tienen como lector. En este sentido, la no linealidad y la fragmentación que se manifiestan a través del enlace y los nodos dejan al descubierto – en forma patente – las operaciones cognitivas que debe realizar todo lector al enfrentar un texto literario.

Características del texto hipertextual: el enlace.

La teoría del hipertexto ha estado muy ligada al receptor y de cómo este decide su lectura en los textos en pantallas; en este sentido, es relevante el uso del enlace que es, por definición, el elemento constitutivo de este tipo de textualidad y que el DRAE lo define como una “secuencia de caracteres que se utiliza como dirección para acceder a información adicional en un mismo o distinto servidor” y que delimita el tipo de enlace utilizado en este estudio, cuya naturaleza es digital.

Borràs señala que los enlaces “abren puertas hacia nuevos horizontes de significado” (2002) y, de acuerdo con la idea de la multilinealidad del hipertexto, la lectura que este ofrece se realiza a través de las posibilidades que da de ser transitado, que conlleva al lector a un esfuerzo no menor. Espen Aarseth denominó a esta lectura exigente como “ergódica”¹⁶ (2004, p. 118), debido a que el texto hipertextual demanda al lector escoger los enlaces y los nodos a los que se dirigirá.

La lectura ergódica plantea la idea de que el lector es un “personaje activo dentro del mundo ficticio representado” (Koskimaa, 2007, p. 7), ya que la elección de los enlaces le implica dirigirse a un objetivo que tiende a difuminarse una y otra vez y que evoca la idea del laberinto borgiano (Aarseth, 2004). Dicha idea ha sido considerada para relacionar la estructura hipertextual con el concepto de red (Eco, 2003; Landow, 2009; Mendoza Fillola, 2012a), que ha situado a lector de textos hipertextuales como un lector *hiper*-activo, que no acepta las limitaciones del texto y que usurpa la función del autor tradicional (Landow, 2009; Pajares, 1997). Su lectura está condicionada tanto a su experiencia como a las posibilidades que le ofrece el hipertexto, el cual, gracias a lector, puede “centrarse una y otra vez”(Landow, 2009), ya que este le impone una determinada estructura narrativa (Borràs, 2002).

Este lector debe ser capaz de construir sentido y de releer el texto (Adell et al., 2005). Sin embargo, para que se cumpla esta premisa, el enlace debe cumplir diversas funciones como motivar y anticipar¹⁷ (Pajares, 2004) e inspirar la navegación entre los

¹⁶ Respecto a la lectura ergódica, esta no es exclusiva a los textos virtuales o cibertextos, sino que es un tipo de lectura que puede aplicarse tanto a obras impresas en papel como a las virtuales. Esto quiere decir que la lectura ergódica no depende del soporte del texto, sino más bien de su funcionamiento y cómo es leído.

¹⁷ Pajares en su tesis doctoral relaciona al enlace con la experiencia poética, porque estos tienen el poder de evocar una imagen o una idea. Al respecto dice que “Los enlaces son herramientas semánticas que poseen un significado propio, pero también sugieren otro: un desarrollo del sentido del texto que tenemos que imaginar antes de verlo. Los enlaces nos obligan a pensar

contenidos (Borràs, 2002). Dichas funciones han motivado el análisis de los hipertextos y de sus enlaces, la estructura de la red, la reconfiguración de la idea de escritura, la inclusión de los textos extralingüísticos y la búsqueda de materiales (Adell et al., 2005; Landow, 2009).

Por otra parte, los enlaces deben cumplir las siguientes características: cantidad de lexías, coherencia en la información que entregan, cualidad de sorpresa y deleite, posibilidad de que el lector establezca analogías y metáforas, lexías con huecos apropiados y efectivos (Landow, 2015).

Las diferentes exigencias que deben cumplir tanto el autor del hipertexto como su lector ha llevado a estudiar el uso de esta textualidad para la formación lectora y a analizar e investigar la lectura y creación de textos hipertextuales en ámbitos digitales dentro de la institución escolar y universitaria.

1.3.3. Un hipertexto hiperbreve: la minificción

Dentro del hipertexto textual, y acorde a sus características, la minificción ha sido considerada como un hipertexto hiperbreve; también como una creación posmoderna, ya que es un texto fractal (Minardi, 2013; Zavala, 2007b, 2007a, 2009), cuya característica principal es resultado de la “presencia simultánea de rasgos específicos (de carácter formal) de la ficción clásica y de la ficción moderna, ambos presentes en un mismo texto.” (Zavala, 2009). Su carácter posmoderno se gesta a partir de dos nociones: la idea de modernidad, vinculada con los conceptos de emancipación de la pobreza y de la ilustración que tiende hacia un final epifánico (Lyotard citado por Zavala) y de la noción de posmodernidad que surge a partir de la desconfianza o incredulidad en esos metarrelatos (Zavala, 2007b), que ha llevado a delimitar el espacio fronterizo de la ficción posmoderna a partir de su naturaleza parcialmente clásica y moderna, que difumina la frontera entre la narración y otros tipos de creaciones.

Para Francisca Noguero (2010), la minificción está relacionada con el pensamiento posmoderno, que privilegia los márgenes más que los centros canónicos de la modernidad y cuya reconstrucción se realiza sobre la prolongación de “los procesos de desacralización característicos de las vanguardias”(Lagmanovich, 2005), que determina la importancia de la participación del lector dentro de las interpretaciones o lecturas múltiples que realice

asociativamente y a anticipar significados.” Por lo tanto, el enlace debe considerarse en la medida de las expectativas del lector. Véase, *Literatura Digital*, p. 101

sobre este tipo de obras (Noguerol, 2010) y del énfasis que dé a ciertos aspectos de la misma (Zavala, 2009).

Ha sido difícil caracterizar y nominar a la minificción debido a su condición posmoderna. Irene Andrés-Suárez señala que es complejo delimitar el término, ya que las diferentes expresiones con las que se le denomina se usan indistintamente. Aclara que en Hispanoamérica no existe una nominación específica para este tipo de creación (Andrés-Suárez, 2010b) que ha sido nombrada indistintamente como “micro-relato”, “semicuento”, “ultracuento”, “ficción súbita”, “caso”, “crónica” (Brasil), “artefacto”, “varia invención” o “four minute fiction”, “minicuento”, “minificción”, “cuento ultra corto o hiperbreve” “microcuento” y “ficción mínima” (Andrés-Suárez, 2010a; Lagmanovich, 2005; Noguerol, 2010). Según Violeta Rojo, la multitud de nombres utilizados para denominar a la minificción indica que su “característica más resaltante es la brevedad; por otra, que los límites de la narración muy breves no están bien definidos” (2010, p. 242) y por esto es muy difícil clasificarla dentro de un género.

En relación a lo anterior, ha sido crucial la investigación realizada por Lauro Zavala y Andrés-Suárez en la delimitación del término. Zavala define a este tipo de creación de acuerdo a su condición posmoderna, ya que su naturaleza se forma gracias a la exploración y la experimentación con las posibilidades evocativas del lenguaje literario (2009). Para este autor, la minificción no es un minicuento, sino “un texto experimental de extensión mínima con elementos literarios de carácter moderno o posmoderno” (Zavala, 2007b, p. 97), cuyo carácter se desarrolla a través de la estética moderna, que “admite más de una verdad y más de un centro epistémico”(Zavala, 2007b, p. 34) y de la estética posmoderna, que es rizomática y permite una mayor interpretación. Ambas¹⁸ posibilitan distinguir entre la minificción moderna y posmoderna, cuya diferenciación es su intertextualidad, que puede ser individual o genérica.

Andrés-Suárez, en cambio, considera a la minificción como una “supracategoría literaria poligenérica” (2010b) que reúne tanto textos ficcionales como no ficcionales; sin embargo, el término “microrrelato” utilizado en el ámbito hispanoamericano, surge a partir

¹⁸ Zavala realiza esta clasificación para realizar un análisis de la minificción y que queden mejor establecidas sus características frente a otras denominaciones (por ejemplo la denominación de Rojo, “minicuento”). La minificción moderna, sus características son las siguientes: “tiempos simultáneos, espacio anamórfico, ausencia de arquetipos, narrador irónico, lenguaje estilizado y final abierto”; por su parte, la minificción posmoderna y lúdica, se caracteriza por “la presencia de uno o varios de los siguientes componentes literarios: tiempo anafórico, espacio metonímico, narrador implícito, personajes alusivos, lenguaje metafórico, género alegórico, intertexto catafórico y final fractal, es decir, diferido o serial”.

de “los principios básicos de hiperbrevedad, narratividad y ficcionalidad”(Andrés-Suárez, 2010b, p. 29) que permiten delimitar mejor la creación y especificarla.

Para este estudio se ha escogido el término “minificción” debido a su carácter posmoderno que se establece a partir de la fragmentación, indeterminación y su intertextualidad paródica y genérica, que sostiene sus principios bajo la premisa de la ficción y no exclusivamente, la narratividad.

El nacimiento de este “hipertexto hiperbreve” (Mendoza Fillola, 2015) se ubica temporalmente a mediados del siglo XX¹⁹ y de ahí se ha ido cultivando hasta llegar a la minificción que hoy en día se conoce. Según Lagmanovich (2005), las creaciones breves han existido siempre, con la diferencia de que la minificción se ha sistematizado y afianzado dentro de nuestra cultura, que ha dificultado mucho más su clasificación dentro de un género específico debido a su carácter proteico (Rojo, 2010), el cual afecta su límite con las formas simples. En este sentido, la brevedad no es suficiente para delimitar el término, pues no lo establece (Epple, 1990; Lagmanovich, 2005); por tanto es más su concisión que su brevedad lo que caracteriza a este tipo de creación (Lagmanovich, 2005).

La escritura de una minificción, para Lagmanovich, surge por la urgencia, ya que el autor de una minificción no la planifica, esta nace de su interioridad, de un impulso que le obliga a crearla (Lagmanovich, 2009) y que condiciona su estructura narrativa; por ejemplo, estos relatos parten generalmente de *in media res* (Lagmanovich, 2009; Zavala, 2009). La brevedad también obliga el uso de la elipsis (Andrés-Suárez, 2010b; Zavala, 2015) que condiciona su lectura y problematiza o enriquece la tarea del lector (Fernández, 2010).

Si bien la brevedad no es suficiente para delimitar la minificción, todos los autores coinciden en que es un elemento fundamental dentro de su estructura que provoca una ambigüedad discursiva, potencia la acción de lector, afecta la temporalidad e indetermina a este tipo de creaciones dentro del estatuto del cuento como género literario (Andrés-Suárez, 2010a; Noguero, 2010; David Roas, 2010; Ródenas de Moya, 2010; Rojo, 2010).

Por otra parte, los principios básicos de un microrrelato, Lagmanovich (2009) los utiliza para caracterizar a la minificción, los cuales son la brevedad, la narratividad y la ficcionalidad. Respecto a esta última, es de interés desarrollar brevemente los aspectos que

¹⁹ Se asocia el surgimiento de la minificción con algunas creaciones breves pertenecientes al movimiento modernista con Rubén Darío y en España con Juan Ramón Jiménez, Gómez de la Serna y Max Aub (Merino, 2007). También se ha fijado el inicio de la producción minificcional a partir de la creación “A Circe” (1914) de Julio Torri (Zavala, 2007). Posteriormente – ya en la década de los ochenta – el microrrelato fue materia de estudio, investigaciones y otras observaciones críticas (Zavala, 2009).

se relacionan con la intertextualidad; especialmente con el uso de la parodia, ya que la minificción es una creación muy breve “que se interrelaciona, paródica y humorísticamente con otros géneros y que utiliza estas interrelaciones genéricas como estrategias narrativas.” (Rojo, 2010, p. 247). La parodia, por lo tanto, acentúa el carácter metaficcional de la minificción, que es un rasgo de la narrativa posmoderna (Bados, 2009).

Lagmanovich ofrece una clasificación de la minificción que desglosa en cinco tipos: “1) los ejemplos de *reescritura y parodia*; 2) el *discurso sustituido*; 3) la *escritura emblemática*; 4) el *discurso mimético*, y 5) el *bestiario y la fábula*.” (2005). La minificción de “reescritura y parodia” es un tipo de creación que se basa en la reescritura que se realiza de una obra canónica en clave intertextual.

Según Lagmanovich, cuando la reescritura es más acentuada “es habitual que se llegue a la escritura paródica” (2005, pp. 26-27). En este sentido los textos más reescritos o parodiados son reelaboraciones de clásicos, especialmente grecolatinos. Para Leticia Bustamante, estos “ejercicios de intertextualidad” son resultado de un deseo de transgresión en el que “se subvierte o incluso se invierte el hipertexto con el fin de cuestionar el mundo cultural, literario y metaficcional para relativizarlo, desmitificarlo, descontextualizarlo e incluso contrastarlo con un mundo real” (2012, p. 106). La autora clasifica este tipo de minificciones en la categoría de “microrrelatos transculturales” en donde las grandes epopeyas, mitos y cuentos tradicionales se ven sometidos a un proceso en el que pierden su estatus canónico.

La parodia surge de una mirada irónica e intertextual frente al canon y tiene un marcado tono posmoderno y, en este sentido, la minificción incorpora “el humor y la autorreflexividad a la recepción literaria” (Fernández, 2010, p. 148), donde el lector debe reconocer, por medio de los hipotextos mencionados, de qué forma el autor ha subvertido y trastocado los límites de la obra original. Concepción Bados señala que el lector, gracias a la perspectiva post-estructuralista de la intertextualidad, puede relacionar el texto con cualquier otro; por lo tanto, la intertextualidad será su responsabilidad, ya que interpretará el texto de acuerdo a “su contexto, sus lecturas y su memoria” (Bados, 2009, p. 41).

La minificción como posibilidad didáctica.

La minificción ha suscitado dentro de los últimos diez años una serie de estudios relacionados con la potencialidad que posee para la formación de lectores críticos, debido a que facilita el desarrollo de la competencia literaria y es un recurso eficaz dentro del aula

para motivar la lectura de textos canónicos. Los artículos revisados pertenecen en su mayoría a investigaciones y experiencias didácticas realizadas tanto en Latinoamérica como en España.

Las investigaciones sobre el uso de la minificción dentro del aula abordan el potencial de estas creaciones para la formación de un lector competente. Dicha formación se propone desde la formación receptora; por lo tanto, un lector de minificciones debe ser capaz de “leer una serie de itinerarios y de hipervínculos”(Mendoza Fillola, 2012b) que le permita establecer inferencias. En este punto, las investigaciones mencionan la complejidad de este tipo de creaciones, ya que necesitan de un lector competente para enfrentar su lectura, y por lo mismo, requieren que el profesor, dentro de la mediación, aplique un proceso interactivo por medio de estrategias (Bados, 2009; Caro, 2014; Jurado, 2008; Mendoza Fillola, 2012b; J. A. Moreno, 2011; Vizcaíno, 2014) basadas en una lectura que favorezca el encuentro con otras y, posteriormente, inviten a una discusión o creación. En este sentido, no hay una propuesta que incorpore la *Web 2.0.*; pese a esto, hay algunas propuestas de estrategias que señalan la necesidad de vincular la minificción con los usos digitales y multimodales que faciliten su comprensión (Amo & Ruiz, 2015; Mendoza Fillola, 2015).

Estas investigaciones son una primera aproximación para la aplicación de la minificción en el aula, cuyas conclusiones se basan en la potencialidad que posee en cuanto a su capacidad de motivar otras lecturas, de abrir posibilidades de interpretación, de cultivar la lectura crítica y la complejidad que presenta este tipo de creación para un lector aprendiz (Muñoz, 2014; Vizcaíno, 2014); sin embargo, pese a esto último, los alumnos se sienten motivados a leerlas y por lo mismo, son una posibilidad didáctica dentro del aula (Berríos, 2014).

En las experiencias didácticas, el uso de la minificción está enfocado a un lector de secundaria; por tanto, están dirigidas a potenciar el intertexto lector de los estudiantes a partir de diferentes estrategias en donde la minificción es utilizada como recurso dentro de las actividades de las secuencias planificadas.

Las minificciones utilizadas dentro de las experiencias son, en su mayoría, metaficcionales; esto es, que reelaboran obras y temas de la literatura canónica, ya sea clásica, infantil o de la tradición oral (Díaz-Plaja, Prats, & Ramos, 2015; Herrero, 2014; A. Moreno, 2014). En ellas se destaca el uso de la minificción como un recurso para la creación literaria, a partir de hipotextos literarios (Díaz-Plaja et al., 2015; Herrero, 2014), imágenes y otras textualidades multimodales (Gargallo & Madrena, 2014; Hilarío Silva, 2014; Núñez,

Cea, & da Silva, 2014). En la programación de las actividades, las experiencias incorporan el uso de recursos digitales y multimedia dentro de la interacción con las minificciones. Dichos recursos se utilizan, porque permiten asociar diferentes referentes y, de este modo, ampliar el intertexto de los alumnos (Gargallo & Madrena, 2014; Herrero, 2014; Hilario Silva, 2014; A. Moreno, 2014; Núñez et al., 2014).

En estas experiencias, se señala la dificultad que poseen los estudiantes para reconocer los hipotextos presentes en las minificciones y, por este motivo, recalcan la necesidad de una mediación para su lectura (Díaz-Plaja et al., 2015; Herrero, 2014; A. Moreno, 2014). Por otra parte, se destaca el aspecto lúdico de la minificción y la brevedad como un elemento a favor para motivar al alumnado. En relación al uso de multimedia y de recursos digitales, concluyen que los estudiantes – que han nacido en la era internet – tienen dificultades para utilizar herramientas digitales (Gargallo & Madrena, 2014).

1.3.4. Hipertexto didáctico digital

La potencialidad del texto hipertextual para la formación lectora fue percibida desde sus inicios. Debido a las características ya comentadas, ha sido visto por los estudiosos del hipertexto como una posibilidad de cambiar el paradigma de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Landow menciona al hipertexto didáctico al señalar el posible impacto del hipertexto electrónico en la enseñanza y como este afectaría las funciones del profesor y del estudiante; ya que desde la perspectiva de la formación lectora el texto hipertextual cuestiona “las nociones convencionales de maestro, de estudiante y de la institución en que se desenvuelven” (2009, p. 339) y también la forma como se enseña la literatura. Landow pone en entredicho el poder y la autoridad del maestro y las cede al estudiante-lector, ya que reconoce, en ese sentido, que la relevancia del profesor yace en su capacidad de ser un mediador y de posibilitar relaciones más simétricas de aprendizaje, en donde el hipertexto facilitaría dicho rol. En este sentido, propone la reconfiguración de la educación literaria, a partir de: la guía experimentada del profesor, las decisiones de lectura del alumno y de la interdisciplinariedad que permite el uso del hipertexto. Esta reconfiguración coincide con la idea propuesta por Michael Joyce (2004), que considera que el uso de esta textualidad favorece el trabajo colaborativo y facilitaría salir del esquema jerárquico dentro del aula y del uso del ordenador como mera herramienta.

Desde la perspectiva de la teoría de la recepción y de la didáctica de la literatura, Mendoza Fillola, ha destacado el uso del hipertexto para la formación literaria (2010b,

2012a, 2012b, 2015) y señala que es “una opción tecnológica que ofrece muy buenas posibilidades para ser un recurso didáctico en el que confluyen los procedimientos de la elaboración del discurso literario y los de relación, identificación y valoración que realiza el lector”(2010b, p. 152); por lo tanto, es un tipo de textualidad que proyecta a la intertextualidad de “modo inmediato y programado” y con el que se apoya y estimula la actividad cognitiva del discente. Mendoza Fillola propone una lectura personalizada que permita establecer redes semánticas y señala la necesidad de saber leer hipertextos. Con este fin, proporciona pautas al profesor que han sido planteadas desde una perspectiva cognitiva y metaficcional, como son reconocer hipotextos, establecer relaciones con otras obras y buscar referencias. Para el autor, el hipertexto didáctico es un andamiaje para la construcción lecto-literaria y un soporte para desarrollar la competencia digital (Mendoza Fillola, 2010a, 2012a).

Sobre esta misma línea, Isabel Leibrandt estudia el hipertexto didáctico y propone su aplicación desde una perspectiva constructivista y también cognitiva. En la ejecución de dicho hipertexto es fundamental que el profesor sea un creador de situaciones que permitan al alumno tomar conciencia de otras posibilidades interpretativas. Según Leibrandt, las justificaciones pedagógicas-didácticas para el uso del hipertexto “son apropiadas siempre cuando el área sea interdisciplinar y fomente un aprendizaje constructivo multimodal permitiendo una transferencia del conocimiento a otras situaciones de aplicación.”(2008, p. 184) y señala sobre esta textualidad:

(...) permite introducir explicaciones de vocabulario, contextuales o imágenes como ayuda para la comprensión lectora. Los textos pueden incluir enlaces a otras fuentes relacionadas con el autor y su obra, otras publicaciones y toda la información contextual necesaria para ampliar el contexto de una obra particular. Posibles imágenes ayudan a anclar y visualizar lo leído con el lugar de la acción o una época determinada.”(Leibrandt, 2008, p. 190).

El hipertexto didáctico es una herramienta cognitiva que posibilita, a través del aprendizaje por descubrimiento, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento. Leibrandt señala que el hipertexto electrónico es otra herramienta más para la enseñanza de la literatura que, además, permite al estudiante aplicar sus propias estrategias, ya que lo involucra de forma más activa en el aprendizaje al fomentar el pensamiento por medio de múltiples perspectivas.

Hipertexto didáctico digital y lectores de hipertextos.

El hipertexto didáctico en el ámbito anglosajón es conocido como hipertexto educativo y, aplicado en la investigación, ha servido como soporte para estudiar el comportamiento lector de los estudiantes frente a su lectura. Los estudios proyectados sobre este hipertexto permiten contrastar las ideas que la teoría ha dicho respecto al lector crítico; pues utilizan como objeto de análisis a lectores reales, inmersos en un contexto que, generalmente, es la institución escolar o universitaria.

Los soportes utilizados por los estudios corresponden, fundamentalmente, a *softwares* que hacen posible la lectura y la creación de hipertextos. Una de las investigaciones relevantes en este sentido es la de Niederhauser y Amy Shapiro (2003), quienes presentan una revisión de diferentes estudios realizados sobre el comportamiento lector de los estudiantes y su grado de control en la lectura de hipertextos. Establecen dicha revisión a partir de los siguientes parámetros: el conocimiento previo sobre hipertextos; la dependencia/independencia de lectura; los estilos de navegación y las metas de aprendizaje. Los autores concluyen que el conocimiento previo del estudiante es decisivo en el momento de enfrentarse a los hipertextos; la activación de conocimientos – motivada por la lectura de hipertextos – es vista como positiva; sin embargo, los estudiantes presentan dificultad para leer este tipo de textos.

Posteriormente, Niederhauser (2008) realiza una revisión de diferentes estudios que abordan como sujeto de estudio a lectores en contextos reales y analiza la implicación de estos en el proceso de lectura de hipertextos. Dentro de su análisis considera los objetivos de lectura, el grado de imposición de los objetivos, la estructura de un hipertexto, las características individuales de los estudiantes y los andamios de navegación.

Sobre las acciones del lector en un hipertexto, Niederhauser presenta los hallazgos sobre el tipo de lector que accede a los hipertextos y que navega en ellos. Dichos hallazgos señalan que entre la navegación jerárquica o en red, los estudiantes aprendieron más en la estructura en red y que, pese a que dicha estructura ofrecía un conocimiento superficial, su comprensión fue más densa. Respecto a los enlaces, la coherencia de los mismos resultó fundamental, ya que incidió en la capacidad del individuo de dar sentido al contenido. Sobre el tipo de lector, un lector con conocimiento previo sobre hipertextos regula mejor su aprendizaje y puede navegar en estructuras no secuenciales. Los lectores pasivos (decisiones de navegación y profundidad de lectura) han demostrado no tener muchas competencias en lectura hipertextual y para ello necesitan textos desafiantes, pero también

coherentes. En este sentido, un texto incoherente no ayudaría a los lectores más competentes:

Providing less obvious organizational structures challenges learners to seek their own coherence within the system. The overall effect is to promote active cognitive engagement and improve learning; however, ill-structured systems may not always be effective for advanced learners.(Niederhauser, 2008).

Esto último indica la capacidad que debe tener el profesor de escoger bien el soporte que utilizará para la creación de hipertextos.

Niederhauser nombra seis estrategias cognitivas de lectura que los estudiantes deberían aplicar al leer hipertextos: “skimming, checking, reading, responding, studying, and reviewing”(2008) que coincide en parte con lo propuesto por Borràs (2005) cuando señala que la relectura es una estrategia metodológica fundamental para la reconstrucción de sentido. También Adrian Miles (2009) coincide con esta apreciación cuando enuncia la importancia de la segunda lectura para identificar, dar forma a los enlaces y notar el ritmo personal de lectura.

Entre las conclusiones de su artículo, Niederhauser subraya que la lectura de hipertextos demanda cognitivamente más al lector, que es lo que enunciaba Aarseth con la lectura ergódica. En la lectura de hipertextos, se aplican tanto procesos básicos de comprensión como niveles superiores y se suma, además, que metacognitivamente el lector debe saber escoger qué leer y decidir la secuencia de lectura.

Estas conclusiones aproximan a un lector “real” de hipertextos. Sobre esto, Miles (2009), comenta la dificultad que tienen los estudiantes cuando leen hipertextos, ya que estos se desencantan, confunden e incluso, se alienan en su lectura debido a que tienen muy internalizado el paradigma de los textos impresos. El lector que nos presenta Niederhauser y Miles se aleja de las características de un lector ideal de hipertextos y da señales de lo que falta por realizar sobre la aplicación de este tipo de textualidad. Por lo tanto, y de acuerdo con Mendoza Fillola (2012a, 2012b) y Borràs (2002), es vital que el uso del hipertexto didáctico sea guiado/mediado por un profesor que conozca las claves de la lectura hipertextual y sepa aplicarlas.

Dentro de las experiencias con el uso de hipertextos, Miles relata su experiencia con la enseñanza de este tipo de textualidad. Entre las principales conclusiones de su artículo, señala que hay una aculturación en los estudiantes que ha sido determinada por la

imprensa; por lo mismo, es necesario que puedan descubrir que existen diferentes formas de crear textos que requieren otro tipo de competencias y alfabetizaciones, que difieren de la literatura impresa y la escritura académica tradicional. El uso de la repetición, de la vinculación y creación de significados son elementos base para aproximarse no solo al hipertexto, sino a otras formas multilineales.

Para concluir con este punto, la importancia de la revisión de estas investigaciones reside en que proporcionan ciertas directrices de trabajo sobre hipertextos y también que dan cuenta sobre las principales dificultades de los estudiantes a la hora de enfrentar estructuras hipertextuales. Sin embargo, en las investigaciones revisadas hay una clara intencionalidad de lectura y creación de hipertextos que no redundan necesariamente en una formación literaria; aunque aportan datos valiosos para la aplicación del hipertexto didáctico y para el análisis de las actuaciones de sus potenciales lectores.

Hipertexto didáctico multimodal y formación docente.

A principios del siglo XXI emerge el concepto de la *Web 2.0* que impulsa un modelo más constructivista del aprendizaje y motiva el uso de diferentes manifestaciones hipermedia en la creación de hipertextos y que incluyen perspectivas relacionadas con la *literacy*, los nuevos alfabetismos y el uso de la multimodalidad para la educación literaria.

La *Web 2.0* ha sido vista como una plataforma “sobre la que se construyen las nuevas redes sociales, o servicios en que los usuarios comparten información de diversos tipos (personal, blogs, fotografías) integrados en complejas redes de relaciones.” (Pajares, 2015) y es considerada “una arquitectura de participación” caracterizada como:

(...) una biblioteca universal, un mercado global, un gigantesco puzzle de piezas informativas conectadas hipertextualmente, una plaza pública de encuentro y comunicación de personas que forman comunidades sociales, es un territorio donde prima la comunicación multimedia y audiovisual, así como la diversidad de entornos virtuales interactivos. (Area & Pessoa, 2012)

En la Red 2.0 la información es abundante, es presentada en formato multimedia, es fragmentada y construida socialmente en entornos tecnológicos (Area y Pessoa, 2012). Los estudiantes, como señala Pajares (2015), se relacionan con ella como usuarios

expertos, con una experiencia que podría catalogarlos de hiperlectores y como hipercreadores.

Los estudios que consideran al hipertexto 2.0 con una orientación formativa y didáctica en el área de la literatura aparecen a finales de la primera década del siglo XXI y se proyectan hasta la actualidad. La premisa sobre la que se basan dichos estudios, se sustenta en la idea de que el hipertexto didáctico digital 2.0 permite la interdisciplinariedad y la inclusión de manifestaciones culturales más cercanas al mundo del niño y del adolescente y hace posible el uso de diferentes recursos, por medio de la potencialidad del enlace y los distintos soportes que ofrece internet. Además, facilitan el trabajo colaborativo y proporcionan una visión más global de la interpretación de la obra literaria.

El concepto de hipertextualidad ha variado durante las últimas décadas y ha pasado de ser una textualidad con posibilidades de enlazar otros textos, a ser un tipo de interconexión “de la lengua, la escritura e imagen que requiere nuevas estrategias de lectura y competencias receptoras y productivas del texto” (Leibbrandt, 2010, p. 137), que proporciona un concepto mucho más globalizado e interrelacionado y que conectado al uso social de la *web*, ya no solo enlaza textos escritos, sino que integra imagen, vídeo y animaciones.

A lo anterior se suma el concepto de *conectivismo* “que conjuga los aspectos de cooperación en la construcción del aprendizaje con las nuevas realidades digitales” (Rovira-Collado & Llorens García, 2012) y de multimodalidad “para la creación de una textualidad diversificada, inacabada, capaz de poner en conexión el texto con todo tipo de discursos multimodales”(Mendoza Fillola, 2012a, p. 81). Todo esto, implica al lector nuevos retos y estrategias de lectura para no perder el control sobre este tipo de texto (Mendoza Fillola, 2010b, 2012a) y que dan cuenta del desafío que implica interactuar con un hipertexto didáctico multimodal.

El trabajo con este tipo de hipertexto necesita que el profesor sea una “voz entre todos”, que implica cambiar la perspectiva de su discurso para situarlo fuera de la jerarquía tradicional. Este cambio de perspectiva propone espacios de creación que permitan generar un intertexto personal que luego sea compartido con los demás (Leibbrandt, 2010).

Este tipo de propuesta concuerda con el proceso que significa llevar a la práctica la alfabetización digital, entendida no solo como “habilidades y competencias, sino como prácticas sociales y culturales que están dando lugar a nuevas formas de pensar, de actuar, de sentir, de trabajar, de relacionarse, de divertirse, de aprender y de conocer” (Coll/Monereo citados por Leibbrandt, 2012) y en la que el hipertexto didáctico 2.0 cumple

una función mediadora fundamental, que supone un desafío que Leibrandt ha resumido en tres hipótesis que deben acompañar la propuesta de enseñanza de la literatura a través de este tipo hipertextos didácticos:

1. La enseñanza de lengua y literatura en una cultura basada en la inteligencia colectiva y el uso productivo de la red tiene que ser una enseñanza integradora. El libro y la literatura no pueden tratarse aisladamente.
2. El libro y la literatura están envueltos en una cultura tecnológica interactuando con los medios interactivos.
3. Las experiencias receptoras de los alumnos con los diferentes medios son relevantes para la enseñanza de la lengua y literatura. (2012, p. 6)

Llevar a cabo dicha propuesta ayudará a los estudiantes a leer y crear hipertextos que les conectarán con obras y autores de diversas épocas a partir de su intertexto lector, su conocimiento cultural, su experiencia, su contexto. De este modo, ampliarán su competencia literaria (Leibrandt, 2012; Pajares, 2015); no obstante, aplicar estas hipótesis a través del hipertexto didáctico conlleva una mirada crítica al proceso lector y a la acción mediadora del profesor.

Sobre esto último, cobran relevancia los enlaces del hipertexto, ya que, al margen de libertad que deja al lector, han sido vistos como una dificultad para la formación lector-literaria, pues un estudiante puede leer superficialmente el texto o navegar sin objetivo claro (Dueñas, 2013a; J. M. García, 2012; Mendoza Fillola, 2012a). Por lo tanto, es necesario que el estudiante conozca y sepa cómo relacionarse con este tipo de hipertexto.

Por esta razón, se ha propuesto que el profesor de literatura tenga en cuenta el trabajo con hipertextos a partir del uso de la ciber-cultura que hace su estudiante, y que el docente reflexione sobre el nivel de preparación que tiene su alumno para llevar a cabo una lectura multitarea (Diez Mediavilla, Llorens García, & Rovira-Collado, 2015).

Se debe tener en cuenta, además, que los hipertextos didácticos multimodales exigen habilidades que van vinculadas con la lectura crítica, la psicocognitiva y la crítica social (Galindo, 2015), junto con otras más relacionadas con su estructura, que son aquellas que consideran el análisis de estos hipertextos y el uso semiótico de elementos que integran al hipertexto didáctico 2.0 (Lebrun & Lacelle, 2014).

Por lo tanto, para que un estudiante pueda enfrentar con éxito en este tipo de plataformas y que el profesor pueda proponer hipertextos didácticos multimodales efectivos

es necesario que el docente maneje y conozca no solo las herramientas digitales, sino que comprenda su estructura y finalidad didáctica.

Respecto a lo anterior, Mendoza Fillola plantea una serie de premisas que el profesor puede considerar si decide trabajar con hipertextos dentro del aula y que le ayudarán a tener una perspectiva más clara en relación al tipo de lectura hipertextual que realice su estudiante:

- Aprendices de lectores que cotidianamente se enfrentan, quizá sin saberlo, a la lectura de múltiples textos de clave hipertextual (estructuras y textualidades)
- Grado de dominio lector del texto lineal
- Grado de dominio en lectura hipertextual
- Alternan la pantalla fija e impresa del libro (o soporte equivalente) con los hipermedia y los cibertextos.
- Interactividad: el (hiper)texto muestra opciones, abre itinerarios y, además, deja espacio para que el lector establezca sus posible hipervínculos personales (...)
(2012a, p. 82)

Dentro de las propuestas en el área de la didáctica de la literatura, que impulsan el trabajo con hipertextos didácticos multimodales, están las que se dirigen al desarrollo de la competencia literaria por medio de sistemas 2.0. Entre estas propuestas, destacan:

- a) El trabajo con blogs: el trabajo con blogs promueve actividades que ayudan a fomentar nuevas prácticas de lectura que tienen un aspecto lúdico y formativo.
Los blogs, en ese sentido, integrarían el desarrollo de la competencia lecto-literaria con la alfabetización digital y ayudarían al progreso de la alfabetización mediática (Rovira-Collado & Llorens García, 2012).
- b) El trabajo con redes sociales: tales como *Facebook*, *Twitter*, entre otras, apoyarían el desarrollo de habilidades de lectura y escritura hipertextual, y también fomentarían la creación de nuevas rutas, junto con diferentes modos de acceder a la obra literaria (Diez Mediavilla et al., 2015).
- c) Actividades como el *geocaching* o el *remix*: estas actividades ayudarían a fomentar, en los estudiantes, el sentido crítico sobre las fuentes de información. Asimismo, a potenciar el gusto y el conocimiento literario. Esto sería posible a partir del trabajo con buscadores como Google, Wikipedia, repositorios digitales, entre otros. (Pajares, 2015).

- d) El trabajo con clásicos grecolatinos a partir de lecturas en soportes 2.0: este trabajo propuesto con minificciones, vinculan las reelaboraciones en clave posmoderna, con sus respectivos hipotextos (referentes clásicos). Esta propuesta se proyecta a partir de un trabajo individual, que luego se trabaja colaborativamente. De este modo, la comprensión e interpretación de estos textos se construye a partir de diversas intervenciones (Mendoza Fillola, 2015).

Las investigaciones sobre el uso del hipertexto didáctico multimodal en este último periodo han estado dirigidas hacia el profesorado en formación y enfocadas a detectar cómo enfrentan este tipo de textualidad. Entre las investigaciones relacionadas, se hallan las propuestas de Virginia Calvo (2015) y del grupo investigación FRAC (2015).

Calvo analiza la utilización del blog como herramienta 2.0 en los futuros maestros y para ello ha creado blogs con el fin de que los estudiantes intervengan en él y, así, poder medir su adecuación a las herramientas didácticas según el marco europeo. Las principales conclusiones señalan que, pese a que los estudiantes están dentro de la generación de “nativos digitales”, el uso de herramientas digitales dentro del ámbito académico es desconocido para ellos; por lo tanto, propone como necesaria la integración del entorno virtual dentro de los contenidos del programa de estudio.

En esta misma línea, el grupo FRAC expone cuatro referentes que los futuros profesores deben tener en consideración en la mediación de textualidades hipertextuales: 1) el necesario equilibrio entre los tipos de textos y los sistemas semióticos usados en el aula; 2) el interés que suscita el hipertexto para los estudios literarios y para la educación literaria; 3) las elecciones de lectura en cuanto a conectividad, multilinealidad y linealidad/no linealidad de las textualidades; y 4) interacción y comunicación derivadas de los soportes digitales en los que se fusionan códigos semánticos y semióticos (Arbonés et al., 2015).

Debido al vertiginoso cambio del paradigma en la educación, este grupo propone construir un marco metodológico para la educación literaria, basado en el potencial de las herramientas de la *Web 2.0*; para ello estiman la valoración didáctica de la funcionalidad del hipertexto didáctico 2.0, que aún es insuficiente. Por ello, creen necesario potenciar el trabajo cooperativo y consolidarlo mediante procesos de reflexión que permitan generar cambios, proponer soluciones y desarrollar una alfabetización múltiple en los profesores en formación para que puedan transmitir estas competencias a sus educandos.

La investigación que plantea este grupo está dirigida a determinar el conjunto de necesidades y de competencias que posee el profesorado en formación con el fin de

introducir en el aula el uso del hipertexto didáctico y de la multimodalidad para la enseñanza de la lectura y la recepción literaria. En referencia a este último punto, la multimodalidad, se explicará en el apartado siguiente su desarrollo e implicancia para la educación literaria.

1.4. Multimodalidad: hacia una formación docente en *multiliteracies*

“La estética tiene mucho que ver en esta cibercultura que la que estamos viviendo. Estamos expuestos a textos todo el tiempo, pero sobre todo a imágenes y al sonido”.

Profesor en formación

La reflexión sobre una manera diferente de concebir las prácticas de lectura y escritura se comienzan a gestar a partir de la década de los 90 de la centuria pasada, debido a que, junto con el advenimiento de la tecnología y el avance de internet, surgen otros usos semióticos además del dominio de la imagen y la multimedia, que plantean otros modos de interpretar, comunicar y crear conocimiento. Es en este ámbito en el que se sitúa el fundamento que guía este apartado, ya que interesa explicar los modos y usos de estos ámbitos semióticos dentro de la lectura literaria y, especialmente, el fenómeno de la multimodalidad y su presencia dentro del aula.

En este apartado se desarrollará el concepto de multimodalidad desde la perspectiva didáctica y educativa. En primer lugar, este concepto está muy relacionado con el lenguaje digital, toda vez que la plataforma *web* es un espacio idóneo para su desarrollo; además, es utilizado por diversos campos y no solo el educativo. En este último, se habla de textos multimodales, de comunicación multimodal y comprensión multimodal.

Es un hecho ampliamente reconocido que la información actualmente se presenta de manera multimodal; por ejemplo, la mayoría de los textos impresos tienen características multimodales, ya que requieren la interpretación de sus marcas visuales y de las imágenes, entre otros elementos. Según Carey Jewitt (2005), un enfoque multimodal permite que estos recursos semióticos presentes en el texto dejen de ser vistos como mera decoración y sean percibidos como sistemas que intervienen en los textos y que permiten al lector crear significado:

we believe that, in practice, texts of all kinds are always multimodal, making use of, and combining, the resources of diverse semiotic systems to facilitate both generic (i.e., standardized) and specific (i.e., individualized, and even innovative) ways of making meaning (O'Halloran et. al. (2010) citados por Lim-Fei, 2013)

El término “multimodalidad” es resultado de una serie de procesos que se han ido gestando desde finales del siglo XX y que se han agudizado con el advenimiento de la tecnología digital y la irrupción del internet. Los diferentes y vertiginosos cambios que se han producido desde principios del siglo XXI han hecho que se replantee la comunicación, el acceso a la información y la relación con dicha tecnología. Este último punto no es ajeno a la educación y menos al área de la didáctica de la literatura.

Cabe precisar que el término multimodalidad implica dos perspectivas. Una de ellas está vinculada con la alfabetización y es entendida como “multimodal literacy”, cuya delimitación está relacionada con la semiótica, con la aproximación crítica de su ejecución y comprensión y con la tecnología digital y su uso. La otra perspectiva concibe a la multimodalidad desde un enfoque pedagógico, esto quiere decir, que considera no solo el texto en sí y sus recursos – lingüísticos, visuales y otros – sino cómo estos se relacionan con la audiencia y el contexto para el desarrollo del pensamiento crítico dentro de la clase (Lim-Fei, Tan, & Yin, 2017). Dentro de este enfoque, emergen las *multiliteracies*, que en su terminología más literal implica el despliegue de múltiples competencias.

Este último punto interesa para una acción didáctica en el aula y, sobre todo, en la formación de los docentes que deben mediar en el aula diferentes tipos de textualidades, con el fin de desarrollar en el estudiante una mirada crítica sobre ellas.

1.4.1. Multimodalidad: una mirada semiótica de los usos digitales

El término *Multimodality* o “multimodalidad” ha surgido desde la teoría semiótica social y Gunther Kress ha sido un autor clave en su comprensión y desarrollo. Este autor realiza una diferenciación del signo dentro de la lingüística tradicional, ya que esta lo determina como manifestación de un único significado. Sin embargo, la cultura crea significados en cualquier signo, nivel y modo.

Este autor señala que la lingüística ha definido al lenguaje a partir de la doble articulación del signo; en cambio, la multimodalidad ve al signo más allá de esa premisa,

pues los textos multimodales crean significado en múltiples articulaciones (Kress & van Leeuwen, 2001).

En referencia al signo, Kress (2010) dice que no puede ser creado sin un contexto y, por esta razón, lo sitúa dentro de la teoría Social semiótica²⁰, que considera el proceso de “rotulación” dentro de un ambiente social y la creación de signos como metáfora y su eventual significado cultural. El autor concluye que los signos son conjunciones de forma y significado motivado y se basan en el interés de su uso a través de los recursos disponibles, que sería la base de la construcción de un signo dentro de una cultura y que se alimenta a través de los recursos semióticos específicos que surgen de ella.

Los recursos semióticos son creados socialmente y poseen cierta flexibilidad que cada cultura transforma de acuerdo a su contingencia. De este modo, dentro de una sociedad como la que se está viviendo actualmente, que es compleja, diversa y afectada por cambios económicos, culturales y tecnológicos, la multimodalidad viene a ser resultado de una realidad que ha sido profundamente impactada por el efecto corrosivo de la globalización, que interactúa con variadas condiciones culturales, sociales, económicas y políticas de una localidad y cuyos efectos son profundos y reconocibles (Gee, 2000; Kress, 2010).

Se entiende a la multimodalidad como las nuevas formas de construir significado a partir de diferentes modos de expresión o difusión, que se manifiestan a través de un soporte, siendo los soportes digitales donde ha logrado un mayor desarrollo. Un texto multimodal se construye por medio de diferentes modos de expresión que se relacionan y crean significado. En este sentido, se ha utilizado el término “texto”, ya que es apropiado para describir la combinación de los distintos modos de representación de la palabra, imagen y gesto con los distintos medios de comunicación (Pantaleo, 2015).

Dentro de las definiciones de multimodalidad, se pueden hallar pequeñas diferencias sobre los sistemas semióticos que interactúan. Una primera definición la proporciona Kress, quien ha definido al texto multimodal como:

²⁰ Kress (2010) señala que la teoría Social semiótica atiende en general a los principios de la representación: las formas, los significados y los acuerdos. Esta teoría permite que diversos significados puedan coexistir sin contradicciones y que surja el concepto de texto multimodal.

(...) the modes in use are *writing, image, number, colour (and facial expression)*.

Social Semiotics is able to say something about the *function* of each of the modes in this multimodal text; about the *relation* of these *modes* to each other; and about the main entities in this text.(2010)

Kress considera como sistemas semióticos a la escritura, la imagen, el número, el color y la expresión facial, que son capaces de relacionarse e interactuar entre ellos dentro de un texto. A partir de esta definición, se amplía el concepto tradicional de “texto” a un soporte mucho más extenso, rico y profundo en diseño, forma y matices.

En una dimensión más vinculada a la educación, Michèle Anstey y Geoff Bull (2010) han definido al texto multimodal como un texto que combina dos o más sistemas semióticos. Anstey y Bull han agrupado los sistemas semióticos en cinco:

1. Linguistic: comprising aspects such as vocabulary, generic structure and the grammar of oral and written language
2. Visual: comprising aspects such as colour, vectors and viewpoint in still and moving images
3. Audio: comprising aspects such as volume, pitch and rhythm of music and sound effects
4. Gestural: comprising aspects such as movement, speed and stillness in facial expression and body language
5. Spatial: comprising aspects such as proximity, direction, position of layout and organisation of objects in space. (2010)

Anstey y Bull, a diferencia de Kress, comprenden al texto multimodal como un “pastiche” de sistemas que se combinan y en donde han incorporado al espacial como una forma de comprender la distribución del espacio como un evento motivado, o sea creado culturalmente.

Una definición más matizada la aportan Mary Kalantzis y Bill Cope, quienes han desarrollado el término a través de su aplicación en el aula. Para estos autores, la multimodalidad dentro del ámbito semiótico tiene una base que se construye sobre las prácticas sociales y comunicativas y la definen como “the theory of how these modes of meaning are interconnected in our practices of representation and communication.”(2012, p. 191). Para estos autores, los sistemas semióticos se hallan dentro de la teoría de las *multiliteracies* y la multimodalidad permite la conexión de estos sistemas con las prácticas

sociales. Kalantzis y Cope identifican siete sistemas semióticos: escrito, oral, visual, audio, táctil, gestual, espacial.

Por otra parte, Jewitt, Bezemer y O'Halloran, delimitan al concepto dentro de la investigación y señalan que, debido a la diversidad de campos en las que se emplea el término, resulta difícil determinarlo solo como un modo de comunicación (*we communicate in a variety of ways*) o solo a una manera de crear sentido (*we make a meaning in a variety of ways*), o como un recurso. Asumir una u otra postura significa ver el fenómeno de manera diferente. Por lo tanto, delimitan al término de acuerdo a su uso semiótico y sus aristas:

1. Meaning is made with different semiotic resources, each offering distinct potentialities and limitations.
2. Meaning making involves the production of multimodal wholes.
3. If we want to study meaning, we need to attend to all semiotic resources being used to make a complete whole.(2016)

Al delimitar el concepto de esta manera, se establecen parámetros más específicos sobre el uso del término, ya que este va a depender del foco y de la disciplina. Así se despeja el concepto hacia su comprensión dentro de un marco semiótico en el que se reconocen las diferencias de los diferentes recursos y de la forma en que se combinan en los casos concretos donde se crea significado: "Multimodality (...) means recognition of the differences among different semiotic resources and of the ways in which they are combined in actual instances of meaning making." (Jewitt et al., 2016)

Las diferentes definiciones proporcionan una idea sobre la multimodalidad en el ámbito comunicativo y su relevancia dentro del ámbito semiótico. Dentro de dichas definiciones la más próxima al objeto de nuestro estudio es la proporcionada por Jewitt, ya que propone la idea de un texto multimodal que se gesta dentro del aula por medio de las elecciones de los usuarios, sus recursos semióticos y la combinación de estos para crear sentido dentro de un contexto específico, que aporta una perspectiva para comprender los efectos de la multimodalidad dentro de un contexto de aula y observar sus implicancias para la construcción del conocimiento y comprensión del mismo, que es lo que interesa respecto a la literatura y su educación.

Implicaciones de la “Literacy” en el concepto multimodalidad.

En este apartado se explicará de qué forma se gestó el concepto de multimodalidad como un término asociado al desarrollo de competencias (comunicativas, digitales, colaborativas y críticas) dentro del aula y, específicamente, de los textos multimodales. Para lograr este objetivo, cabe precisar algunos alcances sobre el concepto *Literacy*. En este sentido, se definirá y analizará el fenómeno de la *Literacy* desde la perspectiva de su desarrollo dentro de la educación y su implicancia en la visualización de la lectura y escritura como prácticas sociales, para posteriormente, ver sus implicancias en la multimodalidad dentro del enfoque pedagógico.

La definición del término *Literacy* resulta compleja. Para Barton (2007), la acepción es amplia y cubre diferentes áreas²¹. Generalmente, el término en su acepción literal “alfabetización”, ha sido relacionado con el acceso al conocimiento y la información. En este sentido, saber leer y escribir es acceder al mundo de los libros y otros textos escritos. Por lo tanto, esta definición genera una metáfora que es aplicada a otras áreas del conocimiento; por ejemplo, la alfabetización digital es una de ellas. Para Barton, *literacy* no solo se relaciona con las destrezas (saber leer y escribir), sino también con la incorporación de nuestra experiencia y de la creación de sentido en la construcción del significado, ya que el conocimiento que se posee es siempre parcial, limitado y muchas veces para completarlo se necesita de la experiencia vital y, en este sentido, posee siempre un significado social.

Dentro del ámbito español, el término *literacy* ha sido designado como “literacidad”; término que no ha sido incorporado por el DRAE y que es defendido por Daniel Cassany (2005; 2010), quien señala que esta denominación unifica y aclara el término en su versión más original, permite la construcción de otros neologismos y es una propuesta que va ganando terreno en diversos campos de los estudios aplicados a la lengua y la tecnología en ámbitos sociales. El término es una aportación en la clarificación del concepto dentro de la lengua castellana y su significado señala los mismos aspectos de la definición aportada

²¹ Según Barton, el término *Literacy* se ha vuelto un código de perspectivas más complejas que la de solo leer y escribir. El estudio de la literalidad comporta las siguientes áreas: desarrollo histórico, estudio de las diferentes culturas y subculturas, la cultura oral sin literacidad, lenguaje hablado y escrito, cognición situada, comprensión social de la ciencia y de las nuevas tecnologías, el proceso de leer y escribir, aprendizaje escolar, aprendizaje en casa, en la comunidad y el trabajo, enseñanza para adultos, alfabetización para adultos y adultos que vuelven a estudiar, las políticas sobre alfabetización, alfabetización y poder (Barton, 2007, p. 5). En el caso de este estudio en particular, interesan los estudios sobre la *literacy* en el área de lectura literaria y su uso en las nuevas tecnologías, que será donde se enfocará el término.

por Barton y, por este motivo, en este estudio se ha decidido utilizar el término en su acepción castellanizada.

Respecto al desarrollo de este término en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, Colin Lankshear y Michelle Knobel señalan tres factores que intervinieron para que se desarrollara dentro del ámbito educativo formal. Un primer factor tiene relación con el significado del término alfabetización que, en la década de los 70, se utilizó para especificar programas dirigidos a las personas que no habían tenido acceso a la cultura letrada y se aplicó en contextos no formales. Un segundo factor, se relaciona con el progreso de una economía post-industrial que demostró que los ciudadanos no podían responder a las exigencias sociales que proponía este tipo de economía e impulsó el surgimiento de una “crisis de alfabetización”, pues la escuela no estaba consiguiendo que todos los aprendices quedaran alfabetizados para responder de forma eficaz a las exigencias de la era post-industrial. Tal descubrimiento impulsó una serie de reformas al currículo y a la pedagogía, cuyo énfasis estaba en el ámbito funcional del alfabetismo. Un tercer factor está vinculado al progreso de la perspectiva sociocultural en los estudios sobre el lenguaje y las ciencias sociales.

Según estos autores, en las décadas de los 80 y 90, esta perspectiva influyó mucho en la comprensión conceptual y teórica de las prácticas que involucraban la utilización de textos. Las diferentes investigaciones realizadas en este campo facilitaron la creación de una base sólida para cuestionar los enfoques establecidos en la enseñanza de la lectura y la escritura. Uno de los estudios que mayormente ha impactado la concepción de la lectura y el uso de los textos dentro del aula, es la desarrollada por *New London Group* (Cazden et al., 1996). Este equipo de investigadores realizó una crítica a la visión tradicional sobre la alfabetización, que había sido entendida como una mirada unidireccional de la enseñanza de la lectura dentro de la escuela al considerar al texto dissociado de sus elementos semióticos y contextuales. *New London Group* ha señalado que:

Literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project - restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language. (1996)

Respecto a la visión que se ha forjado en torno al proceso lector, Lankshear y Knobel señalan que comúnmente se ha relacionado al alfabetismo con la lectura desde una perspectiva psicológica, esto es, con los procesos cognitivos internos que se desarrollan en

el individuo al momento de la lectura. Esta visión asienta la idea de que existe solo una forma de leer y que su aprendizaje es considerado como un logro individual; en cambio, el término literacidad siempre ha sido un concepto más bien sociológico. Estos autores enfatizan que el término está vinculado a las prácticas sociales, institucionales y culturales y solo puede ser entendido en este contexto.

Barton señala que la lectura es un proceso mucho más complejo, ya que además de los procesos de comprensión tales como la selección, organización y de relación que se establecen dentro de un texto, hay procesos sociales que completan su significado dentro de un contexto. En este sentido, la literacidad toma lugar en los procesos de comprensión de textos literarios cuando el profesor estimula la construcción de sentido en el discente y este ejecuta las operaciones vinculadas a la lectura, que no pueden realizarse sin un contexto social que lo sustente, sin una colaboración entre los participantes y sin un diseño que permita el desarrollo de habilidades relacionadas con el desarrollo de la competencia literaria, que es el ámbito que aborda la multimodalidad desde su enfoque pedagógico.

La alfabetización digital desde la dimensión multimodal.

Una extensión del término literacidad se halla en el concepto de *New Literacy Studies* (en siglas *NLS* y desde ahora “nueva literacidad”), que se basa en la proyección del término a la proliferación de discursos y perspectivas que confluyen dentro de una textualidad. Dentro de esa multiplicidad, se integra la visión sobre las nuevas tecnologías y los usos de la multimedia junto con la predominancia de la imagen en los modos de comunicarse y generar conocimiento.

Una primera aproximación para situar el término se ubica en lo que Lankshear y Knobel dicen sobre la perspectiva sociocultural y señalan que la elaboración robusta del término puede yacer en un modelo tridimensional que considera la dimensión operacional, cultural y crítica. Esta última dimensión implica la idea de que todas las prácticas sociales y las *literacies* se construyen en sociedad e incluyen representaciones y saberes. Dentro de este modelo, la dimensión crítica es la más utilizada al momento de explicar la proyección de la nueva literacidad en un contexto educativo a través de las *multiliteracies*.

Según Lankshear y Knobel (2008), el sentido ontológico de “nuevo” tiene relación con la aparición de las tecnologías digitales electrónicas y con ello el surgimiento de “formas “postipográficas” de textos y de producción de textos”. Los autores señalan que el código digital ha producido un impacto en las prácticas sociales de todas las áreas de la vida

cotidiana. En este sentido, un nuevo alfabetismo implicaría saber tanto desenvolverse en el medio digital como utilizar sus herramientas. No obstante, más allá de saber utilizar la tecnología, la nueva literacidad conlleva una nueva forma de entender el conocimiento y su distribución, que es más democrático, menos centralizado, más participativo y colaborativo.

Sobre este último punto, la prevalencia de los textos multimodales y, específicamente los textos multimedia proporcionados por los medios digitales, enfatiza la necesidad de una alfabetización para acceder a la información. En este caso, la multimodalidad, ha hecho posible reconocer la trascendencia de los recursos y modos semióticos en la creación de significado al otorgarle a estos recursos la categoría de lenguaje y, por eso, ser igualmente efectivos (O'Halloran & Lim-Fei, 2011).

Según Jewitt (2008) la variedad o multiplicidad de campos que posee la nueva literacidad²² facilitó el surgimiento de las *literacies* y la multimodalidad. En este sentido los *NLS* han sido centrales para la comprensión y teorización de las *literacies* como una manifestación social de las prácticas dentro de un marco histórico, social y cultural (Jewitt, 2008). Dichos estudios han ayudado a situar la relación de los textos con las prácticas cotidianas y con los eventos emergentes, según diferentes contextos que proporciona la noción de la literacidad como un conjunto de habilidades o competencias que las personas van adquiriendo a lo largo de su escolarización. En este sentido, el concepto de *multiliteracies* surgió al mismo tiempo que los *NLS*, ya que dichos estudios habían sido desarrollados por integrantes del grupo *New London Group* (Cope & Kalantzis, 2015).

Por lo tanto, los *NLS* se encuentran muy unidos al concepto de *multiliteracies* y comparten algunas aristas tales como el análisis crítico de las prácticas sociales dentro de la era tecnológica y el dominio de internet. James Paul Gee relaciona a la nueva literacidad con la tecnología en una época en la que el hecho de leer y escribir, se realiza sobre diferentes soportes que exigen habilidades específicas y cuyo surgimiento, se debe al cambio en el sistema económico y la incorporación de la tecnología digital. La nueva era está centrada en el diseño de un conocimiento que posee como características la innovación, la eficiencia y la rapidez que Gee (2000) lo denomina "diseño sociotécnico" y que es una de las formas de generar conocimiento a través del diseño de identidades, valores, formas de organizar la producción. Por lo tanto, la escuela debe cambiar o alinear

²² Dentro de los nuevos estudios de la literacidad están: la literacidad crítica y estudio del discurso (con representantes como Fairclough, 1992; Foucault, 1980; Lanshear & McLaren, 1993 entre otros), estudios de género basados en la lingüística funcional (Cope & Kalantzis, 1993; Freedman & Medway, 1994), estudios de género (Cranny-Francis, 1993) y los estudios críticos culturales (Hall, 1997).

su modelo de enseñanza hacia un paradigma donde el conocimiento no esté centralizado, sea colaborativo y que las habilidades se desarrollen considerando las nuevas tecnologías (Gee, 2005).

El énfasis en la nueva literacidad yace en las competencias que tenga el individuo para relacionarse con las tecnologías digitales, no solo a nivel de usuario, sino también a nivel de crítico; esto es, que pueda interactuar con la tecnología digital desde diversas perspectivas, una de ellas es a través de la multimodalidad. Dentro de las aristas de la nueva literacidad están los nuevos modos de generar y compartir conocimiento, que pueden ser logrados a partir de una habilidad digital, que ha sido vista como una “digital literacy” (desde ahora literacidad digital).

La literacidad digital²³, se considera no solo desde una perspectiva técnica (simple alfabetismo), sino también desde una perspectiva mucho más compleja, crítica y social (Clement, 2012; Lankshear & Knobel, 2010; Trujillo Torres, López Núñez, & Pérez Navío, 2011). Dentro de las definiciones de literacidad digital, Lankshear y Knobel (2008) señalan las de tipo conceptual y la de conjuntos estandarizados que pretenden “normalizar” dicho concepto a nivel internacional. Además, los autores especifican que hay dos de ellas que son las más conocidas: la de Richard Lanham (1995) y la de Paul Gilster que consideran dentro de la definición la competencia de los usuarios, o individuos, para procesar, descifrar y dominar la realidad digital.

Lanham señala que estar alfabetizado digitalmente supone tener la competencia “para descifrar imágenes y sonidos complejos, así como las sutilezas sintácticas de las palabras” (Lankshear & Knobel, 2008). Gilster, en cambio, da énfasis a las diferencias intrínsecas entre los medios digitales de información y los medios impresos tradicionales y señala que las competencias no son solo se dan a nivel de técnica, sino también a nivel de ideas. El énfasis que se dio a la capacidad de crítica del sujeto sobre el uso de esta tecnología, sumado a los usos sociales y colaborativos que proveen estos medios, facilitó la inclusión de la multimodalidad dentro de la gestión del aprendizaje de la escuela.

Respecto a este último punto, algunas investigaciones mencionan la dificultad de la escuela y de los profesores de asumir o adoptar nuevas estrategias para generar el

²³ Este concepto también es conocido como *Media Literacy*, que se define desde varios contextos como son la capacidad de comprender críticamente, de cuestionar y evaluar de qué manera funcionan los medios de comunicación y elegir selectivamente los íconos culturales populares. También, es entendido como la habilidad para obtener placer de los *mass media*. La *Media literacy*, asimismo implica los procesos de interpretación de los textos culturales, que dependerá de la visión particular del sujeto que los escoge, de acuerdo a sus intereses y de cómo se sitúa en los contextos sociales, y de las técnicas de producción de cada medio (Serafini, 2011, p. 347).

conocimiento (Anstey & Bull, 2010; Clement, 2012; Lankshear & Knobel, 2008; Trujillo Torres et al., 2011), pues una de las mayores dificultades es la dicotomía que surge de las diferentes visiones de mundo de quienes nacieron dentro de la era digital o el ciberespacio y de quienes tuvieron que adaptarse a ella a través de la socialización y que comúnmente se les ha denominado “nativo digital” e “inmigrante digital”.

Nativo es principalmente gente joven, nacida en la década de los 90, dentro de las tecnologías digitales y su relación con ellas, según Marc Prensky, ha alterado sus estructuras mentales, a diferencia del inmigrante digital, que ha nacido en la década de los 80 y que sostiene claras diferencias con el nativo en cuanto a lenguaje y aprendizaje. Sin embargo, sobre tal premisa no hay fundamentación empírica ni científica comprobada (Helsper & Eynon, 2010) y, por tanto, el hecho de nacer en la era digital no significa necesariamente saber desenvolverse en este tipo de tecnología o que el estudiante adolescente sea multitarea (Educación, 2017; Helsper & Eynon, 2010).

Sobre esto último, resulta de interés lo que plantean Lankshear y Knobel sobre la interacción con el medio digital a través de dos tipos de mentalidad, que denominan como “mindset” y, sobre dicho término, proponen dos *mindsets* o “mentalidades” que han distinguido como *mentalidad 1* y *mentalidad 2* (la cursiva es nuestra).

La *mentalidad 1* ve el mundo a través de un orden establecido, en donde los cambios son percibidos como un mundo “un poco más tecnologizado” y la inteligencia tiene un valor individual, o sea autoría. En cambio, *la mentalidad 2* percibe la realidad de forma diferente, pues aprecia que la tecnología ha afectado la forma de comprender la producción humana y que el conocimiento no es privativo de la autoridad o el poder. Por otra parte, también tienen una visión posindustrial de la producción en el que la inteligencia posee un valor colectivo. Esta es la base de la diferenciación entre “nativos” e “inmigrantes” (Barlow citado por Lankshear & Knobel, 2008) que Lankshear y Knobel prefieren denominarlos, respectivamente, “veteranos” y “noveles” en el ciberespacio y, sobre esta base, identificar las dos mentalidades generales como *mentalidad novel (mentalidad 1)* y *mentalidad veterana (mentalidad 2)* (2008, p. 48); terminología que se ha preferido en este estudio.

Esta distinción señala los problemas de fondo que subyacen en la manera cómo se genera el conocimiento y se desarrollan las competencias dentro del aula. Una de las mayores dificultades para la innovación surge, justamente, del choque o cruce entre ambas mentalidades en la que se perpetúa una educación mayoritariamente “impresa” que insiste en un tipo de alfabetización y modo de impartir el conocimiento, que deja de lado al mundo

cultural de los estudiantes, quienes viven en un mundo en donde la alfabetización es multimodal (Clivaz, Pache, Rivoal, & Sankar, 2015).

No obstante, frente a esta división entre “mentalidad novel” y “mentalidad veterana” surge una inquietud que es la capacidad - de quienes han nacido dentro de la era digital – de apropiarse de las herramientas que ofrece la *Web 2.0*, de comprender la nueva manera en la que se gestiona y divulga el conocimiento y desarrollar un pensamiento crítico necesario para integrarse con éxito en la nueva sociedad del conocimiento. Uno de los aspectos que no se debe olvidar es que “internet no ha enseñado nada a los estudiantes” (Baeurlein citado por Clement, 2012) y que, por lo tanto, la enseñanza dentro de un marco que impulse estas competencias es la que puede mejorar la capacidad de los estudiantes para producir textos y saber leer la web, para interpretar, discernir y criticar entre otros (Clement, 2012).

1.4.2. Multimodalidad desde el enfoque pedagógico. Las *multiliteracies*

La dimensión multimodal, desde el enfoque pedagógico, surge del reconocimiento de que “the experience of teaching and learning is intrinsically multisemiotic and multimodal” (O’Halloran & Lim-Fei, 2011) y que si bien, la tecnología digital ha puesto en primer plano la naturaleza multimodal de la comunicación, los significados siempre se han construido multimodalmente a través del uso de los recursos semióticos que se han creado, así como el lenguaje y aquellos que ya se poseen como los gestos, la postura y las diferentes modalidades sensoriales.

La multimodalidad desde este enfoque requiere de la participación de múltiples “alfabetizaciones”, ya que no solo implica el conocimiento de los textos multimodales, sino también saber de qué forma se dinamizan estos textos y se llevan a cabo en el aula.

A fines del siglo XX, Margaret Meek Spencer, una de las principales investigadoras en el campo de la nueva literacidad, introdujo el concepto “alfabetización emergente” (*media related play*) al describir el juego de los niños con los medios de comunicación (Buckingham, 2006). Desde entonces, se dio pie a una discusión en torno a las diferentes alfabetizaciones que se activan a través de los diversos dispositivos sociales. Esta discusión finalmente derivó en la proposición de una “alfabetización múltiple” que Kalantzis y Cope se refieren a estas como *literacies*:

(...) the changes in our communications and learning environments are so significant that we need to expand our frame of reference beyond 'literacy' to 'literacies'. More than reading and writing – the traditional stuff of literacy in the singular – we also need to focus on multimodal meaning-making as an expanded framework for literacies in the plural.(2012, p. 177)

El término *multiliteracies* ha sido utilizado para referirse tanto a la diversidad social de las formas de literacidad contemporánea, como a la necesidad de educar en las nuevas competencias que requerían los medios de comunicación emergentes (Buckingham, 2006) y fue planteado en el año 1996 a través del artículo de *New London Group*.

Según lo señalado por este grupo, el término nace de una reflexión del protagonismo de la escuela sobre los cambios vertiginosos que se estaban produciendo en la sociedad, que se sostenían en la rápida transformación de los parámetros establecidos y cuya adaptación, por parte de los ciudadanos, debía ser lo más expedita posible. Una de las formas de comprender y adaptarse a estos cambios era a través de la tecnología digital, la que también posee sus propias competencias y visión de mundo. En este sentido, el grupo se percató de que la pedagogía, tal como estaba propuesta, no estaba respondiendo a las necesidades de los ciudadanos ni a los cambios que estaban emergiendo, pues la forma de enseñar y el concepto de alfabetización que dominaba la enseñanza resultaban anacrónicos frente a la nueva idea de lo que debían ser las habilidades y las competencias para desenvolverse en el nuevo escenario social.

El concepto de *multiliteracies* reúne tres componentes y que son el *por qué*, el *qué* y el *cómo* de dicho término. El *por qué* se relaciona con los cambios dramáticos que están sufriendo la cultura y la sociedad, que vuelven anacrónica a la alfabetización tradicional. El *qué* se vincula con la idea de "multi", relacionado con la variedad de lenguajes, culturas, comunicación y formas de crear sentido dentro de un contexto específico y que demanda a la educación, que sus integrantes puedan negociar entre diferentes paradigmas. También se vincula con las características de la información y los elementos multimedia que son claramente multimodales. El *cómo* se refiere a la forma de llevar a cabo dichos desafíos al aula a través de un marco que pueda ser adaptado según los cambios que el aula precise (Cope & Kalantzis, 2015).

Respecto a esto último, cabe señalar que el concepto es interesante y decisivo, ya que hasta ese momento había sido planteado desde la perspectiva de las estrategias comunicativas y no como un término vinculado a la pedagogía (J. Ryan, Scott, & Walsh, 2010). En este sentido, uno de los aspectos más interesantes que propone el término es la

creación de un aula mucho más inclusiva y justa que genere oportunidades para todos los discentes y que estos tengan un espacio para desarrollar sus habilidades.

En este sentido, la multimodalidad se acoge al marco propuesto por las *multiliteracies*, que responde a la manera en que se ejecutará un diseño de aula para la enseñanza. Dicho diseño hace hincapié tanto en las relaciones sociales de los actos comunicativos como en las posibilidades de transformación de los textos, cuyo elemento esencial es su análisis crítico reflexivo (J. González, 2013) y contextualiza los procedimientos dentro del aula a través de una estructura que, de aplicarse, estimulará una producción por parte de los estudiantes mucho más contextualizada y cercana a su experiencia.

Esta propuesta se sitúa como contrapartida a un aula unidireccional que propone un sólo método de comprensión y de organización; por ejemplo, la estructura de una clase en la cual el docente tiene una participación activa (explica el conocimiento) y los estudiantes la procesan (receptores pasivos). Según Kalantzis y Cope, este tipo de aula alude a la idea tradicional de alfabetización y no compromete la búsqueda de la generación de sentido (*meaning-making*) a través de los textos multimodales, que debe realizarse por medio de un aula mucho más inclusiva y participativa, la cual permite generar una serie de interconexiones con diferentes tipos de representaciones (visuales, orales, escritas, etc.) que requieren de un análisis para describirlas, que es lo que Kalantzis y Cope han denominado *design analysis*.

La implementación de un diseño basado en las *multiliteracies* tiene por objetivo introducir una visión crítica en los discentes sobre los cambios en la comunicación y representación en los medios socioculturales. No obstante para ello requiere de sujetos capaces de descubrir las diferencias de los patrones de significado de los contextos diversos en los que se sitúan, que son consecuencia de diferentes factores tales como la cultura, la experiencia de vida, etc. cuyo valor es intercultural; también, que puedan distinguir la interacción entre los modos de significación escritos-lingüísticos con los patrones de significado oral, visual, gestual, táctil y espacial (Kalantzis & Cope, 2016).

Con el fin de lograr este objetivo, han planteado un marco o *framing* que nace desde la literacidad pedagógica y que responde al concepto de *multiliteracies*. Dicho marco se estructura a partir de una secuencia que vincula el proceso de aprendizaje con lo experiencial, la conceptualización, el análisis y la aplicación (Cope & Kalantzis, 2015), que se puede observar en la propuesta de *New London Group* resumido por Josephine Ryan, Anne Scott y Maureen Walsh:

Situated Practice, where teachers ground their plans in the interests, needs, and knowledge of their students.

Overt Instruction, where the teacher-centered aspect of pedagogy involves teachers intervening at students' point of need with necessary genre and text knowledge and significant ICT instruction.

Critical Framing, which is integral to the pedagogical process and which involves critical analysis of the purposes of texts and the ways the structures and features of texts reflect these purposes.

Transformed Practice, which refers to the new teacher and student understandings about text deconstruction and creation which emerge from operating in the multimodal context. (2010, p. 479)

Cada uno de estos elementos favorece la creación de un ambiente que considera la conexión de la vida cotidiana y la escuela (*Situated Practice*); la instrucción (*Overt Instruction*) que se centra en una pedagogía que, desde la necesidad del estudiante, produce el conocimiento necesario para interactuar con los distintos géneros, textos y las TIC's.; un marco crítico (*Critical Framing*) que posibilita realizar preguntas críticas sobre los textos, evaluar las funciones de poder dentro de un contexto comunicativo y ,finalmente, una práctica transformada (*Transformed Practice*) que surge gracias a una lectura crítica y reflexiva de los textos y de situarlos en un contexto real.

Si bien este diseño está contemplado dentro del ámbito lingüístico, concebido de esta forma resulta útil para un trabajo multimodal en el aula que proyecte la educación literaria desde una perspectiva que incluya el contexto del estudiante en el desarrollo de su competencia literaria. Dicho diseño se llevaría a cabo por medio de la configuración de un marco crítico que se conformaría a partir del análisis y lectura de textos, que potenciarían su dimensión didáctica a través del trabajo con hipertextos multimodales; además, a través de las actividades y la metodología empleada, facilitaría la interpretación y creación de textos y apoyaría al docente, en las acciones que exijan una mayor aproximación a los nuevos modos de representación de la literatura.

El desarrollo de un aula multimodal dirigida a la lectura literaria exige que el profesor diseñe los elementos que intervendrán en la clase; por lo mismo, es imperativo que conozca cómo estos interactúan. Las investigaciones del último periodo han centrado su interés en este aspecto, y han situado su preocupación hacia la formación docente inicial. Dentro de estas investigaciones, Ryan et. al centran la problemática en la formación y el rol del

profesor en esta nueva aula y señalan que este debe ser capaz de implicar a los estudiantes dentro del análisis de textos multimodales y ayudarles a tener una perspectiva crítica sobre ellos: “Teachers have the responsibility for encouraging students to consider the issues of text design involved in multiliteracies projects which are typically multidisciplinary and involve the use of many technologies and kinds of texts.” (J. Ryan et al., 2010).

Lo anterior implica un cambio en la concepción del trabajo con los textos literarios, ya que deberían ser proyectados hacia un trabajo multimodal. Para ello, el profesor puede tomar en cuenta que a los estudiantes les resulta atractivo el trabajo con la tecnología digital; no obstante, para construir un espacio crítico, debe procurar tener una selección de textos que exija a los estudiantes un análisis de los diferentes medios que interactúan e intervienen en ellos. En este sentido, el marco que implican las *multiliteracies* puede ser una valiosa herramienta de planificación que ayude a los profesores en su función de mediador dentro del análisis crítico (J. Ryan et al., 2010).

1.4.3. Lectura de textos multimodales en el aula

Un lector de textos multimodales debe ser capaz de navegar, diseñar e interpretar textos de una forma nueva e interactiva; esto se aproxima a lo que señala Mendoza Fillola (2012) sobre el “nativo digital” que debe ejercer constantemente como lector. Según este autor, en el marco de la sociedad del conocimiento se está en permanente actividad lectora/receptora y desde dicha actividad se debe tener la capacidad de “determinar las peculiaridades de la situación comunicativa/interactiva en que se halla, para captar y también para transmitir nuevos mensajes”(Mendoza Fillola, 2012a, p. 81), que tiene relación con las estrategias que debe emplear el lector de estos textos (Serafini, 2011).

Son textos multimodales los libros de arte, las novelas gráficas, las revistas y sitios *web*, que han sido concebidos como textualidades que combinan sus recursos semióticos de diferentes maneras con el fin de representar y construir significado. Dichos recursos pueden tener limitaciones y fortalezas dentro de la construcción del significado (Pantaleo, 2015).

Una de las características fundamentales de estos textos es la confluencia semiótica que existe en ellos y que está dominada principalmente por la imagen. Según Frank Serafini, actualmente la sociedad vive en una cultura visual, “oculocéntrica” (*oculocentric*) no solo porque las imágenes son algo común, sino porque las experiencias se entienden como visualmente construidas (2010, p. 86). En este sentido, Kalantzis y Cope (2012) señalan que el primer pensamiento humano es visual y el aprendizaje se forja, en primera

instancia, con la percepción visual de lo que nos rodea y, en este sentido, nuestras experiencias son siempre e inevitablemente multimodales.

En lo que respecta a la lectura, según estos autores, la conciben como una relación entre un texto y nuestro pensamiento. En la lectura de imágenes sucede algo similar; por lo tanto, se establece una relación entre representación y comunicación, que para Kalantzis y Cope, implica que un texto multimodal tenga un sentido comunicativo:

Visual communication is a process of image-making, in which we create images for use in our interactions with others. Communication occurs when others represent those meaning to themselves as a consequence of visual perception, or remember as mental images things they have seen. (2012, p. 258)

Esto implica que la relación que se tenga con la lectura sea diferente, ya que es una lectura dirigida a la interpretación no solo del signo escrito, sino también de la imagen y de lo que en conjunto estos textos quieren significar (Jewitt, 2005). Un texto multimodal, que incluye información visual, afectará el modo de leer, pues el lector no solo debe comprender el texto escrito, sino el encuadre de la escritura, la organización espacial, la forma, etc. Sobre la lectura de textos multimodales en pantalla, Jewitt ha señalado que estos “redefine the work of the reader who has to work to construct a narrative or assert her or his own meanings via their path through a text” (2005, p. 329). Dentro de las lecturas en pantallas, el fenómeno del hipertexto explica de forma más asertiva los tipos de lecturas que un lector puede enfrentar en un escenario digital.

Según Kress, en la lógica del texto escrito predomina una secuencia temporal; sin embargo, en el multimodal prevalece la lógica de la espacialidad y la simultaneidad (Kress citado por Serafini, 2010), que implica un cambio de enfoque desde el ámbito lingüístico al visual, que requiere estrategias de lectura mucho más interactivas (Serafini, 2010):

The semiotic resources used to create multimodal texts are different from the ones drawn upon to create printed texts, and bring with them different potentials for making meaning. This shift from a linguistic focus to a multimodal one requires readers to navigate, design, interpret and analyse texts in new and more interactive ways. (p. 86)

Entre las estrategias para la comprensión de los textos multimodales, se ha propuesto el concepto de “sinestesia” que consiste en el proceso de cambiar entre modos y representar lo mismo de un modo a otro, que se acoge al término usado en psicología en lo que refiere a la superposición de los modos sensorio-cognitivos (Cope & Kalantzis, 2009) y que responde a una percepción integral y holística de los eventos por parte del ser humano. En este sentido, se considera al contexto y a la interpretación de significado, como diferentes intentos de representar y comunicar la misma cosa (Kalantzis & Cope, 2012).

En la interpretación de los textos multimodales, según Serafini (2011) se deben considerar los aspectos perceptivos y estructurales de dichos textos y no tan solo la perspectiva sociocultural en la que se sitúan. Esto considerando que los textos multimodales se producen en contextos determinados y su interpretación se basa en la creación de sentido (*meaning-making*).

La investigación en textos multimodales aplicados al aula en este último periodo ha sido dirigida, principalmente, a estudiantes de primaria en distintas áreas disciplinarias. Dentro de las propuestas se hallan las de interactuar con diferentes textos tanto impresos como digitales. En las conclusiones de estos estudios se señala que existen deficiencias entre la teoría y la práctica, que surgen de la propia institución educativa cuando se trata de dar valor a las producciones de los alumnos, (J. González, 2013). También se recalca la necesidad de desarrollar las competencias de los estudiantes en la comprensión visual, para que puedan descubrir y analizar con mayor propiedad los diversos recursos semióticos desplegados en la imagen y que puedan ser capaces de crear sus propios textos multimodales (Pantaleo, 2015).

El contacto con textos multimodales predominantemente visuales ayuda a los niños en el avance de la apreciación estética de los textos, cuya valoración se realiza preferentemente en forma oral. Por ello es vital que los profesores planteen preguntas que requieran evidencias y razones que animen a sus estudiantes a realizar sus propias preguntas; en este sentido, el profesor debe ser consciente y reflexivo del lenguaje oral que utiliza (Pantaleo, 2017). En general, se apunta a la necesidad de que el docente sepa plantear las preguntas adecuadas, sea un mediador con experiencia semiótica, pueda aprender la arquitectura de los textos y que enseñe al estudiante cómo analizar y crear imágenes (Frederico, 2016; Manghi, González, Rodríguez, & Guajardo, 2013; Pantaleo, 2015, 2017).

Los estudios consultados se han aplicado a alumnos que interactúan con textos multimodales. La figura del profesor en la aplicación del texto multimodal, sumado al diseño

de un aula de estas características, es fundamental para poder llevar a cabo exitosamente el proceso semiótico que estos textos implican. Asimismo, la institución educativa debe estar dispuesta a llevar a cabo esta perspectiva de enseñanza.

1.4.4. El profesor de literatura como mediador digital en una aula multimodal

La creación de sentido en la lectura de textos multimodales, ha sido el eje de las investigaciones realizadas en el último tiempo y se basan en la problemática que subyace en la implementación y comprensión de este tipo de textos dentro del aula. Se ha explicado, a lo largo de este apartado, la brecha que existe entre la escuela y los cambios tecnológicos, culturales y sociales que se producen fuera de ella. En este sentido, son los profesores quienes pueden implicar al estudiante con estos textos por medio de su cultura e intereses y, a su vez, incorporar las habilidades que les ayuden a comprenderlos.

La creación de sentido, implica la necesidad de procesar simultáneamente varios modos de impresión, sonidos, imágenes, gestos, animación, etc. con el fin de comprender el significado del texto (J. Ryan et al., 2010). Lo anterior implica que el estudiante desarrolle un metalenguaje para abordar los textos multimodales y pueda analizar su estructura con el fin de comprender su significado (Jewitt, 2008):

Multimodality offers new ways to think about learning via a focus on meaning making as a process of design. It approaches communication as a process in which students (as they are socially situated and constrained) make meanings by selecting from, adapting, and remaking the range of representational and communicational resources (including physical, cognitive, and social resources) available to them in the classroom. Through understanding how people select modal resources, multimodality emphasizes the dynamic character of meaning making toward an idea of change and design. (p. 263)

De acuerdo con lo señalado por Jewitt, el diseño de un aula multimodal incluye un esfuerzo para incorporar el pensamiento crítico a través del cambio y del diseño; por tanto, el profesor debe expandir sus conocimientos en la formación didáctica en ese ámbito (Serafini, 2010). Esto implica, también, lograr un equilibrio entre el diseño de aula multimodal y la diferente tipología textual trabajada dentro de ella (Arbonés et al., 2015) con el fin de que el estudiante pueda comprender los diferentes ámbitos mediáticos y sea así un participante activo y protagonista de su aprendizaje (Jewitt, 2008).

Una de las razones de porqué estos cambios no han sido aplicados en el aula es consecuencia tanto de las políticas públicas (Jewitt, 2008) como de la resistencia o desconocimiento de los profesores sobre el uso de la tecnología en el aula y, sobre todo, de la ignorancia sobre la estructura de este tipo de textos (Clivaz et al., 2015; Cortina-Pérez, Gallardo-Vigil, Jiménez-Jiménez, & Trujillo-Torres, 2014; Mcvee, Bailey, & Shanahan, 2008). Estos estudios han señalado que los profesores utilizan la tecnología para fines personales y comunicativos, pero no para aplicar estas tecnologías dentro del aula (Mcvee et al., 2008); por otra parte, han develado que un gran porcentaje del profesorado no utiliza herramientas web para el diseño de sus clases (Cortina-Pérez et al., 2014):

Más del 60% de los encuestados afirma no realizar ningún tipo de uso de herramientas de información y comunicación de Web 2.0, ni para el contacto entre los miembros de la comunidad educativa, ni para el uso dentro del aula, ni como medio para participar en cursos o proyectos de formación, ni como recurso para la innovación docente.(p. 254)

Este mismo estudio reveló que pese a que la gran mayoría de los profesores ha recibido formación relacionada con las TIC, un gran porcentaje (70%) no se siente preparado para hacer uso educativo de estas herramientas en la *Web 2.0*. Por otra parte, están las prácticas dentro de la escuela en las que se incorpora el recurso tecnológico, pero como apoyo a estrategias tradicionales y cuyo uso equiparan a recursos analógicos (Educación, 2017).

Respecto a los profesores en formación, un estudio aplicado a estudiantes de pedagogía, reveló que estos visualizan las TIC's como una fuente de entretenimiento y no como una herramienta pedagógica (Ayala, 2015) y su concepción de la tecnología digital afecta su posible uso didáctico, ya que no logran visualizar cómo aplicarla en el aula.

Esta visión de los futuros docentes se profundiza en la práctica profesional, ya sea porque la institución no incentiva la aplicación de estrategias que involucren el uso de medios digitales o esta no cuenta con las herramientas suficientes. A lo anterior se suma, que dentro de la escuela muchas veces se hallan prácticas anquilosadas “en donde persisten, a lo menos, dos o tres estilos de concebir y hacer las cosas” (Geeregat & Vásquez, 2008).

En esta misma línea, un estudio de Alonso Gutiérrez, Andrés Palacios y Luis Torrego aplicado a futuros maestros, reveló el desinterés que poseen los estudiantes de magisterio

por el uso de las TIC's, y, pese a que están conscientes de la trascendencia, la influencia social y educativa de los nuevos medios, no ven la necesidad de llevarlos al aula ni valoran su impacto en ella.

Estos autores coinciden en que la visión que poseen los estudiantes de magisterio sobre los medios tecnológicos puede deberse a la relación que tiene la institución educativa con los medios digitales, ya que esta los utiliza tardíamente, cuando “son ya producto de ocio y consumo doméstico” y, por lo tanto, estos futuros maestros las ven como un “añadido” dentro de la formación de los alumnos en la escuela (Gutiérrez, Palacios, & Torrego, 2010). Por otra parte, también se puede deber a que se tiene la idea, en general, de que el alumno es veterano en el ciberespacio y, por lo mismo, no se ve la necesidad de formarlo digitalmente, ya que es evidente que saben manipular las herramientas de internet y la red misma (Educación, 2017).

La visión de la tecnología y de los usos digitales que poseen los futuros profesores y maestros plantea una seria dificultad sobre la aplicación y análisis de textos multimodales en el aula. Las conclusiones expuestas demuestran claramente que los profesores, en general, no cuentan con las múltiples competencias que se necesitan para llevar a cabo un aula centrada en el uso y discusión de textos multimodales.

En este sentido, las investigaciones revisadas para este estudio apuntan hacia la necesidad de diseñar un aula que desarrolle las habilidades que exigen las *multiliteracias* y, en el caso específico de la nueva literacidad, un aprendizaje enfocado hacia el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los discentes y no centrado en el conocimiento sobre el uso de herramientas digitales como proponía inicialmente la alfabetización digital (Clement, 2012; Clivaz et al., 2015; Cortina-Pérez et al., 2014; Mcvee et al., 2008).

Diversos estudios plantean diferentes vías o soluciones a esta problemática (Anstey & Bull, 2010; Broderick, 2014; Jewitt, 2008; Lebrun & Lacelle, 2014; Mcvee et al., 2008; J. Ryan et al., 2010; Serafini, 2010), ya que la aplicación de un aula multimodal es un camino incipiente dentro de la dinámica de las escuelas tradicionales, en las que aún opera un alfabetismo tradicional, pese a que muchas de ellas poseen equipamiento para llevar a cabo una metodología basada en dicha aula.

Dentro de las soluciones propuestas para el área de la educación literaria, la mayoría está enfocada hacia la formación del profesorado (Arbonés et al., 2015; C. González, 2014; Ow & Forster, 2012). Es importante recalcar que la formación no pasa por capacitar a los docentes en competencias TIC, sino por un cambio en la concepción de la enseñanza.

En las diferentes propuestas estudiadas, la mayoría se inclina hacia una innovación de las estrategias basadas en el aprendizaje y conocimiento de las características de los textos multimodales e hipertextuales para su práctica en el aula y proponen al profesor como mediador de este tipo de textos. Uno de los aspectos positivos que se ha hallado ha sido la motivación del futuro maestro por trabajar con este tipo de textos y de que sean un medio que estimule la lectura literaria (Ow & Forster, 2012) y que da indicios de que el trabajo con textos multimodales dentro del aula de literatura es posible.

Por otro lado, Bull y Anstey han delineado el posible perfil que debe tener un profesor que trabaje un modelo basado en las *multiliteracies*, por medio de las siguientes características:

- flexible: positive and strategically responsive to changing literacies
- able to *sustain mastery*: have developed the ability to reformulate current knowledge or access and learn new literate practices
- have a *repertoire of practices*: have a range of knowledge, skills and strategies to use when appropriate
- able to use *traditional communication technologies*: paper and live (face-to-face encounters)
- able to use *new communications technologies*: digital-electronic (using multiple modes, modes, often simultaneously). (2010)

Estas características, aplicadas a la formación docente ayudarían al futuro profesor a implementar estrategias que posibiliten el análisis y creación de textos multimodales, como asimismo, apoyar a sus estudiantes en la selección e interpretación de los elementos semióticos presentes en dichos textos. Por otra parte, el futuro docente sabría enmarcar, dentro de un contexto social y colaborativo, el discurso en que estos textos se sitúan y ayudaría a potenciar la reflexión, como también los valores asociados a la colectividad y responsabilidad de grupo. Esto implicaría el desarrollo de competencias y habilidades sociales e interacción (Cortina-Pérez et al., 2014) para construir el conocimiento de forma colaborativa (Mcvee et al., 2008).

Esta perspectiva social y también semiótica amplía el carácter 2.0 que posee el trabajo con la tecnología digital en el aula y lo sitúa dentro de un marco colaborativo y constructivo que no puede completarse sin una visión crítica que es la que aporta, finalmente, la teoría de las *multiliteracies*. Se ha enfatizado que los tiempos actuales exigen

competencias y habilidades que se basan en la comprensión crítica del hecho tecnológico, ante la manifestación evidente del predominio de la multimedia y de la imagen dentro de los procesos sociales y educativos. Por esta razón, los docentes no pueden excluirse ni ser excluidos de este proceso y, en este sentido, queda un largo camino para que la sala de clases se dinamice a través de un diseño multimodal.

II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos y preguntas de investigación

En el capítulo anterior se han profundizado los principales sustentos teóricos de este estudio. En la declaración del problema, esto es, la posición que ostentan los clásicos dentro del programa y su posible dinamización a través del uso del hipertexto digital, se puede apreciar que no hay una conexión entre la propuesta del currículo sobre dichos textos y la manera cómo se transmiten en el aula, ya que inciden una serie de factores. En este sentido, se ha perfilado un sustento teórico que pueda dar mayor protagonismo al docente dentro de la acción mediadora que comprometa el uso digital para la educación literaria.

Dentro de las inquietudes que nacen del problema están: a) la valoración de los textos clásicos grecolatinos por parte de profesores que recién inician su labor docente y de profesores en formación en el área de la Lengua y la Literatura; b) El uso digital para el tratamiento didáctico de la literatura, que implica la idea de un perfil mediador para favorecer su tratamiento por medio del hipertexto digital y c) la percepción que poseen los profesores en formación sobre el hipertexto didáctico multimodal, con el fin de proyectarlo dentro de sus futuras prácticas.

Estas inquietudes han motivado la construcción de un marco teórico que se sustenta en diferentes líneas teóricas que, enlazadas bajo la didáctica de la literatura, se sostienen en tres ámbitos de referencia que otorgan un carácter ecléctico a este estudio. Un primer ámbito son los estudios de la sociología de la lectura sobre el sujeto lector dentro de la didáctica, cuyo fin es proponer líneas de acción para generar estrategias efectivas dentro del aula y que se basan en las experiencias lectoras de los docentes y sus teorías implícitas. Un segundo ámbito, las investigaciones sobre el hipertexto aplicados al área de la didáctica de la literatura han derivado, en los últimos años, en la proposición del hipertexto didáctico digital y su ejecución dentro del aula. Estas investigaciones plantean la posibilidad de leer y crear hipertextos que ayuden a la formación lectora de los discentes; sin embargo no hay certeza de que los profesores sean lectores y creadores de estos hipertextos. Este es uno de los motivos que ha llevado a analizar la relación de los profesores, noveles y en

formación, con dichos hipertextos en cuanto a sujetos que interactúan con este tipo de textualidad y su factibilidad de poder relacionarlos con la transmisión de los clásicos.

Un tercer ámbito de referencia lo conforman los estudios en los últimos diez años respecto a la multimodalidad, vinculada con la teoría Social Semiótica, y, específicamente, la formación de profesores dentro del ámbito de las *multiliteracias*, que se ha propuesto como una forma de aproximar la lectura literaria dentro del aula a partir del pensamiento crítico y la concepción de lo digital más allá del manejo de herramientas tecnológicas.

Estas tres líneas referenciales han ayudado a situar este estudio dentro de la discusión didáctica que proponen dichos campos, que han sido expuestos en el marco teórico y que han apoyado el análisis de los datos con el fin de responder a nuestras preguntas.

El objetivo general de este estudio es indagar en qué aspectos y cómo impacta el uso del hipertexto didáctico digital 2.0 en profesores noveles y en formación, en el área de la Lengua y la Literatura, a través del diseño de una secuencia didáctica que utiliza y recurre a la minificción y la multimodalidad con la finalidad de proponer un espacio posible para la educación de los clásicos en el aula a partir de sus reelaboraciones. Este objetivo, se ha proyectado a través de siete objetivos específicos, que conciernen a ambos grupos de profesores:

1. Analizar la visión personal que poseen los profesores noveles sobre los clásicos universales en cuanto a: relevancia, experiencias personales y la forma de llevarse a cabo en el aula.
2. Valorar las creencias de los profesores noveles de lengua y literatura a partir de los ejes que se indican: posición de la literatura en el aula, visión del canon escolar, construcción de estrategias docentes y la figura del profesor como mediador.
3. Desarrollar y orientar el perfil lector de los profesores principiantes según: formación de intertexto lector, posición frente a la lectura, preferencias lectoras.
4. Determinar las necesidades de formación a partir de los datos obtenidos a través del contraste entre las estrategias implementadas en la interacción con el hipertexto didáctico digital y el perfil lector de los profesores principiantes.
5. Determinar y caracterizar las competencias digitales de los profesores noveles y en formación en cuanto a: uso del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad
6. Analizar las necesidades de los futuros profesores y profesores noveles sobre el uso del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad para la educación literaria.

7. Estimar la percepción de los profesores noveles y en formación respecto a su función crítica y reflexiva en la formación de lectores competentes, críticos y cultos.

A partir de estos objetivos, se han formulado la siguiente pregunta de investigación dirigidas a ambos grupos de profesores:

¿Qué tipos de necesidades, percepciones y creencias presentan los profesores noveles y en formación en el área de Lengua y Literatura acerca de la introducción de los clásicos grecolatinos en el aula, a través del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad?

Que deriva en las siguientes preguntas específicas, pertinentes a ambos grupos de informantes:

- a) ¿En qué aspectos el uso del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad supone una oportunidad para introducir el análisis y reflexión de textos clásicos universales?
- b) ¿Qué relevancia asignan a la educación literaria y que posibilidades consideran de transmitir la literatura para formar lectores autónomos y competentes en el aula de manera continua?

De las preguntas, se desarrollan en otras que se explicitan a continuación:

1. ¿Cómo valoran, en su formación y preferencias lectoras, las obras clásicas universales estos profesores que recién inician su labor docente?
2. ¿Qué tipo de creencias manifiestan los profesores noveles respecto a: la actual posición de la literatura clásica en el aula, la figura del profesor como mediador y una didáctica que considere el uso del hipertexto digital?
3. ¿Cuáles son las perspectivas de los profesores noveles y en formación ante el escenario digital actual y su uso didáctico en la asignatura?
4. ¿Qué tipo/dominio/uso de competencias digitales muestran los profesores noveles y en formación respecto al hipertexto y el uso de la multimodalidad para la enseñanza de la literatura dentro del ámbito de la conectividad y las *literacies*?
5. ¿Qué tipo de carencias metodológicas y de conocimiento presentan los profesores noveles y en formación para usar el hipertexto digital en el aula, considerando que la mayoría son veteranos en el ciberespacio?

6. ¿Qué beneficios y dificultades supone la ejecución del hipertexto digital por parte de profesores en formación en el área de lengua y literatura para la transmisión de los clásicos grecolatinos?

2.2. Tipo de metodología utilizada

En la educación, debido a los diferentes procesos que intervienen en ella y al trabajar con personas, el enfoque cualitativo es el que permite indagar mejor en los sujetos que conforman los procesos y, en este aspecto, el tema que concierne a este estudio, la lectura literaria de clásicos grecolatinos y su recepción por parte de profesores que recién inician su carrera, conmina a adscribir la investigación dentro de este enfoque.

Para explicar los motivos que llevaron a la elección de este paradigma, se ha adscrito principalmente a lo señalado por John W. Creswell (2012), M^a Paz Sandin (2003), Irene Vasilachis de Gialdino (2014) y José Ruiz Olabuénaga (2012), en cuanto a que:

- Es el más adecuado para abordar un problema de investigación en el que no se conocen las variables y surge la necesidad de explorar, ya que la literatura puede que no aporte la suficiente información sobre el estudio y se necesita aprender más de los participantes por medio de la exploración. (Creswell, 2012)
- En la investigación cualitativa, la literatura no proporciona una orientación importante para las preguntas de investigación, por esto se basa más en las opiniones de los participantes en el estudio y menos en la literatura revisada por el investigador. (Creswell, 2012)
- Es un proceso activo, sistemático y riguroso. Es un concepto amplio que reúne diferentes perspectivas epistemológicas y teóricas, cuya construcción del conocimiento se realiza a través de conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia (Sandin, 2003)
- Las diversas concepciones sobre la realidad y de cómo conocerla no puede afirmar una sola posición o cosmovisión que sustente una sola forma de hacer investigación cualitativa; por lo tanto, constituye un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación (Vasilachis de Gialdino, 2014)
- La investigación cualitativa capta el significado de las cosas y reconstruye su significado; posee un lenguaje básicamente conceptual y metafórico; percibe la

información de forma no estructurada, sino flexible y desestructurada. (Ruiz Olabuénaga, 2012)

- Prefiere partir de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil, por lo mismo su procedimiento es más inductivo que deductivo. (Ruiz Olabuénaga, 2012)

De lo mencionado anteriormente, se puede decir que la literatura no ha proporcionado todos los datos referidos al problema y en la medida que se ha indagado la problemática, más dudas se han sumado en la configuración del fenómeno que se pretende estudiar.

Por otra parte, al adscribirse dentro de una tradición, está el problema del mosaico de perspectivas que ofrece la investigación cualitativa y que obliga a decantarse por más de una. El interés del estudio, por tanto, se dirige a la búsqueda de información sobre el fenómeno, a partir de los participantes y apoyado, en cierta medida, por la literatura revisada.

De acuerdo a la pregunta que se ha formulado para dar respuesta a la problemática expuesta, se ha optado por revisar las diferentes tradiciones pertenecientes a la investigación cualitativa, para delimitar cuál o cuáles permiten responder de mejor forma a la pregunta de investigación. Según Vasilachis de Gialdino (2014), las tradiciones son llamadas también “estrategias de investigación” (según Denzin y Lincoln, 1994 citados por Vasilachis), ya que encierran un conjunto de habilidades, presunciones y prácticas. Para Sandin (2003), las tradiciones encierran una complejidad de perspectivas teórico-epistemológicas que sustentan los métodos de investigación, cuya variedad y pluralismo, decantan en dos formas posibles de organización: en función de la raíz disciplinar fundamental que orienta los métodos y procedimientos de la investigación, y en función de sus objetivos. Creswell (2012), denomina a las tradiciones como “diseños de investigación” que son procedimientos específicos involucrados en el proceso de investigación, tales como recopilación de datos, análisis de los mismos y la redacción de informes.

Según lo que se ha explicado, se ha optado en este estudio por el término “diseño de investigación” según Creswell (2012) para decantar en uno o más enfoques que ayuden a responder de forma más objetiva posible la pregunta de investigación. En este sentido, se ha optado por el diseño sistemático de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) para el análisis de los datos y para el análisis simbólico, los criterios de la dimensión enunciativa del diseño Etnográfico.

2.2.1. El diseño sistemático de la Teoría Fundamentada

Creswell define a la Teoría Fundamentada como un procedimiento sistemático que se usa para generar una explicación general (basada en las opiniones de los participantes, llamada teoría fundamentada) que explica un proceso, acción o interacción entre las personas (2012, p. 21). Aunque también ha sido vista no como una clase específica de método o técnica, sino como un estilo de hacer análisis cualitativo y como una aproximación que propone un método de análisis que implica la utilización de un conjunto de técnicas sistemáticamente aplicadas (Trinidad, Carrero, & Soriano, 2006).

Sandin señala que la Teoría Fundamentada en educación responde a una teoría sustantiva o de medio rango para explicar un área específica de la investigación y que es entendida como un enfoque sistemático de generación de teorías sustantivas que se construyen y que ayudan a explicar el mundo real de la educación (2003, p. 153); por lo tanto, responden a una situación y contexto particulares (según Strauss y Cobin, 1994, citados por Sandin).

Los procedimientos para desarrollar esta teoría incluyen, recoger datos, desarrollar y relacionar categorías (o temas) de información y componer una figura o modelo visual que retrata la explicación general (Creswell, 2012). De este modo, se fundamenta la explicación a partir de los datos de los participantes y se construyen las declaraciones predictivas sobre las experiencias de los individuos.

El procedimiento sistemático se realiza a partir de codificaciones que posibilitan un análisis comparativo y de memos (memorandos), con el fin de construir una categoría central o categorías centrales que generen la teoría. Este procedimiento involucra la recolección ingente de datos a través de entrevistas, aunque también puede incorporar la recopilación de otro tipo de estrategias.

El diseño sistemático.

Creswell reconoce tres diseños en la Teoría Fundamentada: *sistemático*, *emergente* y *constructivista*. Dentro de los tres diseños, el más identificado por la investigación en general es el *emergente* (Soneira, 2014; Trinidad et al., 2006). Sin embargo, para este estudio se ha optado por el diseño sistemático, ya que proporciona mayor claridad en el uso de las categorías y el uso de la literatura como información, pues permite que se la compare con la teoría que va surgiendo en el análisis de los datos; en este sentido, es un procedimiento más que se integra a los procesos de recolección de datos, codificación y redacción de memos (Soneira, 2014, p. 160).

Dentro de la literatura revisada sobre este diseño, se ha escogido la explicación elaborada por Creswell (2012), ya que aporta mayor claridad y profundidad. Según este autor, el diseño sistemático se utiliza ampliamente en la investigación educativa en la que se lo asocia con procedimientos detallados y rigurosos²⁴. Este diseño enfatiza el uso de codificación abierta, axial y selectiva, y el desarrollo de un paradigma lógico o imagen visual de la teoría generada dentro del análisis de los datos. En este diseño hay tres fases de codificación.

- a) *Codificación abierta*: en una primera fase se elaboran categorías iniciales que se obtienen mediante la segmentación de la información. Al enfrentarse los datos, se identifican y se construyen categorías y subcategorías.
- b) *Codificación axial*: esta segunda fase, se selecciona una categoría de codificación abierta, se sitúa en el centro del proceso que se está explorando y luego se relacionan otras categorías con ella, que pueden identificarse como:
 - Condiciones causales: factores que influyen en el fenómeno central.
 - Estrategias: acciones tomadas en respuesta al fenómeno central.
 - Condiciones contextuales e intervinientes: factores situacionales específicos.
 - Consecuencias: resultado de las acciones e interacciones.

En esta fase se traza un diagrama que es denominado “paradigma de codificación”, que retrata la interrelación de las categorías anteriormente expuestas (Figura 1).

- c) *Codificación selectiva*: esta es una tercera fase de la codificación y consiste en escribir una teoría a partir de la interrelación de las categorías en el modelo de codificación axial. En un primer momento, esta teoría proporciona una explicación abstracta del proceso que se está estudiando. Se puede entender esta codificación como el proceso de integración y refinamiento de la teoría (Strauss & Corbin, 1998 citados por Creswell) a través de técnicas como la escritura narrativa de las relaciones entre categorías y clasificación por medio de memos personales sobre las ideas teóricas.

²⁴ Estos procedimientos fueron identificados por Strauss y Corbin en 1990 y fueron profundizados en sus ediciones posteriores (2ª y 3ª) para desarrollar la Teoría Fundamentada.

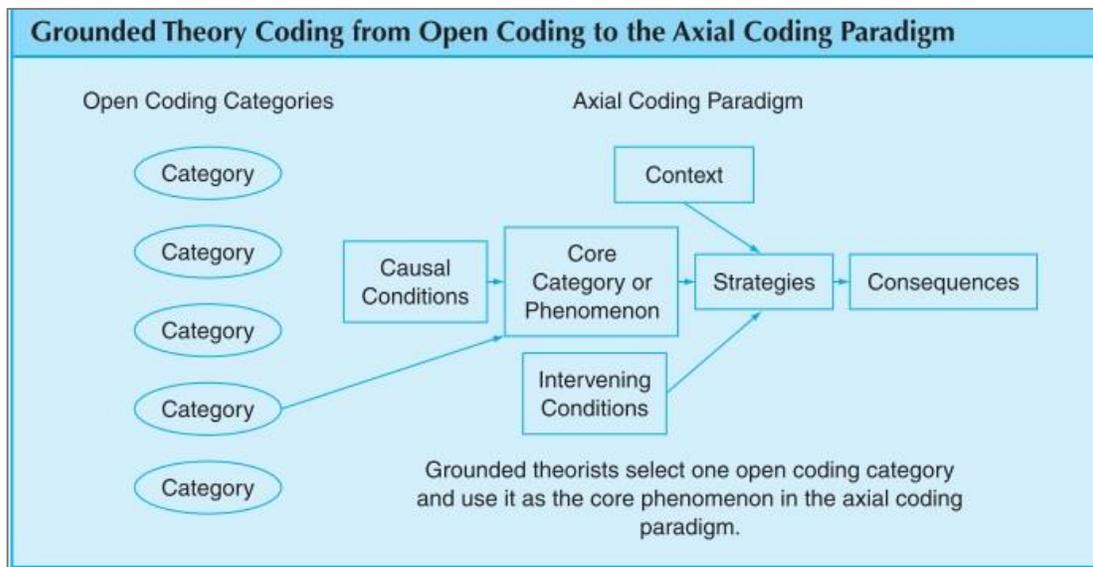


Figura 1. Ejemplo de paradigma de codificación de acuerdo al diseño sistemático. Fuente: Creswell, 2012, p.428.

Las características de la Teoría Fundamentada en general, involucran siete puntos que son utilizados generalmente por los investigadores, de los cuales han sido utilizados en esta investigación:

- *Enfoque del proceso*: entendido como los temas de información básica que aportan las categorías y que son identificados por el investigador. En este sentido, se utilizan varios tipos de etiquetas o títulos que se utilizan para temas o categorías. También se utiliza el “código in vivo” que son etiquetas que se expresan en las palabras exactas de los participantes, en lugar de las palabras del investigador.
- *Muestreo teórico*: Los datos recopilados incluyen muchas formas de información cualitativa que pueden ser observaciones, entrevistas, registros públicos, las reflexiones personales del investigador, etc. Es un muestreo deliberado que se traduce en una muestra teórica a través de un procedimiento que implica la recopilación y el análisis secuencial o simultáneo de los datos. El investigador elige formas de recolección de datos que le proporcionarán textos e imágenes útiles para generar una teoría.
- *Análisis de datos comparativos*: Este es un procedimiento de análisis de datos inductivo (de específico a amplio) que se basa en la generación y conexión de categorías, a través de la comparación constante de los indicadores con los

indicadores, los códigos con los códigos y las categorías con las categorías. Esto ayuda a eliminar la redundancia y desarrolla la evidencia para las categorías.

- *Categoría central*: A partir de la elaboración de categorías, se selecciona una categoría central para explicar la teoría. La elección de esta categoría se realiza considerando los siguientes factores: todas las categorías principales se pueden relacionar con ella, aparece frecuentemente en los datos a través de indicios y la relación que sostiene con las demás categorías es consistente y lógica.
- *Memos*: Durante el proceso de análisis, el investigador crea memos (memorandos). En estos, explora las intuiciones, ideas y los pensamientos que luego desmonta en el proceso de redacción de la teoría.

2.2.2. El diseño Etnográfico

El diseño etnográfico se ha aplicado al análisis simbólico de los datos agrupados en las categorías. Se ha escogido este diseño porque posibilita aproximarse al fenómeno a través del interaccionismo simbólico y el relato de los sujetos. Si bien, no es el diseño principal de este estudio, es un tipo de análisis que aporta aristas que apoyan la inferencia y enriquece la perspectiva de los sujetos analizados.

Se ha propuesto aplicar algunos aspectos del diseño etnográfico dentro de la interpretación de las categorías y de la ejemplificación de las mismas. En este sentido, y de acuerdo al diseño sistémico, se ha profundizado en el análisis concreto de los sujetos participantes a partir de tendencias y símbolos presentes.

Dentro del análisis simbólico es fundamental analizar el discurso de los sujetos a partir de su enunciación dentro del relato y la forma como se sitúan. Con el fin de comprender los datos proporcionados por medio de su frecuencia, se ha decidido aplicar el análisis por medio de las metáforas y la situación enunciativa.

Cabe precisar que dentro del análisis se ha considerado la propuesta del grupo PLURAL (Palou, 2010), en el que se ha aplicado parte de los criterios sugeridos por este grupo en la descripción de las categorías.

Uno de los aspectos más relevantes del análisis simbólico para este estudio es la dimensión enunciativa aplicada a la interacción, específicamente los llamados “objetos de la interacción” (Palou, 2010) que se realiza a partir de unos criterios elaborados desde la perspectiva del análisis del discurso; que han sido elaborados a partir de la investigación de Catherine Kebrat-Orecchioni (2005, citada por Palou, 2010) que analiza el discurso en interacción.

En el cuadro 1 se puede apreciar los criterios que han sido utilizados para el análisis simbólico y que se han basado en la dimensión enunciativa propuesta por PLURAL.

Cuadro 1: Criterios de la dimensión enunciativa propuestos por PLURAL

Criterios para el análisis	
Objetos de la interacción en la dimensión enunciativa	Indicadores
Posicionamiento enunciativo	¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice? ¿Hay valoraciones y apreciaciones? ¿Usa perífrasis verbales? ¿Qué modalidad verbal predomina? Conducta discursiva: justifica, argumenta, etc.
Personas	¿Qué pronombres verbales usa?
Situación en el tiempo	¿Distingue entre ahora y antes?
Puntos críticos	¿Hay contraste entre deseo y realidad?
Recursos expresivos	¿Utiliza metáforas u otras imágenes?
Expresión de emociones	¿Expresa referencias y cómo se siente? ¿Qué recursos prosódicos usa?

Fuente: Palou, 2010.

La aplicación de estos criterios se halla explicada en el capítulo III sobre el análisis de los datos, que profundiza en aquellos aspectos de la dimensión enunciativa que han sido utilizados en esta investigación.

Respecto a los recursos expresivos de esta dimensión y con el fin de realizar un análisis más preciso de los fragmentos utilizados, se ha recurrido a la perspectiva propuesta por George Lakoff y Mark Johnson respecto al uso de metáforas. De acuerdo con estos autores, el uso de metáforas no obedece solo a criterios lingüísticos, sino también a los procesos del pensamiento humano y, por lo mismo, viven en el sistema conceptual de la persona (2004, p. 42 de la edición en castellano). A partir de esta idea, se relaciona a la metáfora con la experiencia, ya que posibilitaría la descripción de la vivencia humana.

El análisis de las metáforas aporta límites a los aspectos conceptuales de las mismas, ya que un concepto estructurado por medio de una metáfora está organizado parcialmente y puede ser extendido de ciertas maneras, pero no de otras.

Dentro de las metáforas planteadas por Lakoff y Johnson se hallan las de base física (espacial), orientacional y ontológicas, cuyos detalles se pueden observar en el cuadro 2.

Cuadro 2: Tipos de metáforas como recursos expresivos dentro del análisis

Tipos de metáforas	
Metáforas	Aspectos
Espaciales (relacionadas con el cuerpo)	Arriba (considerado como “bueno”) Abajo (considerado como “malo”)
Orientacionales	Arriba – abajo Dentro –fuera Delante – atrás Profundo – superficial Central – periférico
Ontológicas	Mental – físico

Fuente: elaboración propia.

Cabe precisar que de acuerdo a Lakoff y Johnson, las metáforas siempre poseen una base experiencial y están fuertemente dominadas por el contexto, así puede entenderse que una metáfora del tipo “está flotando en el aire”, que apunta hacia algo desconocido, no sea aplicable a la metáfora de base física, donde lo bueno es arriba. Este último punto es importante para distinguir el uso de la metáfora de acuerdo al diseño de análisis propuesto dentro de la investigación.

Por otra parte, en la expresión de emociones, el análisis se ha enfocado de acuerdo al tipo de transcripción escogida y explicada en el apartado de la entrevista (2.5.2). Esta ha permitido distinguir los elementos prosódicos presentes en el discurso de los sujetos informantes y que ha sido analizado de acuerdo a su dimensión enunciativa.

2.3. Participantes y sitios de la investigación

En la investigación, y de acuerdo al diseño seleccionado, se optó por una muestra intencionada, cuya conformación se estableció a partir de dos grupos de participantes: profesores que recién inician su ejercicio docente, denominados “profesores noveles” y profesores en formación, todos dentro del área de la Lengua y la Literatura, y cuya especialidad está en el nivel de educación secundaria.

De acuerdo con Creswell (2012) el muestreo puede tener varias estrategias como, seleccionar la muestra antes de comenzar la recogida de datos o después de que recolección de datos haya comenzado. Escoger una u otra estrategia incide en el tipo de muestra que se utilizará en la investigación.

En este estudio, la muestra se ha seleccionado antes de la recolección de datos. El propósito de la conformación de los grupos fue responder a la pregunta a través de la explicación teórica; por tanto, se pueden identificar dos tipos de muestreo en los grupos seleccionados:

- a) *Muestreo de concepto*: en que la selección de individuos o sitios ayuden a entender el concepto o teoría. Este muestreo intencionado puede ayudar a generar o descubrir una teoría o concepto específico y para ello, el investigador necesita una comprensión clara del concepto o teoría que espera surja durante la investigación.
- b) *Muestreo homogéneo*: la selección de ciertos tipos o personas se realiza, porque poseen un rasgo o carácter similar. El investigador muestrea a propósito a individuos o sitios basados en la pertenencia a un solo grupo que tiene características definitorias. Este muestreo se utiliza generalmente para describir a un grupo en profundidad (Creswell, 2012, p. 208).

En este estudio, el muestreo se configuró a partir de la definición del problema y, desde esa instancia, se optó por analizar dos grupos de participantes que pudieran ser compatibles con la problemática del estudio (muestreo de concepto) y, por tanto, debían ser grupos que compartieran características similares (muestreo homogéneo) y, de este modo, se profundizara en sus características para responder de mejor forma a la pregunta.

Cabe precisar que se utilizará la siguiente distinción entre participantes de acuerdo a lo señalado por Creswell (2012), Ruiz Olabuénaga (2012) y Sandin (2003):

- Participante: quien acepta participar en la investigación.
- Informante: quien proporciona información dentro del estudio.
- Portero (*Gatekeeper*): quien proporciona permisos e introduce al investigador en el campo de estudio.

2.3.1. Primer grupo de participantes: los profesores noveles

En este grupo de participantes, se optó por una muestra que pudiese dar cuenta de sus primeras experiencias como profesores mediadores de la lectura literaria dentro del aula. Se pensó en este grupo, porque al ser individuos que recién comienzan su labor docente poseen una fuerte conexión con la institución formadora y sus experiencias no están completamente permeadas por el sistema educativo en general. También se pensó en un grupo de profesores noveles, porque dentro de la literatura revisada no hay mayores investigaciones dentro del área que dieran cuenta de las características y necesidades de este grupo, sobre todo en Chile. Las características o perfil que debían cumplir estos profesores eran las siguientes:

- Experiencia: la experiencia debía ser de menos de un año hasta máximo de tres.
- Tiempo de titulación: dentro de esta variable se consideró estar titulado recientemente o a punto de titularse. Ambas características eran plausibles.

El grupo contactado fue un conjunto de profesores chilenos con el que se había trabajado anteriormente en su condición de estudiantes dentro de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (desde ahora UMCE), por tanto ya existía una relación con los participantes basada en el respeto y la cercanía académica. Para evitar problemas vinculados a la ética con la muestra, se contactó a un grupo con el que ya no hubiese influencias de poder y que la distancia de contacto fuera de más de un semestre. En el caso de esta muestra, la distancia de contacto fue de un año y la mayoría de los sujetos contactados estaban a punto de terminar el grado o titulados.

En una primera instancia se contactó a los participantes por medio de la aplicación de mensajería instantánea *Messenger*. A partir de esa instancia, se invitó a participar a 12 profesores noveles en la propuesta. Respetando los márgenes éticos de la investigación, se solicitó el correo electrónico a los participantes y se comunicó, a través de él, el propósito general de la investigación, su estructura a grandes rasgos y los beneficios de participar en

ella. Más adelante, se estableció el correo electrónico como el medio formal de comunicación y, a través de él, se fueron comunicando los hitos de la investigación.

Posteriormente, se invitó a la muestra a responder un cuestionario en el que se recopilaron 11 participaciones. Después de su aplicación (que se ejecutó a principios de enero 2016), se solicitó los relatos de vida lectora que entregaron 10 participantes. Finalmente, se invitó a la muestra a que participara dentro de un blog, que contó con la interacción de 6 participantes que son los que han sido considerados como la muestra total en esta primera fase de recolección de datos.

Con el fin de preservar la privacidad y la confidencialidad (Sandin, 2003) se utilizaron pseudónimos para nombrar a estos participantes. La descripción general de cada uno de ellos se halla en las entrevistas²⁵ y no se expondrá en detalle en este apartado.

En la tabla 1 se presenta a los 6 participantes que constituyeron la muestra final de esta fase ejecutada en su mayoría (excepto las entrevistas) a distancia y por medio de internet. Dentro de la muestra, se han considerado algunas variables que lograron relevancia en la medida que se analizaban los datos y que no fueron determinantes para su selección.

Tabla 1

VARIABLES DEL GRUPO INFORMANTE CONFORMADO POR PROFESORES NOVELES

Profesores noveles					
Nombre	Edad	Experiencia	Situación académica	Situación laboral	Nivel socioeconómico escuela
Alfredo	28	3 años	Profesor egresado	Trabajando	Bajo
Didac	31	Sin experiencia	Profesor titulado	No trabajando	No aplicable
Elena	24	Menos de 2 años	Profesora titulada	Trabajando	Medio
Gael	25	2 años	Profesor titulado	Trabajando	Medio
Javier	25	Menos de 2 años	Profesor titulado	Trabajando	Alto
Paula	23	1 año	Profesora titulada	Trabajando	Alto

²⁵ Las transcripciones de las entrevistas se hallan en los anexos.

2.3.2. Segundo grupo de participantes: los profesores en formación

De acuerdo a las últimas investigaciones en el área de la Didáctica de la literatura, los profesores en formación han sido objeto de estudio sobre todo en las áreas de la lectura y competencia literaria. No obstante, no hay una idea clara sobre las necesidades y competencias de esta facción en el área de la lectura de hipertextos en medios digitales. En Chile, por ejemplo, la literatura ha abordado la problemática del uso de medios digitales por parte de estudiantes universitarios, pero no en el uso de estos para la transmisión literaria; por lo tanto, no hay estudios que indiquen las percepciones de este grupo en específico sobre su función mediadora.

Por esta razón se pensó en un grupo de futuros profesores que cursaran la especialidad de Lengua y Literatura²⁶. Todos los estudiantes que egresen de la carrera, ejercerán en el nivel de secundaria (nivel de enseñanza media en Chile).

En una primera instancia se contactó con la facultad de la UMCE por medio de correo electrónico, en el que se explicó el propósito de la investigación y los plazos estipulados para interactuar con la muestra. Posteriormente, el Departamento de Castellano, adjunto a la facultad, facilitó el grupo que participaría en la investigación.

El grupo de participantes en esta segunda fase corresponde a un grupo de 36 estudiantes de la asignatura de Metodología de la Especialidad I²⁷ de la carrera de Pedagogía en Castellano del departamento homónimo adscrito a la Facultad de Historia, Geografía y Letras de la UMCE. Las características de este grupo son las siguientes: la mayoría de los estudiantes se encuentra en el 8º y 9º semestre de la carrera y todos están comenzando su práctica profesional en distintos establecimientos educativos de la capital de Chile.

El trabajo aplicado al grupo fue planteado a través de seis sesiones de trabajo que se desarrollaron durante septiembre y octubre de 2016 y que consistió en la creación de hipertextos didácticos multimodales a través de la herramienta digital *Thinglink*. A través de esa herramienta, los futuros profesores crearon hipertextos teniendo como base textos minificcionales que abordaban clásicos grecolatinos. La creación de hipertextos se realizó en parejas y finalmente se crearon 19 hipertextos²⁸ que fueron presentados y comentados por el grupo.

²⁶ En la universidad contactada, la especialidad se denomina “Pedagogía en Castellano”.

²⁷ Esta asignatura se encuentra, dentro del plan de estudio, en el cuarto semestre de la carrera; es decir, cuando el estudiante está por terminar el grado.

²⁸ Hubo participantes que trabajaron individualmente y 2 estudiantes no participaron de la actividad.

Con el fin de preservar la ética, el trabajo se propuso como una instancia dentro de la asignatura, en donde los participantes tendrían la posibilidad de interactuar con una herramienta digital, aprender nuevos conceptos, compartir su experiencia y proponer una estrategia para el tratamiento didáctico de los clásicos grecolatinos por medio del escenario digital. Por otra parte, se le explicó al grupo el motivo de la investigación, lo que esta perseguía y cuál sería su rol dentro del estudio. En todo momento se presentó la participación como optativa.

Al finalizar las sesiones, se propuso a los estudiantes participar en una entrevista grupal (*focus group*) para que pudieran compartir su experiencia con el uso de la herramienta y, así, conocer sus percepciones sobre el uso de esta herramienta digital para la transmisión de los clásicos dentro del aula. En esta entrevista grupal participaron 15 individuos y con el fin de preservar la privacidad y la confidencialidad, se les asignó en la transcripción, la letra E (estudiante) y un número de acuerdo al orden en que se producían las intervenciones. En la tabla 2 se pueden observar las variables que se consideraron dentro de este grupo. En esta ocasión se tuvo en cuenta el sexo de los informantes con el fin de poder distinguir las intervenciones dentro del análisis; el grupo de edad y el semestre cursado dentro de la carrera con el fin de tener una mayor certeza al momento de comparar categorías e indicadores.

Tabla 2

Variables del grupo informante conformado por profesores en formación

Profesores en formación			
Asignación	Sexo	Grupo de edad	Semestre
E1	Masculino	22-28	8 ^o -10
E2	Masculino	22-28	8 ^o -10
E3	Femenino	22-28	8 ^o -10
E4	Femenino	22-28	8 ^o -10
E5	Masculino	22-28	8 ^o -10
E6	Femenino	22-28	8 ^o -10
E7	Femenino	22-28	8 ^o -10
E8	Masculino	22-28	8 ^o -10
E9	Femenino	22-28	8 ^o -10
E10	Masculino	22-28	8 ^o -10
E11	Femenino	22-28	8 ^o -10
E12	Femenino	22-28	8 ^o -10
E13	Masculino	22-28	8 ^o -10
E14	Femenino	22-28	8 ^o -10
E15	Femenino	22-28	8 ^o -10

2.3.3. Sitios de la investigación

En este apartado se explicará el motivo de la elección de unos sitios sobre otros y que trascendencia tienen dentro de la investigación. Con el fin de poder distinguir claramente los diferentes sitios en los que se realizó el estudio, se explicará a través de los grupos que participaron en este.

Profesores noveles: sitio de la interacción con blogs y entrevista.

Se puede señalar que dentro del grupo de profesores noveles hubo dos espacios en los que se realizó la investigación. Un primer espacio es el virtual, entendido no como un espacio propiamente tal, sino como una construcción. Sin embargo, para este estudio se considera un espacio, ya que fue el sitio en donde los participantes intervinieron dentro de una comunidad, creada para tal fin, en un medio como el blog y un sistema de comunicación como es el correo electrónico. Este tipo de comunicación y espacio tiene ventajas y limitaciones que fueron consideradas al momento de plantearse esta forma de interactuar con la muestra.

Una de las ventajas del uso de este tipo de espacio para la investigación, es que permitió contactar y trabajar con el grupo de profesores noveles pese a la distancia geográfica, ya que como se trabajó fundamentalmente con la comunidad chilena, internet fue la posibilidad de poder llevar a cabo esta fase del estudio. Otra ventaja es su fiabilidad, ya que permitió conservar las intervenciones de los profesores para su posterior análisis; también la rapidez en el envío y recepción de la información²⁹.

Se puede señalar, por lo tanto, que se apostó por el uso de esta estrategia virtual debido a la distancia geográfica con el grupo y por el interés de trabajar un hipertexto didáctico digital con profesores noveles chilenos y poder visualizar su interacción con él.

²⁹ Entre las desventajas de utilizar este espacio, está el hecho de que se pierde la interacción en tiempo real y con ello, matices que se integran a la información como es la gestualidad, la entonación, entre otros. Otra desventaja es la imposibilidad seguir al grupo en un tiempo establecido debido a la diferencia horaria y también disponer de un espacio físico en común donde llevar a cabo la investigación. Sin embargo, estas desventajas no fueron un impedimento para obtener los datos.

Un segundo espacio, lo constituyeron las locaciones físicas en donde se realizaron las entrevistas. Es relevante precisar que se propuso a cada informante escoger el lugar, ya que dependía del tiempo que disponía y de sus actividades cotidianas. No obstante, con la mayoría de los entrevistados, se llegó a un consenso sobre el lugar de la entrevista que fue el Campus Macul de la UMCE.

Además, se procuró que el lugar cumpliera con las siguientes características, tales como la tranquilidad (para poder realizar la transcripción), comodidad (para asegurar la confianza) y neutralidad (para salvaguardar la ética de la investigación).

Profesores en formación: investigación en terreno.

El espacio escogido para llevar a cabo esta fase de la investigación fue la UMCE, universidad ubicada en comuna de Ñuñoa, perteneciente a la ciudad de Santiago, en la zona nororiente de la región Metropolitana de Chile. La razón de la elección se debe a que la doctoranda conoce a la entidad formadora, pues fue estudiante y docente de esa universidad y, por tanto, conocía las problemáticas específicas del área; en este sentido, el estudio podía ser un aporte para la institución.

El sitio donde se realizó la investigación en terreno fue el Campus Macul y las sesiones de la secuencia programada se realizaron dentro de las salas de clases pertenecientes a Ex-Magister, el Departamento de Educación Diferencial y el Departamento de Francés. Las sesiones de trabajo con ordenadores se llevaron a cabo en el Departamento de Medios Educativos.

2.4. Acceso y permisos

El acceso a la entidad se solicitó por medio de correo electrónico dirigido al director y a la secretaria académica del Departamento de Castellano. En el correo se explicó el propósito de la investigación, los plazos y las fechas en las que se realizaría el trabajo en terreno. Posteriormente, y luego de aceptada la petición de trabajo de campo, el director del Departamento envió una carta de patrocinio en donde se comprometía al apoyo del trabajo en terreno, facilitando los espacios para llevar a cabo la gestión.

Un mes antes de viajar a Chile (agosto de 2016) se contactó, mediante secretaría, con el profesor que apoyaría en el trabajo en terreno. También se elaboró el protocolo de investigación que se aplicaría, cuyo objetivo era explicar de qué se trataba el estudio, los

objetivos que perseguía, las estrategias que se utilizarían en la recolección de datos y el cronograma de trabajo.

Cabe mencionar que otros permisos son los otorgados por quienes participaron en la investigación. Con este fin, se presentó un consentimiento informado a los profesores noveles y profesores en formación que participaron de las entrevistas, que fue explicado por la doctoranda y firmado por ambas partes. Se quiere precisar que el consentimiento informado fue un modelo proporcionado por la Universidad de la Frontera³⁰, Chile, cuyo acceso es libre.

2.4.1. Portereros

Es importante señalar a quienes actuaron como “portereros” en el trabajo de campo. Para Creswell, el portero o *gatekeeper*, es una persona que posee un papel oficial (o no oficial) en el sitio y que ayuda al investigador a localizar la gente y en la identificación de lugares para el estudio (2012, p. 211). Ruiz Olabuénaga señala que el portero es un auténtico dueño de la información desde el momento “en que son ellos los que deben dar paso y acceso a las personas y situación objeto de observación”(2012, p. 151).

De acuerdo con estos dos autores, se puede indicar como portereros a la secretaria del Departamento, pues colaboró en la gestión de contactar a su director para la carta de patrocinio, y el profesor de Metodología de la Especialidad, quien orientó a la doctoranda en algunos aspectos administrativos, contactó con el grupo de participantes, ayudó con los permisos y facilitó el acceso para trabajar con la muestra seleccionada. También apoyó las gestiones realizadas para el uso de ordenadores y la auxilió con el contacto con otros funcionarios de la universidad anexos al Departamento de Castellano.

2.5. Estrategias de recolección de datos

En la investigación se utilizaron diversos tipos de datos. Según Sandin (2003), en la recolección de datos de tipo cualitativo se habla de técnicas, prácticas de investigación e incluso de métodos. Sobre esto, la autora denomina a los datos como “prácticas de investigación” o “estrategias de obtención de información” (2003, p. 142), en cambio

³⁰ El modelo de consentimiento informado fue recuperado de <http://cec.ufro.cl/index.php/modelos-tipo>

Creswell, señala a la estrategia de recolección de datos como “categorías de datos” o “formas cualitativas de datos” y son las siguientes:

1. Observaciones.
2. Entrevistas y cuestionarios.
3. Documentos.
4. Materiales audiovisuales.

Sobre estas categorías señala: “Variations on data collection in all four areas are emerging continuously. Most recently, videotapes, student classroom portfolios, and the use of e-mails are attracting increasing attention as forms of data” (Creswell, 2012, p. 212). Esto último se relaciona con los diferentes datos utilizados para esta investigación, entre los que se cuentan estrategias que están construidas para su interacción en línea como es el blog y la herramienta digital *Thinglink*, por este motivo, la categoría de “Materiales audiovisuales”, se ha decidido nombrarla como “Materiales digitales”.

Esta investigación acoge el término de Sandin para hablar de *estrategias de obtención de la información* cuando habla de los diferentes componentes de los datos y de *categorías de datos*, según Creswell, para especificar el tipo de estrategia (la cursiva es nuestra).

En las estrategias de obtención de información se utilizaron las siguientes categorías: observación, entrevistas y cuestionarios, documentos, y materiales digitales (figura 2).

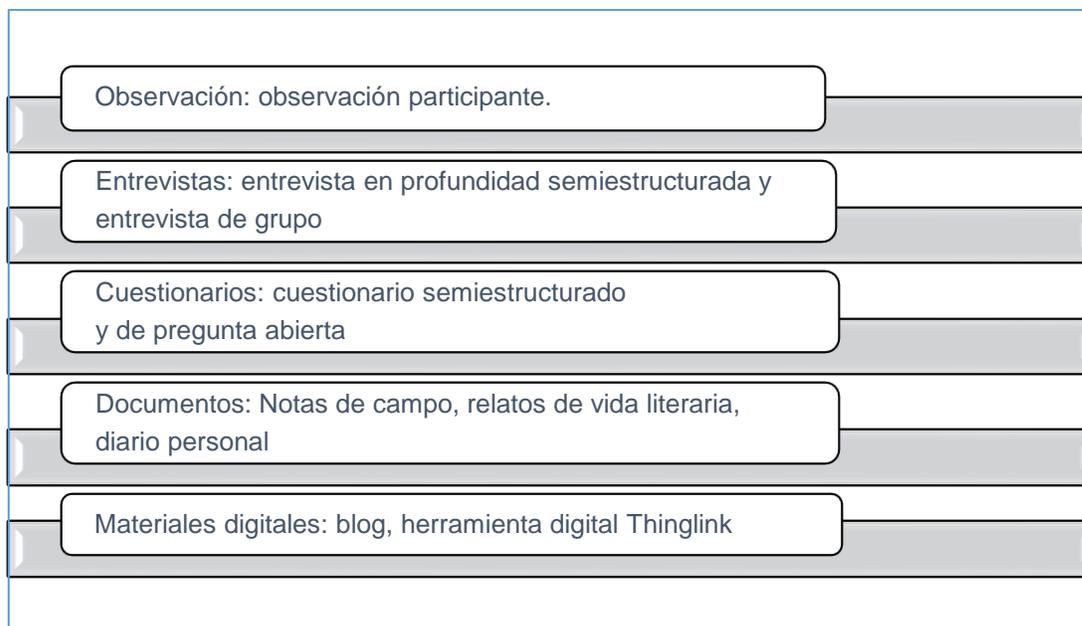


Figura 2. Esquema de las diferentes estrategias de obtención de la información para este estudio. Fuente: elaboración propia.

2.5.1. Observación participante

La observación es un tipo de estrategia ampliamente utilizada en la investigación cualitativa. Ha sido clasificada de diversas maneras y se la ha relacionado con la tradición etnográfica. Según Ruiz, existen tres tipos de observación: según su grado de control, de estructuración y de participación.

Creswell define a la observación participante como un papel adoptado por el investigador que ofrece excelentes oportunidades para ver las experiencias y sentir las opiniones de los participantes. El investigador es un observador externo que participa en las actividades del sitio de estudio en el que registra información; no obstante, como participa de las actividades, muchas veces tendrá que esperar para escribir las observaciones hasta después de que haya dejado el sitio de estudio (2012, p. 214).

En el caso de esta investigación, se escogió este tipo de observación en particular por la riqueza que entrega, ya que tal como señala Creswell, permite ver las experiencias de los individuos y acceder directamente a la información, ya que el investigador se vuelve parte de ellos. Esto permitió acceder al grupo a través del rol de mediadora de una herramienta digital en particular y ayudar a los futuros profesores a utilizarla.

– *Procedimiento:*

En una primera instancia, la doctoranda adoptó el rol de observadora no participante y en este pudo tomar notas de campo, mientras el docente a cargo de la asignatura realizaba la sesión. Sin embargo, ese rol fue muy breve, ya que debido a la cantidad de tiempo que se disponía para llevar a cabo la secuencia planificada, la doctoranda asumió casi inmediatamente el rol de observadora participante.

Con este fin, se había diseñado una tabla de especificaciones de los temas o tópicos más relevantes a observar y que se basaban en los objetivos de la investigación asignados a este grupo. No obstante, debido a que el rol participante demanda una atención constante, las notas de campo fueron reducidas a pequeñas anotaciones que luego se volcaron en la narración de la experiencia a través de un diario personal.

Para las notas de campo³¹, se utilizó la aplicación *Evernote* que es una aplicación informática que organiza la información mediante archivo de notas y estas pueden ser sincronizadas en el ordenador y permanecer organizadas en el tiempo. En las notas de campo se procuró dejar constancia de la fecha de la observación, el lugar, el rol y la duración de la observación. El modelo para las notas de campo fue extraído de Creswell (2012, p.216).

En la transcripción de las notas de campo se utilizó la herramienta *web* “Penzu” que es un cuaderno privado en línea, que a modo de diario personal, permite registrar las diferentes observaciones y reflexiones personales sobre un fenómeno. Para el trabajo de campo, cada nota fue transcrita por medio de esta herramienta en la que se incorporaron las reflexiones personales de la doctoranda sobre las sesiones y los eventos que transcurrían en ella.

Finalmente, se quiere señalar que en las notas de campo no se realizaron esquemas ni dibujos debido al rol que ocupó la doctoranda durante la observación.

2.5.2. Entrevistas

Esta estrategia se ha abordado desde la perspectiva que señala Ruiz sobre la entrevista en profundidad, que es vista como un proceso de comunicación en el que entrevistador y entrevistado pueden influirse mutuamente, ya sea de forma consciente o inconsciente. Esta es fundamentalmente una conversación en la que se ejercita el arte de

³¹ Notas de campo y diario en anexos.

formular preguntas y escuchar respuestas, lo que constituye un proceso en la que se crea una situación concreta que implica que sea una situación única (2012, p. 166).

Para explicar el tipo de entrevista utilizada, se ha escogido la tipología de Creswell (2012) que diferencia entre entrevistas individual y “grupo focal” (*Focus group*). Cada uno de los tipos se escogió dependiendo de la temática a abordar y del tiempo disponible.

Entrevista individual.

Este tipo de entrevista fue aplicada a 6 profesores noveles. Se escogió este tipo de entrevista debido a la plausibilidad de llevarla a cabo, ya que la cantidad de participantes que constituía la muestra, posibilitaba implementar una estrategia de este tipo. Por otra parte, era necesario conocer la opinión de los participantes sobre su experiencia con el uso del blog y de la valoración que tenían de los clásicos grecolatinos.

– Procedimiento:

La entrevista se elaboró por medio de un temario, que ayudaría posteriormente a indagar en aspectos que pudiesen dar luz sobre la problemática y que se basó en tres temas. Esta se pensó como semiestructurada, es decir, que existiera un mínimo de preguntas y que dentro de la dinámica de la entrevista, surgiesen otras de acuerdo al fluir de la conversación. Por lo tanto, dentro de los temas se plantearon un mínimo de preguntas que sirvieran de apoyo o guía a la conversación. Cabe señalar que estas variaron de acuerdo a cada entrevistado (cuadro 3).

Cuadro 3. Esquema de la entrevista semiestructurada.

Tema 1: Conocimiento e información sobre el uso digital y uso del blog

- Dentro de la participación en los diferentes blogs se solicitó trabajar con una herramienta Thinglink. Me gustaría que me contaras tu experiencia con el uso digital, si estás de acuerdo o no con su uso dentro del aula
- ¿cuánto conocías de estos medios, tanto el blog como Thinglink para trabajar textos literarios?
- ¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuviste como participante del blog en cuanto al uso del mismo, la propuesta, la navegación?

Tema 2: Valores y preferencias (literatura grecolatina)

- ¿Cuál ha sido tu experiencia con los clásicos grecolatinos? ¿Son textos que llevarías al aula? ¿Por qué?
- Trabajo con textos clásicos en el aula, textos/temáticas preferidas, por qué y que relevancia tienen dentro de la formación literaria de los estudiantes.

- Cómo logras hacer reflexionar un texto dentro del aula? ¿Dentro de las posibilidades ofrecidas en el blog (ambos blogs) pudiste utilizar alguna? Me gustaría que me relataras de qué forma lo realizaste.

Tema 3: Ideas y creencias sobre uso de la tecnología para la educación literaria de los clásicos grecolatinos

- ¿Qué es lo que piensas o crees sobre el uso de la tecnología digital para la enseñanza de la literatura?
- De la experiencia que has tenido con el blog y la interacción lograda ¿qué piensas sobre el uso de la minificción para la transmisión de los clásicos grecolatinos?

Fuente: elaboración propia.

Entrevista grupal (Focus group).

Según Creswell (2012), este tipo de entrevista se lleva a cabo con un grupo reducido de personas en la que se obtiene respuesta de todos los individuos y se realiza en un tiempo limitado. En el caso de esta investigación, se optó por este tipo de entrevista para cubrir las impresiones de los profesores en formación en el proceso de creación de hipertextos, ya que el tiempo del que se disponía era acotado. Además, interesaba crear una instancia en común en la que los futuros profesores pudiesen opinar sobre la actividad realizada. Con este fin se invitó a toda la muestra a participar en la entrevista grupal en la que participaron 15 profesores en formación, quienes dieron su opinión de las temáticas abordadas.

- *Procedimiento:*

En la entrevista grupal se elaboró un temario que abordara los principales puntos trabajados durante la secuencia didáctica; éste abarcó tres temas de los que se desprendieron preguntas que guiaron la conversación (cuadro 4):

Cuadro 4. Esquema de la entrevista grupal.

Tema 1: valoración del hipertexto didáctico

- Potencialidad de la herramienta Thinglink (hipertexto didáctico digital)
- Dificultades

Tema 2: facilidades y desventajas del uso de la herramienta

- ¿Qué facilidades han encontrado con la utilización y conocimiento de la herramienta thinglink?
- ¿Podrían enumerar las dificultades que han tenido en la introducción del trabajo con esta herramienta?

Tema 3: Transmisión de los clásicos grecolatinos

- ¿Cuáles han sido las perspectivas predominantes del trabajo con el área multimodal en la transmisión de los clásicos grecolatinos hasta el momento?
- ¿Qué dificultades, asimismo como ventajas, ha supuesto la lectura de las minificciones?

Fuente: elaboración propia.

Debido al tiempo disponible (cerca de 90 minutos) el tema 3 no pudo ser abordado. Además, en principio se habían planificado dos sesiones de entrevista grupal. Un fallo técnico en la primera sesión (18/10/2016), frustró el registro de la misma y tuvo que repetirse en otra fecha. Por lo tanto, una de las sesiones no pudo realizarse.

Por otra parte, a los informantes se les explicó el objetivo de la entrevista, la duración aproximada y se les presentó el consentimiento informado, en el que se especificaba el derecho a abandonar el grupo focal si lo consideraba necesario.

Registro y transcripción de las entrevistas.

El registro de las entrevistas se realizó mediante la aplicación *Notas de voz Free*³², en donde cada archivo de audio es conservado con la fecha en que se llevó a cabo el registro y la hora en la que se produjo la última reproducción, lo que permite visualizar el avance en la transcripción.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad con el fin de no influir en los datos que emergiesen al momento de analizarla y de facilitar tanto una visión global de las creencias del informante como el acceso a una indagación profunda, que ayudara a construir la propia mirada sobre los datos facilitados.

Según Amparo Tusón, pasar “un material oral a un papel es un ejercicio de transcodificación y hay que decidir qué convenciones para la transcripción se van a utilizar” (2002, p. 147), por esta razón, entre los criterios que se privilegiaron para la elección del código de transcripción, se escogió uno que facilitará la aproximación con el código oral y que fuese funcional para los objetivos de la investigación. Con este fin, se optó por el código de transcripción presentado por Tusón (2002) en cuanto a los símbolos prosódicos, relativos a los turnos de palabras y otros símbolos, ya que este tipo de convención permite

³² *Notas de voz Free* es una *App* gratuita para iPad, que permite fijar y organizar los archivos de audio para luego transcribirlos a través de un sistema de reproducción facilitado por la misma aplicación. Posteriormente el archivo puede ser convertido a Mp3 y ser enviado a *Drive* o a otro sistema de almacenamiento.

seguir el ritmo natural de la conversación con sus pausas, alargamientos de sonido, énfasis, solapamientos, etc. que ayuda al análisis simbólico de los datos (cuadro 5).

En la transcripción de la entrevista individual, la doctoranda se nominó como tal y los informantes con pseudónimos. En el caso de la transcripción de la entrevista grupal, la previa interacción de la doctoranda con los informantes facilitó el reconocimiento de las voces que intervinieron en el desarrollo del grupo focal; además el conocimiento del lugar ayudó a localizar mentalmente a los participantes. No obstante, no se cuenta con esquemas o dibujos de la situación, ya que interesó profundizar en el contenido de las respuestas emitidas por los informantes. En la transcripción de este tipo de entrevista, la doctoranda se nominó como “mediadora”.

Cuadro 5: Símbolos utilizados en la transcripción de la entrevista.

<i>Símbolos prosódicos:</i>	
¿?	interrogación
¡!	entonación exclamativa
/	tono ascendente
\	tono descendente
...-	corte abrupto en medio de una palabra
	pausa breve
	pausa mediana
<...>	pausa larga, también <pausa> o <9>, indicando segundos.
ac	ritmo acelerado
le	ritmo lento
<u>subr</u>	énfasis
MAYÚS	mayor énfasis
::	alargamiento de un sonido
p	piano (dicho en voz baja)
pp	pianissimo (dicho en voz muy baja)
f	forte (dicho en voz más alta)
ff	fortissimo (dicho en voz muy alta)
<i>Símbolos relativos a los turnos de palabra:</i>	
==	al principio de un turno para indicar que no habido pausa después del turno anterior.
=.....=	
=.....=	solapamiento en dos turnos:
	H— Vale <pausa> =Pero es que me molestarían las piedras =
	M— [mirando a L] =Bueno oye y el pan ¿qué? ¿Tengo que = ir yo?
<i>Otros símbolos:</i>	
[]	fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, p.e.: [risas], [mirando a B]
(???)	palabra ininteligible o dudosa”

Fuente: *Análisis de la conversación, entre la estructura y el sentido* (Tusón, 2002, pp. 148-149).

2.5.3. Cuestionarios

Si bien el enfoque de esta investigación es cualitativo, se pensó en el cuestionario como estrategia que permitiría obtener información sobre el grupo de profesores noveles acerca de su posición como lectores. También se utilizó un cuestionario abierto para obtener información sobre algunos aspectos que quedaron inconclusos en el trabajo de campo con los profesores en formación. Por tanto se utilizaron dos tipos de cuestionarios: un cuestionario de pregunta semiestructurada y uno de pregunta abierta. A continuación se describirán los criterios de construcción de cada uno.

Cuestionario de pregunta semiestructurada.

Este tipo de cuestionario, según Creswell, puede contener preguntas cerradas y preguntas abiertas. La ventaja de las preguntas cerradas es que pueden aportar información útil para apoyar la teoría y conceptos en la literatura; en cambio las preguntas abiertas permiten explorar las razones de las respuestas cerradas e identificar comentarios que los participantes puedan tener más allá de esas respuestas. Sin embargo, uno de los inconvenientes del uso de la respuesta abierta es el contexto de la emisión de la misma, que no tendrá la riqueza de una entrevista, por ejemplo. Pese a lo anterior, una forma de analizar este tipo de respuestas es buscar temas en los datos abiertos o visualizar la tendencia de los mismos (Creswell, 2012, p. 223).

En este estudio se optó por la construcción de un cuestionario sobre preferencias de lectura literaria con el fin de visualizar tanto el perfil lector de los profesores noveles, como sus competencias a la hora de enfrentar un texto minificcional. Por este motivo, se consideró crear el cuestionario a partir del modelo de pregunta semiestructurada, pues respondería de mejor forma a los objetivos propuestos en este estudio.

– Criterios de construcción:

El cuestionario se elaboró a través de las etapas propuestas por Zoltán Dörnyei (2003), las cuales son:

- a. Decidir sobre las características generales del cuestionario, tales como la longitud, el formato y las partes principales.
- b. Escribir las preguntas/ ítems y diseñarlos por grupo.
- c. Selección y secuenciación de las preguntas o ítems.

- d. Escribir instrucciones y ejemplos apropiados.
- e. Pilotaje del cuestionario y análisis de los ítems. (pp. 16-17)

A través de las etapas anteriormente mencionadas, se explicará el proceso de elaboración de este cuestionario.

a. Características generales del cuestionario:

Se confeccionó un cuestionario de 32 preguntas, distribuidas en tres secciones que indagan sobre prácticas de lectura, valoración de la enseñanza de la literatura y de textos literarios. El formato escogido fue el soporte digital proporcionado por la herramienta *Google forms*. Dentro de las partes principales del cuestionario se tuvo en cuenta, el título, las instrucciones, los ítems y los agradecimientos.

b. Escritura de las preguntas y el tipo de ítems:

La escritura de las preguntas se realizó a través de diferentes etapas. En una primera etapa se identificó el problema a analizar a través de los objetivos de la investigación. Posteriormente se establecieron objetivos³³ para el propio cuestionario.

A partir de ahí, una segunda etapa fue la elección del tipo de ítem, a través de los objetivos propuestos y de las secciones del cuestionario. Dentro del tipo de pregunta, se decidió por preguntas cerradas y abiertas. Entre las preguntas cerradas se optó por la de selección múltiple, y se elaboró según los criterios propuestos por Dörnyei (2003), esto es, un ítem que considerara la posibilidad de que el participante pudiese escoger una opción y, en el caso que no estuviese su respuesta, contestara a través de la opción “otros”.

Es importante señalar que algunas preguntas se adaptaron del cuestionario de aproximación a la lectura en estudiantes universitarios de Claudia Gilardoni (2006) quien accedió a proporcionarlo. Dichas preguntas están referidas, en su mayoría, al tipo de lectura y al acceso a la misma.

Otro ítem dentro de las preguntas cerradas fue utilizar la escala de tipo Likert que es un método simple, versátil y fiable (Dörnyei, 2003, p. 37). Se optó por este tipo de ítem, ya que permitía acceder a la valoración que realizaban los individuos sobre un tema en particular, además de facilitar un análisis más interpretativo del tipo de respuesta.

³³ Objetivos del cuestionario y proceso en anexos.

La elaboración de este ítem se llevó a cabo de acuerdo al modelo original de escala, es decir, cinco opciones entre las que el encuestado podía escoger una, según su grado de aceptación de la declaración y que es la siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Parcialmente de acuerdo.
4. De acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

Las preguntas abiertas se elaboraron con el fin de ampliar las preguntas cerradas y de profundizar algunas de las temáticas expuestas en el cuestionario. Se elaboraron cuatro preguntas abiertas que se clasifican en preguntas exploratorias y de profundización.

c. Selección de las preguntas y su secuenciación:

La selección de las preguntas se realizó en diferentes etapas, tales como la construcción de los objetivos del cuestionario, el tipo de ítem y, finalmente, la selección de las secciones a partir de las temáticas propuestas entre los objetivos del estudio, que permitieron organizar y secuenciar las preguntas que se incluirían en el cuestionario.

d. Redacción de las instrucciones:

En este punto se procuró cumplir con los estándares de extensión, propósito, confidencialidad y anonimato (Dörnyei, 2003). La instrucción general, se elaboró considerando los siguientes aspectos:

- Motivos del estudio.
- Organización responsable.
- Énfasis en que no existen respuestas buenas o malas y petición de honestidad.
- Promesa de confidencialidad.
- Agradecimiento. (Dörnyei, 2003, p. 27).

Dentro de la instrucción general se incluyeron las variables de edad y situación profesional/académica, con la finalidad de realizar una distinción entre participantes al momento de levantar los datos.

En la redacción de las instrucciones específicas se procuró explicar lo que se esperaba en cada sección. En el caso de los ítems que contenían escalas de Likert, se explicó las escalas de clasificación y sus distintos criterios (figura 3), en cada una de las secciones que la contenían.

Sección 2: Valoración de la enseñanza de la literatura

En este ítem se le solicita marcar la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5, en donde
1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo; 4= de acuerdo;
5=completamente de acuerdo

19. La universidad me ha ayudado a profundizar mis conocimientos en literatura.

1 2 3 4 5

Figura 3. Ejemplo de instrucción específica. Fuente: captura de internet, elaboración propia.

Es necesario señalar que en este cuestionario no se proporcionaron ejemplos para las secciones, debido al tipo de formato escogido para la presentación del cuestionario a los participantes del estudio.

e. El pilotaje:

El pilotaje se realizó a través de un muestreo de conveniencia (Dörnyei, 2003) compuesto por profesores de la especialidad, que era diferente a la muestra intencionada. Se solicitó vía *Facebook* a diferentes profesores del área que respondieran el cuestionario en línea. Al ser un muestreo de conveniencia, el número de respuestas no fue alto, ya que finalmente respondieron el cuestionario 12 individuos, cuyas edades fluctuaban entre los 22 y 45 años.

A partir de las respuestas obtenidas, se realizó un análisis de las preguntas de acuerdo a los objetivos planteados y el tipo de ítems. Posteriormente, se observó la tendencia en la respuesta obtenida y se modificaron aquellas preguntas que inclinaran a una sola respuesta, fuesen confusas o contradictorias. Asimismo, se revisó la consistencia de los ítems, sobre todo la escala de Likert, que podía presentar inconsistencias a nivel de

opciones. Por lo tanto, se realizaron modificaciones a aquellos ítems que presentaban un resultado desigual frente a otros del mismo objetivo.

Finalmente, el cuestionario ya modificado y en versión final, fue respondido por 11 participantes de una muestra de 12 profesores noveles en enero de 2016.

Cuestionario de pregunta abierta.

Pese a que el uso de este cuestionario no es muy recomendado, ya que implica un compromiso más superficial y relativamente breve con el tema por parte del encuestado (Dörnyei, 2003, p. 14); se optó por este tipo de estrategia, porque era el medio más eficaz para inquirir sobre algunas preguntas relacionadas con la creación de hipertextos didácticos que no habían sido abordadas por falta de tiempo. Para solventar esta desventaja, se recurrió a la formulación de un mínimo de preguntas, con el fin de que el encuestado no se agotara y pudiese responder la totalidad de las preguntas.

Se formularon cuatro preguntas para el cuestionario³⁴, las que fueron distribuidas en tres secciones. Las secciones del cuestionario fueron las siguientes:

- Sección 1: Título del cuestionario, presentación (objetivo y agradecimiento), edad y semestre.
- Sección 2: Fundamentos de la educación literaria.
- Sección 3: Papel de los clásicos en el aula.
- Sección 4: Uso de la tecnología en el aula.

Las preguntas fueron elaboradas según lo que había sido el trabajo con la herramienta *Thinglink* con los profesores en formación y el uso de minificciones para la introducción de los clásicos grecolatinos. Por tanto, se redactaron las preguntas, se revisaron posibles incoherencias o errores y finalmente se aprobaron para su publicación.

El formato escogido para el cuestionario fue la herramienta digital *Google forms* y se presentó al grupo de profesores en formación vía correo electrónico. Este fue facilitado por el profesor de la especialidad quien, previa autorización de los estudiantes, hizo llegar las direcciones de correo electrónico a la doctoranda. 23 profesores en formación aceptaron participar de este cuestionario que fue respondido, finalmente, por 11 participantes en noviembre de 2016.

³⁴ Las preguntas y el cuestionario se hallan en anexos.

2.5.4. Relato de vida lectora (documentos)

Según Creswell(2012), los documentos son registros públicos y privados que los investigadores cualitativos obtienen sobre un sitio o los participantes de un estudio. Los documentos pueden ser periódicos, actas de reuniones, revistas personales y cartas, entre otros.

En este estudio se ha recurrido a documentos más bien privados. Estos son el relato de vida lectora, las notas de campo y el diario. Estos últimos, las notas de campo y el diario son documentos creados durante la estadía en terreno de la doctoranda. El proceso de recolección de datos, tanto de las notas como del diario, fue especificado en el punto 2.5.1 de este apartado.

El relato de vida lectora es un documento de carácter biográfico (Sandin, 2003) y un tipo de registro obtenido por encuesta, es decir, solicitado por el investigador. Es importante distinguir entre relato de vida e historia, ya que la historia de vida es una narración construida por el investigador a partir de datos del informante obtenidos a través de diversos métodos (Behar, 1991 citado por Sandin, 2003). El relato, en cambio, es un registro que es sometido a tratamiento analítico y en cuya elaboración no interviene el investigador (Pujadas, 1994 citado por Sandin, 2003).

En la investigación se solicitó a 12 profesores noveles redactar su relato de vida lectora, con el fin de poder analizar temáticas relacionadas con el perfil lector y, así, poder distinguir influencias de la experiencia vital dentro de las prácticas docentes. Para ello se les solicitó mediante correo electrónico, redactar en una plana de extensión su experiencia como lectores de literatura a través de distintas etapas de su vida.

Debido a la carencia de investigaciones etnográficas que empleen este tipo de datos en Chile, el relato de vida lectora no es conocido. Por esta razón, algunos de los participantes relataron su vida lectora más como una reflexión literaria que un relato y esto afectó el posible análisis de este tipo de documento.

Finalmente 10 participantes enviaron su relato de vida lectora. De estos diez relatos, seis fueron considerados para el análisis, que correspondían a los profesores noveles de la muestra final³⁵.

³⁵ Relato de vida lectora en anexos.

2.5.5. Materiales digitales

Se había enunciado en el punto 2.5 de este apartado que en las estrategias de recolección de datos se consideraba a los materiales audiovisuales como un tipo de dato consistente en imágenes o sonidos que se recogen para comprender el fenómeno central que se estudia. No obstante, el avance de los medios electrónicos y digitales, posibilita incluir cada vez nuevos materiales como fuente de información.

En el caso de este estudio, era fundamental que la muestra interactuara con un material digital. A partir de este objetivo, se creó un tipo de página web (blog) y se utilizó una herramienta digital (*Thinglink*) como estrategias dirigidas a la obtención de datos. Con este fin fueron presentados a los grupos de participantes.

Blog.

El blog es una página web de carácter general, en donde los usuarios publican contenidos (entradas) de temas que suelen ser de su interés (Granieri, 2005 citado por Álvarez, 2012) y que es visto como una herramienta de la *Web 2.0* que acelera la entrega de conocimientos, el aprendizaje y cambia los patrones de las comunidades educativas (Liu, Shih, & Tsai, 2011).

Entre las características del blog se hallan la comodidad y la facilidad de uso, que permiten la interacción entre el autor y los lectores, ya sea a nivel de macroestructura o a través de los comentarios en las entradas (V. M. González, Ramos, & Suárez, 2013). Dichas publicaciones tienen un orden cronológico e incluyen información sobre el usuario, permiten categorizar cada entrada y enlazar a otros sitios *web* (Álvarez, 2012).

Este tipo de página fue escogida por las características ya señaladas y porque ha sido objeto de análisis en la investigación de la didáctica de la literatura (Calvo Valios, 2015; Díez Mediavilla et al., 2015; Rovira-Collado & Llorens García, 2012), además de ser una herramienta muy efectiva como hipertexto, ya que es una de las páginas preferidas por los lectores dentro del internet (Niederhauser, 2008).

El uso del blog dentro de esta investigación, tuvo como propósito analizar la interacción de los profesores noveles con un tipo hipertexto didáctico desde su perspectiva como lectores y mediadores de la lectura literaria, específicamente, con la lectura de minificciones que reelaboraban clásicos grecolatinos. En este sentido, el blog era la estrategia más adecuada para lograr este objetivo por las características ya mencionadas. Otra razón para su empleo, fue la factibilidad de que los profesores noveles pudiesen

interactuar con la página pese a la distancia geográfica y que pudiesen proponer estrategias didácticas a partir de su interacción con ella.

a. Etapas del diseño y elaboración:

Se diseñó una secuencia didáctica a partir de la literatura revisada para la creación del blog. Los objetivos de la secuencia fueron planteados en términos de objetivos generales y específicos, estos últimos fueron distribuidos en unidades. La primera unidad: “Interactuando con minificciones” contenía parte de los objetivos que ayudarían en la elaboración del blog y que estaban relacionados con la proyección del intertexto lector de los profesores noveles. La segunda unidad: “Hacia la creación de hipertextos didácticos en la Web 2.0” proyectaba evaluar recursos y enlaces con fin de crear un hipertexto. Esta segunda unidad finalmente fue ejecutada con el grupo de profesores en formación.

El desarrollo de las unidades se planificó a través de fases. La primera unidad tuvo cuatro fases y la segunda, siete. Cada una de las fases proyectaba los objetivos específicos y las actividades vinculadas a los mismos. La característica fundamental de las fases fue su impronta interactiva, toda vez que se proyectó realizarla en conjunto con los participantes en la medida que estos interactuaban con el blog.

b. El blog de prueba:

En una primera instancia se creó un blog de prueba que fue presentado a los integrantes de la muestra y en los que se solicitó interactuar. El propósito de dicho blog, fue evaluar el nivel de recepción de este tipo de herramienta web por parte de los profesores noveles y detectar posibles inconsistencias e incongruencias dentro de la propuesta.

El blog de prueba denominado “Fracción&Mínima”, fue aplicado durante el mes de abril de 2016. Las secciones de este blog fueron las siguientes:

- *Un viaje fragmentado*: presentación e instrucciones de navegación.
- *Adiós Penélope*: minificción, enlaces y preguntas de comprensión.
- *Heraclitana*: minificción, enlaces afines y preguntas de comprensión.
- *La memoria, esa incomodidad*: minificción, enlaces afines y preguntas de comprensión.
- *Perro*: minificción, enlace a obras pictóricas, preguntas de comprensión.
- *Fin*: reflexión de cierre, preguntas de opinión.

En el blog de prueba participaron 7 profesores noveles. La mayoría vertió sus opiniones en el blog y estas ayudaron a definir el blog oficial, que se sería aplicado en la investigación, distribuir de mejor forma las secciones, establecer criterios de selección de elementos multimedia y evaluar el grado de impacto o participación en este tipo de página web.

c. El blog final:

El blog final para la investigación se construyó a partir de la experiencia del blog de prueba, los objetivos señalados en la secuencia didáctica y un sustento teórico que se basa en los aportes de Landow (2009, 2015) Borràs (2002, 2004) en cuanto a la descentralización y el concepto de jerarquía y fragmentación; asimismo la construcción de las rutas y los enlaces. Por otra parte, dentro de la línea del hipertexto didáctico se consideraron las aportaciones de Mendoza (2012, 2015) y Niederhauser (2008) respecto al tipo de lectura e interacción esperada y de las *multiliteracies* de acuerdo a Kalantzis y Cope (2012) para el análisis crítico de los elementos multimodales.

La base del blog la constituían las minificciones; por este motivo, se seleccionó un conjunto de creaciones minificcionales a partir de criterios (tabla 3) extraídos de la literatura revisada para tal fin y que permitió seleccionar un conjunto de ocho minificciones³⁶ (cuadro 6), que se distribuyeron en las distintas secciones del blog.

Tabla 3

Explicación de los criterios empleados en la selección de minificciones.

Criterios para la selección de minificciones		
Criterios	Justificación	Autores
Estructura interna	Criterios de brevedad, narratividad y ficcionalidad; ironía, grado de polisemia	Lagmanovich, 2009 Zavala, 2007
Metaficcionalidad	Característica de posmoderna (según su lectura) Alusión a otras obras, personajes, etc. En este caso en particular, reelaboración de textos clásicos	Mendoza, 2010 Bados, 2009
Hipertextualidad	Hipertexto textual, relación del lector con el texto, capacidad del texto de interpretación, nivel de apertura.	Mendoza, 2012 Zavala, 2007

³⁶ El conjunto de minificciones empleadas en el blog se halla en anexos.

Brevedad	Posibilidad de analizarse detalladamente en una hora de clase, vinculación con temáticas literarias, culturales y sociales.	Bados, 2009
-----------------	---	-------------

Cuadro 6: Minificciones seleccionadas para el blog “Paidea en fracción mínima”

Minificciones seleccionadas	
Título	Autor
Ulises	Ángel Olgoso
Orillas del Escamandro	José Emilio Pacheco
Rehabilitación de Circe	Diego Muñoz Valenzuela
Sirenas emigrantes	David Lagmanovich
De Narciso	José de la Colina
Dido	Lilian Elphick
La Esfinge de Tebas	René Avilés Fabila
Origen del mito	Manuel Moyano

Minificciones extraídas del libro “Después de Troya”. Fuente: *Microrrelatos hispánicos de tradición clásica* (Serrano, 2015).

El blog titulado “Paidea en fracción mínima” del sitio *Wordpress.com* posee cinco secciones generales y ocho subsecciones distribuidas en páginas dentro del blog y que se propusieron a modo de “rutas” para facilitar la interacción entre los profesores noveles.

A continuación se procederá a explicar cada una de las secciones del blog:

1. *Sección Invitación:* En esta sección se explica de qué trata el blog y se señalan las instrucciones para navegar en él. La navegación está concebida a través de rutas que se llega a ellas por medio de unas flechas diseñadas para tal fin. Cada una de esas flechas redirigía a las distintas secciones del blog.
2. *Sección Minificciones homéricas:* Esta sección se propuso como una ruta que dirigía a cuatro minificciones relacionadas con la obra homérica: *Ulises, Orillas del Escamandro, Rehabilitación de Circe* y *Sirenas emigrantes*. Cada una de las minificciones fueron agrupadas por pares en las siguientes rutas:

- *Hacia una búsqueda de una Ilíada*: ruta que consistía en escoger dos opciones (A y B) y cuya elección derivaba a las minificciones *Ulises y Orillas del Escamandro*. En esta ruta se proponía navegar por los enlaces propuestos y posteriormente responder actividades desde la perspectiva de la mediación literaria.
 - *Una Odisea fragmentada*: ruta que consistía en escoger dos opciones (A y B) que derivaban a las minificciones: *Sirenas emigrantes* y *Rehabilitación de Circe*. Al igual que en la propuesta anterior, se proponía navegar por los enlaces propuestos y responder a las preguntas sugeridas.
3. *Sección Minificciones de geografía mítica y heroica*: Esta sección se organizó a través de cuatro escenas que dirigían a minificciones relacionadas con personajes vinculados a mitos grecolatinos: *De Narciso*, *Dido*, *La Esfinge de Tebas*, *Origen del mito*.
 4. *Sección Final de ruta*: Sección que invitaba a los profesores noveles a reflexionar en torno a dos temas vinculados con la lectura de minificciones dentro del blog, que fueron proyectados desde los valores literarios y la didáctica, en cuanto a la posibilidad de aplicar este tipo de minificciones en el aula y formular criterios para la selección de este tipo de texto literario.
 5. *Sección Colaboraciones*: Esta sección fue creada posteriormente y no estaba planificada de antemano en la secuencia didáctica. A partir de las diferentes aportaciones de algunos participantes, se decidió crear esta sección con la posibilidad de que la muestra compartiese perspectivas respecto al uso de elementos multimedia desde una mirada multimodal. En este sentido, dentro de la sección se invitó a opinar sobre las posibilidades didácticas de los elementos compartidos por medio de encuestas elaboradas para tal fin.
 6. *Sección Laberinto*: Esta sección se hallaba oculta a los participantes y se llegaba ella a partir del primer enlace propuesto en las flechas de navegación. Uno de los propósitos de esta sección era verificar el trayecto de lectura de los participantes y también presentar una minificción incompleta para que redactaran un final para ella, de este modo, se configuró un espacio de creación literaria en la que los profesores podían compartir su producción con los demás participantes.

– *Procedimiento:*

En un primer momento se invitó a los participantes a interactuar con el blog mediante correo electrónico. En este correo se explicitó el objetivo del blog y la propuesta del mismo. A su vez, se señalaron plazos para la participación dentro del blog, que se fijó inicialmente para los meses de mayo y junio de 2016. El seguimiento de la participación se hizo a través de la moderación de comentarios³⁷ y el correo electrónico.

– *Decisiones abordadas:*

La implementación y puesta en marcha del blog conllevó a tomar una serie de decisiones que afectarían la investigación en curso. Dentro de las decisiones abordadas están los plazos de participación, la creación de nuevas secciones y los criterios de participación.

- *Plazos de participación:* el plazo de participación establecido en un inicio tuvo que extenderse, debido al bajo nivel de interacción que hubo en el mes inicial de presentación del blog; por lo tanto, el plazo final para la interacción se fijó para finales de julio de 2016. Esta decisión fue tomada debido a que en los meses de septiembre y octubre de ese año se llevaría a cabo el trabajo en terreno y para esa fecha los participantes debían tener una idea cabal de su intervención dentro del blog.
- *Creación de la sección “Colaboraciones”:* esta sección se creó debido a la inquietud de los participantes de aportar material elaborado por ellos, o que habían recopilado, a propósito de los temas planteados dentro de las actividades y preguntas emanadas de las minificciones colgadas en el blog.
- *Criterios de participación:* debido al nivel de interacción alcanzado al mes de julio, se tuvo que fijar un criterio de participación, cuya finalidad fue contar con una idea precisa de qué participantes serían finalmente incluidos dentro de la muestra. Se contabilizó un total de 40 interacciones dentro del blog, provenientes de 7 participantes (tabla 4). Con el fin de fijar la muestra, se estableció como mínimo 2 intervenciones; así, se aseguraba el conocimiento

³⁷ se solicitó inscribirse en el blog, de este modo, cada vez que se hiciera un comentario este llegaría al correo de la doctoranda como una solicitud. Esta acción permitió visualizar el nivel de participación de los profesores noveles y, a su vez, permitió tomar decisiones respecto a la estrategia planteada.

del blog y por lo menos la realización de una de las rutas. A partir de ese criterio, el total de la muestra fue de 6 participantes.

Tabla 4

Desglose de interacciones por participante dentro del blog “Paideia en fracción mínima”

Universo de participantes	
Nombre	Nº de intervenciones
Javier	19
Elena	6
Didac	5
Alfredo	5
Gael	2
Paula	2
Fernanda	1
	Total: 40

Finalmente, en agosto de 2016 se dio por finalizado el periodo de intervenciones en el blog.

Herramienta “Thinglink”.

Uno de los objetivos de la investigación es la interacción con un hipertexto didáctico digital dentro de un escenario multimodal y el uso de una herramienta digital es una de las estrategias más adecuadas para responder a este propósito.

Dentro de las herramientas digitales conocidas dentro del área educativa³⁸, se optó por la herramienta digital *Thinglink*³⁹ debido a que posibilita la creación de un hipertexto digital de una manera innovadora y creativa. Cabe precisar que la investigación está dirigida hacia la interacción con hipertextos, toda vez que la naturaleza de esta textualidad es de carácter secuencial y *multilinear* por este motivo, la herramienta debía hacer posible la creación de hipertextos por medio de la funcionalidad y dinamismo de los enlaces y nodos que se crearan al interactuar con ella. Al respecto, las características que debía tener la

³⁸ El universo de herramientas se halla desde blogs, *Tumblr*, *Ed modo*, *Socrative*, *Ted ED*, *Genial-ly*, entre otras.

³⁹ *Thinglink* es una herramienta de la web 2.0 (posee una versión gratuita y una de pago) que permite crear imágenes interactivas y añadir contenido de una forma más atractiva por medio de enlaces de elementos multimedia como imágenes, videos, audio, etc. Por tanto, es una forma diferente de comprender la lectura de hipertextos, ya que está más vinculada al efecto multimodal del mismo.

herramienta eran las siguientes: actualidad, universalidad y aplicabilidad (que cumpliera con las exigencias del hipertexto didáctico) que eran características que *Thinglink* cumplía.

Otras funcionalidades de esta herramienta, que la hacen idónea para esta fase de la investigación, son: la posibilidad de interactuar en un espacio que propicia la conectividad a través de la opción de seguir a otros usuarios en la red y comentar sus creaciones e incluso compartirlas en cualquier red social, manteniendo los enlaces y contenido de las mismas.

a. Etapas del diseño y elaboración:

Para llevar a cabo la aplicación de la herramienta, se decidió por la elaboración de un blog que permitiera a la muestra interactuar con la actividad sugerida. Para elaborarlo, se consideró la planificación de la segunda unidad: “Hacia la creación de hipertextos didácticos en la Web 2.0” de la secuencia didáctica programada. Dentro de las fases se proponía interactuar con la herramienta *Thinglink*, evaluar enlaces, aplicar estrategias y crear hipertextos didácticos por medio de dicha herramienta.

Dentro de los sustentos teóricos que acompañan la utilización de esta herramienta, están los criterios de Mendoza Fillola (2012) para analizar la recepción y comprensión de hipertextos por parte de los profesores en formación, y que tienen relación con el grado de dominio en lectura hipertextual, establecimiento de hipervínculos relacionados con su trayectoria personal y construcción de coherencias en el marco en el que lee. Por otra parte, dentro del ámbito multimodal, se pensó en el siguiente marco semiótico propuesto desde las *multiliteracies*: práctica situada, instrucciones abiertas, encuadre crítico y práctica transformada (J. Ryan et al., 2010) que ha sido ampliamente utilizado en educación y que para este estudio se pensó como un marco viable de aplicar dentro del tratamiento didáctico de los clásicos grecolatinos, ya que permitiría interactuar con un hipertexto dentro del ámbito de la literacidad, el conectivismo y la globalización.

El diseño del blog “Paideia en fracción mínima II” de la plataforma *Wordpress.com*, se estructuró a partir de las siguientes secciones que se explican a continuación:

1. *Inicio*: presentación de los objetivos del blog, proposición e instrucciones de trabajo con la herramienta.
2. *Recursos*: presentación de diferentes recursos para aplicar la herramienta dentro del aula. Estos recursos se presentaron en páginas creadas para tal fin y son:

- *Secuencias didácticas*: teorización, apoyo y ejemplos para la creación de secuencias didácticas.
- *Rincón de minificciones*: página creada con el fin de agrupar las ocho minificciones seleccionadas en la investigación, que son las mismas que se presentaron en el blog “Paideia en fracción mínima”.
- *Ejemplos de Thinglink*: selección de cuatro ejemplos de creación de hipertextos a través de la herramienta, con el fin de introducir a los participantes en el uso de *Thinglink*.
- *Algunos lineamientos sobre la educación literaria*: sugerencias y propuestas para llevar al aula el tratamiento didáctico de la literatura.
- *Criterios de evaluación*: presentación de una pauta de evaluación de creaciones hipertextuales a partir del trabajo en *Thinglink*. Los criterios más votados serían tomados en cuenta dentro de la creación de una rúbrica que permitiese a los futuros profesores evaluar creaciones hipertextuales realizadas por sus potenciales alumnos.

b. Procedimiento:

La aplicación de esta estrategia de recopilación de datos se efectuó por medio de sesiones que habían sido planificadas a través de una secuencia didáctica denominada “Tracemos rutas literarias para lectores activos”⁴⁰ en la que se proponía analizar y determinar las actuaciones de los futuros profesores, respecto a sus necesidades y competencias en el uso de una herramienta digital para el tratamiento didáctico de los clásicos. La secuencia se elaboró en base a los objetivos específicos de la investigación y se programó en sesiones. Cada sesión contenía las actividades que se llevarían a cabo con la muestra.

Las actividades programadas estaban dirigidas a la lectura, análisis y creación de hipertextos didácticos a través de la herramienta. Antes de utilizarla, los futuros profesores analizaron un ejemplo elaborado con *Thinglink* y escogieron, entre ocho minificciones, el texto minificcional que sería la base de su hipertexto didáctico. A partir de esa elección, los participantes analizaron la minificción seleccionada e iniciaron un proceso de recopilación de elementos multimedia y recursos textuales que sirvieran para la interpretación de la

⁴⁰ Secuencia didáctica específica para las sesiones en el trabajo de campo ubicada en anexos.

minificción. Con el fin de ayudarles en ese proceso, se les facilitó una pauta con criterios⁴¹ como apoyo a la creación.

El uso de esta estrategia para recopilar los datos perseguía dos objetivos: el primero, indagar sobre las actitudes, reflexiones y competencias de los profesores en formación respecto al hipertexto didáctico digital, y el segundo, situar a estos futuros docentes en un escenario de creación y aplicación de hipertextos para el tratamiento didáctico de los clásicos grecolatinos dentro del ámbito multimodal, entendido no solo como la selección de los elementos multimedia que constituirían el hipertexto, sino también como la contextualización de la lectura literaria desde la perspectiva de *las multiliteracies*.

La actividad de creación se llevó a cabo en parejas, que derivó en la producción de 19 hipertextos didácticos que fueron colgados en el blog⁴² y comentados en esta plataforma por los participantes de la investigación.

Con el fin de analizar la actitud de los futuros profesores respecto al uso de este tipo de herramienta, se invitó a los participantes a mostrar su creación frente a sus compañeros, para que pudiesen distinguir diferentes perspectivas de interpretación a partir de una misma minificción.

⁴¹ Criterios para el diseño del hipertexto didáctico multimodal en anexos.

⁴² La visualización del conjunto de hipertextos creados puede visualizarse en el link proporcionado en el anexo de la secuencia didáctica.

III. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se explicará cómo se ha enfocado el análisis de los datos según los diseños escogidos para responder la pregunta de investigación. Este enfoque surge desde el método cualitativo y se desarrolla a través de la técnica de análisis de contenido.

3.1. El análisis de contenido

En palabras de Ruiz Olabuénaga, el análisis de contenido es una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, sobre todo, de los documentos escritos (2012, p. 192). Estos textos pueden ser propios o ajenos, un texto espontáneo o preparado (toma de notas, entrevista) o documentos, entre otros. La técnica “es fundamentalmente un modo de recoger información para, luego, analizarla y elaborar (o comprobar) alguna teoría o generalización, sociológica sobre ella” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 193). Debido al modo de lectura sistemática, objetiva y rigurosa, se ha escogido esta técnica para esta investigación, pues sus características permiten aproximarse al fenómeno explorado de forma más objetiva.

De acuerdo con Fernando López (2002) el análisis de contenido se puede realizar de diversas formas, ya sea comparando documentos de una sola fuente, mensaje derivados de una sola fuente, comparando mensajes de diversas fuentes o comparando mensajes con un estándar de realización (p. 172) En el caso de esta investigación, se han comparado mensajes de diversas fuentes a partir de las diferentes estrategias aplicadas para la obtención de los datos y se ha aplicado un enfoque narrativo (Ruiz Olabuénaga, 2012) centrado en la interpretación del discurso más que en el recuento estadístico de los elementos del lenguaje.

3.1.1. Características de la técnica de análisis de contenido aplicada

En la técnica aplicada ha tenido especial relevancia la inferencia, que es considerada un elemento central del análisis de contenido (Ruíz, 2012, p. 195) y que se construye a partir de la contextualización de los datos, según los intereses y conocimiento del analista (Krippendorff, 1990/1980 de la edición en castellano). La inferencia ha permitido

acceder a las variables inestables del fenómeno y así facilitar la contextualización de la problemática y dar una respuesta.

En este sentido, el análisis se ha aplicado según el contenido semántico de los datos; es decir, la clasificación de los signos de acuerdo con sus significados y también de acuerdo a las aseveraciones que tienen relación con un análisis temático (figura 4) y que “proporciona la frecuencia con que ciertos objetos son caracterizados de un modo particular” (Krippendorff, 1990, pp. 45-46). Según estos tipos de análisis, la inferencia se ha formulado en cuanto a los antecedentes de la comunicación, en los que se ha indagado “por qué se dice algo” y averiguado “con qué efecto se dice algo” (Krippendorff, 1990, p. 47), que ha permitido identificar y organizar las unidades de registro.



Figura 4. En la nube de palabras proporcionada por NVivo se puede apreciar los términos relacionados con la palabra “tiempo” y que tienen un sesgo negativo.

Las unidades de registro.

En el análisis de contenido aplicado se ha visto al texto por analizar como una “unidad de contexto” (López, 2002) en el que se ha extraído la información a través de un sistema de unidades de registro, que es la sección más pequeña del texto con miras a la codificación y recuento según su frecuencia (Porta & Silva, 2003). Según Berg (citado por Ruiz Olabuénaga, 2012) son siete los elementos de un texto que pueden convertirse en unidades de registro:

- Palabras
- Temas (Frases, conjunto de palabras)
- Caracteres (personas o personajes)
- Párrafos
- Ítems (conjunto de Texto Campo)
- Conceptos (ideas o conjunto de ideas)
- Símbolos semánticos (metáforas, figuras literarias) (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 203).

En el análisis, se han considerado como unidades de registro palabras (términos específicos que marcan una tendencia), los temas (todo lo relacionado con estrategias para enseñar la literatura, por ejemplo), conceptos (por ejemplo, “idea del uso digital, de la escuela”) y símbolos semánticos.

En la identificación de los símbolos semánticos se ha recurrido a la descripción de las metáforas y al modo enunciativo del sujeto emisor de acuerdo al diseño etnográfico. Dentro del modo enunciativo, se han detectado pronombres y formas verbales que puedan dar cuenta de una creencia dentro de las frases o párrafos reconocidos como unidades de registro.

Cabe precisar que las metáforas se han identificado cuando se ha realizado el análisis de la codificación abierta e interpretado en la explicación de la categoría, de acuerdo a lo propuesto por Lakoff y Jhonson (2004). En este sentido, las metáforas se han identificado y se han integrado al análisis realizado a partir del fragmento que se ha escogido para ejemplificar la categoría. La interpretación de las metáforas se ha hecho considerando la naturaleza de las mismas y su relación con el contexto en el que han sido enunciadas (cuadro 7).

Cuadro 7: Ejemplo del tipo de metáfora identificada en los fragmentos seleccionados.

Identificación de metáforas (Lakoff & Jhonson)		
Tipo de metáfora	Aspectos	Ejemplo extraído
Orientacional	Dentro-fuera	“la literatura les abra esas puertas/ que no se las cierre”
Experiencial	“lo desconocido es arriba”	“tuve que entrar a picar un poco”
Ontológica	Mental - físico	“igual a uno lo va agonizando” “lo va a apretando siempre con el tiempo”

Fuente: elaboración propia.

Cada categoría y subcategoría ha sido ejemplificada en el análisis a partir de las unidades de registro identificadas, esto es, frases y fragmentos vinculados a los temas y que han sido dichos por los participantes y agrupados en la codificación abierta. En cada fragmento seleccionado se ha identificado el modo enunciativo de acuerdo a su frecuencia y su posición en el contexto.

La identificación del modo enunciativo se ha realizado de acuerdo a lo propuesto por Palou (2010). En este aspecto, se han aplicado algunos de los criterios sugeridos por el grupo PLURAL, específicamente el posicionamiento enunciativo, esto es la persona (uso de pronombres), recursos expresivos (utilización de metáforas y otros) y expresión de emociones (cuadro 8). Cabe precisar que no se ha aplicado el análisis del discurso que propone este grupo de investigación, sino que la identificación de la dimensión enunciativa y su interpretación se han integrado en el análisis de contenido y considerado su frecuencia dentro del texto.

Cuadro 8: Identificación del modo enunciativo de los fragmentos seleccionados

Modo enunciativo dentro del análisis		
Dimensión enunciativa	Preguntas	Ejemplos extraídos del análisis
Posicionamiento enunciativo	<p>¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?</p> <p>¿Qué modalidad verbal predomina?</p>	<p>“En la opinión de Javier, se puede observar a la minificción como un texto rico en significados y matices, ya que apela al final de la minificción y a su carácter elíptico que ayudaría a motivar al alumno. En esta observación en particular Javier la enuncia en primera persona, lo que da señales del nivel de implicación con esta creación y el impacto que produjo su lectura”</p>
Personas	<p>¿Qué pronombres personales usa?</p>	<p>“En ambas, el protagonismo lo posee el profesor, pues, dentro de la enunciación, relata en primera persona las actividades que realiza. En el caso del alumno, en este predomina una actitud pasiva que está demostrada por el uso del pronombre indirecto (le/les) en las acciones relatadas por los profesores noveles.”</p>
Recursos expresivos	<p>¿Utiliza metáforas u otras imágenes?</p>	<p>“Según Elena su curiosidad por leer le ayudó a conocer lecturas que le proporcionaron nuevas experiencias, ya que el uso de la metáfora "quitarme la venda de los ojos", significa despertar a otra realidad y ver más allá.”</p>
Expresión de emociones	<p>¿Qué recursos prosódicos utiliza?</p>	<p>“(…) que es una idea que refuerza en el uso de elementos prosódicos como el énfasis en la palabra “jamás”.”</p>

Fuente: elaboración propia.

La categorización.

En el análisis de contenido empleado en esta investigación se han utilizado categorías para agrupar los datos en la medida que se relacionaban con el fenómeno estudiado. Una categoría es entendida como un concepto abstracto que representa un fenómeno (Strauss & Corbin, 2002/1998 de la edición en castellano) y que se construye a partir de sus propiedades y dimensiones.

En este estudio, las categorías se han elaborado a través de un procedimiento que, de acuerdo a Ruiz Olabuénaga (2012), involucra un proceso sistemático para captar mejor el contenido de las unidades de contexto, entendidas como los documentos considerados dentro del análisis (Porta & Silva, 2003). Se ha tenido en cuenta las propiedades y dimensiones de las categorías, según lo propuesto por Juliet Corbin y Alsem Strauss (2002/1998 de la edición en castellano), para identificar las propiedades a partir de sus características generales, o específicas, que definen y dan significado a una categoría y a las dimensiones, a partir de la variación que poseen las propiedades de una categoría durante un continuo o rango y que la especifica. Las propiedades y dimensiones de una categoría han generado conceptos que han sido determinados como subcategorías, las cuales han aportado claridad adicional a la categoría principal.

Se ha procurado que cada categoría construida cumpla con las siguientes características: ser exhaustiva, homogénea, exclusiva (un mismo elemento no puede ser clasificado en otra categoría), objetiva (dos códigos diferentes deben llegar al mismo resultado) y adecuada o pertinente (adaptadas al contenido y al objetivo).

En esta investigación, la categorización ha seguido un proceso inductivo en el que se han agrupado las propiedades y dimensiones de las categorías a partir de la codificación abierta (figura 5). Las categorías se han elaborado a través de un proceso de análisis comparativo apoyado, en una primera instancia, por la literatura consultada.

En síntesis, en el desarrollo de la técnica de análisis aplicada, la categorización ha considerado los siguientes términos:

- *Etiqueta*: tema detectado en la codificación y tendiente a su categorización.
- *Categoría*: concepto abstracto que agrupa las temáticas abordadas con los criterios de exhaustividad, homogeneidad, exclusividad, objetividad y pertinencia.
- *Subcategoría*: conceptos relacionados con la categoría principal y que la especifica.
- *Propiedad*: características generales que definen a la categoría.
- *Dimensión*: variación de las propiedades de una categoría.

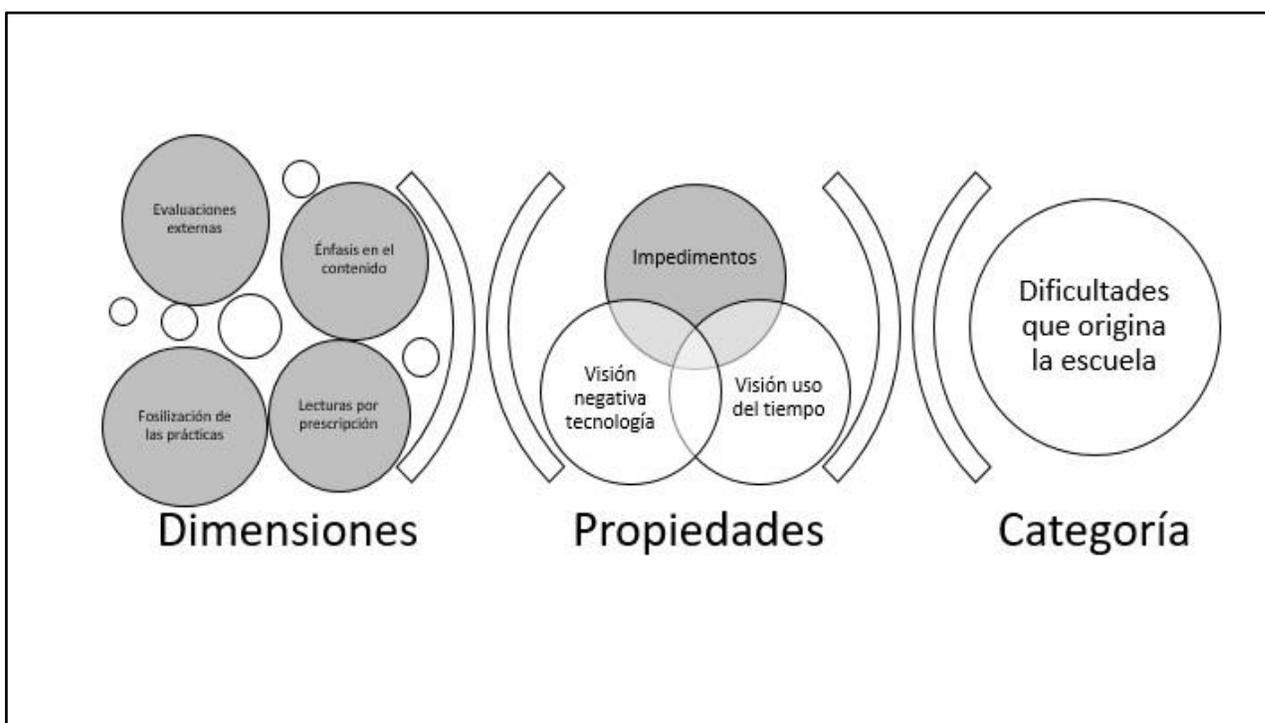


Figura 5. Ejemplo de categorización a partir de la codificación inicial en que la propiedad “impedimento” posee cuatro dimensiones que especifican a la categoría “dificultades que origina la escuela”.

3.2. Pasos del proceso en el análisis de contenido

Se ha escogido la organización del diseño sistemático para explicar el proceso de análisis de los datos, el cual reúne el trayecto que se ha realizado desde la codificación, hasta la explicación general de las relaciones de las categorías obtenidas durante el proceso.

3.2.1. Uso de *software* en la investigación

Antes de desarrollar los pasos, cabe señalar que se ha utilizado como soporte en el análisis un *software* especializado, cuya función es servir de apoyo para la organización, observación e identificación de perspectivas en los datos de tipo cualitativo.

El *software* escogido se denomina *NVivo Starter*, versión 11, y es un programa que posibilita organizar todos los datos a partir de nodos (unidades de registro/codificación abierta), casos (personas), documentos y memos; además, ayuda en la gestión de

decisiones en la inferencia a partir de gráficas, nubes de palabras, diagramas de comparación y bandas de codificación.

Los *softwares* son herramientas de apoyo en la investigación y en ningún caso construyen la interpretación, sino que ayudan al proceso investigador a partir de cinco aspectos:

- Creación y modificación de códigos.
- Búsqueda de patrones.
- Organización, ordenamiento, filtración y contraste de datos cualitativos.
- Combinación e integración con la base de datos.
- La posibilidad de tratar no solo documentos. (Ruiz Olabuénaga, 2012)

En esta investigación la herramienta fue utilizada con el fin de crear y modificar códigos, buscar patrones, organizar, filtrar y contrastar datos y combinarlos. Solo se utilizaron textos escritos y no se aplicó un análisis a las imágenes, ya que el tipo de *software* no lo permitía.

3.2.2. Recopilación de los datos y forma de análisis (muestreo teórico)

En este apartado interesa describir el uso que se dio al muestreo teórico y de qué forma han sido extraídos los datos de las estrategias aplicadas. Con este fin, se explicará el procedimiento utilizado para su obtención.

La recopilación de los datos fue hecha en forma secuencial. Una de las primeras estrategias en analizar fue la entrevista y la última fueron las notas de campo, que contenían el trabajo desarrollado a través de la herramienta *Thinglink*.

El análisis de los datos, en cambio, fue simultáneo, ya que se agruparon los datos extraídos de cada una de las estrategias aplicadas con el fin de acrecentar las categorías identificadas.

a. Entrevistas:

En total fueron analizadas 7 entrevistas. Seis corresponden a entrevistas en profundidad, que fueron aplicadas al grupo de profesores noveles y una correspondiente al grupo focal, aplicada a los profesores en formación. Cada entrevista fue analizada a través

de la codificación abierta y en su análisis se tuvo en cuenta el contexto y los temas que surgían de las voces de los participantes.

El uso de NVivo ayudó a agrupar cada unidad de registro en la etiqueta creada para tal fin. Dicha etiqueta, el software la denominó como “nodo” y las unidades de registro como “referencia”. Esta información, permitió visualizar al participante que había proporcionado mayor información o tenía más densidad en las respuestas (tabla 5).

Tabla 5

Etiquetas (nodos) y unidades de registro (referencias) halladas en las entrevistas del grupo de profesores noveles.

Registro de etiquetas y unidades		
Nombre	Etiquetas	Unidades de registro
Entrevista Paula	53	134
Entrevista Javier	56	208
Entrevista Gael	54	199
Entrevista Elena	41	151
Entrevista Didac	36	84
Entrevista Alfredo	54	208

b. *Blog “Paideia en fracción mínima”:*

En esta estrategia se analizaron, por medio de la codificación abierta, los comentarios realizados los participantes dentro del blog. Por otra parte, se identificaron las fechas de participación y las visitas a los enlaces, con el fin de determinar el nivel de interacción con dicho hipertexto y la cantidad de comentarios por participante, con el fin de comprobar su implicación con el mismo.

Dentro de la codificación abierta se hallaron 25 etiquetas y 79 unidades de registro que ayudaron a determinar la densidad de los temas aludidos y la tendencia. El nivel de interacción con el hipertexto ayudó a confirmar el análisis y contrastar las opiniones de los participantes con la entrevista; como asimismo, la implicación de los profesores con la herramienta, ayudó en cierta medida a la inferencia extraída en la temática del uso digital para la literatura.

c. *Cuestionarios:*

En el uso del cuestionario semiestructurado se siguió un procedimiento que redujo el universo de participantes (11 profesores) a la muestra final (6 profesores). Para ello se utilizaron las variables “situación profesional y/o académica” y “edad” del cuestionario. A partir de los datos proporcionados por los mismos participantes y su contrastación con otras estrategias, se pudo determinar la respuesta de cada uno de los participantes de la muestra definitiva.

El cuestionario semiestructurado fue analizado en dos secciones: la sección correspondiente a las preguntas abiertas, que fue codificada a través de *NVivo* y la sección perteneciente al ítem de escala de Likert y opción múltiple, se analizó mediante un memo que fue codificado por medio del software.

La sección de preguntas abiertas de este cuestionario tuvo un total de 35 etiquetas y 37 unidades de registro. La sección perteneciente a los ítems de escala de Likert y opción múltiple, tuvo un total de 11 etiquetas y 67 unidades de registro.

Respecto al uso del cuestionario abierto, se codificaron las respuestas de los profesores en formación por medio del software *NVivo*. El total de etiquetas obtenidas fue 51 y de unidades de registro, 78 (tabla 6).

Tabla 6

Síntesis de etiquetas y unidades de registro identificadas en los cuestionarios

Cuestionarios	Síntesis de la estrategia cuestionario	
	Etiquetas	Unidades de registro
Sección pregunta abierta	35	37
Ítems escala de Likert y opción múltiple	11	67
Cuestionario pregunta abierta (profesores en formación)	51	78

d. *Relatos de vida lectora:*

El relato de vida lectora fue analizado como un documento, esto es, se realizó una lectura cuya finalidad fue detectar las temáticas propuestas desde el inicio de proceso de análisis. Con este fin, los relatos fueron codificados a través de *NVivo*, en el que se identificaron las tendencias temáticas que pudieron ser descubiertas a partir de las

etiquetas y unidades de registro, cuyo número, para cada participante, fue similar (tabla 7) y que daba cuenta de una frecuencia en los datos hallados.

Con el fin de contrastar la frecuencia, dentro de la ejemplificación de la categoría inicial, se realizó un análisis a partir de las metáforas y el modo enunciativo presentes en el relato, con el fin de extraer mayor información sobre la tendencia.

Tabla 7

Frecuencia en las etiquetas y unidades de los relatos de vida de lectora del grupo de profesores noveles.

Relatos de vida lectora		
Nombre	Etiquetas	Unidades de registro
Alfredo	5	13
Javier	7	11
Gael	8	13
Didac	6	12
Elena	6	10
Paula	6	12

e. *Observación participante y uso de la herramienta Thinglink:*

La observación participante corresponde a las notas de campo junto con el diario personal, que fueron considerados como documentos de análisis para esta investigación.

Se obtuvo un total de ocho documentos que hacen referencia a las sesiones de trabajo con la herramienta *Thinglink*, desde su propuesta hasta su ejecución y presentación al grupo. Los hipertextos resultantes de la aplicación de la herramienta, fueron utilizados para contrastar o corroborar la información proporcionada por las sesiones, como asimismo, ejemplificar algunas de las tendencias halladas en el análisis de estos documentos, que se realizó a través de *NVivo*, por medio de una codificación abierta que permitió hallar un total de 32 etiquetas y 161 unidades de registro.

En la tabla 8 se puede apreciar el promedio de etiquetas identificadas en cada una de las estrategias utilizadas y la suma de unidades de registro. En ella se puede observar, también, la estrategia que tuvo mayor densidad e influencia para obtener los datos.

Tabla 8

Síntesis de categorías y unidades de registro de cada estrategia aplicada

Estrategias aplicadas para la obtención de los datos		
Estrategia	Etiquetas	Unidades de registro
Entrevista	49	1051
Blog “Paideia en fracción mínima”	20	79
Cuestionarios	63	182
Relatos de vida lectora	38	71
Observación participante	32	161

3.2.3. Proceso de categorización

Con el fin de guiar la codificación, en una primera instancia se recurrió a la literatura revisada dentro del marco y a las preguntas de investigación, con el fin de proponer líneas de organización de las temáticas relacionadas con el fenómeno.

A partir de la revisión de las preguntas y objetivos de investigación, se identificaron cuatro temáticas que, vinculadas con la literatura revisada, dieron origen a una serie de criterios que ayudaron en la selección de los datos (cuadro 9) y que guiaron el proceso de codificación; sin embargo, no fueron definitivos para la obtención de los datos, debido al diseño metodológico empleado.

Cuadro 9: Criterios de apoyo para la codificación de los datos en el proceso de análisis.

Temas para el análisis	
Temáticas	Criterios
Profesor como lector	<ul style="list-style-type: none"> -Decisiones que toma/ o no toma respecto a la lectura. -Lecturas personales -Autores que conoce/menciona/ lee -Gustos sobre la lectura -Identificación de la ironía en las minificciones -Valoración de la literatura
Profesor como lector didáctico	<ul style="list-style-type: none"> -Visión de la escuela -Qué da a leer en el aula -Estrategias utilizadas para enseñar la literatura -Criterios para seleccionar las lecturas -Tipos de lectura aplicadas/seleccionadas -Visión de sus alumnos y de la adolescencia

<p>Interacción con los clásicos grecolatinos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Presencia de la cultura popular y massmedia -Importancia de los clásicos grecolatinos -Dificultades/no dificultades en la lectura de las obras -Estrategias para enseñar los clásicos -Uso/no uso de la minificción
<p>Interacción con hipertextos multimodales</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura de los hipertextos -Selección de enlaces y nodos -Selección de imágenes -Actividades propuestas -Planteamiento crítico -Uso de la cibercultura -Ideas sobre la colaboración -Reinterpretación

Criterios basados en la literatura consultada. Fuente: elaboración propia.

Posterior al planteamiento de temas, se procedió a la aplicación de la técnica a partir de la identificación de unidades de registro por medio de frases y palabras, ideas y símbolos presentes.

Unidades de registro identificadas.

Las unidades de registro se han identificado mediante un proceso de codificación abierta, que ha consistido en la lectura atenta y detallada del texto con el fin de descubrir temas a través de las opiniones expresadas y otras marcas en los documentos reunidos. Este procedimiento fue apoyado por la herramienta *NVivo* mediante un sistema de codificación denominado “nodo” que, en el software empleado, agrupa todas las unidades de registro en una etiqueta determinada y creada por el investigador.

En una primera instancia las categorías que surgieron de la codificación abierta fueron nombradas a partir de una etiqueta que hacía alusión a las temáticas determinadas a priori; no obstante, varias etiquetas surgieron a partir de un tema que se repetía en distintos documentos y que no había sido considerado dentro de las temáticas establecidas. Algunas de estas etiquetas no planificadas, surgieron de la “codificación in vivo” que es un tipo de etiqueta para temas que se expresan con las palabras exactas del participante, en lugar de las palabras del investigador o términos relacionados con la literatura (Creswell, 2012).

3.3. Análisis de datos y codificación

El análisis de los datos se realizó mediante un proceso inductivo, de acuerdo a la técnica de análisis enunciada y a un proceso de codificación.

A continuación se explicará el análisis de los datos a través del proceso de codificación propuesto por Creswell (2012) que es la codificación abierta, axial y selectiva.

3.3.1. Codificación abierta

La codificación abierta es la primera fase del análisis de los datos. En el caso de este estudio, se realizó una lectura detallada que permitió obtener datos de acuerdo a las temáticas iniciales. En esta primera fase se crearon una serie de etiquetas que contienen unidades de registro, que finalmente son los datos que se analizan mediante un proceso contrastivo o comparativo entre categorías; por lo tanto, en esta fase hay un proceso de categorización conducente a depurar aquellas categorías que se consideraran iniciales para explicar el fenómeno.

a. Uso del memo en la codificación abierta:

En una primera lectura surgieron 68 etiquetas. Cada una de ellas hacía alusión a una temática vinculada con el fenómeno estudiado. Estas fueron contrastadas, por medio del uso de memos⁴³ o memorandos que son registros dentro de la investigación que ayudan a aproximarse al fenómeno estudiado a partir de anotaciones sobre apreciaciones, de fases analíticas y conceptos desarrollados; por lo tanto, no es cualquier tipo de registro y resulta ser un elemento sustancial dentro del análisis.

Los memos en esta codificación fueron utilizados con menor frecuencia, ya que lo primero que se realizó fue una lectura atenta del documento, cuyos primeros registros fueron las notificaciones y los nodos. No obstante, en la medida que se agrupaban las unidades de registro en los “nodos”, se crearon algunos memos que registrarán algunos datos de interés, reflexiones e inferencias que, posteriormente, se incorporaron a la

⁴³ Entre los rasgos técnicos de los memorandos se encuentra que estos deben estar fechados e incluir referencias a los documentos de donde se derivaron las ideas, han de incluir el código de la entrevista o la observación. En este estudio, la herramienta *NVivo* ayudó a en estos rasgos técnicos, ya que facilita la recuperación de los datos a través del fechado del memo y los nodos (etiquetas) y referencias (unidades de registro) que agrupa. Entre otros rasgos, se destaca que deben tener un título que denoten las categorías o conceptos a los que pertenecen; incluir notas o frases sacadas de los datos en bruto que son formas prácticas de recordar los datos a ciertos conceptos o ideas, que ha sido la forma como se ha utilizado el memo dentro de esta investigación.

creación de categorías. En la creación de los memos, se han utilizado nubes de palabras (13 nubes) y gráficas (16 gráficas) que han ayudado a comprender mejor los datos analizados.

Con posterioridad, se crearon cinco memos que agruparon todas las impresiones registradas en conceptos que abordaban el fenómeno estudiado y que reunían, en un principio, las observaciones, reflexiones, frases sacadas de los datos en bruto, que se descubrieron en el análisis de los datos. Este proceso también fue apoyado por un libro de códigos⁴⁴, que es un registro de todas las etiquetas halladas en el primer momento del análisis y cuya función es asegurar la exhaustividad en la elaboración de las categorías iniciales.

3.3.2. Codificación axial

Esta segunda fase del análisis se realizó con posterioridad a la codificación abierta, ya que se consideró pertinente establecer el lapso de un mes en el análisis para poder observar con mayor objetividad los datos obtenidos.

En la codificación axial se seleccionó una categoría de la codificación abierta para vincularla con otras categorías junto con sus propiedades y dimensiones, con el fin de construir categorías principales que pudieran acrecentar la explicación del fenómeno.

Para seleccionar la categoría de la codificación abierta, se realizaron los siguientes pasos:

a. Uso del memo en la codificación axial:

En esta fase del análisis fue fundamental el uso de memos, ya que fue imprescindible construir los conceptos principales a partir de las notas y datos agrupados en los memos de la codificación abierta.

A medida que se analizaron los documentos, se realizaron observaciones sobre algunos datos que aportaron aristas interesantes sobre el tema estudiado; en este sentido, los memos han sido sustanciales para comprender la tendencia subyacente en las categorías.

Con el fin de crear las categorías principales y que estas cumplieren con sus criterios, se realizó una síntesis de cada uno de los memos de la codificación abierta para,

⁴⁴ El libro de códigos se halla en anexos.

de este modo, detectar ideas principales, vincular categorías y descubrir la relación entre ellas; de esta manera, han apoyado la configuración de las categorías principales.

Posteriormente, se crearon siete memos correspondientes a las categorías principales. Dichos memos agruparon los conceptos principales de cada categoría y subcategoría, que aportaron las relaciones entre estas por medio de la codificación axial.

b. Comparación de gráficas:

Con el fin de establecer una categoría principal, se realizó una relación entre las categorías a través de la comparación de gráficas y diagramas aportados por NVivo, que apoyaron la visualización de los datos desde una perspectiva más integradora. Las gráficas ayudaron fundamentalmente a descubrir frecuencia a través de la densidad de la codificación (figura 6) y los diagramas, para comparar datos entre categorías, propiedades y dimensiones, con el fin de descubrir tendencia entre los datos aportados por los participantes (figura 7).

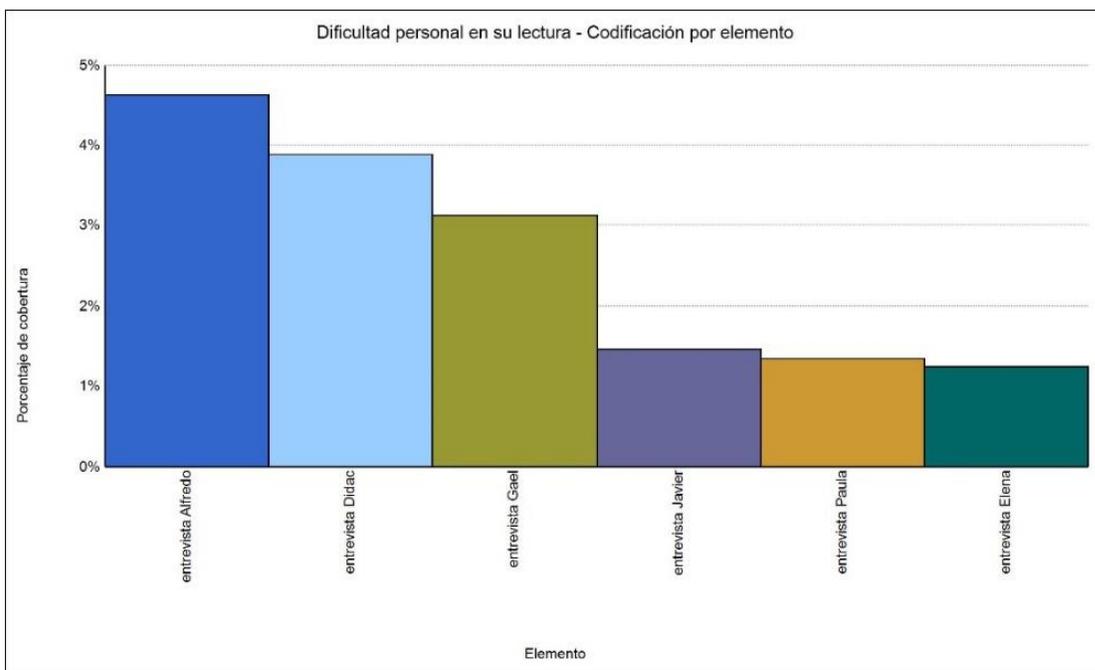


Figura 6. Ejemplo de gráfica utilizada para analizar frecuencia en la dificultad de la lectura de obras clásicas. En la gráfica, se puede distinguir quien aportó mayor información sobre esta propiedad. Fuente: NVivo11

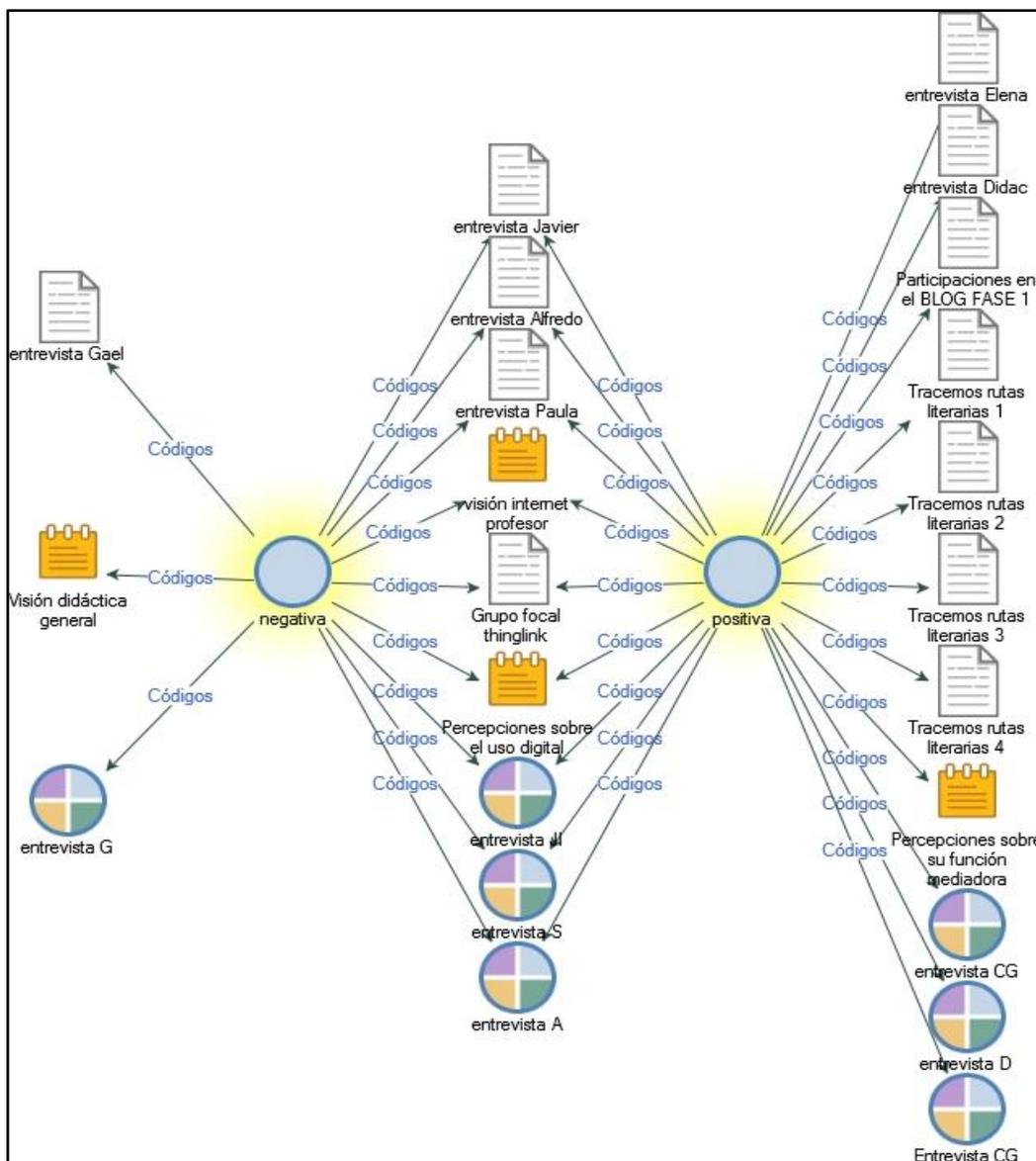


Figura 7. Ejemplo de diagrama de comparación entre la visión positiva y negativa del uso digital para la literatura. En el centro, están los documentos que comparten ambas visiones. Fuente: NVivo11.

c. *Elaboración de esquemas:*

En la segunda fase del análisis se han realizado esquemas para relacionar las categorías y poder extraer las categorías principales. Estos esquemas se han elaborado a partir de la estructura del paradigma de codificación, esto es, las condiciones causales, las estrategias, las condiciones contextuales y las consecuencias (figura 8).

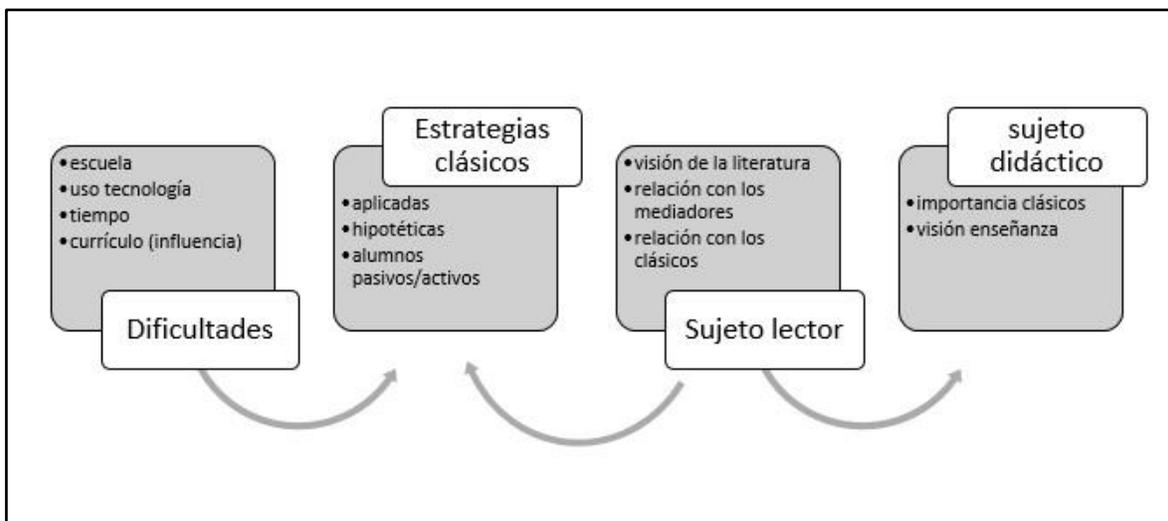


Figura 8. Uno de los primeros esquema elaborados con el fin de establecer las categorías principales, sus propiedades y dimensiones. Las flechas indican las relaciones entre las categorías. Fuente: elaboración propia.

3.3.3. Codificación selectiva

A partir de las categorías principales halladas y de su definición por medio de las subcategorías, se realizó un procedimiento para definir la categoría central, que consistió en la revisión de los hallazgos que emergieron de las categorías principales y la comprensión de las relaciones que se establecían entre las propiedades.

Los pasos aplicados para identificar la categoría central han sido los siguientes:

a) *Uso del memo en la codificación selectiva:*

En esta codificación se redactaron tres memos con el fin de descubrir la categoría central y que fueron acompañados de algunos esquemas (figura 9) que ayudaron a la elaboración de la categoría y a identificar los factores intervinientes. La redacción de los memos fue apoyada por los hallazgos del análisis de las categorías principales y por los paradigmas de codificación.

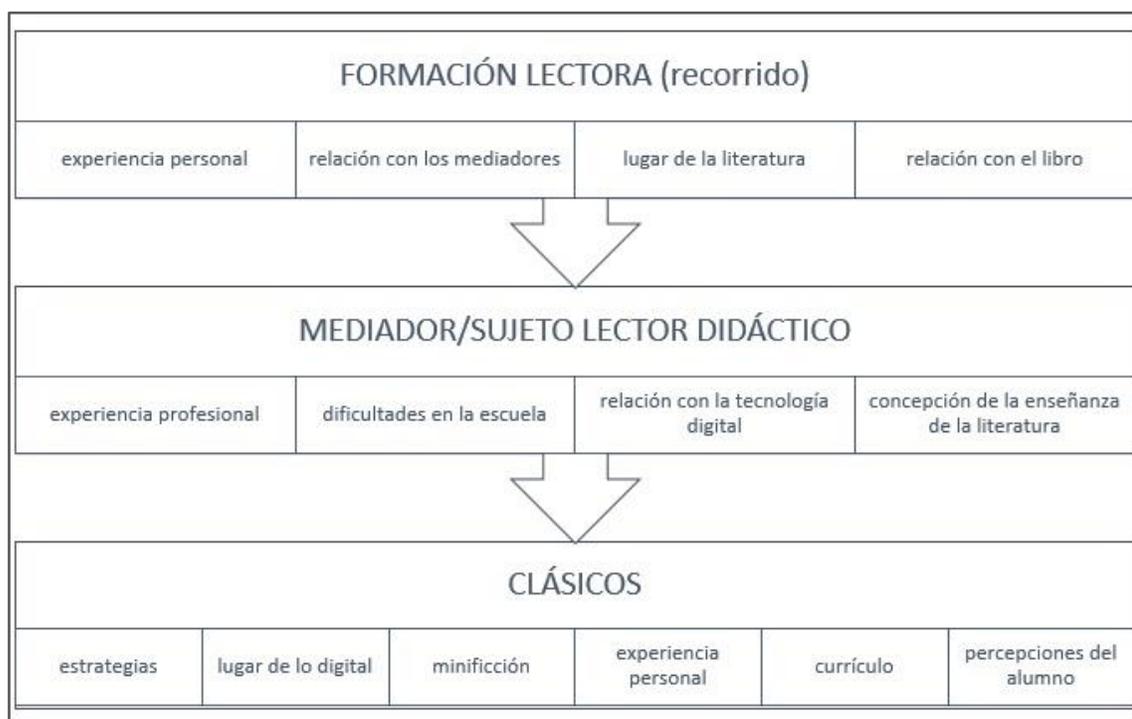


Figura 9. Esquema de un memo que grafica la relación entre las categorías de perfil lector, rol mediador y valoración de los clásicos.

b. *Redacción del argumento de la historia:*

Para la redacción del argumento, se formularon preguntas con el fin de hallar datos que no habían sido enunciados o descubiertos en la categorización principal. La pregunta en la que se basó la redacción del argumento se vinculó con la pregunta de investigación y fue la siguiente: ¿Cuál es el problema que tienen los profesores noveles y en formación con la transmisión de los clásicos grecolatinos dentro del aula? A partir de dicha pregunta se redactó un relato, en el que se destacaron las frases que hacían alusión a las propiedades y dimensiones halladas durante la codificación axial.

c. *Realización de diagramas comparativos:*

Los diagramas comparativos surgieron a partir de la redacción del argumento de la historia, de este modo aportaron claridad al problema planteado y de aquellas categorías que se relacionaban entre sí. Con el fin de buscar mayor claridad en estas relaciones, se aplicó el paradigma de la codificación axial, en el que se han considerado las condiciones causales, intervinientes, contextuales, las tácticas o estrategias y las consecuencias (Creswell, 2012). Un ejemplo puede observarse en la figura 10.

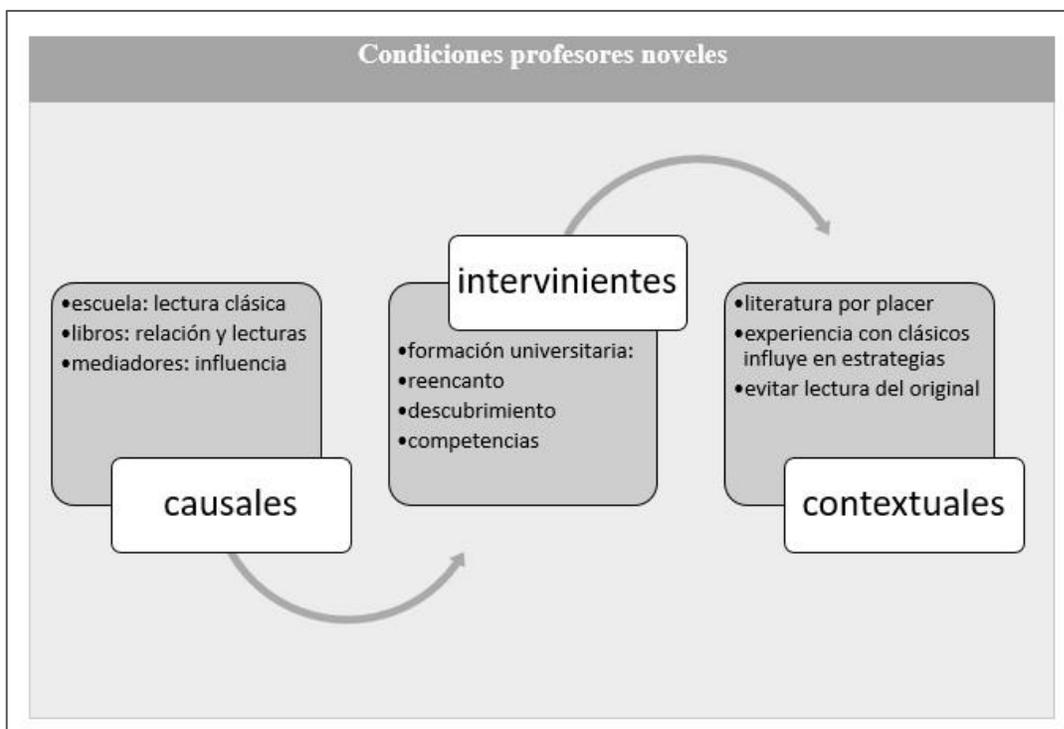


Figura 10. Diagrama utilizado en el proceso de codificación selectiva y que enumera las condiciones que influyen en el fenómeno central. Fuente: elaboración propia.

3.4. Análisis de datos y categorización

El proceso de codificación aplicado (abierto, axial, selectivo), permitió elaborar categorías de acuerdo a cada uno de los procesos de codificación señalados y permitieron conceptualizar el fenómeno estudiado.

El objetivo de aplicar la categorización de acuerdo a la codificación empleada fue acrecentar la teoría que emergía de los datos, es con este fin que se han establecido tres categorías, inicial, principal y central que se procederá a explicar a continuación.

3.4.1. Categorías iniciales

En la elaboración de las categorías iniciales, se recurrió a la codificación abierta, en donde surgieron cinco memos. En la revisión de estos, se constató que varios datos se repetían en distintas categorías; por lo tanto, era necesario crear nuevos memos que pudiesen reunir esta evidencia y distribuir los datos para que tuvieran una coherencia y una exhaustividad. Finalmente en esta fase se elaboraron seis memos, cuyos títulos sugieren los conceptos que reunirían las categorías iniciales posteriores.

La lectura posterior de estos memos, dio como resultado 17 categorías iniciales que se configuraron a partir de sus propiedades y dimensiones, que fueron ordenadas de acuerdo a su tendencia y densidad y que, en la tabla 9, se han agrupado de acuerdo a su tendencia temática.

Estas 17 categorías iniciales fueron la base para la elaboración de las categorías principales, proceso que se realizó mediante la comparación y la utilización de memos, gráficas y esquemas en la codificación axial.

Tabla 9

Elaboración de categorías iniciales de acuerdo a la tendencia presentada en las dimensiones.

Categoría	Propiedad	Dimensión
Reelaboración de los clásicos grecolatinos	Cultura de masas	Uso del meme Visión de la subliteratura Temáticas contemporáneas
	Impacto <i>mass media</i>	Uso de series animadas Uso de Disney Visión/uso de elementos multimedia Uso de aplicación del internet
	Intertextualidad	Presencia en otras obras Relación con otras obras/escritos Interpretación
Valoración de las obras clásicas grecolatinas	Impacto	Positivo personal Negativo personal Impacto en la sociedad
	Importancia	Actualidad Valores Temáticas universales Cultura general
	Utilidad	Interdisciplinarietàad Apertura de mundo Reflexión
Dificultad de la lectura de obras clásicas	Burocracia	Lugar del currículo Lugar de la evaluación
	Desagrado	Actitud del alumno Aprehensiones sobre su mediación
	Dificultad personal en su lectura	Experiencia personal en su lectura Competencia literaria Lectura de clásicos grecolatinos

		Relación con los clásicos grecolatinos
Estrategia de lectura de obras clásicas	Formas de leerlas	Actividades hipotéticas Función lúdica Función estética Actividades aplicadas
	Uso de minificciones	Minificción dentro del aula Interpretación Impacto en su lectura
	Uso de recursos	Recursos efectivamente empleados Recursos que se desean aplicar
Visión uso personal digital	Interacción	Nivel de alfabetización digital Competencias Interacción con hipertextos Navegación
	Problemas	Competencias uso digital para la literatura Forma de leer hipertextos Selección de información
Visión del uso digital en la didáctica	Mixta	Aprehensiones en el uso digital Influencia del discurso oficial Influencia en la lectura literaria
	Positiva	Impacto Relación con el alumno Utilidad para la enseñanza
	Negativa	Aplicación efectiva en la literatura Impacto en la relación libro-lector Falta de competencias/estrategias Efectos negativos para el análisis/interpretación
Creencias uso Thinglink	Compartición	Visión colaborativa Visión crítica Impacto en la colaboración
	Concepción enseñanza	Visión de la interpretación literaria Aplicación de la herramienta Modelaje Inclusión del alumno
Visión del alumno	Alumnos y lectura	Motivación Competencias del alumno Actitud frente a la lectura
	Uso de la cibercultura	Competencias digitales Sentido práctico Relación con herramientas y redes Uso de aplicaciones

Motivación de la lectura en el aula	Conversación	Uso del diálogo Uso del relato
	Uso de la tecnología	Aplicaciones utilizadas Uso de las redes sociales Propuesta de uso de TIC's
Lectura literaria en el aula	Criterios de selección	Gusto personal Brevedad
	Propuestas	Estrategias de lectura Propuestas Importancia de la motivación Estrategias posibles
	Importancia de la lectura	Cómo encantar Lugar de la empatía
Dificultades que origina la escuela	Impedimentos	Evaluaciones externas Énfasis en el contenido Fossilización de las prácticas Lectura por prescripción
	Visión uso del tiempo	Organización del tiempo Falta de tiempo Visión del tiempo en la escuela
	Visión negativa de la tecnología	Variable etaria Resistencia de los profesores Falta de competencias en los profesores
Visión de la escuela	Actitud	Disciplina en la escuela Apertura Consideración a la labor del profesor
	Escuela e internet	Insumos de la escuela Nivel de especialización del profesor
	Estilo y normas	Lugar del contenido Influencia en la selección de lecturas
Lectura personal	Mediadores	Nivel de influencia Tipos de mediadores Lugar de la escuela
	Tipos de lectura	Relación con autores y títulos mencionados Relación con la LIJ Relación con lectura de clásicos grecolatinos

Decisiones sobre la lectura	Aproximación a la lectura	Motivación personal Importancia del objeto libro Relación con la lectura
Motivación a la lectura	Gusto por la lectura	Deseos sobre la lectura Tendencias Relación con lecturas prescritas
Repertorios mínimos	Autores	Mención a autores nacionales Mención a autores internacionales
Visión de la literatura	Dificultades	Visión de la lectura en la escuela Competencias de los alumnos
	Literatura como placer	Leer más de un libro Leer por goce Leer para relajarse
	Relevancia	Literatura como crecimiento Visión canónica de la literatura Literatura como trascendente

3.4.2. Categorías principales

La categorización en esta etapa se ha realizado de acuerdo al proceso de la codificación axial⁴⁵. A partir del análisis comparativo de las propiedades y dimensiones de las categorías resultantes de la codificación abierta, se identificaron 7 categorías principales y 31 subcategorías.

En la descripción y análisis de cada categoría fue necesario establecer subcategorías que ayudaran en la explicación de la categoría principal. De este modo, cada categoría contempla un conjunto de cuatro a cinco subcategorías que están definidas por sus propiedades y dimensiones.

En la creación de las categorías principales, se realizó una comparación entre categorías por medio de paradigmas de codificación que, a su vez, apoyaron la configuración de las relaciones entre las subcategorías de una categoría principal con el fin de especificarla.

A continuación, se describen las relaciones resultantes de cada categoría a través de su paradigma de codificación (fenómeno, condiciones causales, condiciones

⁴⁵ La codificación axial permitió identificar y determinar un total de 77 propiedades que especifican las subcategorías de cada categoría principal. Dentro de la subcategoría se hallaron variables, que fueron identificadas como dimensiones y ayudaron a establecer los matices de cada propiedad y, a su vez, especificar la subcategoría que las reunía.

intervinientes, acciones/estrategias y consecuencias), que se profundizará en el capítulo de resultados.

a. *Percepción personal sobre el perfil lector:*

La categoría “percepción sobre el perfil lector” está al centro del paradigma. Las subcategorías que lo acompañan son la visión autodidacta y los mediadores, que influyen en la subcategoría vinculada a las lecturas personales, y genera la subcategoría relacionada con la visión de la literatura del profesor novel. En la figura 11 se pueden apreciar las propiedades principales de cada subcategoría.

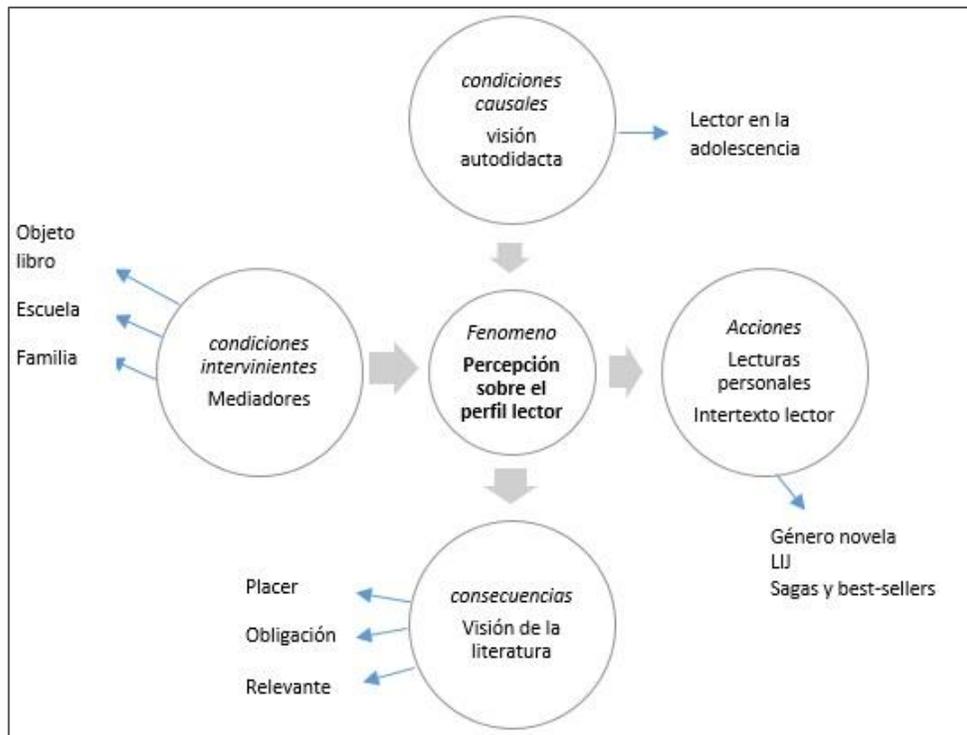


Figura 11. Paradigma de codificación de la categoría “Percepción sobre el perfil lector”. Fuente: elaboración propia.

b. *Visión del rol mediador:*

La categoría “visión del rol mediador” está al centro del paradigma y es un fenómeno que ha sido moldeado por la subcategoría relacionada con el sujeto lector y afectado por subcategoría “visión de la escuela”, que inciden en la subcategoría relacionada con los criterios de selección de lecturas. Por otra parte, esta visión del rol genera una subcategoría vinculada con la creencia sobre cómo se debe leer literatura en el aula (figura 12).

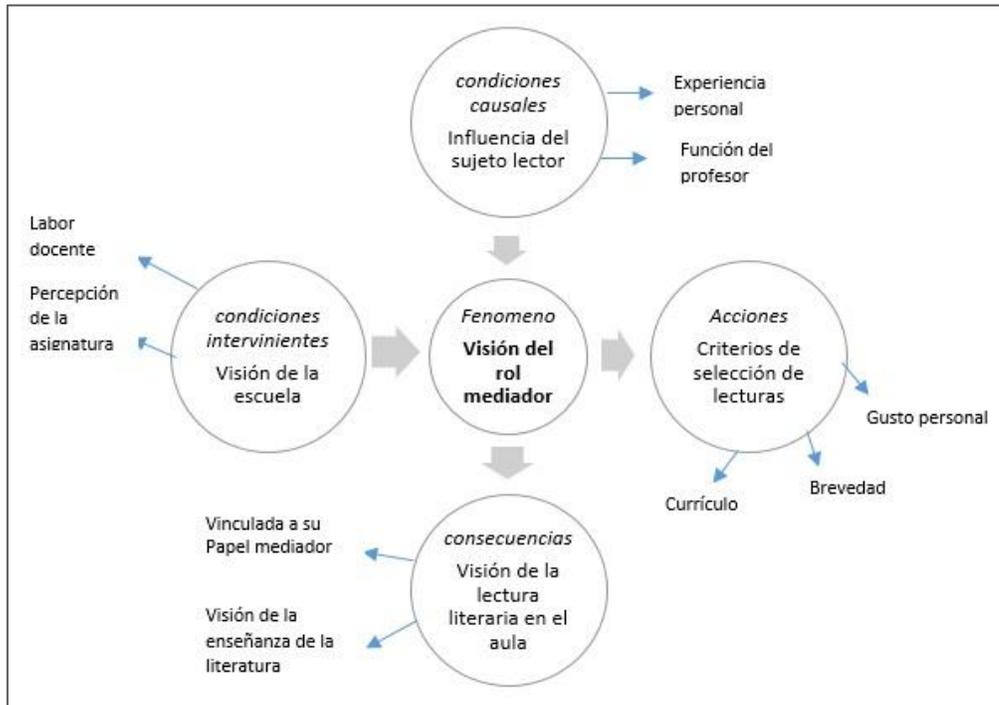


Figura 12. Paradigma de codificación de la categoría “visión del rol mediador” en donde se aprecian las propiedades principales de cada subcategoría. Fuente: elaboración propia.

c. *Estrategias para la transmisión de los clásicos:*

La categoría “Estrategias para la transmisión de los clásicos”, ha sido permeada por las subcategorías relacionadas con el trayecto lector y la conciencia del rol mediador. Estas son afectadas, a su vez, por la manera en que los profesores noveles deciden leer el clásico, que influye en la subcategoría relacionada con el tipo de recurso seleccionado. Finalmente, el lugar de la motivación y las propias estrategias generan una subcategoría vinculada con una idea de cómo se quisiera enseñar el clásico (figura 13).

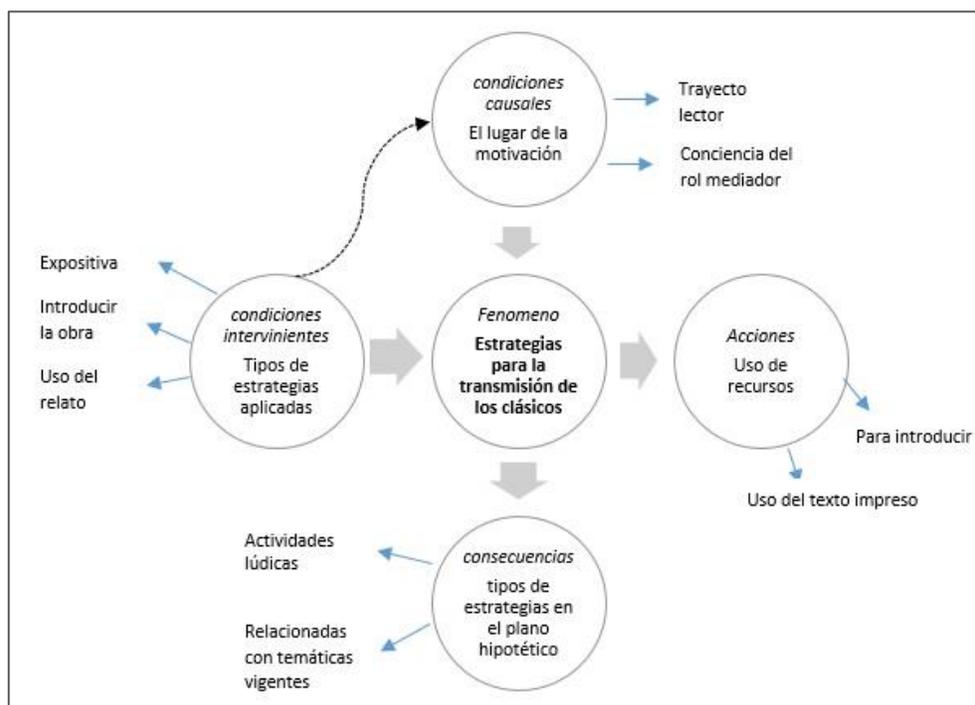


Figura 13. Paradigma de codificación de la categoría “Estrategias para la transmisión de los clásicos”, en donde se observan las propiedades principales de cada subcategoría. Fuente: elaboración propia.

d. *Valoración clásicos grecolatinos:*

La categoría “Valoración de los clásicos grecolatinos” es el fenómeno cuyo origen es la subcategoría relacionada con la interacción con los clásicos grecolatinos. Esta valoración está afectada por la subcategoría “ideas y concepciones sobre los clásicos”, que influyen en las acciones vinculadas con la lectura de los clásicos y la percepción que se tiene de los alumnos y que se han configurado como subcategorías; frente a esto, las ideas agrupadas en la subcategoría “lugar de la minificción” son un resultado de la valoración (figura 14).

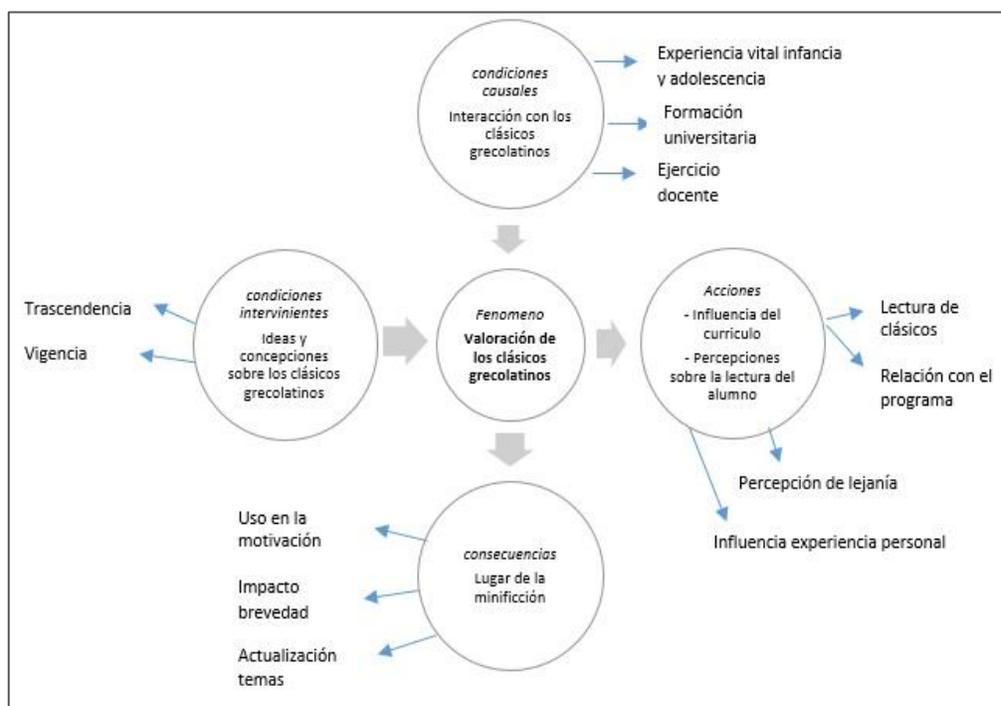


Figura 14. Paradigma de codificación de la categoría “Valoración de los clásicos grecolatinos”, en el que se hallan las propiedades principales de cada subcategoría. Fuente: elaboración propia.

e. *Dificultades para la innovación didáctica en el tratamiento de los clásicos:*

Esta categoría se origina a partir de las subcategorías gestión del tiempo y las dificultades de la escuela; estas a su vez han generado las subcategorías vinculadas con las percepciones en la gestión con los alumnos y la visión personal sobre las competencias digitales (figura 15).

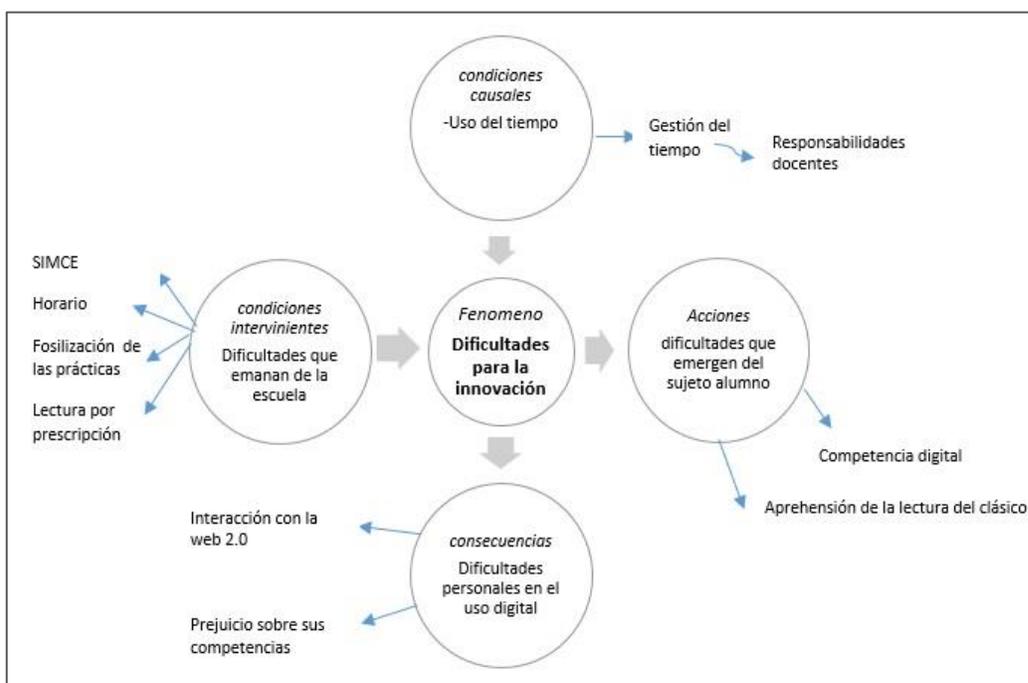


Figura 15. Paradigma de codificación de la categoría “Dificultades para la innovación didáctica de los clásicos”, en el que se hallan las propiedades principales de cada subcategoría. Fuente: elaboración propia.

f. *Visión del uso digital para la transmisión literaria:*

En esta categoría, la subcategoría vinculada con las creencias sobre la competencia digital, origina en parte la subcategoría relacionada con la visión del uso digital que es afectado por la subcategoría que da cuenta de las ideas sobre las competencias digitales del alumno; ambas, profundizan la subcategoría que da cuenta de la concepción que se tiene de este tipo de uso en la escuela y que afecta la subcategoría que aborda su aplicación en el aula, ya que moldea los estilos de enseñanza y ahonda un tipo de visión sobre la transmisión literaria (figura 16).

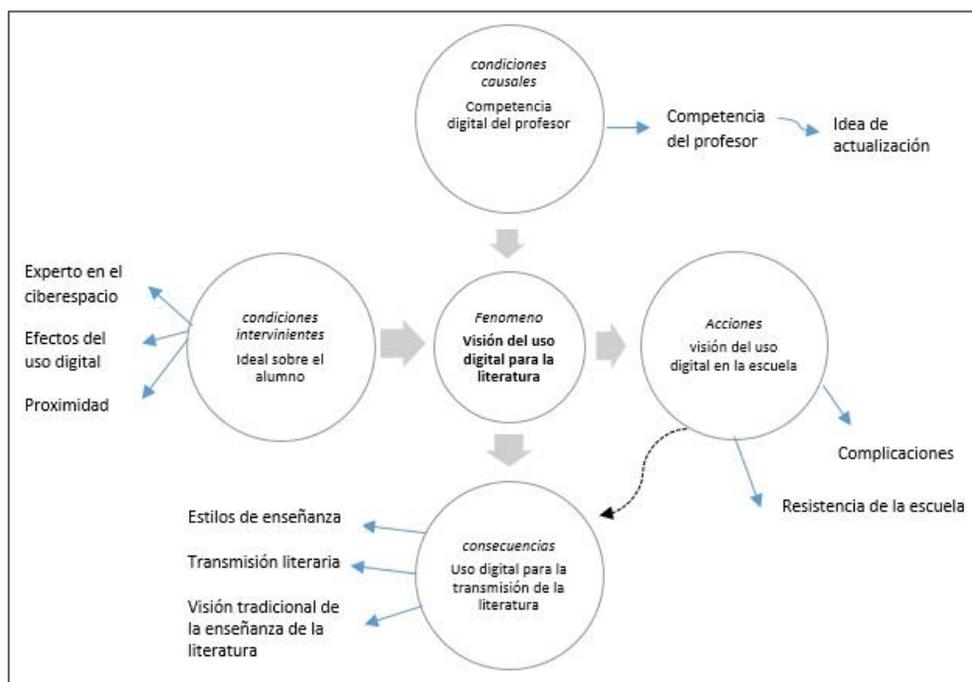


Figura 16. Paradigma de codificación de la categoría "Visión del uso digital para la transmisión literaria", en el que se hallan las propiedades principales de cada subcategoría. Fuente: elaboración propia.

g. Impacto del hipertexto didáctico multimodal:

En esta categoría, el fenómeno se crea a partir de la subcategoría que describe la interacción lograda con el hipertexto; dicha subcategoría es alterada por las subcategorías relacionadas con la vigencia otorgada a los clásicos y la experiencia de la construcción de sentido. El impacto se relaciona con la subcategoría vinculada con la interpretación literaria que da como origen a una subcategoría que da cuenta de la visión que se tiene del uso de hipertextos didácticos digitales (figura 17).

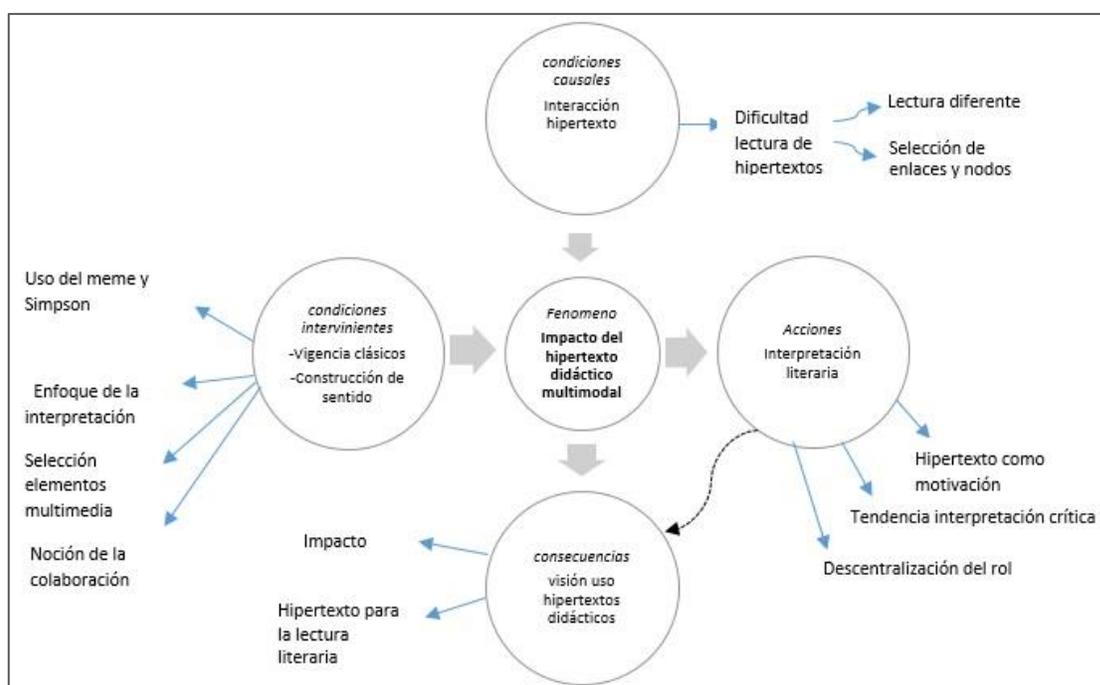


Figura 17. Paradigma de codificación de la categoría “Impacto del hipertexto didáctico multimodal”, en el que se hallan las propiedades principales de cada subcategoría. Fuente: elaboración propia.

Los diferentes paradigmas de codificación han permitido configurar cada categoría principal de acuerdo a sus criterios; de esta manera se ha procurado la validez y fiabilidad de los resultados que se han desarrollado, por medio de este paradigma, en el capítulo IV y cuya síntesis, puede apreciarse en el cuadro 10 y 11.

Cuadro 10: Principales puntos de los resultados asociados a la experiencia lectora y didáctica del profesor novel.

Experiencia del profesor novel				
Sujeto lector	Sujeto didáctico	Estrategias aplicadas	Valoración de los clásicos grecolatinos	Dificultades que origina la escuela
<p>-Conciencia de ser lector en la adolescencia. -Canon personal influido medianamente por la familia y la escuela. Los clásicos grecolatinos no forman parte de él.</p> <p><i>Concepciones:</i> -La literatura está vinculada a los momentos de ocio e influida por las experiencias escolares. -Idealización de la literatura choca con la visión de la escuela. -Su transmisión es vista como canónica, pero es percibida como un fenómeno dinámico.</p>	<p>-Deseo de transferir las experiencias personales de la lectura a los alumnos. -Repercusión de las experiencias personales con la escuela en la mediación. Influencia del ejercicio docente en la implementación de estrategias -Dificultad de llevar a cabo o proponer un canon formativo, influencia del contexto y criterios de selección con tendencia a lo práctico. -La incipiente experiencia docente incide en la aplicación de estrategias que se basan en las vivencias personales con la lectura en la formación escolar. -El profesor asume la tradición de la escuela.</p>	<p>-Los profesores noveles tienen vacíos en la lectura de los clásicos. -Rol mediador facilita la implicación con las obras clásicas. Hay un deseo de transferir el entusiasmo que les produce releer dichas obras. -En las actividades ejecutadas se evidencia un protagonismo del profesor. Dicha dinámica surge por la falta de experiencia y posicionamiento en el rol. -Ven necesaria la contextualización y vinculación de las obras con temas de actualidad. -Uso de recursos utilizados en su mayoría para motivar el clásico. -Uso del hipertexto es un anhelo y en las proyecciones didácticas no se visualiza un uso digital.</p>	<p>-Experiencia vital con los clásicos afecta su intertexto lector y lo predispone como lector y mediador. -Influencia de la mediación de la escuela como impacto negativo. -Valoración de los textos clásicos en la juventud y vinculada a la experiencia y el gusto personal. -La vigencia de los clásicos grecolatinos está planteada desde su alcance formativo. -El currículo tiene mayor influencia y condiciona la lectura de los clásicos en el aula de acuerdo al nivel escolar. -Especial énfasis en la aproximación de las obras a los alumnos más que formarlos. -La minificción podría aproximarlos a estas obras</p>	<p>-La gestión del tiempo afecta las decisiones de aula: es difícil innovar y profundizar lecturas. -La innovación requiere de la voluntad del profesor más allá del tiempo que dispone. -Percepción de falta de apoyo. -La noción sobre el tiempo influye en las decisiones del aula. -La imposición de tareas junto con las normas y estilo de la escuela afectan la iniciativa. -Visión crítica de la fosilización de las prácticas. La competencia digital que tengan los alumnos depende del contexto en el que se sitúen. -Los adolescentes tienen una relación práctica y de entretenimiento con internet que no facilita el uso con otro tipo de herramientas. -Percepción de las competencias personales afecta la implementación del hipertexto didáctico digital.</p>

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 11: Principales puntos de los resultados asociados a la visión del uso digital y el impacto en la interacción con hipertextos en ambos grupos de profesores.

Visión del uso digital		Impacto hipertexto didáctico digital	
Profesores noveles	Profesores en formación	Profesores noveles	Profesores en formación
<p>-No se visualiza una visión positiva sobre la posibilidad de innovar.</p> <p>-Al no estar incorporado en el ámbito formativo-disciplinar, el uso digital es visto como un anhelo. Tiene un uso superficial.</p> <p>-Perciben al alumno como un usuario que no posee todas las competencias para enfrentar el hecho digital, ya que este es solo utilizado para entretención.</p> <p>- La percepción de las dificultades se ve enlazada con la precariedad en el conocimiento digital.</p> <p>-Perciben una resistencia a los cambios dentro de la escuela.</p> <p>-No ven distinción o diferencia con otro tipo de recursos o les es más difícil apreciarla.</p> <p>-El uso digital choca con los estilos de enseñanza, la concepción que se posee con la literatura y su transmisión.</p> <p>-No ven compatibilidad en el uso del hipertexto con la forma de enseñar la literatura, ya que las características del objeto libro delimita el tipo de transmisión literaria.</p>	<p>-Visión positiva sobre la innovación en las prácticas y el uso del hipertexto didáctico digital en el tratamiento didáctico de la literatura</p> <p>-Visualizan al alumno como veterano en el ciberespacio (mentalidad 2).</p>	<p>-No es usual el uso de blogs.</p> <p>-Tipo de lectura lineal que se adapta rápidamente a la <i>multilinear</i>.</p> <p>-Problemas en la navegación, visita a enlaces y proyección del hipertexto debido a falta de formación en ese ámbito.</p> <p>-En la interacción, la escasa relación con el hipertexto hace que sea muy difícil dimensionarlo completamente y hay una tendencia a compararlo o asimilarlo con otro tipo de recursos.</p> <p>-El hipertexto es visualizado como una oportunidad.</p>	<p>-Falta de experiencia en la creación de hipertextos didácticos digitales.</p> <p>-No hay una lectura crítica de los elementos multimedia; estos se encuentran integrados en su experiencia cultural.</p> <p>- Uso de la imagen como motivación y poco enlazada con un fin estrictamente literario.</p> <p>- La colaboración es bien percibida.</p> <p>-En la experiencia dentro de las <i>multiliteracies</i>, el hipertexto dinamiza la interpretación literaria y la descentraliza del profesor y amplía su concepto sobre la lectura literaria.</p> <p>-El alumno es visualizado como un sujeto crítico que lee y opina.</p> <p>-Tienen dificultades para proyectar pedagógicamente dicha habilidad a través del hipertexto, pese a ser multimodales.</p> <p>-Conciencia de la diferencia de usar una textualidad como el hipertexto con otros recursos utilizados para el mismo fin.</p> <p>-El hipertexto posibilita que los recursos estén planteados desde la visión del alumno.</p>
<p>Ambos grupos</p> <p>-Hay un patrón que nace/se desarrolla durante la formación disciplinar. No hay una visión didáctica del uso dentro de la especialidad. Les es difícil vincular al hipertexto didáctico digital con la visión tradicional y canónica que tienen sobre la lectura literaria.</p>		<p>Ambos grupos</p> <p>-Vigencia de los clásicos por medio de la cultura popular (memes y series animadas) y no es vista de forma crítica.</p> <p>-La escasa relación con el hipertexto hace que sea muy difícil que lo dimensionen completamente y hay una tendencia a la comparación con otros recursos.</p>	

Fuente: elaboración propia.

3.4.3. Categoría central

De acuerdo al diseño escogido y la técnica empleada, la explicación del fenómeno que emerge de la pregunta de investigación, se lleva a cabo a través de un proceso inductivo con el fin de arribar a una conceptualización.

La integración de los datos se realiza mediante un proceso de relaciones entre categorías, en el que los datos se vinculan entre sí y ayudan a explicar el fenómeno a través de un proceso sistemático en el que se comparan y revisan los hallazgos obtenidos. Cabe precisar que dicha integración, se establece a través de una categoría central que se relaciona con todas las categorías principales halladas y que debe cumplir unos criterios, de los cuales se han escogido los siguientes (Strauss & Corbin):

1. Tiene que ser central; o sea, que todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella.
2. Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto.
3. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados. (2002, p. 161)

Dentro del análisis de los datos en la investigación apareció más de una vez una dimensión con diferentes matices y que señalaban una tendencia. Esta dimensión se relacionaba con la experiencia lectora y principalmente con la visión que poseían de la literatura los participantes. Sin embargo, dicha visión estaba vinculada con otros aspectos que finalmente decantaron en la identificación de una categoría central que se derivaba de esa visión.

Con el fin de asegurar la categoría central, se conceptualizó el fenómeno investigado a partir de la revisión del argumento y de los diagramas realizados. Finalmente, fue denominado como “incidencia de la valoración de los clásicos grecolatinos en la introducción de estas obras en el aula por medio del hipertexto didáctico digital y multimodal”. A partir de esta conceptualización, se descubrió que la categoría “valoración de los clásicos grecolatinos” surge de la categoría relacionada con la experiencia lectora, que es alterada por la categoría que da cuenta de la transmisión literaria en el aula; a su vez, esta valoración es afectada por las condiciones contextuales que impactan en la categoría vinculada a las estrategias didácticas. Finalmente tanto las estrategias, como la

valoración, afectan en la categoría que da cuenta de la recepción e interacción con los hipertextos didácticos multimodales (figura 18).

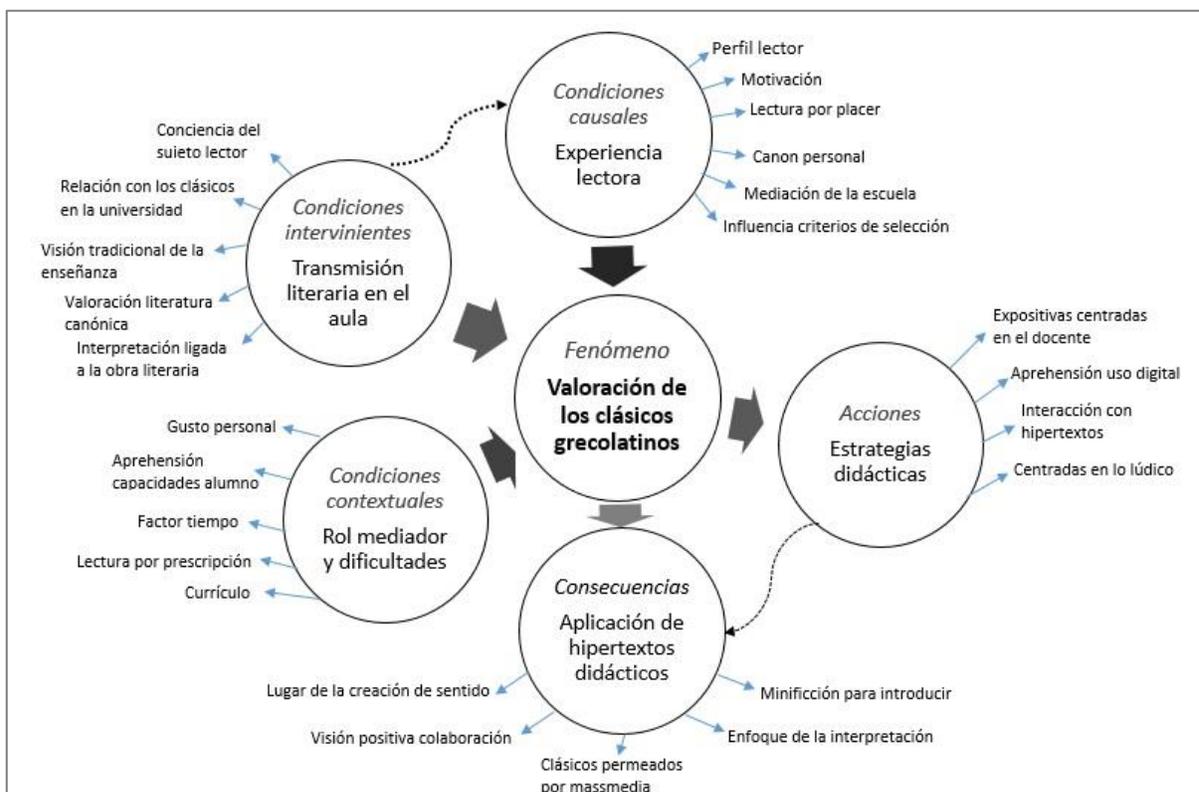


Figura 18. Paradigma de codificación aplicado a la identificación de la categoría central y de las propiedades que definen cada una de las categorías involucradas en el fenómeno. Fuente: elaboración propia.

A partir de las relaciones halladas, se pudo distinguir los factores que intervienen y afectan la introducción de los clásicos grecolatinos por medio del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad en el aula (cuadro 12).

Cuadro 12: Factores que inciden en el fenómeno vinculado con la valoración de los clásicos grecolatinos.

Introducción de los clásicos grecolatinos en el aula	
Factores	Propiedades
Valoración de los clásicos grecolatinos	Ideas y concepciones. Interacción con los clásicos. Vigencia. Percepción de lejanía. Intertexto insuficiente.

Experiencia lectora	<p>Perfil lector. Motivación. Lectura por placer. Canon personal. Mediación en la escuela. Influencia criterios de selección.</p>
Transmisión literaria en el aula	<p>Conciencia del sujeto lector. Relación con los clásicos en la universidad. Visión tradicional de la enseñanza. Valoración de la literatura canónica. Interpretación ligada a la obra literaria.</p>
Rol mediador y dificultades	<p>Gusto personal en la lectura. Vivencias literarias en la escuela. Aprensión capacidades del alumno. Imposiciones de la escuela. Actitud de los alumnos. Factor tiempo. Dificultad para innovar. Lectura por prescripción. Influencia del currículo.</p>
Estrategias didácticas	<p>Estrategias aplicadas. Actitud pasiva del alumno.</p> <p>Estrategias hipotéticas. Protagonismo del alumno. Uso digital.</p> <p>Visión del uso digital. Uso digital no incorporado en la especialidad. Prejuicios sobre sus competencias digitales.</p> <p>Interacción con hipertextos didácticos. Dificultades derivadas de la práctica docente. Impacto de la aplicación de hipertextos en la lectura.</p>
Aplicación hipertextos didácticos	<p>Uso de la minificción. Cambio en el enfoque de la interpretación. Replantea estrategias de aproximación a los clásicos. Reelaboración de los clásicos en el medio digital. Visión positiva de la colaboración. Lugar de la creación de sentido.</p>

Fuente: elaboración propia.

Los factores que han sido detectados en esta categorización se han descrito a partir de las relaciones entre sus propiedades y su desarrollo se halla en el capítulo IV de este estudio.

3.5. La triangulación

La triangulación es una estrategia que se utiliza en distintos momentos de la investigación y que, según Ruiz Olabuénaga, busca “el enriquecimiento de una visión (comprensión) única” (2012, p. 331), para ello se vale de la utilización de diferentes estrategias que aportan validez interna y “aumento de confiabilidad” (validez externa) cuando se reafirman o contrastan los datos con un especialista experto o contrastación empírica con otra serie similar de datos.

Con el fin de enriquecer esta investigación, se ha procurado relacionar los diferentes datos en la construcción de categorías mediante el proceso de codificación. En este sentido, la validez interna de la investigación se ha atendido a través de la puesta en marcha de diferentes procesos o etapas que han sido descritas en este capítulo, ya sea desde el planteamiento del problema, el diseño y aplicación de diferentes estrategias para obtener los datos y las técnicas aplicadas en el análisis de los mismos.

En cuanto a este último punto, la validación se ha realizado por medio de la comparación constante en el proceso de codificación abierta. En dicho proceso se ha realizado una triangulación entre la información y las categorías levantadas; asimismo, dentro del proceso de codificación axial se han planteado preguntas que han permitido relacionar las diferentes categorías, se ha regresado a los datos y se ha buscado las evidencias que permitan confirmar la inferencia, que es un proceso, de acuerdo con Creswell, denominado “muestreo discriminante” (*discriminant sampling*) y que ha permitido hallar incidencias, eventos y aspectos relevantes de considerar dentro del análisis.

Cabe señalar que en el proceso de validación interna se ha procurado relacionar las diferentes estrategias de obtención de información y ampliar la técnica de análisis, por medio de la aplicación de diferentes diseños metodológicos, con el fin de aumentar la fiabilidad de los hallazgos obtenidos.

Por otra parte, la validez externa (confiabilidad) se ha procurado a través de la presentación de las fases de la investigación en paneles conformados por expertos e interesados en la materia en los que sometieron a críticas y sugerencias por parte de otros investigadores. Dichos paneles corresponden tanto a seminarios de investigación⁴⁶ como

⁴⁶ XXI Jornades Interuniversitàries de Recerca en Didàctica de la Llengua y la Literatura (2017); seminario en Màster de Investigació en Didàctica de la Llengua y la Literatura (2017 y 2018).

simposios internacionales⁴⁷ que han ayudado en la reflexión sobre las etapas aplicadas en la investigación, el diseño metodológico y las estrategias para la obtención de los datos.

La validez externa también se ha acometido a través de la contrastación empírica de los datos con investigaciones relacionadas dentro del campo de la didáctica de la literatura, que abordan la problemática de la transmisión de los clásicos y también aquellas que se dirigen a la comprensión del fenómeno del uso digital por medio de hipertextos didácticos multimodales, que se hallan en el capítulo dedicado a la discusión de los resultados obtenidos por medio del proceso de categorización.

El objetivo de procurar tanto la validez interna como externa de la investigación, por medio de la estrategia de la triangulación, es enriquecer las conclusiones a través de un contenido más profundo, ayudando de este modo a incrementar su fiabilidad, consistencia y precisión.

⁴⁷ XVII Congreso Internacional de la SEDLL. Lectura y Educación Literaria (2016); el 5th International Congress of Educational Sciences and Development (2017); XVIII Congreso Internacional de la SEDLL. Visión histórica y prospectiva de la educación lingüística y literaria (2017).

IV. RESULTADOS

Este capítulo ha sido organizado en dos secciones en las que se exponen los resultados vinculados a las categorías principales y a la categoría central. Cada una de estas secciones da cuenta de los hallazgos que han surgido en el análisis de los datos por medio de la codificación y que han sido verificados a través de la triangulación.

Por medio de la técnica de análisis empleada y el diseño sistemático, se elaboraron paradigmas de codificación que ayudaron a detectar las relaciones entre categorías. Estas relaciones son descritas y profundizadas por medio del diseño etnográfico, que fue aplicado sustancialmente en la descripción de las categorías principales, cuyos resultados se presentan a continuación.

4.1. Resultados vinculados a las categorías principales

En el análisis de la codificación abierta se pudo distinguir una serie de categorías con sus propiedades y dimensiones que finalmente, a través de la codificación axial, se agruparon en torno a siete categorías principales. Cada una de ellas representa un código axial, pues dentro de cada categoría se pueden establecer relaciones con otras que finalmente la componen y que han sido determinadas como subcategorías.

4.1.1. Percepción personal sobre el perfil lector

Esta categoría agrupa cuatro subcategorías que se relacionan con la visión de la literatura que poseen los participantes y de cómo esta se vincula con sus experiencias personales. Las subcategorías son: visión sobre la formación lectora (condiciones causales), el lugar de los mediadores (condiciones intervinientes), lecturas personales e intertexto lector (acciones) y visión de la literatura (consecuencias).

Visión sobre la formación lectora.

Dentro de los datos analizados en el grupo de profesores noveles, se observa una tendencia hacia una visión autodidacta en la conformación de un perfil lector, que está vinculada a la idea de que el lector se forja sin depender exclusivamente de los mediadores.

En este sentido, la importancia que otorgan los participantes a los mediadores no es tan relevante, pues la mayoría sostiene que se formó como lector a partir de sus propias inquietudes e intereses, que se puede observar en las siguientes afirmaciones del cuestionario semiestructurado:

Javier: La universidad guía, pero uno debe investigar más sobre los cánones que lee.

Alfredo: La falta de respuesta y explicaciones por parte de mi familia gatilló esta actitud hacia la lectura.

Didac: Porque mi espíritu sensible así lo requiere, es decir, me obliga a buscar nuevos estímulos literarios.

En las afirmaciones anteriores hay indicios de una experiencia lectora sin mediadores relevantes; aunque en el análisis de la codificación abierta se nombran a dos mediadores, uno en el plano formal, la universidad y otro en el plano informal, la familia, que los participantes señalan como insuficientes para iniciarse o forjarse como lectores.

En general, las decisiones de lectura están dirigidas hacia una formación como lector en que la intervención de un posible mediador no es decisiva; con esto se quiere señalar que las decisiones que se toman en ese ámbito nacen de una vivencia personal más que de una motivación externa.

Siguiendo con esta idea, la motivación personal es un factor relevante para los participantes, que se traduce en una actitud positiva hacia la lectura literaria. Por ejemplo, en el caso de Alfredo, la motivación lo ayudó a definirse como lector en la adolescencia: "Me declaré como lector al llegar a segundo medio" o en el caso de Didac, fue su relación con ciertas obras que lo condujeron a una búsqueda de lecturas: "Anotaba los nombres de cuanto escritor mencionaba Bolaño en sus entrevistas y luego los buscaba en las ferias de libros usados". Esta misma idea sostiene Gael cuando señala que fue en la adolescencia cuando decidió adentrarse más en la lectura, leer más autores y tomar decisiones que, en parte, comprometían su economía:

mi paso por la Enseñanza media trajo nuevos títulos y autores, nuevas reflexiones, puntos de vista, historias que me fueron convocando cada vez más adentro en el túnel de la lectura, asimismo terminé caminando a diario desde mi casa al Liceo y de vuelta para juntar los pesos⁴⁸

⁴⁸ Pesos: dinero en Chile, monedas.

De acuerdo a lo analizado, varios de los participantes tienen conciencia de su formación como lector en la adolescencia, en donde la motivación jugó un papel sustancial, pues los llevó en una búsqueda de nuevas lecturas, esto se evidencia en el uso de formas verbales en primera persona singular que señalan una implicación con lo sostenido.

El lugar de los mediadores.

En esta subcategoría se observa una influencia de diferentes tipos de mediadores en el que ninguno se impone sobre los demás, ya que algunos participantes no reconocen a ninguno como sobresaliente, incluso, consideran al objeto libro como un mediador. Esto se puede observar en los profesores noveles Gael y Didac, principalmente, pero también se observan algunas afirmaciones de ese tipo en Alfredo, Elena y Javier.

Por ejemplo, Gael, en el cuestionario señala:

La verdad es que no lo sé, me gustaba pensar y conocer, la lectura ayuda a dirigir diversas líneas de pensamiento posibles, sobre todo la literatura. No puedo reconocer mayores antecedentes de familiares lectores ni un gusto extremado por la lectura con motivos escolares secundarios y primarios.

Para este participante, el deseo de leer nace de una curiosidad que no es motivada por agentes externos. Quizás uno de estos agentes sea la biblioteca, que es nombrada como uno de los lugares relevantes para su formación como lector: "antes conecté, donde en uno de mis recreos destinaba su totalidad al paseo a la biblioteca"; que también se puede observar en otros participantes, por ejemplo, Paula cuando señala: "iba frecuentemente a la biblioteca a pedir libros".

En el caso de Didac, el objeto libro es un factor destacable dentro de su formación como lector literario. Su primer recuerdo es sobre un diccionario que despierta su incipiente fascinación por este objeto. También, en el relato de vida reconoce que en su casa había pocos libros y, por lo mismo, destina su tiempo de ocio para adquirir libros de segunda mano en la feria: "Al salir del colegio iba a las ferias de libros usados que se ubicaban en la Plaza Perú de Concepción."

El objeto libro también ha interesado a otros participantes como Alfredo, quien reconoce que fue una de las primeras atracciones en su periplo como lector:

parto de la base que en mi casa/ nunca hubo literatura\ todos los textos que fueron acumulándose en mi casa fue porque yo::/ tenía libros en el colegio y del algún minuto/ me encariñé con el con el objeto\quizá no con el acto de leer/ con el objeto\ era bonito ya

Si bien el objeto libro ejerce interés y fascinación, es la escuela quien facilita ese encuentro en este caso.

En Elena se puede observar que dentro de su formación lectora, la motivación es un factor que ayudó a su encuentro con la literatura:

Mi experiencia con la lectura partió aproximadamente a los cinco años de edad. Siempre sentí curiosidad por aprender a leer. Cuando ya pude "quitarme la venda de los ojos" no dejaba mis libros ni siquiera para ir al baño. Primero partí con los cuentos para niños, pero gran parte de mi vida lectora fue influida a través de Papelucho. Mientras estuve en el colegio, leía tanto la lectura complementaria, como un libro que yo escogiera.

Según Elena, su curiosidad por leer le ayudó a conocer lecturas que le proporcionaron nuevas experiencias, que se evidencia en el uso de la metáfora "quitarme la venda de los ojos", que puede ser interpretada como despertar a otra realidad y ver más allá. En este sentido, una lectura en particular "Papelucho" (clásico infantil chileno) permitió acrecentar su experiencia lectora y tener un criterio de elección independiente de las lecturas proporcionadas por la escuela.

Finalmente, Javier al preguntarle, dentro del cuestionario, cuál ha sido su mayor influencia dentro de su formación lectora, responde: "Los libros que leía cuando niño que eran bastante didácticos". En este caso, no hay un recuerdo preciso de un familiar que aproxime el mundo de la lectura, sino que este recuerdo se ancla en una vivencia personal, íntima, enlazada con este objeto.

Otros mediadores nombrados son la escuela y los profesores. La mayoría de los participantes reconoce la influencia de la escuela como un factor que ayudó en su formación lectora. Las distintas instituciones (escuela y universidad) han influido en su formación, principalmente, los profesores y la lectura complementaria.

En Alfredo, los datos sugieren que su iniciación como lector no fue en casa con los padres, sino más bien en la escuela. Tanto en el cuestionario, como en el relato de vida reconoce la influencia de sus profesores de primaria: "Ser un lector activo es una cualidad que me proyectaron mis profesores en la escuela y que mantendré". En la afirmación anterior, reconoce que han sido los profesores los principales mediadores y considera,

además, que su intervención fue fundamental, ya que le ha permitido leer sostenidamente en el tiempo.

También en su relato de vida encontramos la siguiente afirmación: "La poesía fue lo primero que me atrajo y se lo debo a mis profesoras de Castellano que tuve en sexto, séptimo y octavo año de Enseñanza Básica." Por lo tanto, se percibe un despertar como lector en la etapa de la pubertad y entrando a la adolescencia.

Javier también señala que la escuela tuvo su influencia, específicamente en las asignaturas de la especialidad, que le ayudaron a gestar su canon personal en la adolescencia: "en la enseñanza media cuando comienzo a forjar mi canon literario, específicamente en el electivo de tercero y cuarto medio."

En Paula se puede observar que la escuela jugó un papel importante en su formación: "Ya en el colegio, en la básica especialmente, comenzó mi gusto por la lectura. Esperaba emocionada los libros de lectura mensual". Posteriormente en su paso por la enseñanza media, los libros estudiados sugeridos le permitieron ampliar su repertorio:

En la enseñanza media y con el comienzo de un tipo de literatura que abarcaba lo clásico, lo contemporáneo y latinoamericano, me sentí atraída por conocer más y más libros y sumergirme en los mundos que ahí se me presentaban.

Por lo tanto, la escuela es una fuerte mediadora para esta participante, pues ha sido quien ha ayudado a consolidar, en parte, su perfil como lectora literaria.

Para finalizar este punto, se puede sostener que la mayoría de los participantes reconoce a la escuela y sus profesores como mediadores, pero fundamentalmente a través de las lecturas proporcionadas y proyectadas por estos y que posibilitaron, a estos sujetos, acceder a la lectura literaria y forjarse un canon.

Dentro de los mediadores que se han detectado en el análisis de los datos, uno de los últimos lugares lo tiene la familia. Quienes la enunciaron como un mediador en su formación lectora, fueron Paula y Javier, quienes mencionaron la influencia de sus padres. En el caso de Paula, ejercieron en ella una influencia positiva:

Siempre me han inculcado el gusto por la lectura desde que tengo uso de razón. Mi mamá es una lectora activa que siempre me regalaba libros. Mi papá me daba comics que comenzaron a ser de gran agrado para mí.

En la observación recién expuesta, leer es un acto inducido por la familia, ya que tanto la madre como el padre han ejercido su influencia, debido a su condición de lectores. Por otra parte, Javier, señala a su familia como un ente facilitador: "el acercamiento que tuve con la literatura fue debido a mi familia la cual me entregó una compilación de diversos cuentos mágicos, los que se encargaron de potenciar mi imaginación." En este caso la familia facilita libros y permite que el niño los escoja según su gusto y apreciación.

Lecturas personales e intertexto lector.

En la codificación abierta se halló mención de una serie de obras y autores que conforman las lecturas personales de los profesores noveles y que han sido fundamentales dentro de su proceso de formación. En las lecturas mencionadas, hay un predominio de clásicos contemporáneos y universales y poca mención a obras clásicas grecolatinas. También hay presencia de algunos clásicos de la LIJ, como asimismo títulos que están dentro de la literatura de bestsellers, tales como las sagas.

Vinculado a las lecturas personales, está la interacción con los géneros, en donde hay un predominio de la lectura de novelas por sobre otros subgéneros; por ejemplo, dentro del cuestionario semiestructurado, la poesía solo fue seleccionada como preferencia por un participante y, dentro de las obras mencionadas por los informantes, hay una notable preferencia por el género narrativo.

Algunos participantes destacan a los clásicos universales como obras relevantes dentro de su formación lectora. Por ejemplo, dentro de estos, hay mención a obras pertenecientes al género dramático (Hamlet, Romeo y Julieta) y un clásico español (El Cid) que seguramente fueron proporcionadas por la escuela. También de tendencia existencialista y clásicos contemporáneos, en los que predomina el género narrativo. Un ejemplo se puede hallar en Alfredo: "*La insoportable levedad del ser* se convirtió durante mucho tiempo en mi libro de cabecera. Albert me hizo sentir que no estaba loco ni solo en el mundo. *El extranjero* fue mi forma de ver el mundo." Se puede señalar que en este caso, la obra posibilita la identificación del lector, ya que el informante ve reflejadas sus inquietudes de adolescencia en los protagonistas de aquellos textos.

Dentro de los clásicos pertenecientes a la LIJ, hay mención a clásicos extranjeros y chilenos; por ejemplo, Elena menciona que *Papelucho*, un clásico chileno, fue un eje fundamental para su vida lectora. En general, este tipo de textos es considerado como relevante por algunos participantes.

Por otra parte, textos pertenecientes a la cultura popular y las sagas⁴⁹, también fueron mencionados por algunos participantes. Por ejemplo, Didac: “por gusto, siempre prefería los cómics, revistas antiguas, todas heredadas de mi hermano mayor, la Abeja Maya, Condorito⁵⁰, Érase una vez el hombre, Barrabases, Mampato, etc.” En este ejemplo, se observa la preferencia de la subliteratura por sobre otras producciones literarias.

Otras lecturas consideradas relevantes para los participantes y que no son literarias están los ensayos, los textos de historia y de corte religioso. Tanto Gael como Didac mencionan este tipo de textos. Por ejemplo Gael señala: “Recuerdo mis intereses en la lectura del Manual de Historia de Chile, las lecturas de Hanna Harendt y Nietzsche, Sartre.”. Estos textos revelan una diversificación en el género, pero no en la elección literaria, ya que las obras nombradas profundizan en temas filosóficos e históricos.

La tendencia demostrada por los profesores noveles da información sobre su relación con los clásicos grecolatinos y también sobre su competencia como lectores. En este sentido, la interacción con las minificciones en el blog y el cuestionario, proporcionaron algunos hallazgos interesantes respecto al tipo de interpretación realizada sobre dichas creaciones.

En el caso del blog algunos participantes plantean la interpretación desde la vigencia de los clásicos y centrándose en la relación de elementos de la cultura popular con la obra original, como puede verse en el siguiente ejemplo: “Los elementos que utiliza es los personajes, mostrados como dibujos animados.” En donde se visualiza a la subversión vinculada a estos elementos. Por otra parte, la interpretación también fue asociada con un posible tratamiento didáctico por medio de temas de relevancia social; por ejemplo: “Es una buena propuesta el tratar temas de género y poder en la literatura.”, idea que el informante plantea desde el análisis de los roles femeninos y masculinos.

También se halla el reconocimiento de metáforas y de valores extraídos de las minificciones, cuya interpretación está más vinculada a las obras originales. Por ejemplo: “En cuanto a los valores creo que predominaba la tolerancia y la perseverancia sobre todo considerando el viaje de Ulises. El amor incondicional de Penélope.” Opinión que se basa en el actuar de los personajes de la obra original y no los que la minificación presenta. En

⁴⁹ En el caso de la lectura de sagas, quien la menciona fue Paula, quien señala: “Hace unos 7 años comencé con la literatura juvenil. Las sagas de Los Juegos del Hambre y Divergente, por ejemplo, me atraparón.” Según la participante ha estado siete años leyendo esta saga, por esta razón, se puede inferir que, aparte de ser una lectura realizada por gusto, ha tenido una fuerte influencia en ella.

⁵⁰ Condorito es una serie de historieta cómica chilena, protagonizada por el personaje homónimo y creado por Pepo en 1949.

este sentido, se puede concluir que esta interpretación podría haber sido diferente, ya que las minificciones ironizan sobre los mitos y personajes de los originales⁵¹.

Visión de la literatura.

La mayoría de los profesores noveles considera que la lectura literaria es placentera, cuyo fin es proporcionar un goce al lector. Este goce puede ser estético, por relajación, para conocer o porque agrada. En el cuestionario semiestructurado, la mayoría señaló que lee por placer. Sin embargo, dentro de la codificación abierta hay un término que se repite y es el de obligación. En este punto se entrecruzan las creencias entre la lectura por placer y por prescripción, delimitando una diferencia con la lectura experimentada por los participantes en sus años escolares.

En primer lugar, no hay una vinculación de la lectura literaria con lo académico o lo laboral, aspecto que se puede observar en participantes como Gael y Elena. Por ejemplo, Gael afirma en el cuestionario: "Tanto en mi paso por la Universidad como en el trabajo, si no leo algo que no tenga nada que ver con lo profesional o académico... creo que me volvería loco." Observación que también se puede apreciar en Elena: "me encanta leer por placer. Ahora que trabajo, he aprendido a hacerme el tiempo para leer hasta dos libros a la vez."

En ambos participantes, la literatura tiene un efecto positivo para enfrentar lo cotidiano y esto requiere de la disposición de un tiempo para leer. Pese a la rutina del ritmo académico y del laboral, los informantes dan tiempo a la lectura literaria, ya que es considerada por estos como un momento para relajarse y disfrutar. Lo anterior se ve reforzado en el cuestionario, en donde la mayoría afirmó que lee más de un libro a la vez y que termina los libros que suele leer.

En segundo lugar, respecto a la literatura por placer, hay opiniones diversas. Por ejemplo, Javier señala: "es increíble que tiene que ser cosas [eh] primero de gustos si igual la literatura es goce". Es decir, que la elección de lecturas debe estar vinculadas con el gusto personal y esto choca con la prescripción académica o escolar. El término "obligación"

⁵¹ Este tipo de interpretación no fue la que se dio en el cuestionario semiestructurado, ya que la mayoría de los participantes respondió correctamente a la pregunta sobre la subversión de la imagen de Penélope que se correspondía con la visión que la minificción en conjunto entregaba. Dos participantes, no obstante, respondieron la opción "romper los cánones de género" que puede revelar que están muy implicados con los temas que han trabajado con sus alumnos y que se relaciona con las temáticas de género.

se ha visto presente en algunos participantes, lo que refleja su propia experiencia con la literatura en la adolescencia y seguramente en la etapa escolar. Esto se puede observar en Paula, que señala:

la literatura-que ellos vean la literatura como como un momento también de relajación/ que no sea algo tedioso/ que sea una mera obligación/ sino que sea eso/ que lo vean si quieren leer para relajarse/ para disfrutar/ para conocer/ para aprender/

En esta opinión contrastan dos visiones, la visión personal y la visión de la escuela, ya que en esta última la lectura es vista como una obligación y eso se refleja en el deseo de Paula de no repetir la misma experiencia con sus estudiantes. Caso similar con Elena que señala: “Me gusta leer por placer, para conocer, no solo por obligación”. La frase “no solo por obligación” resume la vida tanto académica como profesional de la participante, ya que percibe que las lecturas que realiza un docente generalmente están dentro de un marco prescriptivo. En las dos participantes está la idea de que conocer a través de la lectura proporciona un placer que puede ser intelectual o de otro tipo.

Esta visión de la literatura coincide con la noción de que es una creación relevante para la formación del ser humano. Varios participantes señalan a la literatura como una herramienta de cambio, de crecimiento y como una oportunidad de ampliar la experiencia vital. Una de las informantes que más proporcionó datos sobre esta visión fue Paula, en sus afirmaciones se visualiza constantemente esta idea: “el libro no es solamente::las características/ el espacio donde está/ sino ir mucho más allá” y “la literatura cada uno ve como la toma\ entonces eso\ que les abra puertas\”. En esta última observación se observa una apelación a la libertad del lector de interpretar y que esto le ayude a ver el mundo y su realidad de manera diferente, idea que se puede inferir a partir de su posición enunciativa y el uso de una metáfora espacial.

Respecto a que la literatura sea un factor de cambio, Paula señala:

Consideraba y considero aún que la lectura es una posibilitadora, es un motor de cambio. Los libros nos permiten abrir la mente y entender que somos nosotros quienes tenemos la posibilidad de cumplir nuestros sueños y luchar por nuestros objetivos, que es lo que intento cada día transmitirles a mis alumnos.

La lectura es vista de forma positiva y vinculada con aspectos cognoscitivos, que se manifiesta en el uso de las metáforas “motor de cambio” y “abrir la mente” que apela a los

rasgos positivos concretos que entrega la lectura literaria; por otra parte, esa visión está muy vinculada a una perspectiva sobre la vida, que la informante percibe como una oportunidad de cumplir los proyectos personales a partir del esfuerzo, que es una idea, que enlaza con su rol mediador. También, hay una relación de la literatura con el objeto libro, toda vez que asocia este objeto con la literatura y el acto de leer en una metonimia.

La literatura como posibilidad de construcción de mundos y de imaginarios también es percibida por Javier, quien señala:

considero que las letras cargan una infinitud de mundos los cuales esperan ser leídos, comprendidos y aprehendidos por lectores afanosos de conocer nuevas realidades y, de esta forma, poder entender sus propias existencias de mejor manera.

El uso de la forma verbal “cargan” aporta una idea del peso e importancia que posee la literatura, ya que esta debe ser descubierta por el lector. En este sentido, la apertura del mundo que Javier señala no puede ser posible sin una disposición, pues los mundos que entrega la literatura esperan ser captados por un lector motivado y, desde esa actitud, la consecuencia natural será poder comprender la propia existencia. Esto último es confirmado por este participante cuando señala: “la literatura conlleva un proceso de identidad basado en la curiosidad, el goce estético y la ética que deben tener las obras literarias.”

Sobre esto último, el informante posee una idea sobre la literatura que es canónica, es decir que la literatura es aquella que está compuesta por obras que pertenecen al canon y que ostentan un lugar dentro del universo literario, ya que la definición que entrega está alejada de su propia experiencia, aspecto que se infiere por su posición enunciativa que es impersonal. Esta observación es corroborada en la entrevista cuando afirma que es fundamental que los libros estén bien escritos: “la riqueza léxica si eso es como/ eso es importante/ yo creo que los muchachos tienen que leer textos eh que que estén bien escritos\”. En este sentido, posee una visión de que es la alta literatura la que permite el acceso a tales mundos y formas de comprensión de la existencia.

Esta visión contrasta con la de Didac cuando afirma: “me parece que cualquier texto que un niño pueda leer o entusiasmarse con él/ puede ser de gran apoyo a su formación”. En la observación del informante se aprecia a un lector empírico, ya que no apela a las competencias del lector, sino más bien a los efectos que pueda proporcionarle la lectura,

entendida como un acto placentero que ayudará, por esas características, a su formación literaria.

Otra de las visiones proporcionadas por los participantes es la de una literatura más interdisciplinaria. Dentro de los profesores noveles, Javier formula esta idea dentro de su participación dentro del blog: “considero fundamental relacionar la literatura con otras áreas del saber”; cuya visión también es compartida por el grupo de profesores en formación y apela, fundamentalmente, al proceso que realice todo lector que enfrente una lectura literaria. Por ejemplo, dentro del cuestionario abierto proporcionado al grupo de profesores en formación, se halló la siguiente afirmación: “los significados no se obtienen solo de la obra, sino también del mundo fundante y de las relaciones con otros objetos y conceptos definidos culturalmente.” Esto proporciona una visión de la literatura como un objeto analizable y plausible de conectar con otros elementos externos a la obra, lo que revela una visión de la literatura como un fenómeno dinámico dentro de la cultura.

4.1.2. Visión del rol mediador

En el análisis de los datos se pudo percibir que los participantes no pueden desligarse de su función como mediadores de la lectura literaria, por esta razón esta categoría es pertinente para explicar las diferentes percepciones que poseen los participantes sobre sus actuaciones y creencias como docentes que trabajan o trabajarán la lectura literaria de clásicos en el aula. Esta categoría reúne cuatro subcategorías que son: influencia del sujeto lector en sus decisiones didácticas (condiciones causales), visión de la enseñanza en la escuela (condiciones intervinientes), criterios de selección de lecturas (acciones) y concepción de la enseñanza de la literatura (consecuencias).

Influencia del sujeto lector en las decisiones didácticas.

En los datos analizados, hay una tendencia en los participantes de vincular las experiencias personales con la transmisión de la literatura en los alumnos. En este punto se puede considerar que los gustos literarios de algunos participantes y su forma de abordar las lecturas permean su visión de cómo debe ser enseñada. También, hay una idea sobre el papel que debe cumplir el profesor en la formación del gusto literario de los alumnos, que está muy vinculado al plano emotivo; es decir, que el profesor debe ser capaz de transmitir aquello que le entusiasma.

En lo que refiere al gusto literario y la forma de abordar las lecturas, hay una tendencia hacia la interpretación de los textos literarios por sobre otro tipo de formas de análisis y que está muy ligado a los gustos personales. Por ejemplo, Javier, en la propuesta de actividades dentro del blog, hacía observaciones del siguiente tipo: “Me gusta tanto este texto, en lo personal el final de esta minificción es muy intrigante”, que incluso lleva al plano de la acción didáctica: “Me gustó mucho el texto, permite realizar un análisis social de la época actual y contraponerlo también con el contexto de la Odisea”, en donde está implícito el trabajo con los alumnos dentro del aula. Esta misma idea se puede observar en Gael cuando señala:

porque a mí igual me gusta/ por mí que leyeran cuestiones que yo leo acá/ que quizás no son tan/ tan comunes\| pero que se les puede sacar mucho/ mucho/ a veces textos cortitos relatos/ un mito/ pero que son poco frecuentes/

En el informante se puede percibir el deseo de transferir la experiencia personal y que sus estudiantes accedan a los textos que él lee y agradan; además que estos textos puedan significar un desafío:

eso es lo que a mí me gustaría poder hacer con estos textos\que lo estoicos también tienen textos cortitos/ los presocráticos también/ si pudiera trabajar con los mismos textos que desarrollen ideas/ que piensen al respecto\

Para Gael, una lectura debe ser desafiante, pero a la vez próxima al estudiante y que los ayude a pensar. Por tanto, concibe a la literatura desde una visión crítica que ayude a desarrollar lectores autónomos.

Por otro lado, en Paula se puede observar una tendencia distinta, ya que la influencia de las lecturas de su adolescencia (las sagas) y la experiencia con algunos mediadores (la escuela) han permeado su forma de concebir la literatura dentro del aula. Sobre esto, la informante evita la imposición y concibe que el proceso lector debe ser paso a paso: “partir por eso para que ellos se vayan acercando/ vayan conociendo/ vayan dándose cuenta que esas temáticas presentes en aquel tiempo.” Ella propone el proceso como una secuencia que va desde la aproximación a la internalización de lo leído, en que no se visualiza claramente su papel como mediadora, debido al uso de la forma verbal que propone un deseo de la informante de que sus alumnos no dependan de su criterio al momento de interpretar una obra clásica. Este deseo de autonomía nace seguramente de una

experiencia personal, ya que señala: “Hoy adoro no tan solo seguir leyendo, sino que compartir con jóvenes mi propia pasión, como me hubiese gustado que lo hicieran conmigo.” La última frase confirma que la mediación en la escuela no fue del todo agradable, a pesar de que le ayudó a conocer obras. En este sentido, desea compartir aquello que le agrada y que tenga un efecto positivo en sus estudiantes a tal punto que puedan ser lectores autónomos.

Respecto a la función del profesor en la transmisión de la literatura, hay una clara conciencia del rol, que está muy vinculado con las propias concepciones sobre la literatura y de la relevancia que posee en sus vidas. En la codificación abierta, hubo una tendencia⁵² en las respuestas de los informantes, hacia la pasión, entrega y entusiasmo que el profesor debe demostrar a sus alumnos. Dentro de las observaciones destacadas, resulta de interés la proporcionada por Javier:

uno tiene que mostrarse apasionado por la lectura/ si yo voy a ser profesor y voy a enseñar literatura mínimo que me guste [risa] si no para qué voy a enseñarla entonces ese ese es el gran gran la gran tarea así como demostrar y hacer entender que el profesor le gusta esto y hacer transmitir esa pasión al alumno entonces e es complicado

En esta observación de Javier, se demuestra claramente el vínculo emocional con el rol mediador que es un punto fundamental para el informante, que se puede ver en el uso de los verbos “demostrar” y “hacer entender”, que ponen en manifiesto el papel del modelaje del profesor. Si bien subyace el concepto de que el profesor enseñe con el ejemplo, persiste la idea de transmitir la pasión por la lectura. En la observación, también se observa la idea de que el profesor de literatura debe actuar en consecuencia con su rol, que para el informante es una tarea titánica y difícil, ya que es un desafío compartir la experiencia y que esta sea acogida por sus alumnos.

En esta misma línea, se sitúan tres participantes que comparten la misma visión y que, desde el ejercicio cotidiano de su labor, plantean el tratamiento de la literatura desde su perspectiva personal y su experiencia lectora. Por ejemplo, Alfredo señala: “por eso digo que yo siempre me sentaba a pensar cuáles son las posibilidades/ cómo/ encantar porque se puede pero:: es un tema que yo creo que uno va ganando con la experiencia”.

⁵² Dentro del conteo de términos a través de *NVivo*, unidades de registro como: gracia, entusiasmo, pasión y sus derivados (apasionado, apasiona) fueron nombradas más de una vez por algunos participantes.

La transmisión del gusto por la lectura es una tarea considerada difícil para el informante, pues además de reflexionar sobre las opciones para transmitir cierta obra, una de sus inquietudes es lograr que sus alumnos se impliquen con la lectura literaria, una tarea que ve factible no en el corto plazo, sino más bien cuando tenga más experiencia. Esta misma idea, pero con matices, se puede observar en Paula:

creo que por eso hay que jugársela por por acercarles digamos esta literatura/ por mostrarles esa parte social/ y que ellos y que la literatura les abra esas esas puertas/ que no se las cierre\ que no se las sigamos cerrando.

Para la informante, la transmisión de la literatura es concebida como un esfuerzo que tendría buenos resultados y que va dirigido hacia la formación de un pensamiento crítico que ayude a ampliar la comprensión de la realidad de sus alumnos. En la metáfora "la literatura les abra esas puertas/ que no se las cierre", la literatura es una posibilidad de acceder al conocimiento de todo tipo y que el profesor no debe coartarlo por una mala mediación. Al decir "que no se las sigamos cerrando", la informante tiene conciencia de prácticas que se siguen ejecutando en la escuela y que alejan a los estudiantes de la lectura. Esta misma idea la comparte Alfredo cuando señala:

si uno de los primeros objetivos que tenemos como docente del área/ es el acercamiento a la lectura/ la tragedia griega creo que sí cumple ese objetivo\que efectivamente/ me permite/ acercar/ e insisto siempre con lo mismo\ siempre y cuando el acompañamiento sea el adecuado/ porque de los contrario::/ puf:: finalmente le hice un flaco favor al estudiante/ y a mí también como profesional/ y conseguir el el el el resultado inverso\

En la afirmación de Alfredo se pueden hallar dos puntos de interés. El primero es el posicionamiento del docente frente a la tarea que le compete que es el "acercamiento a la lectura". El segundo es la conciencia de que este acompañamiento sea adecuado.

Esta idea también se puede observar en Gael cuando señala:

creo que si no se les hace la contextualización debida de que en realidad\ es parte la gracia que sea así\ es parte de la gracia pensarse uno así\ es parte de:: de la misma gracia pensar desde uno hoy/ lo que se está leyendo/ es es difícil que prendan\

En esta afirmación, Gael señala que una buena contextualización es factible cuando el profesor toma conciencia de su propio ejercicio lector y de lo que quiere transmitir. Si no se produce en esos términos, el alumno no sentirá cercana a la literatura. Por tanto, para el informante, la contextualización debe partir desde los intereses del profesor y de su conciencia como lector, que le ayudará a integrar en su mirada los intereses de sus alumnos, ya que de otro modo, la lectura no podrá ser motivada.

En el grupo de profesores en formación también se encontró una perspectiva similar. Por ejemplo, en el cuestionario de pregunta abierta, un participante señaló: “me pareció importante la valoración, entusiasmo, cariño y pasión que demostraba sobre el tema, es importante, más que por un tema de empatía contagiar al otro de esa energía.” La posibilidad de compartir experiencias que sean significativas, se concretan a través de actuaciones que sean coherentes y veraces, es decir, factibles de ser demostradas. Próxima a esta idea, se puede observar en la siguiente afirmación:

es necesario el entusiasmo de querer compartir lo que como profesores nos apasiona, en este caso se hizo con literatura clásica, pero podría usarse con otros periodos que son menos interesantes para los jóvenes de hoy en día.

Las acciones deben emerger del propio docente que se sitúa como protagonista de la acción mediadora. El entusiasmo que propone el informante se vincula con los aspectos emocionales implicados dentro de la función que compete al profesor de literatura. Por lo tanto, se puede señalar que la idea de ser un mediador consecuente e involucrado en su función es una creencia que se enlaza con aspectos vivenciales y, por esto, más o menos difíciles de transmitir en el aula con el resultado esperado.

Visión de la escuela.

La visión de la escuela que poseen los participantes está muy vinculada a su labor profesional y por esta razón no valoran positivamente el estilo y las normas para su gestión. Los participantes sienten que su labor es afectada por los aspectos administrativos de la escuela, en este sentido, tienen una visión crítica de ella.

Los aspectos administrativos de la escuela, tales como la distribución horaria y el cumplimiento de un programa anual, son percibidos como obstáculos para la aplicación de estrategias didácticas dirigidas a la enseñanza de la literatura. Por ejemplo, Javier para

realizar una actividad que demande tiempo, debe analizar si efectivamente es plausible ejecutarla:

entonces si voy a pedir un trabajo gigante/ tengo que dar hay que asumir\causa consecuencia\ entonces lo que sí puedo hacer y lo que se hizo en este colegio es crear un mito mucho más reducido/

Aplicar actividades que impliquen un tiempo diferente al acostumbrado involucra una transacción entre la planificación de la escuela y el desarrollo de la actividad, cuyo resultado siempre afectará los plazos de la institución. El informante, consciente de que no puede dedicar más tiempo del programado a la lectura de los clásicos, a su reflexión y análisis, se adecua a las condiciones de la escuela y reduce el trabajo planificado. Por esto, se puede inferir que es difícil implementar actividades que requieran una mayor movilización de recursos, tiempo y habilidades.

El éxito en la aplicación de una estrategia didáctica obedece a la concepción de la asignatura que tiene la escuela y de sus planes formativos. En este sentido, hay una visión pesimista sobre la posible innovación de las prácticas, pues la aplicación de nuevas estrategias depende en gran medida de lo que la escuela considere como necesario en la formación de los discentes. Por ejemplo, Didac⁵³ señala que “va a depender del colegio” la posibilidad de aplicar una estrategia didáctica que implique más tiempo o recursos.

Otro de los aspectos relativos a la escuela y que son percibidos de manera crítica por los participantes es la forma de gestionar el conocimiento. Hay una percepción de que la escuela impone el punto de vista como una verdad absoluta. Esta idea se puede apreciar en Alfredo, quien señala:

he incorporado\ yo he tenido la idea/ no sé si me equivoco o no me equivoco\ siempre he pensado que| a mí/ en lo personal me molestaba que en el colegio me dijeran\ ya\| esto es así\ [golpe] || porque en la universidad uno se da cuenta de que alguien dijo que era así/ y alguien dijo que también era de este otro modo/ entonces me hubiese gustado mucho que en el colegio/ que incorporara::/ una simple palabrita\ esto que estoy indicándoles lo dijo tal persona\ no es la verdad\ es una posibilidad\|

⁵³ Cabe precisar que Didac no se encontraba trabajando al momento de realizar la investigación, por tanto, sus creencias se basan en la experiencia vivida en sus años escolares y de formación.

Alfredo se concibe como un mediador que dialoga y que no impone aseveraciones como verdades infalibles; por esta razón deja traslucir su crítica hacia la manera cómo la escuela plantea el conocimiento y el aprendizaje, ya que es uno de los puntos que afectan su labor docente y que por lo mismo él trata de no reproducir.

También hay una crítica a la visión de la disciplina dentro del aula. Por ejemplo, para Javier, la escuela impone prácticas conservadoras y, por tanto, deja poco espacio para implementar estrategias más innovadoras que impliquen una estructuración distinta del aula y una disposición diferente de los alumnos:

siento que eso hay que hacer salir de la disposición eh militar/ sentarse así recto hacia la pizarra/ no puede ser que un niño esté no no creo que un niño tiene que estar noventa minutos sentado no puede ser

El informante está consciente del ritmo de aprendizaje de sus alumnos, por lo mismo, le impacta y molesta la distribución de la sala y la actitud que deben tener los discentes frente a la clase. Para Javier este tipo de disciplina implica que existe, por parte de la escuela, un modo prefijado de impartir los contenidos de la asignatura y percibe a estos elementos, como poco colaborativos para su rol.

Otro de los aspectos percibidos de forma crítica por los participantes, pero en grado menor, fueron aquellos relacionados con la selección de lecturas. El caso más patente es Paula, quien no puede seleccionar las lecturas según su criterio, sino que debe limitarse a lo que la escuela le indique. En el caso de la lectura literaria, esta norma afecta sus decisiones como profesora y mediadora. Por ejemplo, sobre el tema de la lectura de un clásico, señala: “sí el colegio dijo que tenía que leer el libro entero\ estuvimos desde abril/ hasta septiembre con el Quijote”

A Paula le ha impactado esta norma, pues le significó dejar de lado otras lecturas para concentrarse en dicha obra que le demandó prácticamente un semestre completo. Sobre esto señala "eso fue en el colegio y sus ideas"; es decir, una decisión que no surgió de su criterio y con la que no está de acuerdo.

En el caso de Paula todas las elecciones que realice deben ser aprobadas antes de llevarlas a cabo: “voy a sugerirlo como lectura\entonces lo más seguro es que el próximo año vamos a leer la Odisea\”. En el caso planteado, se percibe que la escuela, al determinar los textos que se darán a leer a los estudiantes, no deja espacio suficiente al profesor para que tome sus propias decisiones y pueda proponer un canon formativo.

Criterios de selección de lecturas.

En el análisis de la codificación abierta se identificaron tres criterios que utilizan los profesores noveles para la selección de lecturas que son lecturas seleccionadas por gusto personal, por su brevedad y por sugerencia del currículo o la institución.

Dentro del primer criterio, el participante que proporcionó más información fue Alfredo. Este participante selecciona las lecturas de acuerdo a su gusto personal, lo que es posible debido a la disposición de su escuela. Alfredo señala: “porque pienso en mí y pienso en ellos\ en la medida en que yo también esté entretenido/ puedo contagiar eso\ no sé si eso estará bien o no/”. Este criterio está vinculado con su experiencia lectora que permea su función como mediador, pues al proponer lo que le entretiene, será transmitido con mayor entusiasmo y, de este modo, el alumno se motivará. Como es un criterio que nace de una experiencia personal y no profesional, Alfredo no sabe si está en lo correcto o no.

Este mismo criterio es el que aplica a las lecturas del plan complementario:

por eso cuando pienso en los planes de lec-en el plan lector/ es un tema\ ahí yo me siento
harto ra::to y me digo qué quiero leer\ porque yo nunca repito el mismo libro o son muy
pocos los que repito\ si no también yo me aburro porque yo los releo entonces/ no podría
estar releando/

Alfredo se sitúa como un profesor que actúa acorde a lo programado por la institución y por lo mismo, en un acto de conciencia trata de seleccionar de acuerdo a sus preferencias y de no repetir los libros, ya que le apetece descubrir lecturas nuevas y de no releerlas; por tanto, se puede inferir que las lecturas que selecciona tienen relación más con un plano formativo que de entretenimiento, ya que son obras acordes a la edad de los discentes. Realizar la selección bajo su criterio es un aspecto que le complica, ya que en general depende de él la decisión de lo que finalmente lea su alumno.

Este criterio no es aplicado tanto para los clásicos grecolatinos, ya que algunas lecturas vinculadas a esta producción en particular, no fueron escogidas exclusivamente por Alfredo: “Electra yo la tomé porque me dijeron ya leamos Electra\ ya bueno ya/dije yo/ leamos Electra”. A partir de lo enunciado se infiere que este género en particular no es atractivo para él, ya que acepta por convencimiento al libro mencionado; además que dentro de sus prioridades, está la aproximación a la lectura literaria, que es un objetivo que está por sobre la ampliación del intertexto lector de sus alumnos:

si bien es breve la edición zigzag siento que la edición de zigzag es fome⁵⁴/ no:: es un resumen simplemente\ de los distintos cantos y y pierde/ la magia del texto/ entonces\ si bien ya\ agrandan el bagaje cultural del estudiante en la medida que lo lee/ pero cuál sigue siendo el objetivo\ y:: creo que hoy día/ por lo menos en el contexto en el que yo me desenvuelvo\ no es el bagaje cultural\ el primer objetivo para mí hoy día es el acercamiento

Como lector conocedor de los textos clásicos tiene su postura frente a las adaptaciones, que no es del todo positiva. Sus estudiantes provienen de un contexto que tiene carencias socioculturales y, por lo tanto, una de sus prioridades es acercarlos a la lectura. Por esta razón escogerá todos los textos a partir de ese criterio, en el que influye su gusto personal, ya que es el que tiene más a mano y, por lo mismo, cometerá menos errores según su creencia.

Otro de los criterios de los participantes para seleccionar las lecturas se relaciona con la brevedad. Se puede señalar que los profesores noveles escogen textos que sean breves, porque así son atractivos para sus alumnos o porque pueden ser trabajados en menos tiempo. En Alfredo, Paula y Javier, este criterio fue el mencionado para la selección de obras.

En el caso de Alfredo, la selección de obras por su brevedad fue aplicado específicamente en la elección de un texto como la tragedia; no obstante, es un criterio que suele considerar para motivar a la lectura a sus alumnos: “que sean breves/ me permite acercar a la lectura/o sea los chiquillos dicen ah ya este control me va a ir bien\ o en esta actividad de lectura me va a ir bien\”. Alfredo recurre a obras breves por un sentido práctico, ya que así asegura la lectura por parte de sus alumnos y les ayuda a fomentar su autoestima como lectores. Si se considera el contexto en el que se desempeña el informante, se puede observar que este criterio le ayuda a estimular la lectura de sus alumnos e introducirlos en ella. Por esta razón, Alfredo insiste y reflexiona sobre ello: “es un atractivo y un valor agregado para los chiquillos\ el que sea un texto breve (piano)”.

Esta misma idea la sostiene Paula cuando señala: “/los cuentos/ que son textos más breves/ son más llegan mucho más rápido a ellos\”. En la afirmación subyace una idea sobre el alumno y que se relaciona con la percepción que estos tienen sobre el tiempo que se dedica a la lectura. Por tanto, tiene la idea de que necesitan lecturas que sean rápidamente comprendidas o asimiladas y que, a su vez, signifiquen una forma de trabajo mucho más enriquecida.

⁵⁴ Fome: expresión coloquial chilena, significa aburrido, sin gracia.

Por otra parte, el criterio de brevedad es aplicado con un sentido práctico, ya que tiene relación con el tiempo que implica su lectura. Elena, por ejemplo, en la selección de lecturas aplicadas al aula y relacionada con lectura de clásicos, opta por la brevedad de los textos, ya que eso le permite trabajar con sus alumnos las temáticas que estos textos abordan: “otros textos/ algo más corto del libro del estudiante/ pero siempre enfocándolo con eso/”. En este caso, ha recurrido a la selección del libro de texto para trabajar temas vinculados a los clásicos grecolatinos. Se puede inferir que ha recurrido a esa opción, debido al tiempo disponible para la lectura literaria.

Esta misma percepción se halla en Javier, cuando señala: “entonces eh es corto no me voy a estar un día dos días/no\ cinco minutos lo leo/ se analiza/ ya\ súper práctico en ese sentido/”. En la afirmación, se puede percibir que la brevedad le permite abordar un texto en un tiempo limitado y por tanto, es un criterio que tiene un componente práctico; sin embargo, en las afirmaciones de Elena y Javier, no queda claro si hay profundidad en la lectura realizada sobre estos textos breves.

En el criterio relacionado con las sugerencias que emanan del currículo o la escuela, se puede observar que varios de los participantes lo utilizan. Si bien, en algunos casos predomina el gusto personal, este siempre queda en parte subordinado a lo sugerido por el currículo o la escuela⁵⁵; por tanto, se puede señalar que el currículo es una guía para los profesores noveles, como asimismo, las sugerencias de lectura que emanan de la institución.

⁵⁵ En estas lecturas hay un predominio de los clásicos. Por ejemplo entre los clásicos universales mencionados por Elena están: “Tristán e Isolda”, “La leyenda artúrica”, “El Cid”, “La Eneida”, “Gilgamesh” y el “Ramayana” que son obras que están contenidas dentro de los planes y programas de los niveles de Enseñanza Media en Chile. En cuanto a la selección de clásicos grecolatinos, algunos participantes han seleccionado textos sugeridos por el programa y también han escogido de acuerdo a su criterio personal. Por ejemplo han seleccionado textos como “Electra”, “Prometeo encadenado” y el mito de Sísifo de la compilación “Mitos griegos y romanos” con el fin de trabajar la intertextualidad con un ensayo de Camus homónimo. También versiones como “Naves negras ante Troya” y “Las aventuras de Ulises” que son textos que no han sido incluidos en el currículo, pero, en cierta forma, sugeridos por el programa. En los textos sugeridos por la institución, está el caso de Paula, a quien la escuela proporciona los títulos que los estudiantes deben leer. Esta informante ha señalado: “por ejemplo este año para tercero medio estuvo el Lazarillo/ el Quijote/ Hamlet/ y la Casa de los Espíritus\”. Lecturas misceláneas, ya que son clásicas universales y un contemporáneo chileno, que no fueron seleccionadas por la profesora, sino que ya estaban determinadas a priori y la informante solo debía contextualizarlas o trabajarlas dentro del aula.

Visión de la lectura literaria en el aula.

Las creencias sobre cómo debe llevarse a cabo lectura literaria en el aula se originan desde una mirada muy vinculada a su papel como mediadores; sin embargo, dentro de estas creencias se imponen algunos aspectos que conformaron su perfil lector, como es la experiencia con la institución educativa.

Un ejemplo de lo anterior se puede observar en Gael, para él es importante que antes de que los alumnos accedan a una literatura más canónica haya un ejercicio de lectura previa, ya que está consciente de que su alumno no tiene las competencias necesarias para comprender este tipo de obras:

son realidades en las que creo que primero hay que hacer un trabajo lector\ que empiecen a leer los libros/ después hay que hacer un trabajo de motivación\ para poder trabajar este tipo de libros\ no no creo que baste solo con empezar a darlos y darlos y darlos

La estrategia que propone Gael se basa fundamentalmente en un trabajo de motivación que pueda ayudar en la comprensión del texto; en este sentido, realiza una crítica a las prácticas sostenidas por la escuela sobre la lectura literaria, que están relacionadas con la prescripción y concebidas dentro del plano normativo, esto es, dirigida hacia la evaluación y no a la comprensión por parte del alumno.

En esta misma línea, Javier piensa que un estudiante que no posee un buen intertexto no podrá acceder a textos más desafiantes:

cómo hago que un niño se se motive por esto que al leerlo va a tener que entender diez referencias más |potenciarlo de diversos tipos/ diversos puntos como la herramienta thinglink/ siento que igual sería una buena idea por eso yo quiero aplicarlo porque siento que sería una motivación para el estudiante

Una de las preocupaciones del informante es el intertexto lector del alumno. Para Javier, su alumno no conoce todas las referencias del texto y, por lo tanto, su rol mediador consiste en acrecentar ese intertexto lector a través de diversas estrategias, entre las que se plantea el uso de una herramienta digital y que así el alumno se motive a leer. Por lo tanto, se puede observar un punto crítico en el deseo de Javier de potenciar la lectura en su alumno; sin embargo, está la influencia del contexto y la falta de estrategias para poder llevar a cabo tal anhelo.

Por otra parte, otros participantes aplican estrategias sugeridas por los libros de texto o basados en su experiencia lectora en la escuela; por ejemplo Elena, concibe la lectura literaria dentro de un marco de análisis y comprensión: “les hice llevar el libro de lectura y analizar una página por cada uno y encontrar que había en cada texto”. En este caso, las acciones que dirige la informante se basan en el análisis fragmentado de una obra literaria, en donde principalmente se construye el significado a partir de la comprensión de la misma y cuya propuesta de trabajo es individual; por tanto, consolida la realización de una práctica tradicional en la escuela. Otro ejemplo de este tipo se puede hallar en Didac, quien piensa que la literatura debe trabajarse a partir de un trabajo integrado:

trabajar contenidos y contenidos no tan ligados a las obras\ como algunas veces se trabaja
creo que mal pero/ pero pero así algunas veces se trabaja los contenidos como un poco
lejanos a la obra o a la literatura\ como el contenido suelto\

La lectura literaria debe producirse, para este informante, integrando diversos elementos, tanto del estructuralismo literario como aquellos temas que se desprenden de una lectura atenta. En este sentido, realiza una crítica de aquellas prácticas que conciben la lectura de una obra literaria como una herramienta en servicio de los contenidos, ya que finalmente aleja a los alumnos de la literatura. Se puede inferir que, para Didac, las obras literarias deben ser analizadas, pero dentro de un contexto en el que cobren sentido; por tanto, aboga por una lectura literaria que pueda ser reflexionada en el aula y valorada como tal, pero sin dejar de lado su análisis.

Cabe precisar que la mayoría de las opiniones vertidas sobre el modo de aproximar la literatura a los alumnos están formuladas desde una perspectiva enunciativa impersonal en la que un agente externo ejecuta la acción (“hay que hacer” “analizar una página” “trabajar contenidos” “se trabaja mal”) que evidencia una forma de visualizar la función mediadora como una tradición que el profesor novel asume. Dentro del grupo de profesores noveles, Javier es el único que se sitúa desde una perspectiva personal (“como hago”, “yo quiero aplicarlo”) que revela en parte un punto crítico entre el deseo y la realidad, la inquietud personal sobre este tema que el informante halla relevante.

La idea sobre el tratamiento de la literatura basado en el análisis, también se puede percibir en las respuestas del cuestionario semiestructurado. Dentro de las estrategias que los participantes mantendrían dentro del aula, la mayoría señaló que conservarían el análisis y la reflexión, junto con la lectura silenciosa, como actividades válidas dentro de las

estrategias conocidas y que están instaladas dentro de la escuela. Por ejemplo, Paula señala: “Mantendría la lectura silenciosa ya que permite dar al estudiante un tiempo para dedicarse a leer”. La participante está de acuerdo en que la lectura individual se incluya dentro de los espacios formales de enseñanza. Esto responde a su propia experiencia con la escuela, que proyecta en esta visión en particular.

Por otra parte, en algunas actividades propuestas por los participantes, se puede observar una leve tendencia a relacionar la lectura literaria con la producción y creación; por ejemplo, Gael señala: “los hago producir ideas propias/ argumentar/ desarrollar/ entonces con los libros es donde tengo la oportunidad para que ellos empiecen a producir ideas propias\”.

La literatura está subordinada, en este caso, a la argumentación; no obstante las acciones del discente están concentradas en la producción más que en la lectura, pues a este participante le interesa que su alumno reflexione y, por tanto, la literatura es una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión, más que entrar en el análisis estructural de las obras.

Se puede señalar que las creencias de estos profesores noveles son resultado, en parte, de una visión de la literatura ligada a un enfoque tradicional sobre su transmisión – en la que el análisis, la lectura silenciosa y la producción escrita son actividades que promueven un modo de acceder a la obras – y el anhelo por motivar a sus estudiantes a leer literatura y que esta sea comprendida y valorada por ellos.

4.1.3. Estrategias para la transmisión de los clásicos

En esta categoría se han reunido las actividades que han realizado los participantes en torno a los clásicos universales y también clásicos grecolatinos. Estas actividades revelan un modo de entender la transmisión literaria y a su vez, la disposición de los participantes sobre el tratamiento didáctico de los clásicos dentro de aula. Con el fin de relacionar las propiedades que definen la categoría, se han configurado cuatro subcategorías: el lugar de la motivación (condiciones causales), tipos de estrategias aplicadas (condiciones intervinientes), uso de recursos (acciones) y tipos de estrategias en el plano hipotético (consecuencias).

El lugar de la motivación.

La motivación para leer los clásicos dentro del aula se basa en dos concepciones: la primera, vinculada al trayecto de los participantes como lectores, que es concebido como un camino de exploración y la segunda, está relacionada con la conciencia del rol mediador, que se manifiesta a través de estrategias aplicadas para introducir y motivar la lectura de este tipo de textos.

El trayecto lector de los participantes se enlaza con las inquietudes personales, la visión que poseen de la literatura y la propia experiencia con estas obras. Se puede señalar al respecto que, dentro del análisis de los datos, el lugar de la motivación está constantemente permeado por la reflexión, la búsqueda personal y el reto de volver a ser lectores de estos textos.

La búsqueda personal se da en los participantes a partir de los propios vacíos que sienten como lectores o las inquietudes que estas obras despiertan en ellos. En las afirmaciones de Paula y Gael se puede observar una relación con los clásicos que nace de su propia experiencia como lectores. En el caso de Paula, la motivación suele iniciarse a través de un camino de búsqueda constante; en ella hay una preocupación e interés por comprender aquellas obras que le son más lejanas: “era algo que yo tenía que hacerlo personalmente/ y estar digamos buscando/ información por otros lados\ para yo tratar de entender también y contextualizar\ esa literatura”.

Para la informante, la búsqueda nace por la necesidad de completar ciertos vacíos de su propia formación lectora, sobre todo en la lectura de clásicos grecolatinos, ya que reconoce que no profundizó en los textos, pues la escuela no hizo un buen acercamiento a esta lectura y pudo haber afectado la recepción de los mismos; sin embargo, pese a no haber tenido una buena mediación, intenta no caer en prácticas similares a las vividas y ve como un deber la reflexión sobre este tipo de obras.

Una visión contrapuesta es la de Gael, quien este camino de exploración lo inició en una etapa anterior a su ejercicio docente: “eran como| intereses que me surgieron temprano/ me llamaron la atención y me dediqué a buscar cosas”; es una búsqueda que el informante concibe como imprescindible para poder motivar este tipo de literatura en sus alumnos.

Por otra parte, la conciencia del rol mediador para la motivación se ha podido observar en varias afirmaciones sostenidas por los participantes y han sido Alfredo y Javier quienes han dado más luces al respecto. Por ejemplo, Javier concibe que es fundamental transmitir al estudiante que el profesor es un sujeto que lee:

como que trato de leer libros/ eh me preguntan qué está leyendo como que me que el alumno se dé cuenta que yo leo que yo también me tengo que leer sus textos/ que eh les digo oye me gustó no me gustó\

En esta opinión, se puede visualizar la importancia de que el docente lea libros, sobre todo aquellos dirigidos al alumno y que este se percate de que su profesor es un sujeto lector que recomienda lecturas. En lo que señala el informante se puede percibir una cierta dificultad que puede deberse a la forma cómo distribuye su tiempo y pese a eso trata de llevar a cabo la lectura, porque tiene conciencia de su función.

Por su parte Alfredo demuestra la relación que tiene con los clásicos grecolatinos a través de su visión sobre cómo debe motivar y qué podría entusiasmar a su alumno:

siento que eso es lo genial en el del mundo griego\ no tan solo las tragedias\ sino la cantidad de similitudes que uno puede realizar\siento que también por eso engancha-bueno aparte de ser atractiva la cultura griega creo también eso permite que el chiquillo enganche con mayor facilidad

La motivación para el alumno se sustenta en las analogías que se pueden realizar con el texto clásico y su carácter universal que lo hace vigente gracias a las diferentes perspectivas con que se puede abordar y que son, para Alfredo, dinamizadoras del texto clásico:

tengo que estar recurriendo constantemente a historia/ tengo que recurrir a Arte/yo mismo comienzo a hacer una serie de vinculaciones/con otros subsectores/ literatura en este caso/ que para los chiquillos es mucho más [mm] fructífera la clase

El informante siente que debe interactuar con diferentes perspectivas, porque la versatilidad que posee la obra clásica así lo demanda y para Alfredo, significa la oportunidad de incrementar su propio intertexto y visión crítica al realizar las vinculaciones que cree pertinentes, por tanto, nace de un interés personal. Esta actitud va unida a una creencia que se asienta en el deseo de transferir experiencias satisfactorias a los alumnos: “o sea que en el fondo::/ se transfieran ganas y además el hecho/ esa curiosidad por leer y saber de estos clásicos\”.

El deseo de transmitir el propio entusiasmo a los alumnos es un tópico que se ha visto en diferentes momentos del análisis y que se vincula, como se ha señalado, a las experiencias personales de lectura y a la conciencia del papel mediador que se traduce, además, por el deseo de transferir la curiosidad y la motivación en los alumnos de saber más de este tipo de creaciones, que es un aspecto que se ha reflejado en otros participantes en mayor o menor medida. Esto permite establecer algunas inferencias del tipo de relación que tienen estos profesores con los clásicos grecolatinos desde su perspectiva de sujetos lectores, que se ve evidenciada por el uso de la primera persona en casi todos los fragmentos seleccionados y que indican una implicación con estas obras fundamentalmente en la etapa profesional.

Tipos de estrategias aplicadas.

En los tipos de estrategias aplicadas para la transmisión de los clásicos, están aquellas dirigidas a la introducción y a la comprensión del texto clásico. En ambas, el protagonismo lo posee el profesor, pues, dentro de la enunciación, relata en primera persona las actividades que realiza. En el caso del alumno, predomina una actitud pasiva que está demostrada por el uso del pronombre indirecto (le/les) en las acciones relatadas por los profesores noveles. En este sentido, actividades dirigidas hacia la lectura individual o grupal son escasas, ya que hay un predominio de la estrategia expositiva.

En las estrategias dirigidas a la introducción del clásico, predomina la exposición y la contextualización de la obra, ya que se percibe una cierta preocupación por las competencias de los alumnos para enfrentarlas. La mayoría de los profesores las utilizan, porque notan un efecto positivo en sus alumnos, como se puede ver en el siguiente ejemplo relatado por Paula:

como les fui contando digamos el tema de del viaje externo e interno que el protagonista realizaba/ el viaje mítico/ el tema también de la ida a los infiernos que les llamó mucho la atención el significado que tenía para él eso del conocimiento/ absoluto también el personaje de Penélope también les encantó\ o sea así como esta mujer que fue planeando el tema del tejido que tenía los pretendientes/ les llamó mucho la atención

La estrategia de la profesora consiste en relatar el libro de acuerdo a la temática del viaje, en que se destacan dos momentos en que los alumnos mostraron interés; sin embargo, no queda claro si los estudiantes emitieron su punto de vista, pues la narración

está centrada sobre las acciones ejecutadas por la informante, que están relatadas en primera persona y no hay evidencias de las acciones realizadas por sus alumnos; por lo tanto, tienen un rol pasivo y sus reacciones son las esperadas por la profesora.

Otro ejemplo similar, pero desde la contextualización, se encuentra en Gael, donde se evidencia que él dirige la mayoría de las acciones vinculadas a la lectura de estos textos y la literatura clásica tiene un fin más bien vehicular:

ahora cuando veo las distintas unidades/ siempre me doy un tiempo para trabajar o sea me doy una clase completa para trabajar solo contexto\ del género narrativo/ género lírico/ género dramático tomando desde los clásicos/

En este fragmento, el informante destina toda una clase para contextualizar el contenido y se puede percibir que siente que estas obras son complejas para sus alumnos, quienes han demostrado que no conocían este tipo de literatura y que se puede observar en otro fragmento del mismo participante:

la motivación por lo menos como lo percibí yo/ parte de más abajo\ en ese sentido como que tuve entrar a picar un poco⁵⁶ y tratar de de completar un poquito las bases o armar mejor unas bases más sólidas/ para poder empezar a trabajar textos así/

En Gael, la introducción de los clásicos grecolatinos debe iniciarse en cursos más básicos, por tanto, su interés se centra en formar cognitivamente a sus estudiantes. Se puede inferir que para el informante es complejo trabajar este tipo de literatura, ya que constantemente trata de concretizar aquello que le resulta abstracto, a través del uso de metáforas espaciales como “parte de más abajo”, “armar mejor unas bases” o “tuve que entrar a picar un poco” que revela el trabajo que tuvo que realizar el informante para materializar aquello que era complejo de comprender para sus alumnos.

Otra estrategia utilizada para introducir la obra literaria es la que relata Javier, que se basa en aspectos más centrados en el vocabulario y en la indagación sobre la lectura personal:

⁵⁶ “Entrar a picar” es una expresión coloquial chilena y que se puede emplear en forma metafórica cuando se necesita reformar una situación en el plano abstracto y mejorarla.

utilizo dos clases para motivar a la lectura\ entonces una es de de de vocabulario más formal más fome/ pero la otra es como ya que qué nos parece eh que en qué está/ que en qué no está y le gustó/ no le gustó/ eh tratar de ver los temas.

En el fragmento seleccionado, el participante, más que motivar la lectura en sí, utiliza la indagación para verificar el nivel de lectura, detectar las dificultades y profundizar las temáticas. Pese a que la actividad resulta ser muy dirigida, hay una mayor implicación del estudiante en las actividades propuestas:

preguntarle de qué se va a tratar/ el título/ qué me va a decir si conocían este cuento/ o sea este mito/ eh de que se trataba y ahí voy viendo/ voy voy sondeando y después decir oy alguien le achuntó o no le achuntó⁵⁷

En esta estrategia, se puede corroborar el empleo de la interrogación con el fin de extraer información necesaria que indique el nivel de conocimiento del alumno. En este caso, el uso de la indagación, Javier la utiliza para verificar el conocimiento que tiene el estudiante de la obra, ya que luego de producida la actividad, señala a sus alumnos si su respuesta fue correcta o no.

Otro tipo de estrategias que plantean una introducción al clásico mucho más guiada, se puede observar en Elena en que la introducción está completamente dirigida por ella:

Ah::/ya/como lo hice también/ por ejemplo contarles un poco del texto antes/ motivarlos a la lectura\ por qué deberíamos leer eso/ enton-decían pero profe es fome/ pero por qué es fome? qué tiene de fome? es que hay que leer\ entonces ahí empezábamos a trabajar esas cosas y ahí les dije bueno esto sirve para esto leamos el tema/

La estrategia planteada consiste en introducir el relato y explicar su relevancia; no obstante Elena percibe en sus alumnos una predisposición negativa frente al texto, que supera dándoles una orden. Después de la lectura, la informante completa su sentido para que, así, los alumnos puedan comprender el tema. Por lo tanto, la participación de los alumnos queda subordinada a las acciones de la profesora.

En las estrategias dirigidas a la comprensión del clásico, hay un predominio de la exposición oral por parte de los profesores noveles. Esta se realiza con el fin de adaptar el clásico a los alumnos y plantear una analogía con temáticas actuales con el objetivo de

⁵⁷ Achuntó (de achuntar): verbo transitivo, expresión coloquial chilena que significa “dar en el blanco”, “acertar”.

dinamizar su interpretación. Por ejemplo, Alfredo utiliza el subgénero de la comedia para poder introducir y trabajar la tragedia griega:

el reinterpretarla la tragedia como\ bueno no sé\ ha sido mi código para hacer una bajada\
decir bueno\ les presento una comedia\ y:: empiezan a enganchar por qué una comedia/ la
tragedia/ y creo que ha sido una vinculación que para ellos/ ha descendido un poco el
código\

Alfredo utiliza dicho subgénero para introducir la tragedia y, de este modo, aproximar a sus estudiantes a la obra, así estos la perciben como menos compleja; por lo tanto, este tipo de estrategia es utilizada con el fin de que sus alumnos puedan acceder más fácilmente a la comprensión de la obra. Con este mismo objetivo, Gael utiliza la exposición oral para trabajar las obras:

les hablaba-o sea les conté sobre mitos/ las historias/ igual les hablaba por ejemplo/ de::
Odiseo de de na que ver poh en Grecia Ulises\ de Aquiles/ les contaba los relatos estas
historias cómo surgían/les contaba de qué se trataban más o menos/ tratando de
engancharlos/

Se puede observar que el informante relata las obras desde su perspectiva y comprensión. El objetivo principal es, más bien, introducir el mundo griego con el fin de que sus estudiantes estén mejor preparados para la lectura, idea que se puede evidenciar cuando señala:

este año no les hice leer ninguno\ pero solo para hacerles la cuna/ a los que son más
chicos/ de modo que el año siguiente/ se acuerden de las cosas que estuvimos hablando/ y
junto con las unidades comenzar a trabajarlos más\

En la afirmación anterior se corrobora que no hizo leer ningún clásico, pues la finalidad era que los estudiantes conocieran el contexto de las obras; en este sentido para Gael es más relevante dejar asentada la contextualización del clásico, porque de este modo los alumnos enfrentan mejor su lectura. No obstante, los datos son insuficientes para estimar el tipo de impacto que esta estrategia tendría en ellos.

Una idea similar se puede observar en Javier, ya que utiliza la misma estrategia para introducir el clásico:

era súper interesante poder decirle a los chiquillos saben qué produce la guerra de Troya? eh y entender el mito de la manzana eh entender por qué Ulises o Odiseo/ hasta porque se llaman de esos nombres distintos/ yo creo que eh e es un mundo

En el fragmento, se puede observar el entusiasmo y el deseo del informante de poder introducir a su alumno en la visión de mundo de estos clásicos; cuya riqueza es transmitida desde su interés.

En estas estrategias se ha evidenciado que los informantes optan por relatar, a través de sus propias voces y perspectiva, las obras. No hay una lectura cabal de los textos y los datos son insuficientes para asegurar que los alumnos lean las obras clásicas. Sin embargo, en las estrategias aplicadas para la interpretación de las lecturas a partir de analogías con temáticas actuales, sí se puede evidenciar la lectura de textos clásicos por medio de fragmentos y versiones, que están empleados con el fin de sugerir una serie de reflexiones y que al parecer motivan a los alumnos, ya que los puntos de vista emergen desde una mirada crítica que está sostenida, en este caso, por el profesor. Por ejemplo, Alfredo:

eso es el ejercicio que he hecho\| es decir por ejemplo ya\ pensar en Electra\ creo que una constante que los mismos chiquillos se han dado cuenta/ es el rol de la mujer\ ya la mujer no era importante\ la mujer no era ciudadana\ ya la mujer está:: casi destinada al área doméstica o o casi accesorias de la cultura griega\ pero hoy día estamos hoy día justamente leíamos fragmentos de Antígona\ oy pero ya está bien la mujer está relegada/ a un rol concreto\ sin embargo en todas las tragedias tengo una mujer| en muchas tragedias tengo una protagonista que es femenina/ y ¿por qué si no tenía tanto valor?

En la estrategia se evidencia un uso de la lectura con el fin de vincular temas de actualidad, como es el tema de los roles y el género, que está planteado a partir de la propia reflexión del informante, que se implica en las acciones llevadas a cabo con sus alumnos. En este sentido, se puede señalar que plantea la lectura de la obra, no tan solo para que sus alumnos puedan llevar a cabo una reflexión crítica, sino para que él también pueda reflexionar las obras que lee junto a ellos.

Otras estrategias empleadas, pero con menor frecuencia, son aquellas que implican actividades dirigidas a la lectura grupal de los textos clásicos, en las que hay visiones contrapuestas; por ejemplo, para Javier la estrategia de lectura en grupos pequeños en más

efectiva, ya que le permite abordar más exhaustivamente el clásico, además de ser mejor recibido por sus alumnos⁵⁸ y tiene una visión positiva del trabajo colaborativo. En cambio, para Gael, este tipo de estrategias son complejas de llevar al aula, debido a la cantidad de alumnos que posee.

Finalmente, la creación por parte de los alumnos es una de las estrategias menos recurridas por los participantes, pues implican más tiempo y una disciplina diferente. Algunos indicios de su uso se pueden hallar en las intervenciones de Javier, Gael y Elena, en las que todas las estrategias de creación tienen un fin diferente y cuya tendencia está dirigida hacia la evaluación de un producto surgido del estudiante.

Uso de recursos.

Los recursos⁵⁹ están utilizados en su mayoría para introducir el clásico y motivar su lectura por medio de elementos conocidos por los estudiantes. Dentro de las actividades propuestas dentro del blog, el vídeo fue nombrado por varios participantes para contextualizar la obra literaria. Por otra parte, este tipo de recurso multimedia ha sido utilizado para aproximar las temáticas de la obra, contextualizar la época o el clásico.

La participante que más ha utilizado el vídeo para aproximar las temáticas ha sido Paula:

les empecé-les mostré me acuerdo eh cortometrajes de la vida contemporánea/ y les mostraba por ejemplo chicos el que era el escudero\ el hombre de las apariencias\ les dije ¿no está ese hombre y esa mujer presentes en la sociedad ahora? por ejemplo era un cortometraje de Facebook que era de un hombre que siempre decía como uy estoy aquí comiendo con mi novia/ y sacaba una selfie/ pero la verdad la polola⁶⁰ estaba a tres metros de distancia y ni siquiera lo miraba\ [risa] entonces les dije chicos ¿no se dan cuenta en las apariencias se sigue viviendo de las apariencias? O sea ese escudero/ que es de hace cientos de años atrás sigue estando ahora\

⁵⁸ Idea que se evidencia en el siguiente fragmento: “cuando leímos el Por todos los dioses eh de hacerlo en dos grupos\ primero en la sala normal con veinticinco niños/ y después en el grupo de apoyo que son quince\entonces en en el grupo de apoyo que éramos menos y/les gustaba más/ son mucho más entretenidos”

⁵⁹ Dentro del análisis de la codificación abierta, entre los recursos didácticos más nombrados para trabajar los clásicos están el vídeo y las películas con 17 menciones en total, las imágenes con 9 menciones y los textos con 5 menciones.

⁶⁰ “Polola”: novia. Relación menos formal que el noviazgo.

La informante utiliza el vídeo para contextualizar las obras y así lograr motivar a sus estudiantes a una lectura de las mismas, por medio de temáticas actuales. Dentro de la acción enunciativa, la informante siempre dirige la acción, esto se ve evidenciado por el uso del complemento indirecto: "les mostré", "les dije"; por tanto, el uso del recurso es muy dirigido, ya que hay un especial interés que los estudiantes se percaten de la vigencia del clásico mediante temáticas que pueden hallarse en situaciones cotidianas y criticadas a través de las redes sociales.

Alfredo ha utilizado el vídeo con la finalidad de introducir la obra clásica:

casualmente encontré que los españoles/ hicieron una serie de videos/ de videos de treinta de veinte/ treinta minutos/ que contextualizan las leyendas/ de estas distintas/ tragedias\ y hasta ahora todas las tragedias que he revisado/ eh ha habido un video\ y también me he apoyado con ellas\|

En este caso en particular el vídeo es utilizado con el fin de hacer más comprensible la obra a los alumnos y que estos puedan acceder con mejores competencias a una lectura comprensiva de la obra. El informante señala que las ha utilizado de apoyo, como un complemento a la lectura realizada en clases.

Respecto al uso del vídeo para contextualizar la época, Gael lo ha utilizado para poder trabajar con sus estudiantes una tragedia clásica: "fue Edipo Rey que lo están-lo terminaron recién ahora/ y como te digo les mostraba videos/ de de o sea contextualizando el mundo griego". Antes de abordar la lectura del clásico, el informante estimó necesario realizar una introducción al contexto, ya que así al estudiante no le sería tan difícil reconocer ciertos referentes de la obra y de este modo, ampliaba el intertexto de sus alumnos.

Otro ejemplo del uso del vídeo para contextualizar una obra clásica se puede hallar en Javier, no obstante, no queda claro si el uso del recurso fue utilizado en reemplazo del texto original:

video eh el origen de no sé poh/ de cómo surgen los dioses todo eso les mostré videos tenía más libertades también\ entonces pude hacer algo mucho más interesante y estuve un mes así viendo hartos mitos

Javier relata la contextualización que hizo sobre las obras míticas; no obstante los datos son insuficientes para establecer si realizó las lecturas en conjunto con la contextualización o si los vídeos fueron utilizados de apoyo. El informante da relevancia a

este recurso, que puede ser utilizado solo si el contexto es favorable; es decir que facilite que se realicen este tipo de actividades.

Otro de los recursos utilizados para contextualizar y acompañar la lectura de los clásicos es la imagen. Por ejemplo, Gael ha utilizado la imagen para implicar a sus alumnos con el contexto de producción: “entonces les mostré varias imágenes/ de los murales que tenían unos diseños que son preciosos/ preciosos| eh con eso:: ya se prenden”. El uso de la imagen en este caso está dirigido hacia la motivación y aproximación de los estudiantes a un contexto que no está vinculado a sus intereses, ya que el hecho de que sus alumnos se entusiasmen, verifica a Gael que la selección del recurso fue la correcta.

Por otro lado, el uso de la imagen es visto como un recurso innovador, ya que permite introducir al alumno en lecturas multimodales. Por ejemplo Javier:

es interesante volver a la nuevas formas que hay que son mucho más amenas/ que son con ilustraciones/ eh formato no sé/ hasta libro álbum hay/ entonces uno dice hay herramientas que pueden motivar a al niño/ son herramientas que están hechas están bien hechas o las que he conocido

Javier plantea la utilización de este tipo de recursos como una forma de innovar la lectura de un clásico; por tanto, tiene un concepto positivo de la imagen dentro de un ámbito multimodal. Una visión similar se puede hallar en Didac cuando este sostiene:

obviamente todas/ es que me parece bien esa forma de de ir mezclando/ eh soportes más actuales con el texto clásico\ o sea viñetas de cómic/ que puede ser de Mafalda/ o o de otros autores más más actuales/ no sé Mala Imagen/no sé de otros autores más actuales que el niño ya:: soportes con los que el niño ya tenga/ trato o relación/ y me parece que es una buena fórmula

En el fragmento se observa que el informante está de acuerdo con el uso de la imagen a través de textos con tendencia multimodal que además incorporan elementos de la cultura popular y que sobre todo, sean soportes que el alumno conozca y se relacione.

Otro de los recursos nombrados, pero menos empleados fue el uso de textos impresos en la lectura de los clásicos. En este sentido, los participantes han utilizado textos de distinta índole, por ejemplo Alfredo ha incorporado un texto de Robert Graves enfocado hacia la literatura griega y el libro de texto escolar. Elena ha trabajado fundamentalmente el libro de texto escolar. En cambio, Gael ha trabajado textos clásicos con puntos de vista

contemporáneos para aproximar a sus estudiantes a este tipo de obras. Con un fin similar, Javier ha trabajado una versión de la Odisea llamada "Las aventuras de Ulises" de Vicent Vives que es una novela ilustrada. Por tanto se puede señalar que el texto impreso es utilizado para aproximar la obra literaria, abordar el clásico y trabajar elementos asociados a él, más que la lectura del clásico en sí.

Tipos de estrategias en el plano hipotético.

Esta subcategoría agrupa aquellas estrategias relacionadas con los clásicos y que responde a los anhelos de los participantes de aplicarlas en el aula. En dichas estrategias hay una tendencia a realizar actividades más lúdicas, en donde los estudiantes poseen un papel más activo y reflexivo.

Las actividades lúdicas se plantean a partir del uso de recursos multimedia o de la creación de juegos didácticos. El participante que más datos proporcionó sobre este aspecto fue Javier, quien concibe la actividad lúdica muy vinculada a la lectura del texto clásico. Por ejemplo, en la propuesta de trabajar con la minificción "De Narciso", señaló: "Lo de la selfie podría ir a la vez con una imagen de cada alumno y explicar por qué se la sacaron." Javier imagina una actividad en la que el alumno tiene un rol activo y desarrolle habilidades comunicativas. Dentro de la misma línea: "a través de afiches, a modo de ejemplo, realizar un póster de una película inventada por los alumnos o relacionar la música con escrituras de la Odisea." Las actividades de creación van muy unidas a la lectura del clásico, ya que el alumno para realizarla tendría que tener una noción de su contenido. Una opinión del mismo participante y que ratifica lo anterior es la siguiente:

Como actividad pienso en que los alumnos tuviesen que crear cartas a Tiresias en donde se contenga la temática de la odisea. La idea es que una vez escritas las cartas los niños se formen en círculo y cada uno deba seleccionar una carta y responderla. Todos seríamos Tiresias. (El profesor también tiene que participar y ser Poseidón)

En las actividades el alumno tiene un papel más activo; no obstante su tarea es dar cuenta de la obra leída. En este sentido, las actividades lúdicas se plantean con el fin de abordar las habilidades elementales, que se manifiestan en la identificación de las temáticas por parte del alumno.

En esta misma línea, Elena propone: "me gustaría trabajar estas imágenes como una especie de quien quiere ser millonario pero en versión Iliada u Odisea. Generalmente,

cuando se llevan estos libros más complicados al aula es bueno ponerlos desde esa perspectiva, puesto que el estudiante participa más.” Consciente de que la lectura de un clásico es compleja, Elena propone esta actividad lúdica para verificar los conocimientos de los alumnos y si bien, estos tienen un papel más activo, no puede corroborarse las competencias que se están trabajando en la propuesta. Por otra parte, Gael, propone una actividad en donde los estudiantes tienen que realizar acciones que comprometen habilidades más relacionadas con la lectura crítica creativa: “me imaginé la Odisea como un juego de mesa! que los cabros⁶¹ reconstruyan la historia y puedan llegar a distintos finales según cómo recorran la “odisea” misma.”

En esta misma idea, pero proponiendo el uso del *meme*, un referente de la cultura popular, Didac sostiene: “tenemos que para finalizar se pide a los estudiantes realizar un meme con un elemento distintivo de la minificción.”, propuesta que corresponde a una actividad de cierre y que en el fondo reúne habilidades relacionadas con la evaluación y la creación que en este caso están vinculadas con la minificción.

En las estrategias hipotéticas relacionadas con temáticas vigentes, se sitúa al estudiante como un sujeto crítico que reflexiona a partir de los tópicos que presenta la obra clásica. En este sentido, la obra es utilizada para vehicular las temáticas vigentes relacionadas con los roles de género. Por ejemplo, Gael propone la siguiente actividad: “se podría desarrollar la idea de la historia como un discurso social masculino que articula las imágenes de relación entre hombres y mujeres. A partir de esto podría establecerse la crítica puntual y contingente de machismo y feminismo, su valoración.” En la que se aprecia un interés por desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos. Esta misma actividad la propone Paula: “Con ello se podría realizar un análisis y una crítica al machismo y al feminismo, temas actuales y contingentes de nuestra sociedad.” La informante propone la realización de un análisis crítico por parte de los alumnos, pero no especifica las actividades en que se desarrollaría. Una opinión similar manifiesta Javier: “Se puede hacer análisis de crítica social y hablar de prostitución, homosexualidad, etcétera”.

Los tipos de actividades propuestas no emergen de los temas de la obra en sí, sino más bien de la proyección que los propios participantes dan al texto literario, de este modo enriquecen el punto de vista de la obra y otorgan una vigencia de acuerdo a las temáticas actuales y que al alumno le puedan interesar.

⁶¹ “cabros”: “chiquillos”, “muchachos”.

4.1.4. Valoración de los clásicos grecolatinos

En el análisis de la codificación abierta, muchos de los datos se relacionaban directamente con la valoración de los clásicos grecolatinos y de la interacción lograda con estos textos por parte de los participantes. Esto permitió configurar cinco subcategorías relacionadas: interacción con los clásicos grecolatinos (condiciones causales), ideas y concepciones sobre los clásicos grecolatinos (condiciones intervinientes), influencia del currículo y percepciones sobre el alumno en la lectura de los clásicos (acciones), y lugar de la minificción (consecuencias).

Interacción con los clásicos grecolatinos.

La experiencia vital con los clásicos en el grupo de profesores noveles, resulta fundamental para determinar el tipo de introducción, lectura y valoración que tendrán estos clásicos en el aula. En el análisis se pueden distinguir tres momentos relacionados con la experiencia vital en la lectura de este tipo de creaciones.

Un primer momento se sitúa en la infancia y adolescencia. La mayoría de los profesores noveles no tuvo una buena experiencia con los clásicos grecolatinos, debido a diversos factores entre los que se cuentan una mediación inadecuada y una falta de comprensión del clásico. En los participantes que se puede observar esta experiencia están Elena, Paula, Alfredo y Didac, quienes no tuvieron una buena aproximación. Por ejemplo Elena señala: “la forma en que los trabajaron conmigo en el colegio que en verdad fueron muy fome:”, que evidencia que tales obras no tuvieron un mayor impacto en su vida lectora. Una opinión similar se halla en Paula:

leí la Odisea cuando estaba en primero medio/ fue como ya dé las características físicas y psicológicas de Ulises/| qué hizo Penélope/ y no y nada más/ nunca pude profundizar en una lectura así/ tampoc-y nunca tuve digamos una ayuda/ para yo digamos encantarme con esa literatura/

Paula señala que no se sintió atraída por este tipo de literatura en su infancia ni adolescencia, pues tal como sostiene, la mediación no fue la más adecuada por el tipo de estrategia utilizada para aproximar el clásico, el que, además, necesita tener un acompañamiento adecuado. También en Alfredo, se puede observar algo similar: “recuerdo haber leído la Ilíada y la Odisea\ y creo que no me quedó nada\ |o sea siento que esa primera experiencia/ de relacionarme con esos con esos textos particularmente/ no fue

nutritiva”. En este caso, la falta de acompañamiento adecuado y de no tener un intertexto lector fueron elementos que afectaron la incorporación del clásico a la experiencia vital. El mismo caso se puede hallar en Didac: “tengo la experiencia básica de haber leído a Homero/ como la Odisea Ulises/ pero siempre con dificultad”, en el que refleja su problema para acceder a la comprensión total de la obra.

Un segundo momento se puede situar dentro de la formación universitaria de estos profesores noveles, ya que muchos de ellos pudieron acceder a la comprensión del clásico en la etapa de la juventud; sin embargo, la comprensión de estas obras se dio con dificultad, debido a la formación obtenida en la etapa escolar.

La mayoría de los participantes reconoce la importancia de la formación universitaria en esta aproximación. Por ejemplo, Paula señala: “personalmente yo me encanté/ con esta literatura en la universidad\ porque en el colegio no:: no tuve una mayor cercanía con eso”. En la afirmación revela su experiencia personal con este tipo de literatura, que se limita al espacio de la escuela y que no fue positiva, en cambio la universidad sí le ayudó a profundizar este tipo de obras. Se puede inferir que si bien eran lecturas que le resultaban atractivas, la mediación inadecuada en la escuela alejó a la informante de este tipo de obras, cuyo reencuentro fue en una etapa formativa posterior. Esta misma idea se puede hallar en Javier:

en el colegio no no leí ni la Iliada ni la Odisea/ en la media no me las leí\ en la básica no tengo recuerdos\ así que no |yo para mí existió la Iliada y la Odisea en literatura general uno/ en la universidad en primer año

De acuerdo a lo expresado por el informante, tanto la Iliada y la Odisea fueron textos obligatorios dentro de la escuela que escogió no leer; sin embargo, estas obras cobran relevancia en la universidad, cuando ya tiene un criterio como lector. Pese a eso, la entrada a estas obras no fue fácil:

fue súper difícil/ de hecho me acuerdo muy bien que me saqué un cuatro y un cuatro uno⁶² en las pruebas/ em porque/ eh |era difícil leer el texto o sea leerse el texto versión eh versificada/ era muy complicado sobre todo cuando uno está en el paso de media a universidad y que de la nada aparezca este tipo de texto es chocante\

⁶² Dentro de la escala de notas en Chile, 7.0 corresponde a sobresaliente (10) y 4.0 a aprobado (5).

Javier señala su impacto por la calificación y, sobre todo, su dificultad para enfrentar la obra en el formato original y sus referentes literarios, que es un aspecto que se halló en otros participantes. En Didac, por ejemplo, también afectó el nivel de su intertexto en la comprensión de este tipo de clásicos: “cuando tuve que agarrar la Odisea/ la Ilíada/ así sin ninguna ayuda/claro que me costó\| me costó porque a lo más conocía a Zeus pero no conocía toda la gama de dioses/ no conocía a todos los dioses que hacía referencia”. El informante hace mención de su dificultad para enfrentar los diferentes referentes propuestos en la obra que tuvo que leer, además, por obligación. Una experiencia similar también se halla en Alfredo: “con lo que es la literatura clásica en general clásicos no tan solo grecolatinos\ sino en general costó\y:: a veces iba llegando simplemente por ensayo y error\ de repente por una sugerencia:: totalmente inconecta con lo que estaba haciendo/”. El informante plantea la comprensión de los clásicos como una búsqueda personal y como un desafío en el que no intervienen mediadores; sin embargo, su experiencia con un profesor en particular cambió su visión sobre los clásicos y lo ayudó a interesarse en ellos:

eso para mí nunca fue significativo (forte) hasta que ese profe hizo visible ese detalle\| eso encuentro ahí fue siendo muy significativo\eh:: que él mismo manejara tanto la cultura griega/ y nos fuera empapando de/ pucha qué era una tragedia/ que una tragedia no era simplemente una::|m:: un intento creativo/ por hacer historia/ sino que tenía toda una connotación religio::sa/ cultural/ em que por ejemplo Edipo Rey no no tenía nada que ver con lo que decía Freud/|entonces eso fue todo un cambio de paradigma/ y me abrió las puertas de medio a medio en cuanto lo que era decir repensar/ todo lo que era una tragedia/ lo que era un poema/ eh lo que hacía Píndaro

La importancia de la actuación de un profesor, de su conocimiento y de la forma de analizar los textos es un aspecto que Alfredo destaca y que impactó positivamente su apreciación de estas obras. Dicho profesor facilitó la apertura hacia una visión completamente diferente y un acceso a la comprensión de esas obras que hasta entonces no hallaba mayor densidad ni valoración. Esta densidad se da en un "repensar" los textos, verlos desde una perspectiva más centrada en el mensaje en sí.

Un tercer momento está vinculado con la transmisión que deben realizar los profesores noveles de los clásicos dentro del aula, que se medirá en términos de cuán cercanos se sientan a estas obras. Por ejemplo, en el caso de Elena, ella solo se siente cercana a los textos clásicos por su ejercicio docente, pues señala: “no:: no/ yo me siento

más cercana por el tema de mi profesión”. Por lo tanto, el tratamiento que da a este tipo de obras será dentro de un marco formal y curricular.

En cambio en otros participantes, la cercanía a las obras se ha realizado a través de un camino de búsqueda personal en el que los textos clásicos han permitido su crecimiento como lector. Por ejemplo, el trabajo con la tragedia, a Alfredo le significó enfrentar un tipo de lectura que no era de su completo agrado y dominio: “siento que de todas las tragedias/ fue la que más me me me fue la perdón\ fue la tragedia que menos me costó trabajar\ m:: siento que la historia es muy sencilla\”. Si bien, señala que fue la lectura que menos le costó trabajar, personalmente la halló difícil, aspecto que revela en otro momento de la entrevista: “tengo que admitir un vacío/ que yo tenía/ que no había hecho la rel-la asociación entre Electra y Las moscas⁶³a mí Las moscas me gustaron mucho/”. En este caso, la obra cobra sentido para el informante gracias a la relación que establece con un texto más contemporáneo, que además es de su agrado y, gracias a esto, puede transmitirla a sus alumnos.

Un caso similar se halla en Javier quien, en su función mediadora, se ha aproximado desde otra perspectiva a los textos y estos han tenido un impacto en su formación lectora:

aprendí mucho sobre eh::la el periodo de antes de los dioses/ el uso de los titanes/ em titanomaquia parece que se llamaba si es que no me confundo eh/entender toda esa edad entonces apareció Hesíodo y él tiene textos súper buenos que no leí en la universidad/ pero que los conocía

En el caso de Javier, la universidad no cumplió totalmente su rol formador en el área de las lecturas de estos textos, sino que su propio ejercicio profesional lo motiva a seguir leyendo y releendo, descubriendo aquellas obras que no dio relevancia en un periodo de su vida. Pese a lo anterior, reconoce que los mitos han sido sus lecturas preferidas:

yo creo que eh un libro que me sirvió mucho para amar todo esto de la literatura/ bueno siempre la amé eh los mitos griegos/yo creo que ahí está el potencial/ así como ahí hay algo algo debe ser/ pero nosotros en séptimo leímos un libro que se llamaba por todos los dioses y trata de un niño que de mediana edad que empieza a hablar con Homero y Homero le cuenta los mitos que pasaron

⁶³ Se refiere al libro *Las moscas* de Sartre.

Aparte de mencionar los mitos como un tipo de subgénero que le agrada, la experiencia de aproximarse a un clásico a través de una versión, ayudó a Javier a que se encantara con las historias relatadas por estos mitos que según su visión siempre tienen algo que entregar. En este sentido, el informante, vuelve a ser lector de las obras y a “reconciliarse” con aquellos momentos de su vida lectora que no fueron satisfactorios y que estaban relacionados con estos textos en particular, que es una actitud que se ha podido observar en otros profesores noveles dentro de este apartado.

Concepciones sobre los clásicos grecolatinos.

Las ideas y concepciones sobre los clásicos grecolatinos se basan en la importancia que poseen para la cultura en general, su vigencia dentro de ella y su trascendencia en la sociedad; valoración que se entrecruza con la experiencia personal de los participantes con este tipo de obras. La visión sobre la actualidad de los clásicos está muy vinculada con la visión didáctica sobre estos textos.

Los tópicos recurrentes asociados a las obras clásicas se basan en la trascendencia y el valor que poseen y que se aplican para comprender las temáticas universales asociadas a la literatura y a la experiencia vital. Por ejemplo Paula sostiene:

si ahí está la cuna de la literatura/ [risa] de ahí pucha⁶⁴ de ahí partió todo/ las las temáticas las temáticas que ahí se tratan son temáticas que siguen en el en la literatura del de hoy en día/ entonces para mí es muy importante que los estudiantes/ tengan un conocimiento de de esa literatura/

La relevancia se basa en las temáticas que se hallan presentes en las obras y que la informante cree que es fundamental que se transmitan a sus alumnos, pese a que percibe que no son relevantes para la sociedad. Esta misma idea la propone Javier cuando señala:

la Ilíada y la Odisea aunque suene cliché pero son los textos que dieron las bases para toda la literatura occidental/ así, ahí está todo/ ahí está el viaje/ ahí esta los dioses/ ahí está lo mágico/ ahí está el realismo/ a ahí a ahí está/ yo creo que como que como decía Fuster/ así como em:: uno puede volver a los clásicos y ver y encontrar

⁶⁴ Pucha: es una interjección coloquial latinoamericana que en Chile se utiliza para expresar enfado, contrariedad o sorpresa.

En el fragmento seleccionado se observa la influencia de la experiencia personal con los clásicos, ya que parte de una idea que se asume como general para introducir una visión personal de esta literatura que está planteada como un reencuentro, en el que cada lectura aporta una nueva experiencia.

La creencia de que son relevantes para la cultura general es una idea sostenida por varios participantes, entre ellos Elena: “la escogería también por un tema de capital cultural /hay cosas que uno ya tiene que saber/ que uno no puede dejar de saber”. Una visión similar la entrega Javier cuando señala: “son las bases de la cultura y no solo desde un punto de vista ya eh de la literatura más allá cultural uno puede ver no sé::eh|tradiciones/ Esparta súper interesantes”; por tanto, la relevancia de estas obras se manifiesta a través de lo que han sido para la cultura occidental, entendidas como las bases de la misma.

La vigencia de los clásicos está muy vinculada con el propio ejercicio profesional. Los participantes que no han tenido esta experiencia abordan los clásicos desde una mirada más lejana; por ejemplo, en el caso de Didac y los profesores en formación las opiniones vertidas se elaboraron en un tono mucho más impersonal. Por ejemplo, dentro del cuestionario abierto, los profesores en formación se hallaron las siguientes respuestas: “Los clásicos grecolatinos todavía tienen vigencia por su contenido universal de temas tratados y tópicos, a partir de ahí uno puede conectar una variada información al respecto.” Y también: “Como los clásicos son los fundadores de toda la cultura occidental, podemos encontrar una variedad de herramientas e información que demuestran su importancia y su vigencia.”. En ambas opiniones se puede observar que la visión sobre los clásicos se basa en una experiencia más bien académica o general con este tipo de obra, más que personal o profesional.

En cambio quienes sí han ejercido como docentes, relacionan la vigencia con la relevancia formativa que posee para los alumnos, la conexión con temas actuales y los valores que estos pueden entregar desde una perspectiva más personal y vinculada a su experiencia profesional. Por ejemplo, Gael plantea la vigencia de los clásicos en términos formativos:

entonces en términos de desarrollo de habilidades\ en términos de desarrollo cognitivo/creo que son un aporte\definitivamente sino hasta el día de hoy no serían tema\ son un aporte\ ahora en términos sociales quizás no van a ser los más populares\ [risas]

En la afirmación anterior, se sustenta la vigencia a partir del aporte que estas obras significarían para el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión lectora y del pensamiento, es decir, estrechamente ligadas al ámbito escolar y por lo mismo, alejadas de los intereses de los alumnos. En cambio, Javier, si bien ve desde un enfoque similar la vigencia de estos textos, la proyecta más hacia el logro del placer estético:

que se compren eso de la ficción igual/ o sea entendiendo que es un mito/ una realidad ya/ pero que actualmente sirve como ficción\ si entonces que se lo tomen también como ese punto así que no lo vean como algo viejo/ sino como algo novedoso que va plantearte algo o te va a abrir la mente/ entonces te va a hacer crear algo pa hacerte pasar un buen momento/ al final ¡gozar!

En este caso, la vigencia de estas obras está planteada desde la propia experiencia, que puede evidenciarse en su posición enunciativa. Por otra parte, recalca la importancia del trabajo sobre los aspectos narrativos del mito, cuya actualidad podría imponerse por sobre los prejuicios de los alumnos, que perciben las obras como ajenas a su realidad; por tanto, si el profesor puede cambiar esta creencia (“abrir la mente”) puede ayudar a sus estudiantes a comprender mejor el texto y finalmente, disfrutarlo.

Otros participantes plantean la vigencia desde su conexión con temas actuales, por ejemplo Paula sostiene: “ir conociendo las temáticas/ conociendo las historias/ los personajes/ todo el trasfondo histórico/ social/político/ que estaba presente en esa época y en esos libros/ y cómo esto se puede ver reflejado/ ahora”. A partir de la analogía entre la obra y el contexto social actual, los clásicos cobran vigencia. Un caso similar se halla en Alfredo:

ahí había que reinterpretar:: y cambiarle el switch y decirle/ bueno|pero hay toda una reflexión/ el mundo griego era de esa manera/ la cavilación constante/ no era porque sí::/ el (???) espacio del corifeo/ de hecho hoy día me ha me dan mucho gusto entender que ellos entienden lo que es el Corifeo/

Alfredo narra desde su experiencia cómo ha abordado los clásicos con sus alumnos desde el intento de cambio de perspectiva que ellos poseen (“cambiar el switch”) a una aproximación a través de los temas y formas de ver la vida de los antiguos que se refleja en las obras que ha trabajado últimamente y que son del género dramático.

En todas las proposiciones de los participantes se puede observar el deseo de aproximar una obra que se percibe lejana y ajena a los estudiantes, por medio de analogías y lecturas dialogadas que permitan cambiar el punto de vista del alumno, pues perciben un desinterés de su parte por este tipo de obras.

Influencia del currículo.

Dentro de las acciones ejecutadas por los participantes, la lectura de los clásicos grecolatinos está muy condicionada al programa de estudio. Dentro de las participaciones en el blog, entrevista y las notas de campo, ambos grupos de participantes sugirieron actividades y lecturas de acuerdo al contexto determinado por el programa de estudio.

En la participación en el blog, por ejemplo, varios profesores noveles relacionaron las actividades y textos con el currículo. Es el caso de Gael:

Interesante texto, deja bastante material para aplicar, particularmente para el programa de tercero medio donde se conduce del viaje del héroe, a lo social y lo político, junto con diversidad y conflicto. En ese sentido está dado el posible trabajo del viaje y el héroe.

El tema del viaje, una de las temáticas que aborda el currículo en el grado de tercero medio, es la oportunidad para trabajar los clásicos y las minificciones. Algo similar plantea Paula: "Se podría trabajar en Tercero Medio, ahora que veré Viaje en la literatura y también en Argumentación". Esta misma idea se puede ver en otros participantes, pero aplicado a otros niveles. Por ejemplo Elena: "yo aplicaré este ejercicio, pero como una ruta de iniciación del héroe en 8 básico" y en el mismo nivel, Javier: "Yo estoy haciendo octavos básicos y tuve que ver el héroe y tópicos del amor."

En todos los casos, se vincula la posible lectura de clásicos grecolatinos o la minificción con el programa. En ciertos niveles de los programas de estudio se asocia a los clásicos con temáticas relacionadas con el amor, el héroe o el viaje; por lo tanto, las lecturas están muy condicionadas a lo que el profesor novel deba aplicar en su nivel y que se evidencia por el uso de las formas verbales ("tuve que ver", "ahora veré"). Esta misma apreciación se halla en las entrevistas. Gael señala respecto a la aplicación del blog en la asignatura:

pero de pronto empiezan a aparecer tangentes que no tenía relación con el libro/ y ser tendenciosas a confusiones\ entonces por ese lado me:: me parecía quizás no sé complicado verlo como una didáctica concreta en clases\ ahora si fuera como unidad de cultura antigua o se perfile una unidad dentro del programa hacia lo clásico

Para Gael, el programa de estudio le proporciona claridad sobre lo que debe ejecutar en el aula, ya que basa mucha de sus estrategias en las sugerencias del currículo, por lo mismo, una actividad que se aleje de lo planteado por este, le parece confuso de aplicar.

En los profesores en formación, la mayoría relacionó las minificciones y los clásicos que estaban dentro de ellas con el programa de tercero medio (temática el viaje), pese a que dentro de las sugerencias entregadas para elaborar los hipertextos no había ningún criterio que solicitara relacionar su creación con el programa propuesto por el MINEDUC. Por lo tanto, hay una fuerte influencia del currículo dentro de las decisiones que toman los profesores (en formación y noveles) respecto a la lectura de clásicos grecolatinos dentro del aula.

Percepciones sobre el alumno en la lectura de los clásicos.

En las diferentes opiniones emitidas por ambos grupos de participantes, se observó que todos los profesores (en formación y noveles) poseen la idea de que los alumnos sienten alejadas a las obras clásicas grecolatinas de su vida cotidiana. Esta creencia influye en la percepción que se tiene sobre las competencias de los alumnos y, en parte, afecta las acciones ejecutadas en torno a la lectura de este tipo de obras.

En el grupo de profesores noveles, hay opiniones que revelan una percepción de lejanía de los adolescentes con estas obras. Por ejemplo, Paula señala: “no es un no es tan cercana tanto ni a los niños como a los adolescentes” y en que percibe que este tipo de lectura es lejana en un periodo vital específico. Didac, por su parte, da algunos motivos de por qué pueden sentir que estas obras no forman parte de su experiencia vital: “pero quizás el el vocabulario/ los puede alejar/ y se pueden aburrir/ pueden pensar que eso no habla de ellos\”. Didac menciona al vocabulario como uno de los elementos de la obra que alejaría al alumno de su comprensión y que no le permiten percatarse de que esos textos sí abordan temas que pudieran interesarle. Dentro de la misma línea, Gael, sostiene algo similar: “para ellos era como que hablan raro/ que escri-o sea escribió raro/ y que son cuestiones todas raras o sea son muy ajenas a ellos”. Gael nos relata una experiencia de lectura de este tipo de textos en donde pudo percibir que la actitud de sus alumnos no fue positiva por la falta

de comprensión de la versión presentada. Una visión con matices se puede observar en Elena: “pero en el colegio en sí están lejos los chiquillos de valorar de comprender la esencia”. En este caso, la informante percibe que inclusive dentro de un espacio formal como es la escuela, los alumnos no son capaces de comprender las temáticas que presentan este tipo de obras.

Los profesores en formación, pese a no tener una experiencia docente, sostienen la misma idea de los profesores que recién inician su carrera. Por ejemplo: “me parece importante que con esta herramienta los estudiantes se den cuenta de que tienen referentes\ de que las obras no están alejadas de ellos como ellos podría pensar” (participante E6).

Al trabajar con la herramienta *Thinglink*, la informante cambia una percepción personal sobre la recepción de este tipo de obras, ya señala que los alumnos no las sienten cercanas y que a partir de una estrategia distinta podrían aproximarse a este tipo de clásicos. Esta misma percepción se repite en una respuesta hallada en el cuestionario de pregunta abierta: “Darse cuenta que cosas que uno ve y disfruta a diario tienen una estrecha relación con estos textos tan lejanos y gigantes.” En este caso, el participante da cuenta de una experiencia personal con las obras, pues el hecho de utilizar la herramienta le sirvió para percatarse de que los clásicos siguen vigentes a través de otras manifestaciones que, para el profesor en formación, son representaciones que se vinculan con referentes conocidos y aceptados.

Por otra parte, además de la percepción de lejanía de las obras clásicas grecolatinas, hay una tendencia a presentar situaciones de recepción negativas de este tipo de obras. Esta tendencia refleja, en parte, las propias experiencias de los profesores noveles, con la lectura de estas obras, en el periodo de la infancia y la adolescencia. Dentro de la participación en el blog, se halló la siguiente opinión de Elena: “es más atractivo el lúdico, ya que es “tedioso” el libro para ellos”; en la que se infiere que la lectura de una obra como la Odisea es aburrida para los alumnos y, por tanto, una estrategia planteada en términos lúdicos sería más atractiva para ellos; por otra parte revela que percibe la lectura de la Odisea como compleja y agotadora. Dentro de la misma idea, Alfredo expresa su opinión acerca de por qué no se leen algunos textos:

y también está la variable de decir chuta⁶⁵ mundo griego\ eh me fue mal con la Iliada\ me fue mal con la Odisea\ por qué me va a ir bien con una tragedia\ lean tal tragedia\ no no se entiende\ eh ah no qué lata⁶⁶\ muy breve\ o la leímos completa pero no entendí nada\

La percepción del informante se basa en que ciertas lecturas no son proporcionadas debido a una mala experiencia con este tipo de creaciones. En su opinión resalta la idea de que los alumnos no comprenden la obra y por lo mismo la encuentran aburrida; por tanto, la disposición de los alumnos afecta la introducción de estos textos dentro del aula, ya que el profesor no encuentra motivante leerlas. En esta misma línea, otra opinión del informante, revela la aprensión de que una aproximación mal realizada, genere el rechazo de los alumnos: “que finalmente::el chiquillo diga ah qué lata\ nunca más\| primera y última vez que me acerco a Edipo Rey\ primera y última vez que voy a leer Electra\ creo que JAMÁS\ lo vuelvo a hacer\”; que es una idea que refuerza en el uso de elementos prosódicos como el énfasis en la palabra “jamás”. Esta misma preocupación, la sostiene Paula cuando señala:

los chicos perdieron el encanto con con la literatura/ han perdido el encanto por los clásicos/ cuesta que enganchen con eso/ porque se los presentan de una manera tan fría/ tan dura\ tan estructurada/ que obviamente no se acercan

Además de sostener que a los alumnos no les interesan ni la literatura ni los clásicos, culpa de tal situación a un tipo de estrategia que se ha aplicado y que no ha logrado su fin, pues se ha trabajado al clásico desde una perspectiva descontextualizada para el alumno.

Esta mala recepción en las obras clásicas, también puede evidenciarse en otras experiencias en las que su lectura no tuvo el impacto esperado. Por ejemplo, Gael señala: “igual traté de hacerlo lo mejor que pude/ pero era como el tercer clásico griego que les mostraban/ y ya estaban chatos⁶⁷\|porque:: era la prueba del libro no más”. En esta opinión, el informante revela una problemática cotidiana, que es la asociación de la lectura con la evaluación, la falta de implicación de los alumnos y aplicación de actividades inadecuadas.

Otra experiencia similar se puede observar en Javier:

⁶⁵ “Chuta”: término coloquial, chileno. Expresión utilizada como una interjección

⁶⁶ “Lata”: expresión coloquial chilena para denominar algo que resulta cansino o agotador.

⁶⁷ Chato/a (s): expresión coloquial chilena que significa estar harto, cansado, extenuado.

lo otro que no les gustó\realmente dijeron no igual es aburrido y yo decía, pero cómo! [risa] si se hubiese leído la Odisea de verdad ya quizás es más difícil/ pero esto que hay herramientas y tampoco le interesan

El informante apela al poco interés que poseen los alumnos al enfrentar una lectura en general, ya que él les ha ofrecido una versión del clásico y aun así los estudiantes lo encontraron aburrido. A pesar de que no les hizo leer la obra original, debido a su complejidad, la versión presentada no atrae a sus alumnos, cuya actitud descoloca y desmotiva a Javier.

Lugar de la minificción.

Las minificciones tuvieron un alto impacto en la mayoría de los participantes, ya que fue un tipo de texto que fue percibido como un recurso factible de ser llevado al aula debido a sus características, tales como la brevedad, la ironía y actualización de los temas clásicos. Se puede señalar que el deseo de los profesores de aproximar a sus estudiantes a este tipo de obras tuvo como consecuencia que este tipo de creación fuera muy bien recibida por los participantes.

Respecto a la estrategia de motivación, la mayoría de los profesores noveles acepta el uso de la minificción para contextualizar y motivar las obras, pues piensan que es un recurso factible de llevar al aula e incluso algunos la aplicaron dentro de sus clases para trabajar ciertas temáticas y así motivar la lectura del clásico. Dentro de los participantes, quien proporcionó mayor información sobre este punto fue Paula. Ella usó las minificciones exclusivamente para introducir las obras y de esta manera motivar a sus alumnos a que se aproximaran al clásico:

una minificción/ ya son microcuentos cinco líneas/ pero cinco líneas que tienen un significado gigante\ y que pueden despertar la lectura/ en un niño/ en un adolescente/ y que de ahí podemos ellos pueden después ir a la biblioteca y decir ah yo he leído un microcuento que hablaba de este libro ya voy a ir a sacar el libro\y lo voy a leer

La minificción en este caso no solo podría motivar la lectura o aproximación del estudiante de este tipo de obras, sino también a su profesor, ya que según lo observado, la informante se involucra en dicha acción. De acuerdo a Paula, la lectura de minificciones puede motivar la lectura del original; por ejemplo, en otro momento sostiene: “haber leído

dos microcuentos/ que les haya llamado la atención y que quieran leer este libro/ como propuesta de ellos”. Se puede observar que hay un deseo de que sus alumnos se sientan motivados a conocer la obra, más que formarlos competencialmente en la lectura de este tipo de creación.

Al igual que Paula, Elena también tiene una percepción similar sobre el uso de las minificciones:

sería un buen punta-punta pie inicial/como para iniciar la lectura de los chiquillos pa decir oh/yo porque tengo que leer este libro/ oye qué me dice esto es como para despertar el interés/ como un tipo de motivación para leer los grecolatinos

Elena ve a las minificciones como una motivación y un texto introductorio para aproximarse a los clásicos grecolatinos y que los alumnos puedan comprender mejor las razones de por qué leer este tipo de textos. La misma opinión la sostiene Gael cuando señala: “que son un acercamiento lo que te decía antes\ primero que conozcan”. No obstante, antes de su lectura, el alumno debe conocer el contexto de producción de las obras clásicas; por lo tanto, no las ve tanto como un texto de introducción, sino como una variante de los temas que abordan los clásicos.

Dentro de las características de la minificción que impactó a los participantes fue la brevedad, que fue percibida por algunos como un elemento positivo y práctico, debido al tiempo efectivo que se dispone dentro del aula. Por ejemplo Paula:

la las minificciones que son relatos más breves/ los alumnos pueden leerlo:: en un minuto que se sienten y lo leen no se van a tomar más de dos o tres minutos\ y con eso pueden ir conociendo de a poco lo que van tratando estos clásicos

Paula alude a la brevedad como un aspecto práctico de la minificción, cuya característica la reduce a un elemento temporal como es la cantidad de minutos que demandaría su lectura. Un criterio similar postula Javier:

es corto no me voy a estar un día dos días/no\ cinco minutos lo leo/ se analiza/ ya\ súper práctico en ese sentido/ eh aparte tiene esa capacidad de ser innovador con el final/ entonces voy a voy a algo nuevo/ algo que yo no conozco/ entonces voy con una motivación previa\ entonces siento que igual es importante eso que tiene la minificción/ eso de no saber qué va a pasar e es importante

En la opinión de Javier, se puede observar a la minificción como un texto rico en significados y matices, ya que apela al final de la minificción y a su carácter elíptico que ayudaría a motivar al alumno. Esta observación en particular, Javier la enuncia en primera persona, que da señales de su nivel de implicación con esta creación y del impacto que produjo su lectura, a diferencia de Paula, que ve las acciones de forma más distante y con menos influencia sobre sus alumnos y que revela, también, un nivel de implicación.

Por otra parte, la ironía es otra de las características percibidas por los participantes, particularmente por Didac, quien ve su uso como un elemento que aproximaría al estudiante a los temas originales de las obras clásicas:

estas minificciones que que de alguna manera/ quizás tratan el tema de forma irónica/ o subvierten el mensaje/ juegan con eso\ pero finalmente están hablando del mismo motivo/ que Homero/ solo que relacionado con con el con relacionado con estímulos/ o referentes más actuales/ o la forma que tiene la gente de relacionarse ahora/ pero pero creo que estas minificciones/ la idea de minificción puede ayudar a que el niño diga ah está hablando de algo que yo conozco\ está hablando de algo que yo también he sentido\ no no es algo lejano\

Según Didac, el estudiante se aproximaría a los temas gracias al carácter irónico de las obras que vincula con el mundo del adolescente, ya que la ironía aproxima a las vivencias del alumno quien, finalmente, recibirá este tipo de creaciones.

Las minificciones son percibidas, también, como una oportunidad para actualizar los temas clásicos que se dan por medio de la reescritura de los originales. Por ejemplo, Javier señala: “Me parece interesante pensar minificciones en cuanto a la capacidad de renovar la literatura”. En esta misma línea, pero con matices, Gael sostiene:

las minificciones/ hacerles llegar a esas realidades/ hacerlos llegar a esos temas/ hacerlos llegar a esos mundos/ abrirles el margen/ de lo que ellos conocen a la pasada y empezar a completar esos vacíos/ creo que eso es valioso\ es súper valioso\ sobre todo desde una:: una lectura que es más cercana a ellos\ que serían estos relatos más contemporáneos/ reescritura de los relatos/ entonces creo que eso sí sería muy positivo/ en términos de acercamiento\ si soy muy sincero/ muy honesto/ creo que es una buena herramienta/ pero de acercamiento\ como de motivación\

El informante percibe a la minificción como un texto que haría posible la aproximación de temas que percibe alejados de sus alumnos; además, les ayudaría a ampliar la propia perspectiva y conocimiento cultural que estos poseen, ya que profundizaría temas y relatos que solo conocen en la superficie. En este sentido, Gael percibe a la minificción como un texto que proyecta una temática actual. Sin embargo, no puede visualizar a la minificción más allá de un relato para introducir y motivar otro tipo de actividad o texto.

En los profesores en formación, la minificción también es percibida como una oportunidad de actualizar los temas que abordan los clásicos grecolatinos; no obstante, la perciben como un recurso más lejano, debido a la falta de experiencia profesional como se observa en la siguiente opinión: “Está reelaboración que plantea la minificciones, actualiza los temas que hacen de la cultura y la literatura clásica, parte de la literatura universal.”, el plano impersonal en que está planteada la minificción evidencia que el informante no proyecta su lectura dentro del aula.

Por último, la minificción es percibida como una oportunidad de creación para los alumnos. Por ejemplo Javier sostiene: “la minificción es una buena herramienta/ pueden crearla también/ ellos crear sus propias minificciones/ se puede hacer hasta un librito/no sé\ entonces ahí hay potencial”; por tanto, para el informante es una posibilidad de que el estudiante pueda imaginar y crear incluso un proyecto colectivo. En esta misma línea, Alfredo señala:

siento que:: pienso que la minificción/ me gustaría verla para contextualizar\ me gustaría pensar que generando una secuencia\ una una secuencia didáctica\ en que a partir de la leyenda/ que los chiquillos generen relatos/ ellos mismos/ y vayan pensando a ver cómo desde esta leyenda/ yo puedo empezar a construir una novela/ o un cuento\ o un microcuento\ y después que ellos mismos se respondan/ si en realidad fueron capaces de contextualizar con ese cuento que ellos crearon/ o ese microcuento/ la novela que ib-
perdón en este caso el poema que van a leer\

En la opinión se puede observar que el informante sitúa a la minificción más como un anhelo que una realidad, aspecto que se evidencia en el uso de las formas verbales “siento que”, “me gustaría verla”, “me gustaría pensar” que revelan lo alejada que la percibe para su contexto y su aplicación en el aula. Pese a lo anterior, Alfredo ve a la minificción como un recurso que posibilita el desarrollo de habilidades vinculadas a la comprensión del clásico y que aúna la interpretación del alumno con su capacidad creativa.

4.1.5. Dificultades para la innovación didáctica de los clásicos

En esta categoría se han reunido las apreciaciones de los participantes sobre las diferentes dificultades que perciben dentro de su práctica docente y que afectan al tratamiento didáctico de los clásicos grecolatinos. Las dificultades se reconocen como un elemento perturbador que afecta no solo las acciones desarrolladas dentro del aula, sino también el posible uso de la tecnología digital como un recurso para transmitir esta literatura. Con el fin de profundizar estas percepciones, se han distribuido los hallazgos en cuatro subcategorías: dificultades sobre el uso del tiempo (condiciones causales), dificultades que emanan de la escuela para el tratamiento didáctico (condiciones intervinientes), dificultades que emergen del sujeto alumno (acciones) y dificultades personales en el uso digital (consecuencias).

Dificultades sobre el uso del tiempo.

El uso del tiempo es afectado por las dificultades que emanan de la escuela e influye sobre la aplicación de estrategias que impliquen el uso de recursos vinculados a las nuevas tecnologías o a estrategias que demanden una planificación extendida. La escuela, con sus diferentes exigencias, ha afectado a estos profesores que recién inician su carrera profesional, pues en su discurso ya han adoptado y experimentado una percepción sobre el tiempo que es inherente al ejercicio docente; es decir, que no hay espacios ni momentos para reflexionar sobre las acciones didácticas. Sin embargo, dentro del cuestionario, la mayoría admitió tener tiempo para leer libros que le agradaban, por tanto, el tiempo es un factor que afecta fundamentalmente las decisiones de aula.

La percepción del tiempo asociada al ejercicio docente está vinculada a las dificultades que se tienen para cumplir con las demandas que la escuela impone y también la falta de momentos para llevar a cabo actividades más innovadoras. Uno de los participantes que expone esta idea es Didac:

no sé si sinceramente se pueda lograr eso en un liceo o en una escuela/ porque no sé si están los tiempos para trabajar tan como acuciosamente una sola obra\ por ejemplo si a uno le piden trabajar el Quijote/ en dos semanas\ no claramente no se va a poder\

En el fragmento seleccionado se puede observar que la idea de la distribución del tiempo no es algo que dependa del profesor, sino de la institución. Hay una percepción de que el tiempo está planificado de acuerdo a lo que la escuela considera debe ser, por tanto no se implementará la actividad, porque escapa a lo que el profesor pueda planear o considerar. Esta idea también se puede observar en profesores en ejercicio; por ejemplo, Javier: "como vimos constantemente acá todo es tiempo". El informante se refiere a la percepción del tiempo en la escuela que, al parecer, incluye todos los aspectos que la conforman; en este sentido, el actuar docente también se reduce a lo que el tiempo pueda permitir. En la misma línea, se observa la opinión de Elena: "Fue poco/no si es poco lo es poco el tiempo/ aparte el tiempo libre no existe"; que da cuenta de una percepción sobre el tiempo que se impone por sobre el actuar docente y deja muy pocos espacios para innovar. Una idea similar la enuncia Paula: "el tema del tiempo como le digo\ no había tiempo para". La informante concibe al tiempo tanto un tópico dentro de la acción docente, como un agente externo que no depende de ella, por tanto no es un problema que solo la afecte a ella como profesional, sino que involucra a más actores dentro de la institución.

Por otra parte, la gestión del tiempo es percibida como un impedimento para aplicar estrategias más innovadoras o profundizar las lecturas literarias dentro del aula:

el tiempo/ muchas veces que uno tiene que cumplir/ entonces por ejemplo más que trabajar el contexto de producción/ justo antes del libro no hay muchos espacios/porque uno tiene que cumplir con el programa/que no le falten objetivos/ evaluar a los chiquillos\eso igual a uno lo va a agonizando por decir de alguna manera/ lo va apretando siempre con el tiempo (Elena, profesora novel).

El tiempo para Elena es una imposición que no le permite modificar e implementar estrategias que se dirijan al tratamiento didáctico de la literatura. Señala "muchas veces uno tiene que cumplir", por lo tanto es una imposición del sistema. Y luego reitera "uno tiene que cumplir con el programa" y con ello todos aquellos aspectos que se incluyen en él. En este sentido, los procedimientos administrativos como la evaluación y lo que el programa requiere, se impone como tarea frente a otras acciones. Sobre esto, Elena utiliza dos

metáforas: "igual a uno lo va agonizando" y "lo va apretando". La primera revela su sensación frente a las tareas administrativas que van minando su vocación docente y su rol mediador. La segunda, "lo va apretando" es una sensación casi física de lo que implica cumplir con los plazos dentro de la escuela, que le dejan muy poco margen de acción y anulan su iniciativa.

Dentro de la misma línea, pero con matices, se observa la opinión de Alfredo:

entonces yo creo que ahí/ también hay una oportunidad grande decir pucha yo-uno quiere hacer muchas cosas/ implementar tecnologías que implican más tiempo/ implican más recursos/ implican un cansancio/ implica a veces invertir más horas de las que yo tenía planificadas para una actividad/ tiempo que a veces uno no tiene/

El informante reconoce que para llevar a cabo una estrategia que implique nuevas tecnologías o recursos innovadores, requiere de un esfuerzo adicional del docente que sobrepasa lo que ya realiza dentro de la institución. También se observa que para contrarrestar los efectos del tiempo en la escuela, debe existir una voluntad por parte del profesor; sin embargo, tal actitud puede acarrear cansancio y también frustración, ya que no se cuenta con el apoyo suficiente para llevar a cabo una empresa de este tipo.

Una opinión similar sobre la voluntad para llevar a cabo acciones innovadoras, se puede observar en Javier cuando señala:

yo creo que aparte/ uno tiene tiempo y eso eso fue desde mi punto de vista eh no sé pude haber estado en permanencia y ya me meto al blog/ leo algo/un texto corto/ lo hago por eso creo que mi participación igual fue como periódica/porque tenía tiempo

En la opinión del participante se pueden notar algunas variables en el término tiempo. Una de ellas es la conciencia de Javier sobre los tópicos asociados al término y por lo mismo, enfatiza que sí lo tenía. Otra variable es la idea del tiempo que se proyecta dentro del profesorado, que es una dimensión que agrupa una serie de percepciones que finalmente pueden determinar que una estrategia se lleve a cabo o no.

Un ejemplo de lo anterior se puede ver en las opiniones vertidas por algunos participantes sobre su participación en el blog. Por ejemplo, Gael señala: "Yo revisé todas las cosas que tú hablaste nunca alcancé a hacer las actividades pero lo revisé todo lo que persiste". En este caso, se observa una voluntad para leer el hipertexto, pero no para interactuar con él, esto debido, seguramente, a todas las labores que tiene que realizar

como profesor. El mismo caso se halla en Elena cuando dice: “No las usé por un tema netamente de tiempo”. En esta opinión la informante aclara que no pudo llevar la estrategia al aula debido a que no halló el momento adecuado dentro de su planificación. Otro caso es Paula, quien también asoció su participación con la gestión del tiempo dentro de su ejercicio docente: “lo que más problemas uno tenía era el tiempo/ de poder sentarse/ y estar ahí con todo el trabajo que uno tiene en el colegio que pucha la pega⁶⁸ del profesor/ deja sin tiempo”. En la informante se pueden observar a lo menos dos tópicos: “lo que más problemas tenía uno era el tiempo”, “la pega del profesor deja sin tiempo” que son concepciones que la afectan, ya que percibe que el trabajo docente exige más de lo que el profesor puede entregar, pues este debe cumplir con las demandas de la institución que tienen un plazo determinado y se imponen por sobre otras actividades que el docente quisiera realizar.

Por lo tanto, se puede señalar respecto a este punto que la implementación de nuevas estrategias requiere de un esfuerzo de los participantes, quienes muchas veces no cuentan con el espacio ni momento adecuado, tampoco con el apoyo suficiente de la institución para gestionar e implementar actividades que signifiquen una movilización de recursos, tiempo y también voluntad de todos los implicados.

Dificultades que emanan de la escuela para el tratamiento didáctico.

En esta subcategoría se han relacionado las distintas dimensiones que esbozan una idea de las dificultades que perciben los profesores noveles en su labor mediadora, entre las que se cuentan las evaluaciones externas, como el SIMCE y factores contextuales que se derivan de la escuela como la distribución horaria, el énfasis en el contenido y la dificultad para innovar, que son factores que afectan la aplicación de una estrategia, la lectura y profundización de una obra y que han impactado en la gestión del tiempo en los profesores noveles.

Dentro de las dificultades relacionadas con el SIMCE, dos participantes hicieron expresa mención de esta evaluación estandarizada en la que sostuvieron hacia ella una visión crítica. Elena fue una de las participantes que mencionó a esta evaluación como un problema para la profundización de las obras dentro del aula, ya que el hecho de preparar esta evaluación, afecta a la asignatura: “no sé si yo tengo siete horas de lenguaje en primero medio ya tres se destinan a SIMCE”. En esta opinión se puede observar la cantidad de

⁶⁸ Pega: expresión coloquial en Chile que significa “trabajo”

horas de la especialidad que se destinan a la preparación de una prueba estandarizada, puesto que casi el 50% se dirigen a la preparación de la evaluación, que afecta el estilo de enseñanza y limita las posibilidades de innovar en las prácticas.

En Javier se puede observar la misma impresión, pues no ha podido implementar actividades que impliquen más tiempo y recursos debido a esta evaluación: “por el SIMCE [risa] sí\ por el simce/ porque hay que pasar un plan”. Al señalar que debe cumplir con una programación, se puede inferir que no es una elección propia, sino una imposición que emana de la institución y que afecta sus decisiones pedagógicas, ya que limita aplicar actividades que impliquen mayor cantidad de tiempo y recursos. Por tanto, esta evaluación es percibida como un problema por el informante.

Entre los factores contextuales que afectan la transmisión de la literatura dentro del aula está la distribución horaria y de qué manera la institución la asume. En el caso de Elena, por ejemplo, la interrupción de su clase afecta la profundización de una lectura. Ella señala: “ayer me fueron a observar la clase y me interrumpieron cuatro veces /y era un bloque de cuarenta y cinco minutos”. Esta situación en particular, la informante la percibe como una instancia que no ayuda a su función docente, ya que si es interrumpida su sesión, los alumnos se desconcentran, se pierde la continuidad de la actividad y se debe retornar al inicio.

Una experiencia similar comparte Javier cuando señala: “las clases debieran durar setenta y cinco minutos\siempre he creído eso/ setenta y cinco minutos\ hasta uno mismo yo los últimos diez minutos es un chiste/ sí ya es como tener cállense y traten de hacerlo piola⁶⁹\eso”. El informante hace una crítica a la distribución horaria, ya que según su visión, es un despropósito que afecta la calidad de clase, pues genera en los estudiantes y el profesor una sensación de que los últimos minutos no se puede avanzar más en la sesión debido al agotamiento; sin embargo, Javier siente que debe dar una apariencia de normalidad, ya que debe priorizar la disciplina antes que el aprendizaje.

Otra dificultad mencionada por los participantes es el énfasis en el contenido, ya que dificultaría la implementación de estrategias dirigidas a profundizar la lectura literaria. Por ejemplo, Javier señala: “si en el colegio dan tanta materia en el año en dos días se olvida”. El informante siente que el factor contenido afecta significativamente su función como profesor de literatura, ya que debe destinar parte importante de las horas de la asignatura para entregar los contenidos que el programa propone. Esta idea se ve reforzada en el

⁶⁹ Piola: expresión coloquial argentina y utilizada en Chile que significa “actitud tranquila”, “no ser percibido”. En la opinión de Javier, “hacerlo piola” es “que no se note”.

siguiente comentario: “el problema como que entiendan que realmente para aprender tiene que ser significativo/ y acá uno ve materia así ya como enfermo”. La opinión da a entender que los contenidos entregados no son significativos para los estudiantes; sin embargo, la escuela insiste en mantener ese esquema.

El énfasis en el contenido no es un problema actual, sino que la escuela lleva tiempo aplicando este tipo de enseñanza. Una demostración de lo anterior se halla en Didac cuando sostiene en el relato de vida lectora:

En mi época la asignatura se llamaba Castellano y se supone que parte del año estaba destinado a profundizar en obras literarias, pero nunca vimos ni *Moby Dick* ni *La Odisea* ni *La Divina Comedia* ni *Crimen y Castigo* ni el *Quijote* ni *Rayuela* ni *Pedro Páramo* ni *Rojo y Negro*, recuerdo muchos libros de educación sexual, pero de literatura, muy poco.

Aparte de nombrar una serie de obras que ha leído o conoce, hace hincapié en que su época la asignatura dirigía su interés en otros aspectos más basados en contenidos de otro tipo y no en la lectura propiamente tal.

El énfasis en el contenido también afecta a las estrategias didácticas, que en la escuela insisten en fosilizarse. La percepción de los participantes en este punto es negativa, pues la escuela, a través de diversos mecanismos, dificulta la innovación ya sea en las prácticas, en la selección de lecturas o implementación de actividades. Por ejemplo, en las prácticas, Javier no ve en forma positiva la duplicidad, ya que al tener que organizar la asignatura con otra profesora, le impide realizar actividades más novedosas: “porque tengo una colega paralela/ entonces tenemos que estar al mismo tiempo no puedo dar dos semanas para que escriban”. En este caso, el hecho de tener que compartir un nivel, restringe su iniciativa, pues debe llegar a acuerdos con su compañera de trabajo, lo que significa que se deben homogeneizar las actividades propuestas.

Otro aspecto es la selección de lecturas, por ejemplo, el caso de Paula que no puede escoger los textos, o Gael que hay ciertas lecturas que no puede dar por motivos económicos: “por ejemplo los chiquillos| ni siquiera puedo mandarles mucho a leer libros porque no-me prohíben libros que puedan ser caros por ejemplo”. La prohibición de dar a leer libros que signifiquen un desembolso económico por parte de la familia, es para Gael una actitud o normativa de la escuela que afecta la diversificación de las obras que da a leer y la posibilidad de innovar en las lecturas. También Alfredo, que han cuestionado su elección por motivos más bien valóricos:

eso dice\ y bueno\ y primera vez que me pasaba esto\ y cuando empiezo a escuchar de alguna manera el porqué\ yo quedé así pero a ver\ partamos de la base eh es un escritor contemporáneo/ en literatura chilena/ cuál es el problema\ NO:: que hay un capítulo que habla del sexo y (piano) yo quedé pero POR FAVOR\ per-situémonos? No estoy trabajando en un colegio de Plaza Italia hacia arriba\ estoy trabajando en un colegio acá/ donde lo que es este libro no es nada

El informante pese a que es la primera vez que tiene esta dificultad, se siente afectado por el cuestionamiento a su criterio, que él defiende, ya que el contexto en el que está situada la institución, una zona geográfica de la capital donde se concentra la mayor población vulnerable, los alumnos no tienen muchas posibilidades de aproximarse a la literatura, por tanto, un libro que aborda sus intereses sería una oportunidad para motivarlos a leer.

También un aspecto que afecta a la innovación es la fosilización de las estrategias didácticas dentro del entorno, que dificulta una renovación de las prácticas. Por ejemplo, Paula sostiene:

me ha costado/ eh de las de diez ideas que tengo puedo aplicar una\ porque está ese choque generacional/ que dicen no/ todo tiempo pasado fue mejor/ [risa] dicen/ y que hay que seguir con eso y yo digo no poh/ si ya estamos en otros tiempos/ claro\ ayudémonos del pasado pero también veamos lo que nos está entregando el presente

En la opinión de la informante se puede apreciar que el mayor impedimento para aplicar estrategias más innovadoras es la postura de profesores con más experiencia, cuyas creencias se sostienen en un modo conocido de hacer las cosas. Tal afirmación para una profesora que recién inicia su carrera profesional es un fuerte golpe hacia sus creencias, ya que valora aplicar estrategias más actualizadas que logren que el estudiante se motive por la asignatura.

Gael tiene una percepción similar, pues siente que en su escuela es difícil abordar lecturas de clásicos que sean más complejas:

entonces ahí uno podría hacer selecciones fragmentadas/ podría hacer unos trabajos que son más completos/ pero es difícil llegar con esos textos/ al colegio/ porque de partida la primera bajada en UTP te miran raro\ [risa] y la segunda bajada a los estudiantes/ también te miran un poco raro\

Gael desea llevar textos de mayor profundidad y aplicar estrategias que ahonden en la obra y amplíen las competencias de sus alumnos, pero se siente restringido por la coordinación (UTP) y la actitud de los discentes. La aprensión del informante puede surgir por el contexto en el que se desenvuelve o la experiencia en la institución que no ha sido del todo satisfactoria.

Sin duda que las dinámicas de la escuela, percibidas como dificultades, chocan con las creencias de los profesores noveles, pues en el fondo desean una renovación de las prácticas relacionadas con la lectura literaria. Un ejemplo de lo anterior, es lo referido a la lectura por prescripción que fue la más criticada por los participantes:

“Dejaría el limitar el contacto con el libro a la clase antes de la prueba y la prueba misma, Cambia el hacer pruebas.” (Gael).

“Definitivamente, me gustaría cambiar el trabajo de las lecturas complementarias. Quiero trabajarlas sin que estas estén mediadas por una nota.” (Alfredo).

“Eliminaría la lectura por habilidades” (Elena).

“Cambiaría el enfoque academicista que propone la lectura.” (Javier).

“Eliminaría los análisis tan estructuralistas que se hacen de los libros, puesto que no permiten al estudiante armarse de una percepción del libro.” (Paula).

Estos puntos críticos emanan de la experiencia personal, que se conjuga con su experiencia como lectores dentro del sistema escolar y la disyuntiva a la que se enfrentan.

Dificultades que emergen del sujeto alumno.

En esta subcategoría se han reunido las impresiones de los participantes sobre las dificultades que perciben en sus alumnos respecto a la lectura de obras clásicas y la posibilidad de trabajarlas mediante recursos más innovadores. Cabe precisar que esta subcategoría contiene algunas propiedades que se relacionan con la aprehensión de abordar esta lectura con los alumnos y la recepción de actividades que impliquen el uso digital, que se ve afectada por el contexto y la idea que posee el profesor sobre las competencias de su alumno.

Se ha percibido una aprehensión de abordar el texto clásico grecolatino con los alumnos que puede ser resultado de la propia experiencia con la lectura del clásico en la etapa de adolescencia y también de la percepción de las competencias del alumno para

leer estas obras, ya que, como ya se ha dicho, consideran que no posee el intertexto suficiente.

En referencia a la aprensión de abordar estas lecturas con los alumnos, se puede observar esta dificultad en Alfredo cuando relata su experiencia en la lectura de las tragedias con sus alumnos:

también recuerdo mi experiencia como lector\ y cuando empezaba a leer una una tragedia griega/ como que al principio no entendía\ decía chuta a ver pero qué quiere decir esto/ de dónde salió esto/ como uno de repente comienza a leer la tragedia/ cuando ya sucedió todo\ entonces claro para alguien que se está acercando a la literatura/ eso más que un acercamiento/ produce el efecto contrario\ en el fondo:: rompe/ lo atractivo que podría ser la tragedia porque ya es breve\ y es un atractivo y un valor agregado para los chiquillos\ el que sea un texto breve (piano) pero el hecho de que yo no entienda nada las tres primeras páginas/me mata la lectura

El informante vincula su experiencia como lector y las dificultades que tuvo al enfrentar la lectura de una tragedia, con su experiencia docente. Dentro del relato de Alfredo se percibe una preocupación por la recepción de una obra que necesita un determinado intertexto lector. Si bien ve de manera positiva que sean obras breves, le preocupa que el desconocimiento de los mitos y los referentes dificulten o imposibiliten la lectura.

Este mismo tipo de aprehensión se puede observar en Javier, cuando señala: “entonces nunca le daría a un niño dentro de mi nivel/que es de sexto a octavo/ nunca le daría a leer la Iliada o la Odisea/ la versión versificada/ no no porque sería matar el clásico\terrible\”. El informante se remonta a su propia experiencia como lector en la universidad y, por lo mismo, evita la lectura cabal de estos textos, pues siente que la consecuencia natural es el alejamiento por parte del alumno y que finalmente el clásico, aparte de no ser leído, sea rechazado.

En relación a la percepción de las competencias del alumno para leer estas obras, se puede observar en Gael la siguiente opinión:

mi intención iba más por engancharlos al tema/ que no fuera una cuestión tan de la nada/ tan| no sé impertinente para ellos/ llegar con un libro que no sé poh|| pa primero medio igual es es un poco complejo/ no sé darles un libro que puedan encontrar una edición que tenga/ doscientas trescientas páginas/ y más encima de un mundo antiguo/

El informante señala estar de acuerdo en que sus alumnos lean la obra original; sin embargo no la da leer, porque tiene aprehensiones sobre sus competencias, sumado a que percibe que leer este tipo de obras significaría irrumpir en el mundo del alumno con un texto que siente muy ajeno a su realidad. Esta idea se ve reforzada en la siguiente opinión: “darles una lectura así| creo que es complicado\ no puede ser de la nada\ creo que implica un trabajo previo/ para poder aterrizarlos a ese mundo”. Es decir que es necesaria una contextualización y esto implica no solo actividades específicas, sino incitar la motivación. Esta percepción, profundiza la idea de la importancia de su rol en la mediación de estos textos.

Por otra parte, la posibilidad de que estas obras sean trabajadas o introducidas mediante las nuevas tecnologías también genera ciertas aprehensiones en el grupo de profesores noveles y que nacen de la noción que tienen algunos participantes, del contexto sociocultural donde se desarrollan sus alumnos y de la concepción que tienen de ellos como usuarios de esta tecnología dentro del aula.

En relación al contexto sociocultural, tanto Gael como Alfredo trabajan en sectores sociales que tienen dificultades en el ámbito económico y, por esto, tienen la idea de que muchos de sus alumnos no tienen una competencia digital desarrollada. Por ejemplo, Gael señala: “en general son chiquillos que no tienen mayor acceso/ a la cultura/ difícilmente tienen acceso a internet”, para el informante, el hecho de que su alumno no posea este acceso limita el trabajo con este tipo de recurso. Esta idea también es compartida por Alfredo, pues concibe el acceso a internet como una frontera para el desarrollo de cierto tipo de habilidades y competencias que su alumno no posee:

eh sé que cuesta bastante/ desde una nube virtual/ simplemente a los chiquillos ya les complica la existencia puesto que no es parte de su cultura eh sobre todo en el medio que yo trabajo (ac)| porque los chiquillos no:: son nativos digitales/son inmigrantes/ pese a que estamos hablando de adolescentes de quince años hoy

En el fragmento, se puede observar que existe una idea sobre las habilidades del nativo digital que los alumnos de Alfredo no poseen. El posible trabajo con herramientas digitales se ve dificultado, en parte, por la falta de competencias del alumnado y por la influencia de su contexto sociocultural, ya que afectaría la realización de actividades que involucren este tipo de recursos.

La experiencia que poseen los profesores noveles de sus alumnos como usuarios de la tecnología digital también afecta el posible uso de hipertextos en el aula. Estas concepciones se vinculan con la percepción de que las competencias que posee su alumno no son satisfactorias. En este sentido, respecto a la capacidad de discriminar información, hay algunos participantes que consideran que el alumno no tiene muy desarrollada esta competencia. Elena señala al respecto a la navegación por el blog:

yo como docente no muchas/pero a lo mejor un estudiante le da flojera por ejemplo seguir los laberintos/ a mí me parecía muy entretenido/porque lo encontraba como una cosa te lleva a la otra\ hay estudiantes que se leen una imagen y no se fijan en lo que se dice por ejemplo\

Según la informante, sus estudiantes no serían muy receptivos de este tipo de textualidad, ya que no se motivarían a seguir los enlaces del hipertexto; además de señalar la falta de habilidades en el alumno para discriminar información y tener una visión crítica de ella. Esta idea se ve reforzada en otra opinión de Elena: “aunque igual a ellos les cuesta/ porque a pesar de que son nativos digitales les cuesta distinguir qué es importante con lo que no es importante”. Pese a concebir al adolescente como experto en el área digital, se ha percatado de que sus alumnos tienen dificultades en esta competencia.

Vinculada con esta idea, pero matizada, está la percepción en los participantes de que los alumnos no se relacionan con ciertas herramientas y aplicaciones por un tema de practicidad y variable etaria. Alfredo es uno de los participantes que ha tenido dificultades con el uso de ciertas aplicaciones debido a estas condiciones:

pero/aun así/ me he dado cuenta de que no todos tiene correo/ no es de uso frecuente/ si tienen correo es porque\ tienen celular con android/ y y en este caso google play/les pide tener una cuenta relacionada con correo\ y solo por eso lo tienen\ y ellos no se acuerdan de la clave nada\ simplemente se la hicieron para/ cumplir con los que le pedía google play\

El informante da por hecho de que sus estudiantes poseen y utilizan el correo electrónico, por tanto al enterarse de que este medio no es utilizado por ellos, lo descoloca y considera la variable etaria como una razón de que no lo usen y que no sea cercano. En este sentido, se ha percatado de que sus alumnos, si poseen correo, lo utilizan solo por razones prácticas y, por tanto, tienen una relación diferente con el medio digital que es mucho más utilitaria y vinculada solo al entretenimiento.

Gael también posee la misma idea sobre la variable etaria cuando opina sobre la recepción que tendrían sus estudiantes sobre el uso de blogs: “eh es un poco difícil que ellos den por su propia cuenta así como buscando blogs temáticos\ entonces como que en ese sentido quizás es un poquito más alejado de sus realidades como usuarios de internet\”. El uso de esta página no es utilizada por los adolescentes y se observa que hay una noción de que no tienen todas las competencias para navegar en la red.

Otra dificultad relacionada con la variable etaria es lo que enuncia Javier respecto al impacto que produce la utilización de elementos multimedia dentro del aula: “el vídeo es nada e-es increíble cómo los niños ya ya perdieron la-el poder de asombro que podría haber tenido la herramienta digital en un momento determinado y que ahora hay que reencantarlo y ese reencanto|cuesta mucho”. Respecto a este uso, señala su inquietud de aplicar un recurso que motive al alumno, pues los que él conoce no logran el impacto esperado. Por esta misma razón, percibe como una dificultad su falta de conocimiento de nuevas estrategias.

Dentro de las impresiones relacionadas con el uso digital, Gael señala respecto a la lectura en pantalla: “los mismos chiquillos reconocen que no les gusta leer en los computadores/ porque es más incómodo/ que les duelen los ojos/”. Esta dificultad enunciada por el informante, sería otro motivo para no leer literatura en este medio. Sin embargo, los estudiantes manejan constantemente *smartphones*. Por tanto, su juicio puede obedecer a una experiencia con la lectura dentro del aula que no fue satisfactoria.

Una de las consecuencias del uso digital que realizan los alumnos y que Javier siente como una dificultad es la influencia de las redes sociales y sistemas de mensajería: “el alumno ya perdió la ya perdió la habilidad de escribir\ como que el whassap e internet y ya no está la escritura manual es terrible”. Para el informante, escribir a mano es una práctica en desuso por el alumno y es percibido como un impedimento para el desarrollo de ciertas habilidades.

Dificultades personales en el uso digital.

Las dificultades de los participantes sobre el uso digital para el tratamiento de los clásicos grecolatinos varía entre el prejuicio que tienen sobre sus competencias y la interacción que tienen con la *web 2.0* que se entrecruza con las creencias que poseen sobre la transmisión literaria. Esto sumado al concepto que poseen del alumno y las dificultades

percibidas dentro de la escuela, profundizan un modo de percibir el uso del internet dentro del aula y del hipertexto para la lectura literaria de los clásicos.

Respecto al prejuicio sobre sus competencias, tanto Didac como Javier proporcionaron información relevante. Uno de los prejuicios en torno a las competencias digitales a nivel usuario es el concepto de “nativo digital” que poseen los participantes que, en el caso de Didac, es saberse competente en el manejo de herramientas digitales e internet y que él siente que no cumple con estas características. Dentro de la entrevista señaló que le costó utilizar el blog: “sí pero me costó más/ porque yo no soy tan tecnológico”, asumiendo una idea sobre sus capacidades que no las siente apropiadas. Otra idea que refuerza esta percepción se puede hallar en la siguiente observación: “sí porque no tengo esa facilidad/ o no nací con un computador\entonces prefiero estar con poquitas cosas”. El informante percibe la velocidad inherente a la tecnología como una característica que él no ha integrado. Esto se refuerza cuando añade: “yo/ no soy nativo digital en realidad\ soy un poco mayor”. En las diferentes opiniones del informante se percibe que no se siente parte de la generación denominada “nativa digital” y por lo mismo, siente que sus habilidades no son suficientes para enfrentar un hipertexto didáctico. Sin embargo, Didac ha creado blogs y su concepto de la *Web 2.0* se aproxima bastante a la idea de colaboración y cooperación que el hipertexto didáctico postula.

Una idea similar manifiesta Javier cuando señala:

yo soy súper eh poco tecnológico/ me encantaría tener un blog/pero no sé hacer un blog [risa]/ entonces como que uno va diciendo ya/ de que el profe tampoco es un experto entonces/ cómo voy a poder mani-manejarme con esta herramienta

El informante se reconoce como un usuario que tiene pocas habilidades en el uso digital, pues no tiene ese nivel de relación con la *Web 2.0*. Por otra parte, sostiene la idea de que el docente debe saber interactuar este tipo de herramientas para poder llevarlas al aula; por lo tanto, como él no tiene un manejo cabal, no aplica este tipo de tecnología. Se puede sostener, a partir de la participación que tuvo el informante dentro del blog, que no siente un rechazo hacia el uso de la tecnología digital; sin embargo el prejuicio que sostiene sobre sus propias competencias son un impedimento para llevar a cabo un trabajo con hipertextos dentro del aula. Javier aplicaría los hipertextos si se sintiera capacitado para ello.

En relación con la interacción con la *Web 2.0*, si bien los participantes conocen y manejan los conceptos principales, demostraron algunas dificultades con la idea del trabajo colaborativo en línea y con la selección de información. Dentro de los profesores noveles, Alfredo es quien demostró tener mayor conocimiento del uso digital, ya que él lo ha aplicado en algunas actividades y le gusta conocer y manejar aplicaciones relacionadas. Por ejemplo, en el uso de herramientas digitales ha señalado la experiencia con *Prezi*:

lo he ido incorporando/ para poder hacer un salto no sé cómo a decir ya listo vamos a construir un prezi\ ah y cómo se hace eso\ y la cuenta de prezi\ y ahora prezi también da más limitaciones no era tan libre como antes\ entonces es un tema/ el incorporar la tecnología como variable para trabajar lo que sea en la clase\ no tan solo lo que es literatura\ sino cualquier tema hasta doméstico

En la opinión anterior, Alfredo demuestra su conocimiento de esa herramienta y del lenguaje que utiliza; sin embargo, hay ciertos aspectos que valora como complejos para llevarlos al aula. Estas ideas se acentúan cuando se trata de aplicar una herramienta digital para un uso más interactivo y colaborativo; por ejemplo, imagina como un *Prezi* una aplicación que sirva para el tratamiento didáctico de la literatura: “como un prezi\ una página web que funcione como un prezi y que yo creo que se puede hacer de hecho/ si no está hecha se podría hacer con flash por ejemplo”. En esta opinión el informante omite la interacción que posibilitan algunos medios, porque no los piensa de esta forma para el aula. Esta idea se puede observar en su experiencia con la presentación de la herramienta digital *Thinglink*:

creo que ahí me quedé trabado y no siento no no no pude concretar la actividad/pero lo tenía:: bastante presente/ por llevarlo al aula porque me gustó a mí la aplicación\el único pero si también que encontré no sé si fue error mío\ pero solamente la encontré en inglés\|no no encontré la posibilidad, la página/ de encontrarla en español

En el fragmento se observa que Alfredo se sintió motivado con la herramienta, no obstante, esta no responde a sus propias expectativas sobre la enseñanza de la literatura y las creencias que posee sobre cómo debe ser transmitida, porque le cuesta concebir una actividad colaborativa en la dimensión que ofrece dicha herramienta.

Por otra parte, dentro del grupo de profesores en formación, algunos participantes expresaron sus dificultades con la selección de la información para la creación de hipertextos:

el típico problema que me atrevo a decir que muchos tuvimos/fue como la infoxicación / con respecto a los contenidos que estábamos buscando\ porque muchas veces es demasiado\ y ahí uno dice pucha de dónde abarco/ o qué es pertinente y qué no/ a veces uno quiere ponerlo todo y se da cuenta que de que no es posible/ yo creo que eso ha sido como el mayor problema/ (E11, profesora en formación).

La informante concibe la selección de información como un problema de varios profesores en formación, ya que les es difícil discriminar contenidos con un fin didáctico. Otra idea similar se puede hallar en el participante E13: “lo que nosotros nos costó/ fue como la selección de información/ eh asociada a la interpretación”. En este caso, les es difícil discriminar contenidos con una mirada crítica, pues no han vinculado la interpretación del texto literario con elementos externos a la obra en sí.

Esta misma impresión se puede hallar en otras opiniones vertidas en el cuestionario abierto y que proporcionan indicios sobre el tipo de formación que han tenido los futuros profesores. Respecto a este último punto, se puede hallar la siguiente opinión: “dar un espacio académico para la investigación. Muchas veces nos saturan de contenido, cuando en verdad necesitamos ejercicios guiados.”. El informante percibe que la formación recibida no ha sido dirigida para pensar críticamente otro tipo de textualidades y, por tanto, señala la necesidad de que la institución forme en esas competencias.

Otra de las dificultades halladas se relaciona con el tipo de relación que establecen los profesores en formación con la *Web 2.0*, ya que les dificulta usar herramientas que sean diferentes a las usadas cotidianamente:

a nosotros uno de los problemas que tuvimos/ que queríamos poner imágenes que teníamos/ guardada por ejemplo en celular⁷⁰ / y no podíamos porque/ eh no teníamos cómo subir el sitio para que nos diera el link/ entonces es como/ bastante complicado en ese sentido/ (E8, profesor en formación).

⁷⁰ “celular”: “móvil”

Lo que expone el informante es la dificultad para relacionarse con el lenguaje nuevo que propone la herramienta, que es diferente a otro tipo de aplicaciones que no exigen de un proceso para incluir una imagen. Seguramente, el problema nace producto del efecto de la inmediatez en esta generación de profesores en formación, ya que el uso de *Thinglink* exige seguir un proceso que incluye diferentes etapas que, como usuarios, no están acostumbrados.

4.1.6. Visión del uso digital para la transmisión literaria

Esta categoría se ha construido a partir de las diferentes relaciones que han surgido en el proceso de categorización y que aportan indicios sobre las percepciones que poseen los participantes sobre el uso de la tecnología digital dentro del aula, específicamente, el uso del hipertexto didáctico digital. Estas percepciones se entrecruzan con sus creencias sobre la enseñanza de la literatura y los aspectos inherentes a la formación disciplinar de ambos grupos de profesores.

Con el fin de establecer un entramado de sus percepciones, se han configurado cuatro subcategorías: competencia del docente de literatura en el uso digital (condiciones causales), ideal sobre el alumno (condiciones intervinientes), visión del uso digital en la escuela (acciones) y visión sobre el uso digital para el tratamiento didáctico de la literatura (consecuencias).

Competencia digital del docente de literatura.

En general, los participantes asocian la competencia en el uso digital con la franja etaria, ya que predomina la idea de que el profesor, sobre todo si es joven, debe manejar a cabalidad las herramientas digitales para su uso didáctico en la asignatura.

Esta idea es compartida tanto por los profesores noveles como por los profesores en formación. Dentro de este último grupo, prevalece la creencia de que el profesor debe estar capacitado para enfrentar e incorporar nuevas tecnologías dentro del aula que estén dirigidas a la lectura. En el cuestionario abierto, se hallaron algunas respuestas enfocadas hacia esa visión: “Pensando en una sociedad que cada día se encuentra más tecnologizada, creo que es deber de nosotros, profesores o futuros profesores, incorporar y manejar estos nuevos recursos digitales”, en que se percibe la creencia de que los profesores no están formados en ese ámbito y que es necesaria una actualización en las prácticas por un tema contextual. Una idea similar se halla en otra respuesta: “Acrecenta la

competencia lectora debido a que estamos inmersos en la sociedad de la cibercultura. Los profesores deben actualizarse y generar otras instancias de acercamiento a la lectura acorde a hoy”. En general hay una visión de que el profesor no emplea la tecnología digital en sus clases, lo que genera preocupación en los futuros docentes sobre el propio conocimiento digital y de estrategias didácticas. Del mismo modo, hay un deseo de normalizar su uso en el aula.

Esta misma idea de competencia se puede observar en las opiniones emitidas por los futuros profesores en el focus group:

yo creo que una de las dificultades no solamente de la plataforma sino que en todo/ es que el profe maneje a cabalidad la aplicación/ y a tal punto de que pueda enseñarle a los alumnos cómo se utiliza/ o sea saber hasta todos los detalles (E14, profesora en formación).

El uso digital está planteado como una dificultad, que responde a la visualización de las propias carencias respecto del uso didáctico de los hipertextos, como también de la falta de conocimiento del profesor. Por otra parte, la informante posee la visión de que el docente debe saber más que el alumno o estar a su mismo nivel de conocimiento digital.

Esta misma noción también está presente en algunos profesores noveles, quienes sostienen la creencia de que el docente debe estar formado en el área, sobre todo si es un profesor joven. Esto responde en parte a los discursos que la sociedad ha construido en torno al uso digital, en los que la variable etaria sufre ciertos prejuicios:

eso igual es cuático⁷¹ porque uno no sé poh/ dicen eres joven/ tienes que saber [risas] y no/ porque uno no necesariamente/ sí eso me ha costado en lo personal y yo siento que el profesor tiene que tener conocimiento de todas las herramientas habidas y por haber (Javier, profesor novel).

En esta opinión, se visualiza la propia dificultad para aplicar nuevas tecnologías en la asignatura y también el prejuicio etario que sostiene la obligación de ese uso, ya que como profesor que recién comienza su carrera, debe conocer herramientas digitales y saber aplicarlas. En este sentido, el informante también ha asimilado esta noción, ya que sostiene la idea de que el profesor debe estar actualizado para estar a la par en conocimiento digital con sus alumnos:

⁷¹ Cuático: expresión coloquial chilena que significa “complejo”, “complicado”

uno igual cae como también en en esa dinámica de decir no/pero si estoy siendo digital/estoy siendo actual al hacer herramientas eh más tecnológicas/ pero uno no se da cuenta del proceso que al-no piensa en el niño [risa leve]\ yo creo (Javier, profesor novel).

Javier está consciente de que su uso digital no está actualizado y que este se enmarca en un uso operativo de ciertas aplicaciones y recursos; por la misma razón, piensa que si utiliza herramientas digitales, será una actividad motivadora para sus estudiantes; también siente que, al aplicar estrategias que no incluyan ese uso, no está pensando en las necesidades de su alumno.

La visión sobre las competencias digitales que debe tener el profesor han sido vistas como una preocupación por varios participantes; sin embargo, aún no es concebida dentro del ámbito formativo-disciplinar y, por lo mismo, está más próxima a ser un anhelo que una certeza. La opinión de Alfredo, corrobora el punto anterior:

que normalmente cuando los profesores nos ponemos creativos/ la embarramos⁷²\ |como que alguien me dijo una vez pastelero a tus pasteles⁷³\ en el fondo tú trat-en el fondo no estoy seguro quién me lo nombró pero fue como cuando nosotros nos ponemos a hacer eh [mm] no sé un módulo didáctico/ y empezamos a ponernos creativos como uno diría/ eh no es precisamente nuestro rubro\|podemos preocupar\ quizás alguno tiene habilidades\ esto no voy a desconocerlo\ pero eh:: creo yo que para mediar el proceso que alguien que efectivamente sepa de programación o sepa de diseño/ lo vayamos guiando pero pero creo que nosotros vamos al tema que nos compete en el fondo\ a la parte disciplinar\

El informante realiza una distinción de las labores o competencias que le corresponden al profesor y para lo que fue formado, que es fundamentalmente el área de los conocimientos y habilidades asociados a la lengua y la literatura. La competencia en el uso digital no es percibida por Alfredo dentro del ámbito de la especialidad, porque esta no es enseñada; por este motivo, no es una competencia integrada dentro del ejercicio docente. El participante, que habla desde su experiencia como usuario y docente interesado en la tecnología, se percató de las principales deficiencias que posee. Por tanto, el uso digital dentro del aula es incidental, pues no se ha enseñado a verlo como parte de la

⁷² Término informal que tiene su correspondencia en el término español “liarla parda”.

⁷³ Refrán que significa: preocuparse de asuntos propios y no de los que no le incumbe. Recuperado de <http://www.refranesysusignificado.com/refran1282.html>

formación docente. Esto último puede deducirse de las siguientes expresiones que emite el informante: "pastelero a tus pasteles", "no es precisamente nuestro rubro", "podemos preocupar".

Ideal sobre el alumno.

En esta subcategoría los profesores noveles y en formación perciben al adolescente como un experto cuyo gusto principal es la navegación por internet. Esta visión se basa en el tipo de navegación, manejo y empoderamiento que tienen los adolescentes de los medios digitales. En este sentido, ambos grupos de participantes concuerdan con una visión de un alumno que interactúa de forma activa con la *Web 2.0* y por esta razón, piensan que la implementación de estrategias que impliquen el uso digital motivará su aproximación a la literatura y su implicación. Esta percepción, afecta su visión sobre las propias competencias digitales en el ámbito de la didáctica de la literatura.

Esta noción se da con fuerza en el grupo de profesores en formación, quienes perciben a su futuro alumno como un estudiante veterano en el ciberespacio y que, por lo mismo, tiene un conocimiento en ese ámbito mayor al de sus profesores:

los alumnos que vamos a tener nosotros/ que ahora no sé tienen cinco años/ diez años/ son que están leyendo/ están haciendo otra cosa/ están viendo eh algo/y entienden todo/ nosotros no entendemos todo lo que estamos haciendo en ese momento/ pero ellos sí\ (E6, profesora en formación)

En la opinión anterior se presenta la visión de un alumno multifuncional, es decir que posee variadas competencias y destrezas. Esta visión se sustenta en la creencia de que las habilidades del alumno son superiores a la del profesor y por lo mismo, tienen una comprensión mayor de la realidad y pueden realizar varias acciones a la vez. Esta idea de que el alumno es multitarea, se observa en otras opiniones vertidas en el grupo focal:

si pensamos cómo funciona el internet\ que es una de las herramientas que más usan los adolescentes de de esta época a los adolescentes que nos vamos a enfrentar cuando usemos este tipo de herramienta/ pensamos en que ellos cuando están en una página/ van haciéndoles clic al a las cosas que le interesan\ (informante E3)

En el comentario, se sostiene la idea de que el alumno es un lector de hipertextos y que el profesor también debe tener la capacidad de leer este tipo de textualidad, pues deberá formar a un alumno que se relaciona cada vez más con el medio digital. La idea de que los estudiantes son lectores de hipertextos se repite en la opinión de la participante E6: “ellos tienen la capacidad de eh entrar a algo/ dirigirse a otra cosa”. El tipo de navegación que se presenta proporciona la idea de un alumno que es capaz de distinguir enlaces y escoger una ruta de lectura.

Esta misma creencia es sostenida por algunos profesores noveles, que también perciben al adolescente como un experto en el ciberespacio. Por ejemplo, Paula señala: “los chicos/ en la generación de hoy nacen casi con el computador en la mano con las aplicaciones\ entonces para ellos es mucho más fácil aprender visualmente y estar en contacto con las tecnologías”. Para la informante, el hecho de haber nacido en una era donde la tecnología digital ha logrado un gran desarrollo hace competentes a los alumnos para utilizar herramientas digitales y leer hipertextos. Esto se puede reafirmar en otra opinión de Paula: “ellos como le decía anteriormente/ ellos nacen en un mundo tecnológico/ y saber que pueden estudiar y aprender y leer por medio de la tecnología/obviamente le da un plus”. En este caso, el uso digital implica saber emplear estas tecnologías por el hecho de tenerlas a su disposición todo el tiempo, y por ende, aprender a través de ellas.

Una idea similar, pero más crítica, es la que sostienen Gael y Elena respecto al uso que dan sus alumnos a la tecnología digital, ya que perciben que ha impactado de forma negativa en sus vidas; por ejemplo Gael señala: “de la inmediatez\ de la que los chiquillos están ya::sistematizados\ [risa] como que uno se acostumbra\ pero ellos ya están con una lógica de la inmediatez\ y de lo repentino\”. Para el informante los alumnos adolescentes ya tienen incorporada una visión de que todo debe resolverse de la forma más rápida posible y en esto hace una distinción generacional, pues él como profesor lo acepta, pero no se siente parte de ese fenómeno. Lo mismo Elena, en cuanto a la relación con las redes, los define como “hijos de la inmediatez”: “los chiquillos ahora si uno no responde altiro⁷⁴ un whassap se desesperan/ por ejemplo\son hijos de la inmediatez”. Para la informante, la actitud del alumno es una consecuencia natural de la visión de mundo que ha instalado la tecnología.

La noción del alumno como un experto en el ciberespacio fomenta una idea positiva sobre el uso de la tecnología digital para el tratamiento didáctico de la literatura,

⁷⁴ Altiro: expresión coloquial chilena que significa “inmediatamente”.

especialmente en textos literarios que sean más complejos de abordar en el aula. Los profesores en formación fueron quienes más información aportaron sobre este punto. Dentro de las respuestas del cuestionario abierto se halla la siguiente respuesta: “El uso de medios digitales puede ayudar mucho, ya que es un medio que los alumnos usan diariamente y es una plataforma que les llama más la atención”. En este caso, se percibe al adolescente como un usuario activo que se motivará naturalmente. Por otra parte, el medio digital es concebido como parte integrante de la vida de los alumnos: “el medio digital es fuente importante de todos los aspectos de la vida personal y académica de los estudiantes, por lo que necesariamente conforma parte importante de su universo cultural y le es afectivamente cercano.”

El grupo de profesores en formación ha valorado el uso de la herramienta digital como algo cercano y cómodo para el alumno, debido a que esta cumpliría con las expectativas de este usuario experto. Por ejemplo dentro de las opiniones analizadas, la participante E3 señala: “no va a ser lo mismo que ellos eh hagan lo que hacen todo el día/ hacer clic (p)\entonces se van a sentir mucho más identificados con ese trabajo/ que con cualquier otro tipo de trabajo mucho más sesgado\”. Aparte de reconocer que los alumnos son lectores de hipertextos, señala que el uso de *Thinglink* ayudará a que se sientan más motivados a leer, pues en el fondo, es una actividad que recurre a un medio conocido por ellos. Esta misma idea se puede visualizar en una de las respuestas del cuestionario abierto: “A nivel motivacional, puesto que es más cercano a su realidad, el gusto por el papel lo tienen pocos.” El informante sostiene la creencia de que el alumno de hoy lee más en soporte digital que en papel, aunque no queda claridad si esta lectura es literaria o se refiere a la experiencia de lectura en las redes sociales, cuyo soporte es virtual.

Dentro de los profesores noveles, quien se aproximó más a esta idea fue Didac, ya que sostiene que el alumno se sentiría más cercano a la literatura al utilizar este tipo de herramientas:

pero creo que a un niño le le no sé a lo mejor soy prejuicioso/ pero como que a los niños los que he visto/ eh la diversidad de estímulos/ le tienden a entusiasmar/ y creo que este tipo de herramientas puede ser muy estimulante para ellos\ como que mientras más hipervínculos tenga/ o mientras más cosas\

El informante también concibe al alumno como un lector de hipertextos, cuya característica principal es la interactividad. Sin embargo sostiene que es “prejuicioso”, por

tanto basa su creencia en un supuesto y no sabe con certeza si este alumno tendrá esas competencias; pese a ello, cree que el adolescente puede motivarse con la herramienta, ya que posee características que el alumno conoce bien y que, en cierta medida, ha integrado en su vida.

Visión del uso digital en la escuela.

En esta subcategoría se han reunido las percepciones del grupo de profesores noveles sobre el uso de nuevas tecnologías en la escuela, este punto es importante para explorar el contexto en el cual se insertaría el hipertexto didáctico digital.

La tendencia general se dirige a considerar el trabajo con herramientas digitales como algo complicado de llevar a cabo en el aula, ya sea porque dentro de la escuela no se cuenta con los instrumentos adecuados o suficientes, ya sea por la actitud de los compañeros de trabajo, que finalmente inciden en el uso de esta tecnología para la transmisión literaria.

Respecto a la percepción sobre el trabajo con nuevas tecnologías dentro de la escuela, Alfredo señala: “y además las horas de computación no son obligatorias\ son de lib-son horas de libre elección que el colegio como dice el concepto elige finalmente si las quiere tomar o no\ de hecho no existe currículum de computación”. Si bien el informante comprende el uso de las nuevas tecnologías con la existencia de un programa curricular para ese fin, se puede inferir que no se estimula el uso tecnológico en las asignaturas, ya que dependerá del profesor si quiere utilizarlas o no.

Un problema similar se puede observar en la opinión de Gael cuando relata sus dificultades para llevar a cabo estrategias que impliquen el uso de la tecnología digital:

no\ no es que ahí es incluso un poco más complicado para mí porque/ en el liceo me prestan una sala con veinte computadores⁷⁵ para cuarenta alumnos/ donde dos computadores están malos y el internet es bajo\ entonces hacer trabajos así/ igual me complica mucho porque/ no cuento con recursos tecnológicos para poder desarrollar bien esas actividades\ que no haya un internet constante es para mí un problema/ que no haya un computador ni siquiera es por pareja\ hasta tres a veces es complicado porque tampoco están todos trabajando\

⁷⁵ “computadores”: “ordenadores”.

Si bien el informante ha utilizado los insumos de su institución, se ha percatado de que no es fácil para él utilizar este tipo de recursos, ya sea por la precariedad de las instalaciones, o por la disciplina de sus alumnos, por tanto evita realizar actividades que impliquen este tipo de tecnología, pues no se siente capacitado para ello y no conoce estrategias didácticas que puedan implementarse que no exijan las condiciones óptimas.

Dentro de esta misma percepción están las opiniones de Elena y Javier. Por ejemplo, Elena quisiera tener un apoyo para poder llevar a cabo actividades que recurran al uso digital: “que trataran de a a abrir la el tema de enlaces para toda las asignaturas /porque eso también significa una ma mayor didáctica en el ramo de de lenguaje”; por lo tanto, la informante depende de una planificación y de un programa para implementar actividades de este tipo. Javier, en cambio, señala no tener este tipo de recursos en su escuela: “ya\ hagamos otra forma vamos a la sala de computación/ pero para eso hay que tener la sala de computación”. En esta opinión se puede observar el deseo del informante de realizar actividades con recursos de tipo digital, pero se ve imposibilitado por no tener el espacio adecuado.

Por otra parte, algunos participantes han percibido la resistencia de la escuela para introducir cambios en la manera de entregar los contenidos. En el caso de Alfredo, ve muy poco probable que se realicen cambios en la manera de concebir el aprendizaje:

en lo cotidiano podemos cambiar el switch\|entonces romper estos paradigmas/ es un tema\
entonces eso porqué lo digo esto/ en el fondo cómo el trabajo que uno puede hacer en una
asignatura se replica en las otras\ para que de algún modo digamos sí estamos hablando el
mismo idioma/

El deseo del informante es que haya un cambio en la forma de concebir el aprendizaje y que pueda existir un paradigma común en las asignaturas que incorpore estrategias vinculadas al uso digital. Alfredo está consciente de que es una empresa difícil, ya que para que pueda ser realidad debe ser modificada la forma de concebir el aprendizaje. Sobre esto último, Paula también lo percibe de esta manera cuando señala: “hay que:: comenzar también hablando en la escuela/ que ahí ya hay claro tienen ideas más arraigadas de que que claro que hay que siempre lo antiguo es lo que sirve”. En este caso, la informante sostiene la idea de que hay un modo de hacer dentro de la escuela que se ha validado y que es muy difícil que pueda modificarse.

Esta última idea, referida a la resistencia a los cambios y la permanencia en lo conocido, también ha sido percibida, por los participantes, en sus compañeros de trabajo, que son profesores que persisten en un modo de hacer las cosas; sobre todo en los profesores con más experiencia:

yo me doy cuenta en el colegio la mayoría de los profesores son mayores de cincuenta sesenta años/ que para ellos no:: la tecnología como yo le digo/ es el enemigo/ que no les permite trabajar/ que ellos quieren que no ¡tomen libro! y ¡lean el libro! y estén con el libro (Paula, profesora novel)

La variable etaria es un punto de inflexión sobre el uso de las nuevas tecnologías dentro del aula y de la posibilidad de incorporarlas, ya que los compañeros de trabajo evitan utilizarlas, debido a una forma de entender la enseñanza de la literatura que se ancla en una visión negativa de la tecnología digital, ya que la ven como un elemento distractor. Sin embargo, la variable etaria no es un aspecto decisivo en el uso digital, ya que en profesores jóvenes se ha visto una actitud similar:

y si el profesor de asignatura se maneja/ genial y si no\ problema\ es lo que me ocurre con mis tres colegas\ eh por ejemplo yo trabajo con P por cierto y con K los tres tenemos manejo de computadores diametralmente diferentes/yo soy ñoño en ese aspecto a mí me gusta la tecnología/ y desde chico/ pero K [no gracias\ y P] lo intenta\ entonces ahí ya:: tenemos una diferencia es cuestión de que cada uno tenga un primero⁷⁶/ y los tres primeros reciben un mensaje/ reciben un insumo diferente\ (Alfredo, profesor novel)

El informante tiene una noción de las competencias digitales que debería tener un profesor de su edad y detecta que la implementación de nuevas tecnologías va a depender de la motivación y de las competencias que este tenga. Un ejemplo similar se halla en otra opinión de Alfredo:

un grupo lo ocupó igual les funcionó creo creo que la profesora igual/ les cuestionó un poco la apli-el uso de la aplicación/ porque dijo que no encontraba que fuera pertinente al medio fue como para el fin chiquillos cierto que se están complicando

⁷⁶ El participante se refiere a un curso de primero de Enseñanza Media (3º de E.S.O.).

En la opinión anterior, hay una crítica hacia la resistencia de los profesores a los cambios y la aplicación de estrategias didácticas que impliquen el uso de nuevas tecnologías, ya que hay una insistencia en recurrir a estrategias conocidas que son percibidas como más simples de ejecutar. En este sentido, se observa que hay profesores que no ven diferencias entre usar las nuevas tecnologías u otro tipo de recursos, ya sea por desconocimiento o aprensión al cambio.

Uso digital para el tratamiento didáctico de la literatura.

La tendencia demostrada por los participantes es una fuerte aprensión sobre el uso de la tecnología digital para la transmisión literaria, que dificultaría el trabajo con hipertextos digitales. Se observa que dicha aprensión surge del choque de los estilos de enseñanza de los participantes con sus concepciones sobre la literatura y su transmisión. En este sentido, el uso didáctico digital y, sobre todo, el uso de hipertextos, no están previstos ni incorporados a la noción que poseen de la enseñanza de la literatura dentro del aula.

En relación a los estilos de enseñanza, los profesores noveles ya tienen estrategias implementadas y probadas en las que la lectura literaria se ha abordado a través de otros recursos y no el digital y en los que la literatura tiene un carácter diferente al tratamiento lingüístico, por ejemplo. Dentro de las opiniones revisadas, destacan las de Gael y Javier al respecto. En el caso de Gael, él posee una visión sobre la enseñanza de la literatura que no es compatible con el uso digital:

no creo que se les deba delegar todo o se le que sea correcto delegarle todo a los recursos tecnológicos\ porque eso igual pierde el contacto/ la experiencia lectora\ porque es otra experiencia\ cuando uno está con un recurso una tablet/ un celular/ cuando está con el computador

El informante recalca la idea sobre la experiencia que se logra en una lectura literaria, que no será la misma en un soporte diferente al libro impreso. Hay una idea sobre el uso de la tecnología digital como un factor que afecta la relación que se establece entre el lector y la obra. Esta idea se repite en otra opinión de Gael: “en el sentido que se pierda/ el no creo que pase el libro mismo/ o la relación con la literatura/ y que se vuelva como te digo una operación más/ del computador que tampoco se usa tanto así”. El informante sostiene que la relación entre el lector y la obra se tecnificaría; por tanto, ve al uso digital como una sistematización deshumanizadora del contacto entre el lector y el libro.

Esta misma idea se observa en Javier cuando se refiere a las diversas competencias que deben trabajarse al momento de la lectura y que no se lograrían mediante la tecnología digital:

la sinapsis tiene que ser eh más a la antigua/ siento eh más a la antigua me refiero ya eh yo tratando de explicar o ellos que me expliquen a mí/pero que haya una retroalimentación y dejamos fuera la tecnología/ siento que hay que dar un tiempo a a lo humano [risa] si no somos máquinas [risa]

Aparte de hacer referencia a su estilo de enseñanza, se puede observar que no percibe dentro de las estrategias el uso de la tecnología digital para trabajar habilidades superiores. Reconoce que la forma como aborda la literatura es tradicional; sin embargo, es la manera conocida y empleada por el informante. Coincide con Gael en visualizar a este tipo de tecnología como una deshumanización de la lectura.

Por otra parte, este mismo informante no concibe una clase de literatura que se desarrolle por medio del uso digital: “siento que uno no puede hacer una clase entera con tecnología\ eso es super importante\ sí no no puedo estar los noventa minutos|eh solo con un power point”. Se puede inferir de su opinión que Javier no conoce estrategias que aborden la literatura con dicha tecnología y por esta razón, piensa que le quitaría dinamismo a la clase.

En las dinámicas aplicadas para la lectura literaria, el objeto libro es un recurso validado por los profesores noveles y, por esta razón, es muy difícil para ellos incorporar una tecnología digital que esté dentro de las creencias que poseen sobre este objeto. Dentro de las opiniones analizadas, se ha observado esta noción sobre todo para el trabajo de la lectura literaria:

en términos tecnológicos o sea en términos prácticos/ la tecnología sí sirve es muy útil\ como plataforma por ejemplo\ porque les permite acceder a otros-a textos que:: de otra manera quizás no podrían\ pero:: para hacer un trabajo de:: no sé poh\ un trabajo realmente con libros/ creo que tiene que ser con libros/tienen que tener la experiencia en libros/ tiene que:: ya quizás sea un crimen pero a los chiquillos les digo/ tienen que interactuar con el texto\ (Gael, profesor novel).

En la opinión anterior, se concibe el uso tecnológico como una plataforma en la que los alumnos pueden acceder a la lectura digitalizada y por esto, hay un énfasis en afirmar

que la verdadera interacción con la lectura se da a través de los textos impresos, ya que estos permiten que sean intervenidos. En este sentido, se visualiza el uso digital dentro de sus límites prácticos, pero no dentro de un ejercicio literario. Se puede apreciar que el participante no ha visualizado el uso del hipertexto, por tanto no tiene conocimiento de sus características. Esta idea se ve reforzada en la siguiente opinión:

creo que el no sé hay una cuestión del del tacto con la literatura/que no no se que no debería cortarse por luces y sombras no más de las pantallas\ no sé yo creo que es justo y necesario que ellos tengan relación/con los textos\| porque los computadores/ de partida se usan para otras funciones/ sería como verlo una operación más dentro del resto de:: de operaciones que realizan estos aparatos\ creo que son útiles\ son funcionales\ te permiten acceder a mucho\ son entretenidos/ para los más chicos sobre todo\ pero para hacer un trabajo:: más no sé si profundo/ o más empático con el texto\ tienen que ser creo:: requisito leer de pronto por lo menos de vez en cuando papel (Gael, profesor novel).

Consciente de que sus alumnos interactúan con pantallas, el informante señala que es positivo para sus alumnos enfrentar textos no cotidianos para ellos, pues visualiza el uso del ordenador para funciones no vinculadas con la lectura literaria, ya que, según su punto de vista, este no permitiría profundizar una lectura. Gael tiene una posición de cómo debe ser trabajada la literatura, qué elementos son válidos y cuáles no; por lo tanto, se puede inferir que el objeto libro permite trabajar competencias vinculadas a la lectura literaria y también, que el informante no posee un mayor conocimiento de estrategias vinculadas al uso de hipertextos para potenciar esta lectura.

Una idea similar se puede observar en Alfredo respecto a la concepción sobre la lectura literaria:

va llegar a la prueba con la historia/ en su cabeza/ eh ya sí pero eso implica que se saltó un proceso cognitivo importante\ ya ahí hay una discusión em um disciplinar quizás/ o propia de la escuela/ que no sé si se está abordando/ pero hay aplicaciones que hoy en día lo permiten/ ¿restan o suman?| mm yo creo que restan\ sin embargo no podría decirlo em con claridad absoluta\porque también entiendo el argumento/ que bueno se está acercando a la cultura/ ¿o no?|si \no está leyendo un resumen ¿o no?|⁷⁷

⁷⁷ el caso que relata el informante, trata de un alumno suyo que escuchó la obra a través de una aplicación digital.

Alfredo vincula los procesos cognitivos de la lectura con el hecho de leer visualmente; por tanto, el uso de la tecnología en ese ámbito no resulta ser un aporte, ya que mermaría algunas habilidades; sin embargo, no desconoce que serían positivas para introducir a los alumnos a la cultura.

Pese a su aprensión con el uso de ciertas aplicaciones digitales dentro del área de la literatura, Alfredo se plantea la aplicación de herramientas de ese tipo, aunque no las vincula con la enseñanza de la literatura. Por ejemplo, en su interacción con el blog, señala expresamente que el hipertexto le resulta interesante, pero que no puede relacionarlo con su concepción de la enseñanza de la literatura: “creo que el blog/ ya era una idea bien interesante/ de acuerdo/ pero|| [m::] no genero la vinculación de manera automática/ me cuesta/ sí directamente\”. Esta idea se ve reforzada en la siguiente opinión:

fue no sé desde mi experiencia como como docente en el área de lenguaje yo dije ah texto no literario\| Ahora no coarta la posibilidad de hacer un texto literario/ de hecho también pensé en me dije a ver cómo romper un poco el género y decir a ver creemos un microcuento con este tipo de aplicaciones o creemos un cuento con esta aplicación/ rompamos un poco el género\ a ver reinventémoslo mediante el texto multimodal creemos literatura| también me pareció que podía ser una posibilidad decirles a los chiquillos\ a ver vamos a hacer algo diferente| empezar a plantear el género narrativo de esa manera||lo pensé en su momento también/pero debo admitir que lo pensé con mucha más utilidad en el texto no literario\

Al informante le es difícil visualizar la aplicación de una herramienta⁷⁸ dentro del área de la literatura, no se imagina su transmisión utilizando estos medios, pues según su visión, estos son adecuados para el área de enseñanza de la lengua. Alfredo utiliza la tecnología digital en ámbitos más vinculados a la creación lingüística y, por lo mismo, no relaciona el uso de hipertextos digitales para potenciar la lectura literaria, ya que ve, más bien, su utilización en actividades de creación que desestructuren o desafíen lo canónico.

A partir de las opiniones analizadas, se percibe que en los participantes está arraigada una concepción de la enseñanza muy vinculada a una visión tradicional y canónica de la lectura literaria. Esta idea se puede corroborar en otras opiniones analizadas en las que se puede observar que esta tendencia se halla matizada por la creencia de que la tecnología digital debe ser utilizada por el docente, ya que es lo que se espera dentro de

⁷⁸ La herramienta referida es *Thinglink*, que el participante vio a través del segundo blog y que no pudo llevar a cabo por problemas de planificación de la actividad de este tipo en el aula.

su función. Un ejemplo de lo anterior se puede observar en la opinión de Javier: “la tecnología ayuda mucho/ yo creo que uno igual tiene que apoyarse en ella pero siempre diciendo a mí me gusta leer/ ojalá siempre con un librito en la mano”. Esta afirmación, permite deducir que el participante ve el uso de la tecnología digital como una exigencia de los tiempos actuales; sin embargo, esta tecnología no va de la mano con la lectura literaria, ya que el informante no concibe la lectura literaria en pantalla, sino más bien relacionada con el objeto libro en el que el profesor es un modelo para el estudiante. Esta misma idea se puede hallar en otra participante:

ahí se demuestra que se puede/ que la tecnología hay que utilizarla\ no hay que verla como un enemigo como se ha visto todo este tiempo\ no la tecnología ha alejado los libros de los estudiantes/ pero pucha ya utilice-decimos que es un enemigo pero utilicémoslo a nuestro favor (Paula, profesora novel).

En la opinión anterior, Paula ve la lectura de hipertextos digitales como positiva, pese a que en general ha sido visto como un tipo de soporte que ha alejado a los alumnos de la lectura literaria. La informante también comparte, parcialmente, esta visión, ya que posee una idea de la lectura ligada a los libros impresos, que trata de matizar al plantear que el hipertexto puede ser favorable para el trabajo de habilidades en el área.

Esta concepción sobre la enseñanza de la literatura y de las estrategias para abordarla dentro del aula se instala desde la formación disciplinar de los futuros profesores de la especialidad. Dentro del trabajo con la herramienta *Thinglink*, se pudo observar un impacto positivo del uso del hipertexto didáctico en los futuros profesores; no obstante, pese a esa experiencia se hallaron, dentro de las respuestas del cuestionario abierto, algunas opiniones que revelaron una visión de la enseñanza de la literatura arraigada a los usos tradicionales, que han sido proyectados hasta ahora por la escuela. Un ejemplo se puede hallar en la siguiente respuesta: “El uso de una herramienta nueva (al menos para mí) y la posibilidad de una lectura que puede ser distinta de la de las demás, pero igual de válida”, que si bien, revela el impacto positivo del hipertexto, deja entrever su concepción de la transmisión literaria más arraigada a estrategias tradicionales.

Una idea similar se halla en otro comentario del cuestionario abierto:

Las herramientas digitales pueden servir como una guía para una búsqueda más encauzada de conocimientos. De esta forma, creemos que al funcionar como guías fomentan una lectura más

lineal o mantener un foco lineal, mientras se navega por la red, mejorando las competencias lectoras y comprensivas de los estudiantes.

En el fragmento anterior, el hipertexto didáctico es concebido dentro de los límites de un texto tradicional y que solo ayuda a la lectura literaria en cuanto soporte dentro de la red. En este sentido, el participante no ha podido percibir el alcance del hipertexto digital para el propósito didáctico planteado.

Una idea similar y que muestra un uso digital solo dirigido para motivar, y no para desarrollar habilidades que ayuden al desarrollo de la competencia literaria, se observa en otra respuesta del cuestionario abierto:

Quizá no acreciente la competencia lectora en su totalidad, ya que la herramienta la considero más útil dentro de una motivación que de un desarrollo lector, pero de todas formas puede dar un punto de partida que logre impulsar el futuro trabajo lector.

4.1.7. Impacto del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad

En esta categoría se han reunido los hallazgos vinculados con el lugar de la interpretación literaria en la interacción con los diferentes hipertextos y el impacto que produjo su lectura en ambos grupos de participantes. Las propiedades y dimensiones levantadas en la categorización, ha dado como resultado cinco subcategorías: lectura e interacción con hipertextos (condiciones causales), vigencia de los clásicos, experiencia de la construcción de sentido (condiciones intervinientes), relación con la interpretación literaria (acciones) y visión sobre el uso de hipertextos digitales (consecuencias).

Interacción con hipertextos.

Se halló, dentro del análisis, algunas dimensiones relacionadas con la lectura de hipertextos, la selección de enlaces y construcción de nodos. En la lectura, el grupo de profesores noveles aportó mayor información, pues tuvieron algunas dificultades con la interacción con el blog, tales como escribir un comentario, seguir una ruta, realizar la lectura de los enlaces o compartir algún elemento multimedia.

Entre los participantes que presentaron dificultades se hallan Alfredo, Javier, Paula y Didac, lo que significa que, pese a tener un conocimiento de las aplicaciones de internet, la lectura de hipertextos digitales significó, para varios, un desafío. Esto se observa en la

opinión de Alfredo, en la que se aprecia que la propuesta de relacionarse con un hipertexto didáctico digital significó modificar su patrón de lectura de este tipo de página *web*:

uno tiene una una forma de leer un blog normalmente está acostumbrado\| pero esto proponía una un modo distinto\|quizás no sé ehm quiz- a modo de página web/ quizás hubiese sido diferente porque claro ahí uno sabe que puede encontrarse diferentes propuestas pero no sé yo como no no como no un lector con mucha experiencia en blogger pero sí desde mi perspectiva tenía una::un hábito de cómo leer un blog\ como que al principio me sonó raro pero después como que entendí que tenía instrucción y seguí solamente eh lo que iba comentando en la misma plataforma\ pero sí al principio tuve esa:: esa duda\”

El informante reconoce que no es lector asiduo de este tipo de página y eso conllevó modificar la manera acostumbrada de leer un blog y tomar decisiones, como la de seguir las indicaciones proporcionadas. En este sentido, la propuesta de hipertexto didáctico desafía el modo usual del informante de leer textualidades en formato digital que, seguramente, sigue la misma estructura de los textos impresos; por tanto, su interacción con dicho hipertexto significó visualizar un tipo de lectura que no tenía incorporada, pero que al interactuar, se torna normal para él.

En cambio, otros participantes, como Javier, reconocen tener pocas habilidades para relacionarse con este tipo de página *web*, por ejemplo, dentro de la entrevista señaló: “nunca he entrado a blogs por la vida”; por lo tanto, no se relaciona con este tipo de páginas y, seguramente, sí se relaciona con internet a nivel de usuario de redes sociales. Un caso similar es Paula que, en su opinión, confirma su escasa interacción con este tipo de hipertexto⁷⁹: “también me di cuenta que muchas veces cuando comentaba algo no salía de inmediato el comentario\ entonces tenía-comentaba como tres veces/decía ¿habré comentado o no?”. La dificultad mencionada por la informante se relaciona con el tipo de interacción que tiene con el medio digital, donde las redes sociales informan por defecto quién ha comentado, por lo tanto, no acostumbra a relacionarse con blogs.

Respecto a la navegación por los enlaces del hipertexto, una revisión de la estadística proporcionada por la plataforma del blog dio cuenta de la poca navegación por los enlaces sugeridos durante los meses que se propuso la interacción con esta herramienta (figura 19); no obstante, algunos profesores sí realizaron la lectura de estos

⁷⁹ Dentro de las intervenciones en el blog, la participación de Paula no fue sistemática y, por lo mismo, la dificultad que presenta se debe a su poca interacción con este tipo de herramienta, ya que la opción de recibir comentarios sí estaba.

como puede apreciarse en la gráfica. Uno de los participantes que tuvo dificultades en su lectura fue Didac, que fue uno de los participantes que interactuó con el blog en forma permanente. Uno de los problemas de este profesor fue seguir la lectura de los enlaces propuestos como se aprecia en una de sus opiniones: “me sentí un poco sobrepasado por la cantidad de hipervínculos y cosas así”. El informante se dio el tiempo de visitar los enlaces de las minificiones, pero también de abandonar la lectura en el caso de que no fuera satisfactoria. Pese a lo anterior, tenía interés por visitar la mayor cantidad de enlaces propuestos.

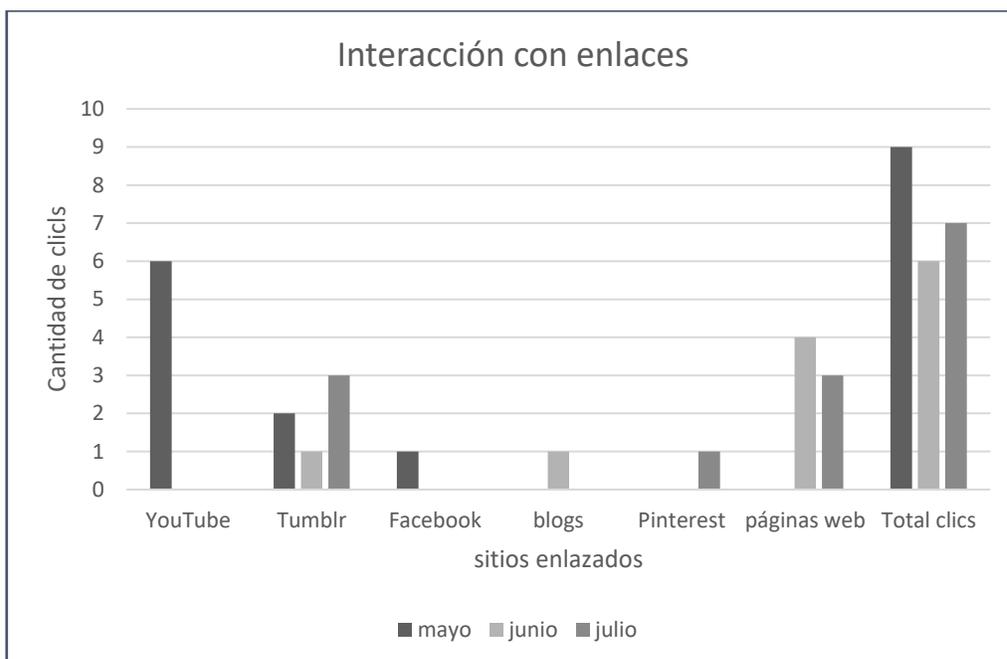


Figura 19. Gráfica que representa las variables de los enlaces visitados en los sitios del blog “Paideia en fracción mínima”⁸⁰. Fuente: elaboración propia.

Dentro del grupo de profesores en formación, hubo pocos informantes que dieran cuenta de su interacción con hipertextos. Dentro del *focus group* aplicado a los futuros profesores, las opiniones estaban más dirigidas hacia su uso didáctico que a su propia visión como usuarios de este tipo de textualidad. Sin embargo, hubo algunas dificultades,

⁸⁰ Como se puede apreciar, de 27 enlaces propuestos, la cantidad de visitas a los diferentes sitios propuestos dentro del blog no alcanza a 10 dentro de los tres meses. El mes más visitado fue mayo, cuando se presentó el blog. En junio, la interacción baja notablemente y coincide con el cierre del semestre escolar en Chile. En julio, que son las vacaciones de invierno, se presenta una leve alza. Aun así, el número de visitas y de interacción con enlaces es muy baja.

sobre todo en la selección de enlaces y nodos, que algunos participantes percibieron como tal:

otra ventaja que yo encontré/ es que creo que:: nos estamos actualizando a nosotros como profesores/ en cómo se está leyendo ahora\ porque quizás para nosotros/ trabajar con la herramienta fue como un poco caótico/ en qué link busco/ cómo lo hago/ qué ruta sigo/ pero nosotros estamos acostumbrados a esta linealidad/ de leer los textos muy lineales (E11, profesora en formación).

La informante relata sus dificultades al enfrentar este tipo de hipertexto, ya que significó un desafío crear una secuencia a partir de la selección de información y creación de enlaces; por tanto, piensa que esto es consecuencia de una formación centrada en la lectura de textos impresos o digitalizados.

La planificación y proyección del enlace dentro del hipertexto fue una tarea compleja para los profesores en formación. En la selección de enlaces, la tendencia fue escoger contenidos (nodos) de tipo histórico y de elementos multimedia (figura 20). Por otra parte, los enlaces fueron seleccionados con la intención de proporcionar mayor información sobre ciertos temas que pudieran ser de interés del alumno. Ejemplos de enlaces de este tipo son los biográficos, cuyo fin fue ampliar información y conectar con otras disciplinas (figura 21). En este sentido, lo que generó inseguridad en los participantes fue la selección de enlaces de acuerdo a la temática escogida y la creación de una ruta que fuera coherente y motivadora.

Se puede señalar que los participantes no tienen una mayor experiencia en la creación de enlaces; por ejemplo, esto se evidenció en la dificultad que tuvieron algunos profesores en formación de incorporarlo dentro del cuadro de texto (figura 22).

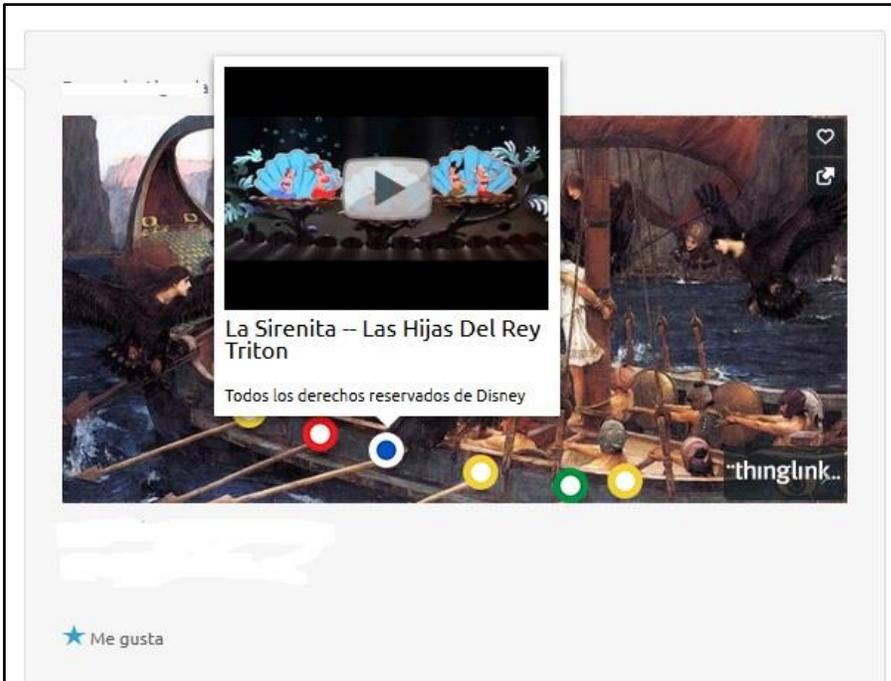


Figura 20. Selección de un enlace con contenido multimedia para la minificción “Sirenas emigrantes”. Fuente: captura del blog “Paideia en fracción mínima II”

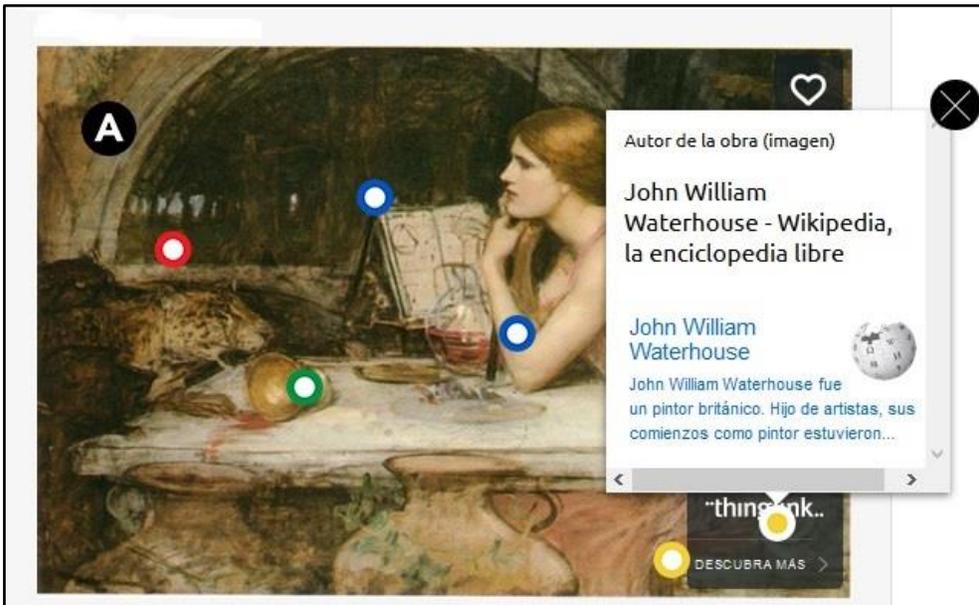


Figura 21. Enlace biográfico que enlaza con otras disciplinas para la minificción “Rehabilitación de Circe”. Fuente: captura del blog “Paideia en fracción mínima II”.

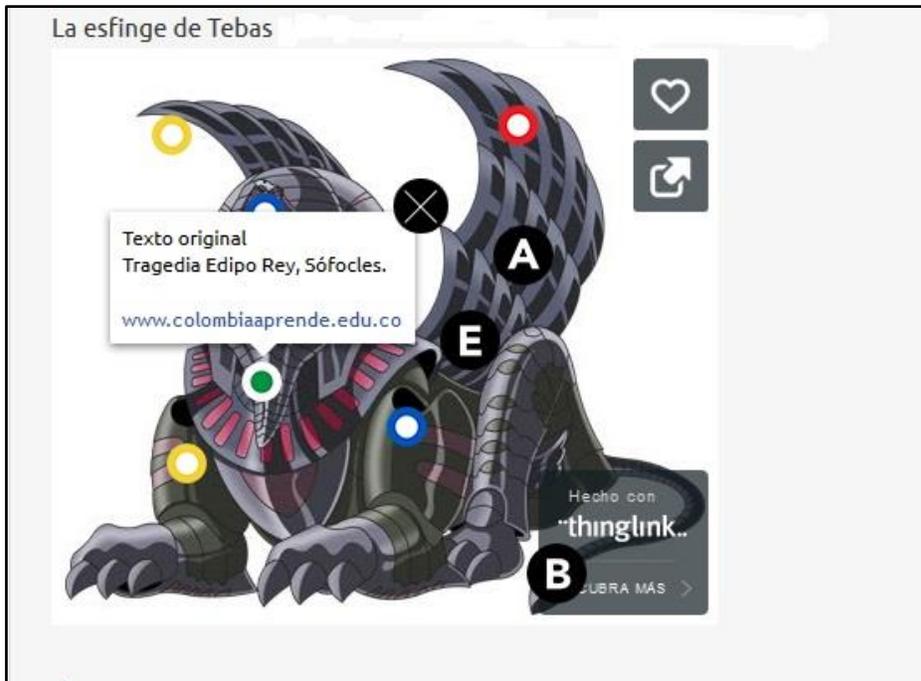


Figura 22. En el hipertexto para la minificción “La esfinge de Tebas”, el enlace del texto original no está inserto dentro de la frase que lo enuncia. Fuente: captura del blog “Paideia en fracción mínima II”.

Vigencia de los clásicos.

La influencia de la cultura popular, dentro los hipertextos presentados, se visualiza en todos los participantes. Tanto en el grupo de profesores noveles como el de profesores en formación, el uso de elementos pertenecientes a la cultura popular fue recurrente en la ejemplificación e introducción de los clásicos e incidieron en la interacción con los hipertextos creados.

Uno de los referentes culturales más recurridos por los participantes fue el *meme*⁸¹, que es uno de los recursos favoritos para la actualización de los clásicos grecolatinos dentro del aula, el cual está considerado por los participantes como una manifestación válida para representar un punto de vista sobre el clásico que, de este modo, revela su vigencia en la

⁸¹ El meme es un término popular, dentro de la memética, para describir la rápida difusión y asimilación de una idea presentada a través de diversos elementos, ya sea una imagen, un texto escrito, un lenguaje en movimiento, etc. Son, también, patrones de “información cultural” contagiosos que pasan de mente en mente y pueden moldear tanto la forma de pensar como el comportamiento y acciones de un grupo social. Puede ser memes las melodías populares, frases de moda, ropa, íconos, jingles entre otros. Véase en “Online Memes, Affinities and Cultural Production” (Knobel & Lankshear, 2007).

actualidad. Por ejemplo dentro de las participaciones en el blog se encuentran algunas opiniones de Didac: “es importante subirse al carro de los memes, recurso expresivo definitivo del siglo XXI”, que hacen alusión a la vigencia de la imagen y el uso de la ironía para ejemplificar estas obras literarias en la actualidad. Dentro de las entrevistas, las opiniones sobre este referente cultural, se destaca la de Javier: “eh memes literarios está sacando temporada de mitos griegos/entonces eh yo me los leo todos/ porque me gustan y los guardo”. En este comentario, Javier sostiene que guarda tal referente con el fin de poder utilizarlo en su clase, que además coincide con su gusto personal.

En los profesores en formación, dentro del cuestionario de pregunta abierta, el *meme* fue uno de los recursos más nombrados por los participantes. Por ejemplo: “los memes y canciones que traen a la actualidad partes de las historias contadas en los clásicos y se pueden agregar a la herramienta de trabajo.” Y también: “Las conexiones que se realizan con elementos que son más cercanos a los alumnos, como las caricaturas, memes, etc. que tienen como base los clásicos”, en el que se evidencia el tipo de reelaboración que se ha realizado de este tipo de clásicos y también la vigencia que poseen en el ámbito de la cultura popular. Otro ejemplo que reafirma lo anterior es el siguiente: “Se evidencia en la diversidad de muestras actuales de series, videos, películas, música, memes, juegos etc. que recogen la tradición clásica.” Afirmación que no solo nombra al *meme*, sino una serie de elementos multimedia que abordan al clásico desde una perspectiva diferente y actualizada. A partir de esto, se concluye que los participantes vinculan al *meme* con la obra clásica, porque resulta de interés para el alumno. En este sentido, el uso o mención del *meme* es resultado de un factor generacional y entendido como un fenómeno global por los participantes, que no es visto de forma crítica por ellos.

Por otra parte, dentro de los referentes culturales nombrados, se halla la serie animada “Los Simpson” que es utilizada por los participantes para ejemplificar los mitos, obras como la Odisea y otros textos literarios. El empleo de esta caricatura sobresa sobre el uso de otros referentes, como las películas Disney, relacionadas con personajes clásicos grecolatinos.

En los profesores noveles, el uso de Los Simpson está muy vinculado al gusto personal. Por ejemplo en Javier, se pueden observar las siguientes opiniones dentro del blog: “Elegí esta opción de la ruta de porque sale Homero Simpson y se me hizo más llamativo” y también: “Me habría encantado haber visto todo el capítulo de los Simpson de la Odisea. Encuentro que hay una variedad de videos la cual conlleva a entregar una visión panorámica de la Odisea que han realizado los medios de comunicación masivos.” En

ambas opiniones se puede observar que es un referente conocido por el informante y que además es aceptado por este como recurso para introducir este clásico dentro del aula.

Otra participante, Paula, ha utilizado la serie para introducir algunos clásicos universales:

me he dado cuenta los Simpson se han volvido mi aliado\ [risa] en serio se han vuelto mi aliado porque me ha ayudado mucho/como ellos realizan/eran en ciertos capítulos/ rememoranzas de algún libro/ por ejemplo Hamlet/ yo Hamlet lo acerqué a mis alumnos con los Simpson/ que en un capítulo ellos mostraban digamos [risa] el asesinato/ todo el tema la Ofelia cuando se tiraba por el río al lago/ y así ellos engancharon con Hamlet

En su opinión se puede inferir que es una serie conocida por ella, que es de su preferencia y que además es un referente válido para introducir, en este caso, un clásico. Por lo tanto, esta serie es aceptada naturalmente por Paula y por sus alumnos.

Esta serie también fue un referente utilizado por los profesores en formación. Dentro de las notas de campo se observa su uso para para ejemplificar ciertos pasajes de la minificción y, dentro del *focus group*, ha sido reconocido como un recurso válido para ejemplificar la obra clásica dentro del ámbito didáctico:

un simple imagen de Ulises la desmitificaban un poco con el otro con la otra minificción/ y empalmaron con la imagen de los Simpsons también/ que como que representa todo lo contrario a la imagen del héroe clásico (le) no sé (pp) bueno ahí también les abre un poco el espectro/ o sea de alguna manera de llegar a la obra/ pero leerla desde desde la crítica o de desde la inclinación (???)\ (E8, profesor en formación).

El uso de esta serie animada para adultos también revela una forma de reelaboración a través de la parodia o la ironía en la que se subvierten las imágenes heroicas y divinas de los textos clásicos. En la opinión seleccionada, se destaca la utilización de la imagen de “Los Simpson” en la subversión de la imagen del héroe a partir de la parodia, que incorpora visiones diferentes que ayudan a visualizar de otra forma a los clásicos.

Los profesores en formación hacen mención a otros elementos multimedia, tales como la música, los vídeos y otros que no cobran una fuerza principal dentro de las creaciones de los participantes. Otra de las menciones que gana terreno es el uso de juegos

de rol (cartas), del videojuego que también son referentes que los participantes reconocen más próximos a los clásicos grecolatinos.

Experiencia de la construcción de sentido.

Esta categoría se ha elaborado a partir de las propiedades relacionadas con el enfoque de la interpretación del hipertexto, la selección de elementos multimedia y la noción de la colaboración, que han afectado la visión de los hipertextos didácticos digitales.

En general, los profesores en formación enfocaron la interpretación de las minificciones en sus referentes literarios más que el texto clásico en sí y desde una perspectiva contemporánea. En este sentido, los participantes vincularon a la minificción textos literarios y no literarios con el fin de facilitar una lectura crítica. Un ejemplo de lo anterior se puede hallar en algunas respuestas del cuestionario abierto: “lo que relacionamos con el texto no solo se relaciona con la minificción, sino también con el texto madre y con otros textos leídos.”, que muestra la conexión de la obra clásica con los textos y elementos multimedia escogidos para la elaboración del hipertexto. Una idea similar se puede hallar en la siguiente respuesta: “cada uno escogió la minificción para realizar un ejercicio de conexiones con otras áreas que toman los significados y los transforman en nuevas versiones de la verdad que se plantea en la historia real”. En esta opinión se puede visualizar la creación de sentido como un “ejercicio de conexiones con otras áreas”, que se puede interpretar como un esfuerzo que exige una dinámica y una estructura.

En relación al enfoque en la selección de elementos multimedia, algunos participantes los vincularon más con el texto clásico (el hipotexto) que con la minificción, aunque también hay casos en los que los elementos multimedia fueron dirigidos hacia la interpretación de la minificción. Pocos participantes relacionaron los elementos multimedia desde la perspectiva de las temáticas de género. En este sentido, en los profesores en formación no se evidenció una lectura crítica de los elementos multimedia, lo que puede deberse a que estos elementos se encuentran integrados en su experiencia cultural, que les dificulta observarlos desde una perspectiva crítica. Esto se pudo comprobar a través del uso de las redes sociales para la construcción del hipertexto, la presentación de enlaces no profundizados y la explicación superficial de los elementos multimedia escogidos en la exposición oral de sus hipertextos didácticos.

El uso de la imagen fue uno de los elementos multimedia más utilizados para motivar la lectura y para vincular diferentes perspectivas disciplinarias. En la motivación, se tendió

a usar la imagen como subversión del mito y para introducir al alumno en los personajes y autores de la obra clásica, más que la minificción en sí. En cuanto a la vinculación de la imagen con diferentes perspectivas disciplinarias, fue enfocada desde el análisis crítico con el fin de ampliar la competencia del alumno. Uno de los usos menos frecuentes de la imagen fue proyectarla desde una perspectiva exclusivamente literaria.

La visión sobre la colaboración se pudo evidenciar en las actividades de diseño, creación y exposición de los hipertextos didácticos, que impactó positivamente en el grupo de profesores en formación. Por ejemplo: “Durante todo el proceso del trabajo pudimos relacionar los textos elegidos con gustos propios y con gustos de los compañeros con quienes trabajamos” y “Finalmente, el poder compartir las experiencias, los gustos y discusiones nos enriquece como estudiantes y como docentes en formación.” Opiniones en las que se observa la valoración sobre compartir sus preferencias y la comprensión del trabajo colaborativo en un área en la que, generalmente, los profesores trabajan en solitario.

Otro aspecto relacionado con la colaboración fue la selección de elementos multimedia que agradasen a sus compañeros, que motivó la elección de referentes conocidos por los participantes. Un ejemplo de esta idea se puede observar en una respuesta del cuestionario abierto: “en la búsqueda de posibles relaciones se conectaba el entusiasmo con nuestros intereses y también asociaciones que podrían gustarle a nuestros estudiantes o compañeros.” En este sentido, se puede inferir que el entusiasmo se relaciona con la capacidad de compartir experiencias y de aprender con ellas, de ampliar los horizontes y de potenciar habilidades que podrían tener un impacto positivo y fructífero en sus futuras prácticas docentes.

Relación con la interpretación literaria.

La interacción con los diferentes hipertextos didácticos, en ambos grupos de participantes, mostró como tendencia una visión de la interpretación literaria muy anclada a las experiencias particulares y una visión sobre la lectura en el plano didáctico. Dentro de esta visión, quienes experimentaron el uso de la herramienta digital *Thinglink* en el grupo de profesores en formación, significó reflexionar sobre su experiencia con la interpretación literaria y cómo esta se proyectaba en una futura aplicación de un hipertexto de estas características.

En el caso de los profesores noveles, la interacción con el hipertexto didáctico “Paideia en fracción mínima”, tuvo como resultado incorporar una visión más integradora

sobre la interpretación literaria y que esta se proyectara a través de otros recursos y elementos multimedia; sin embargo, persiste el énfasis en una interpretación centrada en la obra.

Dentro de las opiniones que pueden ejemplificar esta idea, se hallan las de Didac, Elena y Alfredo. En el caso de Didac, él proyecta el uso del hipertexto didáctico como una motivación para el análisis de la obra literaria: “creo que puede funcionar como para eso/ como un elemento que ayuda al niño a sintetizar el mensaje del libro/ o cuáles son las ideas que más le atrajeron”. El informante ve al hipertexto como una oportunidad de desarrollar habilidades; sin embargo, tal como lo plantea, estas pueden ser trabajadas dentro del aula con otros recursos no necesariamente digitales. Una idea similar se halla en Elena cuando señala: “el tema del blog te acerca mucho al tema del libro álbum y te ayuda a expandir otras capacidades del cerebro /por decir alguna manera y divierte mucho más la lectura”. Si bien hay una conciencia de las habilidades que pueden ser trabajadas mediante este tipo de textualidad, la comparación con el libro álbum demuestra que no logra visualizar los diferentes matices que puede abordar un hipertexto didáctico. Sobre esto último, Alfredo se aproxima más al tipo de habilidades que puedan ser trabajadas mediante este hipertexto:

esto de generar un poster en el cual pueda yo trabajar un concepto o una temática/ y tener que hacer el trabajo de recolección de datos/ para después sintetizar la información y que sea atractiva y obviamente hacer un trabajo de habilidades al respecto/ me gustó y no lo conocía\ de hecho me interioricé con el mismo blog

El informante hace mención de un tipo de trabajo mucho más complejo que aborda el desarrollo de habilidades dirigidas hacia el pensamiento crítico; por lo tanto, proyecta su propia visión sobre la interpretación literaria a través del impacto que significó enfrentarse a la herramienta *Thinglink*, que no conocía y que piensa que podría proyectarla hacia el trabajo de habilidades en el área de la lectura literaria.

En el grupo de profesores en formación, el contacto con la herramienta *Thinglink* y la creación de hipertextos didácticos multimodales supuso una confrontación con las propias creencias sobre la interpretación literaria y la lectura de textos clásicos.

La interpretación literaria es percibida por los profesores en formación, no como un saber consensuado, sino como un producto generado por un saber superior o una autoridad, ya que varios participantes dudaron de que su interpretación estuviese correcta:

también me pasó que la verdad es que pue-podría decirse que tengo un bloqueo con la literatura\ y la herramienta me ayudó a a quitar eso/ no sé si para toda la vida pero por lo menos en esta actividad que/ eh me ayudó a perderle el miedo/ a introducirme en este tipo de literatura/ y a ayudarme a confeccionarme la interpretación sobre el texto\|al ir buscando los links/ buscando información/ buscando los videos/ todo eso me ayudó a a quitarme ese eso del miedo de abordar literatura\ (E11, profesora en formación).

En la opinión anterior, se puede observar que la herramienta ayudó a la profesora en formación a superar una situación particular con la literatura y le entregó seguridad para interpretar las minificciones que reelaboran los clásicos, que para ella son textos complejos. En su comentario, se puede percibir, además, una forma particular de abordar la interpretación muy relacionada con el análisis literario que se resume en la expresión “el miedo a la literatura” y que es resultado de una forma de enfrentar la lectura desde la prescripción y no desde las voces de quienes leen el texto literario.

Esta idea en particular está presente en la mayoría de los profesores en formación, ya que al planificar la creación de los hipertextos, su mayor aprensión fue abordar la interpretación de la minificción con sus futuros alumnos. Las opiniones vertidas sobre la reflexión de este tipo de construcción dejó entrever la visión particular de los futuros profesores sobre la interpretación y de qué manera la construcción del hipertexto modificó en parte las percepciones iniciales. Esto se pudo evidenciar también en las notas de campo, en las que se halló un predominio de propuestas dirigidas hacia la interpretación de textos por parte del alumno, de temas que pudiesen conectar con sus vivencias sociales y personales (temas de redes sociales, de género y roles) y un énfasis a la interpretación crítica por parte del alumno.

Dentro de las opiniones de los profesores en formación, la construcción del hipertexto estuvo muy centrada en crear una propuesta que posibilitara una interpretación por parte del alumno y de que este pudiese realizar una lectura crítica de los hipertextos presentados:

porque nosotros discutíamos mucho si la interacción que estábamos haciendo nosotros quizás le iba a quitar la libertad/ de interpretación al alumno\ entonces desde ese punto de vista/ como que tratamos de hacer algo que que fuera en pro de la interpretación del alumno\ y que:: no o sea reconocimos elementos culturales y tratarnos de acercarnos/ en base a eso\ pero:: jugar un poco como a la a la libertad que tienen ellos/ de de leer y de ser críticos/ (E13, profesor en formación).

En los profesores en formación, una idea clave para que el alumno pueda realizar una interpretación de la obra literaria es aproximar su cultura y permitir que esta pueda ser incluida dentro del aula, además de visualizarlo como un sujeto crítico. En este sentido, hay una preocupación por permitir una mayor amplitud en el análisis de los textos literarios. Esta idea se puede ver reforzada en otra opinión:

ellos mismos/ vayan construyendo/ su forma de leer\ y su forma de que eh qué cosas les les facilita más\ también\ porque si en este sentido como que ellos mismos trabajen sus propias/como habilidades de comprensión/ si son más visuales/ si son más lectores por ejemplo/ eh que vaya buscando:: diferentes herramientas para su mismo aprendizaje/ que ellos se hagan cargo también de ese tipo de cosas (E6, profesora en formación).

La interpretación va ligada, en este caso, a elementos multimodales, cuya elaboración permita al estudiante aplicar sus habilidades y ampliar su competencia literaria. Por lo tanto, sin dejar el análisis del clásico, el alumno pueda abordar este tipo de obra desde sus inclinaciones personales y situarse como sujeto crítico frente a los elementos seleccionados.

En este sentido, la relación con el hipertexto didáctico significó, para los profesores en formación, descentralizar su acción pedagógica y enfrentar un escenario que, de alguna manera, invitaba a poner en entredicho la concepción mediadora tradicional del profesor de literatura:

si uno primero le muestra como uno buscó los links/ cómo uno trabajó/ uno después le da la herramienta al estudiante/ y el estudiante libremente hace su propio trabajo\ más allá de como las construcciones eh de rúbrica que se puedan hacer/ todo lo demás está a libertad del estudiante (E3, profesora en formación).

La incorporación de esta experiencia a los procesos de aproximación a la obra literaria da como resultado que la profesora en formación dé énfasis al proceso, a las funciones estratégicas del docente dentro del aula y en la confianza depositada en el alumno, que revelan en parte su propia relación con la herramienta y que dio como resultado una visión más centrada en la colaboración.

Visión sobre el uso de hipertextos didácticos digitales.

En esta subcategoría, se presentan los hallazgos sobre la visión que tienen los participantes de la aplicación de hipertextos, que es resultado de la interacción de estos grupos con los diferentes hipertextos didácticos presentados.

En el caso de los profesores noveles el impacto se pudo percibir en su impresión positiva sobre la propuesta del blog “Paideia en fracción mínima”⁸², en la que se observa una tendencia a considerar el uso de hipertextos como una oportunidad para trabajar habilidades que estén relacionadas con la lectura y comprensión de los textos literarios clásicos. Estas se desarrollarían preferentemente en el ámbito de la creación, donde el alumno se sitúa como un ente activo:

creo que también estas herramientas sirven para modificar la forma de evaluación propiamente tal no sé\ que creen un blog/ que creen un mito/ que creen un thinglink/ eso son herramientas que aparte sirven para ser evaluadas entonces estoy creando/ estoy desarrollando competencias/ trabajo en grupo/ no sé\ puedo utilizar un montón de habilidades ahí y aparte están aprendiendo/ entonces eh las herramientas tecnológicas tienen esa función de apoyo/ y aparte eh eh una innovación en la evaluación (Javier, profesor novel).

El informante visualiza el uso del hipertexto en dos instancias concretas que son la evaluación y la creación, por tanto lo ve como un modo diferente de trabajar este tipo de literatura y de fomentar la colaboración; no obstante, las visualiza más como un apoyo para la evaluación más que un tipo de textualidad que desarrolle un trabajo a largo plazo.

Por otra parte, el uso del hipertexto fue visto como una posibilidad de aproximar a los estudiantes a la literatura. Opiniones que confirman este punto son la de Paula, Elena y Alfredo. Paula ve la posibilidad de trabajar el hipertexto como una motivación para el alumno: “va a ayudar a reencantarlos\ de todas maneras”. El hipertexto es visualizado por la informante como una instancia de aproximación a la literatura y que, al parecer, se ha perdido dentro del aula. Una idea similar sostiene Elena: “me pareció bastante atractiva para trabajarla en clases/bien dinámica/bien llamativa \”. A través del dinamismo que ofrece este tipo de textualidad, el alumno se sentiría motivado para realizar una ruta de lectura.

⁸² En la propuesta de interacción con hipertextos, el blog que contenía las instrucciones para aplicar la herramienta *Thinglink*, fue presentado a los profesores noveles con el objetivo de que se relacionaran con la plataforma y que se motivaran para crear un hipertexto didáctico. No obstante, debido a factores de tiempo, sólo algunos participantes visitaron el blog y no interactuaron con la herramienta en los términos propuestos.

Alfredo también coincide con este punto: “Estoy plenamente de acuerdo que la iniciativa que se ha presentado en este blog tiene un sinfín de aplicaciones. Nos entrega la posibilidad de “renovar” las prácticas pedagógicas, en virtud de acercar la literatura a los estudiantes.” En donde denota una conciencia de que las estrategias llevadas a cabo hasta ahora resultan insuficientes para motivar al adolescente a aproximarse a estas obras.

Los profesores en formación fueron quienes tuvieron una mayor apreciación de esta textualidad, ya que pudieron crear hipertextos a través de una herramienta digital y dentro de un diseño de aula multimodal. Su visión del uso del hipertexto didáctico digital se conforma de dimensiones vinculadas a la propia experiencia con el uso digital y multimodal, la visión sobre la lectura literaria, la relación con la cultura del estudiante y la conciencia del uso digital.

Respecto a la propia experiencia con el uso digital y multimodal, varias intervenciones de los participantes revelaron la proximidad que sintieron con este tipo de hipertexto a partir de su propia experiencia con el uso digital:

la herramienta te aporta\ te ayuda\ te acompaña en cierto sentido\ aunque esté en inglés/ que también es una dificultad\ em igual se puede hacer\ porque hay imágenes/ como un basurero/ que tú ya sabes que eso es para eliminar/ una equis que es para eliminar\ entonces\ una flechita que es para compartir/entonces estos elementos te van/ esas imágenes te van ayudando a a guiar el trabajo\ (E11, profesora en formación).

La informante describe los íconos de la herramienta y a partir de la interpretación que realiza, revela su propia relación con este tipo de hipertexto, la forma de leer las imágenes y cómo se sitúa frente a la creación.

También desde el ámbito de la interactividad y el uso digital, algunos profesores en formación se situaron como usuarios de este tipo de textualidad: “actualmente/ los chicos y uno mismo también/ anda como navegando todo el tiempo y de una cosa pasa a otra/ y creo que esa amplitud/ da para trabajar bastante/ para cualquier lado\ que puede ser una ventaja como también una desventaja”. En la opinión, el profesor en formación se sitúa como usuario que vive el mismo fenómeno que sus futuros alumnos y por esta razón, tiene conciencia de que la lectura de hipertextos muchas veces no promete una lectura terminada. Una idea similar, pero más cercana a una experiencia multimodal se puede apreciar en la siguiente opinión del participante E10: “la estética tiene mucho que ver en en esta cibercultura que la que estamos viviendo\ estamos expuestos a textos todo el tiempo/ pero sobre todo a imágenes y al sonido\” y en la que se puede apreciar que la experiencia

con el uso digital permite un modo diferente de relacionarse con la información, que está dada de una forma multimodal y de la que ellos también se sienten parte.

Respecto a la visión de la lectura literaria, varios profesores en formación consideraron al hipertexto didáctico como una textualidad que enriquece la lectura a través de los puentes que establece entre el lector y los elementos que descubre dentro de la navegación. Una opinión interesante al respecto es la que entrega la participante E7: “lo bonito de la herramienta es que también pueden [carraspeo] ya\ (???) los referentes/ pero también pueden encontrar/ referentes nuevos que no conocían/ eh otros hipertextos tras el mismo hipertexto y eso les enriquece el diálogo literario”, en que relata la relación que estableció con la herramienta y el significado que adquirió el hipertexto, que es visto como una oportunidad para vincular las experiencias que ya se tienen, con referentes nuevos que ayuden a enriquecer la lectura.

En otra perspectiva, la visión de la lectura en hipertextos es percibida como una posibilidad de cambiar las estrategias didácticas. En algunas opiniones que reúnen esta idea, hay un énfasis en los recursos que se utilizan comúnmente para trabajar la lectura y que revelan una manera de percibir la transmisión literaria dentro del aula. Por ejemplo, el uso de la guía o el libro de texto son vistos como recursos que no facilitan trabajar las habilidades propuestas: “sacándole provecho/ em la herramienta da para eh que los alumnos tengan esta amplitud de/ de lecturas\ que con una guía o con cualquier otra herramienta a veces se limita un poco”. En la opinión hay una idea de la diversificación que se lograría con el uso del hipertexto y que otros medios o recursos no permitiría. También, el hipertexto facilitaría una lectura más crítica:

que otro elemento que es bueno/ es esta idea del tema que sea multimodal/ o sea que se pueda poner videos/ música/ diferentes tipos de recursos/eh juntándolo con el tema de que se puedan seleccionar diferentes links/ a lo que iba es esta idea de que el estudiante/ puede aprender a interpretar o leer la realidad/ a través de las relaciones que tienen diferentes textos o elementos\ entonces eso igual es no sé es un buen aporte como pa ocupar la lectura no con la lectura en sí/ sino como pa la vida diaria\ que le puede servir al estudiante (E5, profesora en formación).

En la opinión anterior se puede observar que hay una idea sobre la lectura crítica que pueden lograr los alumnos con los hipertextos didácticos digitales, gracias a las relaciones establecidas por medio de los diferentes elementos multimedia y referentes, que no se limitan solo al espacio del aula. Esta misma consciencia sobre los recursos utilizados para trabajar la lectura literaria se puede observar en la opinión de la participante E3:

si nosotros les mostramos un trabajo una herramienta o como quiera llamarse/ con ese tipo de forma/ los estudiantes se acercan más al trabajo pedagógico/ que si solo le pasamos un texto/ porque podríamos pasarle un texto con el:: con la minificción/ con los referentes una guía/ no va a ser lo mismo

El hipertexto didáctico se presenta como un recurso que plantea un modo distinto de concebir el desarrollo de habilidades vinculadas a la lectura literaria y, por tanto, se percibe una conciencia del tipo de actividad que comúnmente se aplica en el aula y del cambio de paradigma que implica la aplicación del hipertexto:

yo creo que otra facilidad/ o ventaja en este caso/ es que ha sido una herramienta tecnológica/ que saca de la situación rutina/ tanto al profesor como a los alumnos porque:: llamo situación rutina/ al estar en una sala de clases/ tomando apuntes/ lo que dice el profesor\ (E15, profesora en formación).

En la opinión anterior se revela un conocimiento de las estrategias y actividades didácticas aplicadas comúnmente en el aula que denomina "situación rutina" y que define como "estar en una sala de clases/tomando apuntes/ lo que dice el profesor", que se dirige a una enseñanza basada en la instrucción que está normalizada en la escuela y por este motivo, la participante piensa que el uso del hipertexto digital ayudaría a diversificar las estrategias que se aplican para el tratamiento didáctico de la literatura.

También el uso del hipertexto digital fue distinguido como un tipo de textualidad vinculada a los gustos y preferencias del alumno; en este sentido, su uso facilitaría la motivación y aproximación a las lecturas clásicas. Una opinión que se refiere a este punto es la sostenida por el participante E5: "en el fondo lo que harían sería como conocer la obra a través de los referentes\ entonces ahí está como ese acercamiento al a la cultura de los estudiantes\", en esta opinión se percibe al hipertexto como un puente entre la realidad del alumno y la obra clásica.

Por otra parte, el hipertexto es apreciado como una opción de aproximar este tipo de literatura en una época en que la tecnología digital avanza vertiginosamente:

también lo potencia porque eh lo vincula con la cultura de los con la cultura web/ que tienen los estudiantes\ y además como eso va cambiando tanto\ porque ya sea un paralelo con lo que:: con lo que tenía uno como cultura web hace cinco años atrás cuando uno estaba en el colegio/

y ha cambiado mucho\ que también te acerca como a los gustos que tienen ahora los estudiantes/ lo que está digamos de moda/ entonces igual puede llegar a construir un aprendizaje significativo/ (E1, profesor en formación).

De acuerdo con lo que señala el informante, la distancia entre generaciones se estrecha cada vez más debido al avance de la tecnología digital, pues establece una diferencia generacional en periodos cada vez más cortos. En este sentido, que el profesor pueda conocer la cultura del alumno le permitiría sortear esa barrera y, de este modo, lograr un aprendizaje significativo en él.

Otra de las dimensiones analizadas fue la relacionada con la conciencia del uso digital que pudo ser distinguido en varias opiniones de los profesores en formación. Esta conciencia surge a partir de la experiencia de la planificación e interacción con hipertextos didácticos dentro del marco de las *multiliteracies*, que les permitió tener una visión diferente sobre el uso digital y que se vincula con su función como profesores de literatura. Por ejemplo, el uso del hipertexto se ve como una oportunidad para llevar la investigación al aula y de este modo ampliar el intertexto lector de sus alumnos:

a pesar de que tiene más amplitud/ de trabajar con muchos links/ de trabajar con que ellos propio-con que ellos mismos investiguen/ eh:: la idea es que no:: termine siendo como un power point más/ eh:: que uno por desconocimiento termine no aprovechando:: (E6, profesora en formación).

Si bien la profesora en formación refuerza la idea de la investigación en la red, a través de la selección de enlaces, en su opinión se puede notar una cierta aprensión por el uso de esta textualidad y que su uso finalmente derive en una mala implementación que desaproveche su potencial. Lo anterior, puede revelar las dificultades que tuvo la participante en la creación de su propio hipertexto didáctico; sin embargo, en otra opinión suya se puede percibir una conciencia sobre la aplicación del hipertexto mediante la herramienta digital, que revela su percepción de las habilidades que despliega este tipo de textualidad y en la que compara su propia experiencia con la investigación en red, en donde la ve como un proceso que implica varias fases entre las que se hallan la búsqueda, comparación y selección de la información:

creo que una de las facilidades o ventajas que:: trae esta herramienta/ es como esta investigación activa quizás? Específicamente de:: la amplitud\ de lo que uno puede colocar dentro de esa imagen\ em que ellos mismos (???) la calidad de los links/ que vayan investigando más. (E6, profesora en formación).

Esta misma idea se observa en otra participante: “me parece que facilita también otro aspecto que es en el lograr que el estudiante aprenda a investigar utilizando esta herramienta y los elementos que ya conocen” (E4, profesora en formación) y dentro de las respuestas del cuestionario abierto: “para iniciar a realizar un hipertexto con *thinglink* se necesita una motivación e investigación sobre otros textos o medios relacionados al texto que se quiera trabajar” que revelan la experiencia personal en la creación del hipertexto y una conciencia del uso crítico de las herramientas de internet, especialmente en el ámbito de la selección de la información que, para varios participantes, fue un desafío y una forma de percibir el uso digital de una manera diferente de la mano del hipertexto didáctico digital dentro del marco de las *multiliteracies*.

4.2. Resultados vinculados con la categoría central

Gracias a la técnica de análisis aplicada, se pudo detectar una tendencia que apuntaba a la relación de los participantes con los textos clásicos grecolatinos que emergía de su propia experiencia lectora y que permeaba todas sus decisiones didácticas en el tratamiento didáctico de estos textos.

La formulación del fenómeno posibilitó relacionar la experiencia del grupo de profesores noveles con la de los profesores en formación, grupo que ha aportado datos decisivos respecto al uso del hipertexto didáctico digital dentro del marco de las *multiliteracies* y cuya interacción ha sido integrada en las categorías.

La determinación de la categoría central ha facilitado la detección de seis factores que incidirían en el fenómeno y que condicionarían el uso de hipertextos didácticos para la transmisión de los clásicos dentro del aula. Estos factores han sido reconocidos como: valoración de los clásicos grecolatinos, experiencia lecto-literaria, transmisión literaria en el aula, estrategias didácticas, rol mediador y dificultades y aplicación de hipertextos didácticos.

4.2.1. Valoración de los clásicos grecolatinos

Este factor, que tiene mayor incidencia en el fenómeno, está conformado por las ideas y concepciones de los profesores noveles y en formación, sobre los clásicos y su lugar dentro de la cultura y la sociedad. Las ideas de estos grupos están permeadas por la interacción lograda con ellos en los niveles formativos escolar y de grado en los que se relacionaron con estos textos a nivel formal y canónico; por lo tanto, visualizan su importancia y trascendencia desde esa particularidad y desde ahí los proyectan de acuerdo a la cercanía que sientan con dichas obras.

Por otra parte, en la interacción con los clásicos grecolatinos desde la perspectiva de la multimodalidad y del hipertexto digital se comprobó la vigencia de dichas obras a través de su representación en la cultura popular y mediática, que pudo alterar en parte la percepción de lejanía sobre su lectura y presentación a los alumnos. Dicha percepción no atañe sólo al alumno, sino también al profesor, pues como se ha dicho, no es un tipo de literatura que sientan cercana. En este sentido, la conciencia de poseer un intertexto lector insuficiente en una etapa determinada de la experiencia vital (formación universitaria) ha afectado su lectura con los alumnos, ya que poseen una aprensión sobre su recepción dentro del aula que ha limitado, hasta ahora, la aplicación de estrategias más innovadoras en su lectura.

4.2.2. Experiencia lecto-literaria

Este factor es uno de los que incide con fuerza en el fenómeno, ya que la formación de los profesores noveles como lectores incorpora la relación que tuvieron con los clásicos grecolatinos en el periodo de la niñez y la adolescencia. Dentro de este factor se han recogido algunas de las características observadas en la categoría “percepción personal del perfil lector” que están relacionadas con la visión autodidacta en su formación como lectores. Cabe señalar que la libre elección y la aproximación por cuenta propia al objeto libro, ha determinado, en parte, la futura relación con la literatura, que los profesores vinculan con el placer y con los momentos de ocio y no con fines profesionales o académicos. Esto ha dado señales de la idea sobre la literatura que poseen los profesores noveles y de los puntos críticos entre lo que se anhela (transmitir idea de placer a los estudiantes) y lo que se debe realizar con la lectura (formar competencialmente).

Por otra parte está la relación con el objeto libro y de qué forma ha favorecido la inclinación hacia lecturas que fomenten la imaginación, el autodescubrimiento o el placer estético; criterios, que han determinado el canon personal de los profesores noveles y que

ha sido muy importante para entender la relación de estos con los textos clásicos, ya que su canon ha sido formado por autores clásicos universales, pero, fundamentalmente, autores contemporáneos y, en algunos casos, lectura de sagas y de productos de la cultura popular; por tanto, el contacto los clásicos grecolatinos, en la etapa de la adolescencia, sólo ha sido proporcionada por la escuela.

En este punto, uno de los mediadores que tiene incidencia dentro del fenómeno central es la escuela, ya que varios de los profesores noveles se han aproximado a la lectura canónica gracias a la mediación de sus profesores, aunque en el caso de los clásicos la mayoría admitió una lejanía en esa etapa, ya sea porque no lo comprendió o no lo leyó; por lo tanto, su intertexto lector para este tipo de lecturas no estaba formado al momento de ingresar a la universidad. La influencia de la escuela y la mediación de sus profesores ha sido sugerida a través de la aprensión que tienen los profesores noveles sobre la lectura de clásicos grecolatinos dentro del aula, que influye, en parte, en sus criterios de selección de lecturas.

4.2.3. Transmisión literaria en el aula

La visión de cómo debe transmitirse la literatura está relacionada con las experiencias tanto lectoras como mediadoras de los profesores noveles en su etapa escolar, ya que dentro de la formación universitaria se han reencontrado con los clásicos grecolatinos desde una perspectiva diferente, que les ha permitido dimensionar su relevancia no sin cierta dificultad y lejanía, sentimiento que se ha podido apreciar en algunos participantes. Por ejemplo, una experiencia como: “pero no hubo un acercamiento personal/ hacia ese tipo de literatura\” da cuenta de una relación distante con este tipo de textos, cuya aproximación se ha logrado dentro de la etapa universitaria, donde la lectura de los clásicos es parte de la formación disciplinar.

La relación con los clásicos, que se ha afianzado dentro de la formación universitaria, se vincula, también, con la visión de la transmisión literaria entregada por la institución formadora y que se ha ido consolidando a medida que los profesores noveles se han ido implicando en su especialidad. En este sentido, el redescubrimiento de los clásicos en esta etapa va ligado al ámbito formal de la enseñanza, pues varios participantes han reconocido su lectura dentro de ese contexto; por lo tanto, en estos docentes hay una idea de que la transmisión de la literatura, y especialmente de los clásicos, debe darse en un ámbito formativo y competencial.

4.2.4. Rol mediador y dificultades

La formación en la especialidad es relevante para la mayoría de los profesores noveles, ya que sienten que deben comunicar su experiencia lectora a sus alumnos. En este sentido, la función mediadora de los docentes noveles está muy implicada con su propia experiencia como lectores y, fundamentalmente, su relación con el objeto libro y las vivencias literarias dentro de la escuela. Esto ha dado como resultado una visión sobre su función mediadora, que debe ser coherente con sus ideas sobre la lectura literaria y sobre todo su aproximación, ya que esta no debe ser forzada, sino que el alumno se sienta motivado a leer y descubrir su relevancia. La mayoría de los profesores teme repetir las experiencias vividas en la escuela y, de este modo, alejar a sus estudiantes de la literatura.

Para los profesores noveles es fundamental comunicar el gusto personal por la lectura literaria, esto se debe en parte a la experiencia mencionada, pero por sobre todo a la visión que poseen de la literatura y de los clásicos grecolatinos. Por tanto, la aprensión por comunicar estas obras, percibidas como lejanas e inconexas con el mundo del estudiante se agravan con la dinámica que impone la escuela y las dificultades – personales y contextuales – que ven en el uso de la tecnología digital para transmitir la literatura.

Se puede señalar que existen una serie de puntos críticos en el ejercicio docente de estos profesores de literatura que recién comienzan, ya que está el deseo de transmitir la pasión y el gusto por la lectura, pero las dificultades percibidas en la práctica docente tales como la distribución horaria, la preparación para las pruebas estandarizadas, el énfasis en el contenido y por sobre todo, la gestión del tiempo, dificultan tal ambición. En este sentido, el tiempo afecta fundamentalmente, la innovación en las prácticas y el posible uso de los hipertextos digitales y obliga, en cierta medida, a repetir esquemas como la lectura por prescripción, que es ampliamente rechazada por estos profesores.

4.2.5. Estrategias didácticas

La relación de los profesores con los clásicos, la dimensión que dan a este tipo de literatura, su valoración, la idea de trascendencia y creencias vinculada a la actitud y desempeño del alumno, influyen en las estrategias didácticas aplicadas con el fin de aproximar a su estudiante a este tipo de obras. También influye la visión de la transmisión literaria y su propia experiencia lectora. En este último punto, se conjugan las creencias sobre su función mediadora que impactan notoriamente el estilo de enseñanza de la literatura.

Todos estos aspectos influyen en la gestión de estrategias que se llevarán a cabo dentro del aula que están muy centradas en el protagonismo del profesor. Los profesores noveles se muestran implicados en este proceso, en el que vuelven a ser lectores de clásicos y se reencuentran con ellos desde una perspectiva más didáctica. En las acciones llevadas a cabo por los participantes hay un esfuerzo en introducir al alumno en las obras, explicarlas e incluso relatarlas. Sin embargo, la realidad escolar afecta las actividades aplicadas, ya que dificultades como la gestión del tiempo, aspectos administrativos de la institución y la actitud de los alumnos inciden en el tipo de actividades presentadas a sus estudiantes que afectan su participación e implicación en el proceso.

Los profesores al enfrentar hipertextos digitales y multimodales reflejaron sus anhelos de realizar actividades más lúdicas y más próximas al alumno, inclusive aceptaron el uso digital para motivarlo, ya que creen que sus alumnos son veteranos en el ciberespacio y por lo mismo, accederán con mayor facilidad a las obras por medio de esta tecnología. No obstante, los profesores noveles tienen fuertes aprehensiones con el uso digital para la literatura, porque perciben que no tienen las competencias digitales para abordar los hipertextos, ya sea por desconocimiento, por no sentirse parte de la generación de sus alumnos o no haber sido formados para ello. En este sentido, no se contemplan capacitados didácticamente para su uso. Esta visión, sumada con las ideas sobre la interpretación literaria, da como resultado que los hipertextos sean percibidos bajo estas creencias y no puedan ser visualizados como una herramienta factible de ser aplicada dentro de la formación literaria del estudiante en estos textos clásicos.

4.2.6. Aplicación de hipertextos didácticos

Las estrategias didácticas proyectadas y la visión del uso digital para la transmisión literaria, permean la visión de los hipertextos y afectan la relación sostenidas con ellos. Pese a esto, los profesores noveles piensan que son una posibilidad de renovar sus prácticas y de replantearse la forma de trabajar la literatura. Un ejemplo de lo anterior se puede observar en la siguiente opinión:

pero antes de eso/ nunca me había hecho/ la pregunta siquiera/ de decir a ver/ tecnología/ tics/ literatura/no\ no estaba no era/ el tema en mi cabeza\ creo que recién ahora me podría empezar a hacer la pregunta\ a propósito de la misma actividad que hemos participado\
(Alfredo, profesor novel).

En este sentido, los hipertextos plantearon una reflexión didáctica sobre las posibles estrategias en este ámbito. Por otra parte, las minificciones son valoradas por los participantes, pero en casi todos los casos se proyectan para motivar el clásico, ya que la proposición de actividades está fuertemente influenciada por los factores mencionados anteriormente y contemplan un trabajo más dirigido a la interpretación y comprobación de la lectura del clásico.

En los profesores en formación, la aplicación de los hipertextos didácticos en un ambiente multimodal ha ayudado a variar la visión que tenían sobre la interpretación literaria y ha modificado algunas ideas que tenían sobre la transmisión de los clásicos grecolatinos en el aula. Este grupo valora positivamente la creación de sentido y la colaboración propuesta desde los hipertextos en un hipotético escenario multimodal; no obstante, en la creación e interacción con este tipo de textualidad, el impacto de los productos pertenecientes a la cultura popular y massmedia afectan la reelaboración de los clásicos, que los profesores noveles y en formación no ven en forma crítica, sino que los incorporan de manera natural.

La interacción lograda con los hipertextos didácticos multimodales es resultado de todos los factores mencionados anteriormente, pero especialmente la relación que tienen todos los participantes con la literatura, especialmente los clásicos grecolatinos.

V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los capítulos anteriores han dado cuenta de una metodología que ha permitido analizar unos datos, cuyo fin ha sido entender la problemática que sustenta este estudio, como asimismo sus preguntas y objetivos. Con este fin, la investigación se ha dirigido hacia un enfoque cualitativo, que ha permitido indagar en la problemática a través de diseños que expliquen el fenómeno. Estos diseños, que han sido escogidos desde la Teoría fundamentada y la Etnografía, han proporcionado unos hallazgos que han posibilitado elaborar una explicación a las inquietudes que sostiene este estudio.

Estos resultados han sido obtenidos gracias al análisis de los datos mediante la técnica de análisis de contenido y profundizados a través de la dimensión enunciativa del diseño etnográfico. Lo anterior ha posibilitado que se tenga claridad sobre el fenómeno y que se aporten algunos avances a lo que la literatura ha dicho hasta ahora sobre el uso de hipertextos digitales para la educación literaria y, también, responder sobre la inquietud de la transmisión de clásicos grecolatinos dentro del aula.

El diseño sistemático ha aportado, por una parte, una claridad conceptual al corpus de datos obtenido mediante las diversas estrategias para obtener la información, cuyo análisis se ha configurado, en un principio, de forma secuencial para, posteriormente, realizar un análisis comparativo a través de las propiedades y dimensiones de las categorías que, finalmente, han dado cuenta de unos resultados.

La dimensión enunciativa del diseño etnográfico, por otra parte, ha posibilitado profundizar la descripción de cada categoría a través del análisis de las formas verbales, enunciativas y metafóricas del relato de los sujetos que han participado en la investigación, y ha enriquecido los datos aportados mediante la codificación axial, principalmente.

Las siete categorías principales levantadas a partir de dicha codificación han desarrollado los puntos esenciales planteados en los objetivos de la investigación y han dado cuenta –mediante la codificación selectiva – de unos factores que incidirían en la aplicación del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad para el tratamiento de los clásicos grecolatinos dentro del aula. A través de dichos factores se ha vinculado los hallazgos entre sí, se ha aportado mayor claridad contextual al fenómeno y se ha entendido qué elementos inciden en la transmisión de los clásicos y cómo estos se vinculan con la trayectoria vital y profesional de los profesores de secundaria que recién inician su labor docente.

En respuesta a esos factores, y con el fin de discutirlos a la luz de los estudios que han abordado los problemas vinculados a la didáctica de la literatura y la formación de maestros, se ha organizado este capítulo a través de los objetivos específicos y las preguntas que motivan este estudio, con la finalidad de darles respuesta y visualizar en qué medida estos resultados han contribuido a literatura en esta área.

Este estudio se había propuesto analizar la visión que poseen los profesores noveles sobre los clásicos universales en cuanto a su relevancia, sus experiencias personales con ellos y la forma en que se llevan cabo en el aula, con el fin de indagar en la valoración que tenían los sujetos participantes sobre los clásicos, porque interesaba saber la postura personal de quienes tienen la función de dinamizarlos dentro del aula, ya que estos profesores, como mediadores que recién comienzan su práctica docente, podrían aportar aristas interesantes a la luz de lo que se ha dicho respecto a la transmisión de estas obras. Según lo que se ha observado, la valoración sería un factor determinante para su introducción por medio del hipertexto y en ella intervienen aspectos muy vinculados a la vivencia personal y profesional de estos profesores, que se entrecruzan con el discurso oficial sobre estos clásicos en particular. Dentro de las categorías profundizadas a través de la codificación, se pudo obtener una serie de afirmaciones que dan respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cómo valoran, en su formación y preferencias lectoras, las obras clásicas universales, estos profesores que recién inician su labor docente?

Se puede señalar que la visión que poseen los profesores de los clásicos se sustenta dentro de los discursos que sostienen su importancia, valoración y trascendencia. Esto quiere decir que los profesores noveles y en formación están de acuerdo y valoran los clásicos como obras trascendentales para la sociedad y, por lo mismo, hay un énfasis especial en que sean conocidos y comprendidos por sus alumnos. En este sentido, son considerados como una literatura permanente que ha resistido el paso del tiempo, como ha señalado García Gual (1998b) que, sin embargo, tiene una vigencia muy vinculada a su visión didáctica, lo que ha influido en que sean abordados solo dentro del ámbito formal de la enseñanza y vinculados a lo canónico. Sobre esto, los profesores están conscientes de que los temas que abordan estos textos son relevantes para la sociedad, pero difícilmente

aplicables. Esto último, confirma lo que sostiene Sotomayor (2013) respecto a los clásicos, en lo relativo a que no son lecturas generalizadas.

Cabe señalar que dentro de los resultados se pudo descubrir que la valoración de los clásicos no depende tan solo de la proyección cultural y social que estos tengan, sino también de la interacción de los profesores con ellos desde el contexto de la escuela y su transmisión. En los profesores en formación no se pudo observar el mismo nivel de valoración que los profesores en ejercicio y el punto de inflexión entre ambas experiencias la aportó Didac, un profesor novel cuya falta de experiencia laboral incidía en la valoración que tenía sobre estas obras. Lo anterior obedece a que la vigencia de estos clásicos en los profesores en ejercicio se sostiene en la relevancia formativa, la conexión con temas actuales y los valores que entregan a sus alumnos, pues anhelan que estos puedan lograr una identificación con sus mensajes y con los personajes míticos, tal como ha señalado Nussbaum (2012) y también, que proporcionen diferentes lecturas de mundo, que les permita comprender el presente como han dicho García Gual (2015/1998) y Jover (2008). Los profesores noveles también han logrado una identificación con estos textos, que se ha dado en la medida que han proyectado estos textos didácticamente y han notado que necesitan ampliar su intertexto lector sobre ellos.

La valoración de los clásicos, si bien está incardinada con la experiencia docente, también es resultado de la experiencia personal con este tipo de obras, que es un factor fundamental que incide en su transmisión dentro del aula. La trayectoria de los profesores con estos clásicos grecolatinos se desarrolla a partir de las vivencias con estos textos, dentro de los periodos formativos, en tres momentos vitales. En el primero de ellos, la infancia y la adolescencia, se detectó una mediación inadecuada de estos textos y una comprensión deficiente por parte de los profesores noveles; también la sensación de falta de acompañamiento en su lectura. Lo anterior confirma lo señalado por Díaz-Plaja (2009), en cuanto a que este tipo de obras tienen una escasa presencia en el lector adolescente y su contacto se da tanto en la escuela como en los medios masivos y otros productos culturales que, en cierta medida, se vio reflejado en la forma cómo los profesores llevaban al aula estos textos.

Otro momento vital es el contacto con las obras dentro de la formación universitaria, en la que se produce un reencuentro con estas lecturas cuando ya tienen conciencia de ser lectores y en donde impacta con mayor fuerza la acción de algunos mediadores. Esto último corrobora lo sostenido por García Gual (1998a) y Sotomayor (2013) que señalan que su lectura se asocia a un lector ya formado o competente.

Finalmente, otro momento vital se halla relacionado con la práctica docente, ya que la transmisión de los clásicos se desarrollará según la cercanía que sienta el profesor con dichos textos y su compromiso con el rol; por lo tanto, de acuerdo a estos aspectos, en los profesores noveles hay una búsqueda personal, un crecimiento como lector y una preocupación por realizar una buena mediación, que se genera a partir de la conexión emocional lograda con estas obras. En este sentido, la cercanía y el rol intervienen en la interacción con los clásicos, que responde en parte a lo señalado por García Única (2016) y Mata y Villarrubia (2011) sobre la convicción que debe tener el profesor para transmitirlos y de las dificultades que debe sortear para ello.

Esta experiencia con los clásicos, a partir de las etapas vitales mencionadas, ha afectado la forma de llevar al aula estos textos en particular, ya que los profesores noveles no desean repetir con sus alumnos las experiencias de mediación vividas en su infancia y adolescencia y, por esta razón, perciben que sus estudiantes sienten lejanas estas obras. Los motivos de dicha percepción se originan de las diferentes dificultades que entrevén en su lectura, ya sea el vocabulario, el nivel de intertexto y el momento vital de sus alumnos, que se entrecruza con la experiencia personal y condiciona la sensación de complejidad y lejanía con las obras, que incide en las posibles estrategias que se apliquen.

La sensación de lejanía corrobora lo que algunos autores sostienen sobre la importancia de aproximar las obras desde la cultura del discente (Cerrillo, 2010, 2016), ya que son complejas por su vocabulario, su contexto de producción e inclusive su traducción y adaptación (García Gual, 1996; Navarro, 2006). Por otra parte, la percepción de que sus alumnos viven inmersos en la inmediatez confirma lo señalado por Dueñas y Taberero (2013) sobre la sensación de “inauguración permanente de la realidad” que les impide realizar conexiones con el pasado y por lo mismo, es vital que puedan leer estas obras clásicas; sin embargo, dentro del escenario analizado, es difícil para los profesores noveles llevar a cabo esta tarea en profundidad.

La dificultad que entrevén los profesores noveles de enseñar estas obras en sus alumnos y del deseo de aproximarlas incide en las estrategias aplicadas en las que vuelven a ser lectores de estos clásicos. En este sentido, su lectura dentro del aula se realiza a través de fragmentos y versiones, pues existe aprensión de leer completo el clásico y que se condice con lo señalado por Cerrillo (2010) cuando señala que la primera aproximación es clave y que se debe realizar desde otras lecturas que puedan funcionar como “mediadores críticos”. Por tanto, el profesor lee y reflexiona junto a sus alumnos y la creación la utiliza solo si tiene un fin evaluativo, que da pistas sobre la lectura realizada con

sus discentes, que se da en un ámbito formativo y competencial. En el fondo, las estrategias utilizadas responden a la necesidad del docente de llenar vacíos en su formación lectora y tratan de realizarlas con entusiasmo con tal de no producir en ellos el “efecto Pedro” enunciado por Munita (2018) que señalaba a la mediación de un docente que no disfruta de la literatura y que debe transmitir una pasión que no siente; aspecto que se cumple parcialmente en los profesores noveles.

Para finalizar, los profesores sienten a estas obras como lejanas y se aproximan a ella debido a su función mediadora, ya que sus preferencias lectoras son de otro tipo. Pese a lo anterior, realizan esfuerzos por aproximar estos textos a los discentes desde la propia experiencia e implicación con las obras, pues tienen una valoración de las mismas que nace de la relevancia que estas poseen y, por lo mismo, tratan de aplicar estrategias que aproximen al alumno y que reflejen el propio entusiasmo que sienten, como docentes, al redescubrirlas. Sin embargo, dentro de la reelaboración realizada a través de los hipertextos, quedó demostrada la influencia de la cultura popular en la vigencia de estas obras, cuya utilización fue realizada sin tintes críticos por parte de los profesores noveles y en formación. En este punto, surge una inquietud respecto al tipo de reelaboración lograda, ya que no se puede dimensionar de qué forma dicha reelaboración pueda profundizar los temas que abordan los clásicos y si la falta de visión crítica sobre los recursos empleados afectaría su valoración. Sin duda, la creación de hipertextos proponía una aproximación a obras complejas y que estas fuesen incorporadas dentro de la cultura del alumno, aspecto que se logró en la interacción con minificciones, pero queda la duda respecto al nivel de elaboración en los hipertextos, lo que sin duda es una inquietud que se podría abordar en un estudio posterior.

La valoración de los clásicos por parte de los profesores noveles y en formación involucra diferentes procesos vitales que se integran y que conforman sus creencias. En este sentido, se había propuesto, en este estudio, valorar las creencias de los profesores noveles a partir de su posición de la literatura en el aula, su visión del canon escolar, la construcción de estrategias docentes y la figura del profesor como mediador, que persigue entender la forma en que las experiencias personales de estos docentes influyen en la transmisión de la literatura y la manera cómo afectan a la transmisión de los clásicos dentro del aula; también conocer sus criterios a la hora de seleccionar las lecturas y configurar un canon formativo. El factor vinculado con el rol mediador y las dificultades que esta función tiene para desarrollarse plenamente dentro del aula, es un elemento que también interviene

en la introducción y transmisión de los clásicos grecolatinos; por lo tanto en este punto, se puede dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué tipo de creencias manifiestan los profesores noveles respecto a: la actual posición de la literatura clásica en el aula, la figura del profesor como mediador y una didáctica que considera el uso del hipertexto digital?

Como ya se ha observado, la lectura literaria en los profesores noveles está permeada por la experiencia con la escuela y la formación universitaria que da cuenta de un profesor que posee unos conocimientos teóricos sobre la literatura como han señalado Prats y Díaz-Plaja (2013), pero que tiene ciertas dificultades para desplegar las habilidades implicadas en la reflexión y participación de los alumnos, ya que; por ejemplo, no hay una realización de una lectura colaborativa desde la perspectiva que la enuncia Chambers (2007).

La visión que poseen sobre esta lectura en particular está muy enlazada con la interpretación de los textos y su profundización, que están dirigidas, en su mayoría, a nivelar las competencias del alumno debido al contexto en el que se desenvuelven algunos profesores noveles (nivel sociocultural bajo). Dichos aspectos, además, se ven afectados por las dinámicas de la escuela que dificultan la innovación en las estrategias y que insisten en un único modo de entregar las lecturas por medio del análisis de las mismas, lo que se distancia levemente de la educación literaria propuesta por Mendoza Fillola (1999a) en la que las competencias son profundizadas gracias a la apreciación de la literatura por parte del discente.

Lo anterior influye en el modo de percibir la lectura literaria que está centrada casi exclusivamente en los textos impresos, ya que los profesores noveles ven la necesidad de que sus alumnos se relacionen con estos. Esto último se contradice con lo propuesto por Lluch (2010) que señala que el libro no es el único lugar que administra el conocimiento y de lo dicho por Martín-Barbero (2010b) respecto a los “saberes-mosaico” que poseen los adolescentes. Sí coincide con lo señalado por Gil Calvo (2010) sobre prácticas en la escuela que centran su actuar pedagógico en el libro y con lo dicho por Clivaz, Pache, Rivoal y Sankar (2015) sobre la perpetuación de un tipo de alfabetización que deja de lado el mundo cultural de los adolescentes, que es claramente multimodal.

Sobre este mismo aspecto, los profesores noveles validan ciertas estrategias aplicadas para la educación literaria, tales como la lectura silenciosa, el análisis y reflexión

de los textos que responde al anhelo de motivar a sus estudiantes a leer esta literatura y que sea comprendida por ellos, que proyecta un enfoque tradicional sobre la transmisión y que apunta tanto a la función socializadora de la literatura (Cerrillo, 2016) como a las prácticas que se entienden para la formación de un lector literario, según Amat i Castell (2010), pero que cuya ejecución no responde en parte a lo señalado por Chambers (2007) en cuanto a compartir el entusiasmo, el desconcierto y las conexiones, ya que el alumno, de acuerdo al relato entregado por los profesores, no tiene una participación activa dentro del aula. Sobre esto último, el profesor recurre a estrategias que ha conocido a través de sus periodos formativos, que afectan a sus acciones, en las que se puede percibir una leve contradicción entre lo que dicen respecto a cómo transmitir la literatura y cómo efectivamente la llevan a cabo dentro del aula.

El rol mediador de los profesores es afectado por las dinámicas de la institución donde ejercen, ya que les es difícil implementar actividades que requieran mayor movilización de recursos, tiempo y habilidades. Respecto a lo anterior, se puede decir que el punto de vista de la escuela se impone muchas veces a los anhelos de los docentes y estos asumen la función mediadora como una tradición, que responde en parte a lo señalado por Bombini (2006) en cuanto a que el profesor siente que está obligado a reproducir el saber y la ideología de la escuela, que, en el caso de estos profesores, afecta principalmente la profundización de la lectura literaria y la aproximación a los clásicos desde una perspectiva diferente.

Dentro de la función mediadora de los docentes está la selección de lecturas para sus alumnos que, en el caso de los clásicos, los seleccionan a partir de tres criterios. El primero de ellos, en cuanto a influencia, es el currículo, que obedece al canon escolar propuesto por Mendoza Fillola (2003a), ya que estos profesores noveles escogen las lecturas según las sugerencias del programa y de acuerdo al nivel educativo y características de los alumnos. Algunos de los clásicos no son leídos directamente, sino empleados como canon de aula, es decir, que funcionan como modelos y ejemplos para otras obras o géneros y tienen un fin pedagógico. En el caso de los profesores en formación, también el currículo ayudó a orientar la aplicación de las minificciones y las temáticas que abordan estos clásicos en particular. De acuerdo a los resultados, el currículo sirve de guía y apoyo a los profesores noveles y en formación.

Otro criterio es la selección por gusto personal; sin embargo, esta va a depender de la institución, del contexto y de las intenciones. En este sentido, los profesores noveles seleccionan los textos de acuerdo al currículo, pero matizan su lectura con otros textos

escogidos por motivación personal para complementar y enriquecer la lectura; aunque no pudo visualizarse si dentro del repertorio escogido están implicados los procesos de recepción con fin lúdico y no tan solo formativos.

Un último criterio es la brevedad, que es uno de los criterios más aplicados a los clásicos, pues son seleccionados fragmentos y versiones que puedan motivar e introducir a los estudiantes. En este sentido, la minificción fue una textualidad muy valorada por los profesores noveles y en formación, ya que, según su apreciación, permite aproximar e introducir las obras, motivar la lectura, tiene un sesgo práctico, cercanía con el estudiante y es una oportunidad de creación; por lo tanto, este tipo de hipertexto en particular ayudaría a estos profesores en la configuración de un canon formativo. Respecto a dicho canon, la mayor preocupación estriba en las posibilidades reales que poseen estos profesores de crearlo y aplicarlo dentro del aula. Sobre esto último, se pudo percibir que la mayoría de los participantes tenía dificultades en implementar un canon formativo, que puede deberse a la falta de experiencia, pero también que este canon no concuerda con los fines de la institución. Esto último, sería un obstáculo para la introducción de los clásicos grecolatinos dentro del aula a partir de estrategias que impliquen el hipertexto digital.

En general, los criterios de selección utilizados por los profesores responden relativamente a los propuestos por Prats (2016a) que se relacionan con la valoración crítica de los textos (*qué*), el conocimiento motivador (*para quién*) y los momentos y finalidades de la selección (*para qué*), debido a que se guían por el currículo y por elementos prácticos, más que por el gusto de sus alumnos y escasamente por decisión personal, pues, como ya se ha dicho, están condicionados por la institución, el contexto y también la propia experiencia docente.

Entre otros aspectos relevantes, dentro de las creencias sobre la figura del profesor como mediador, está la necesidad de comunicar la experiencia lectora y que esta sea bien recibida por los alumnos. Sobre este aspecto, hay una clara influencia del sujeto lector en las decisiones abordadas respecto a la lectura, ya que los gustos literarios y las creencias sobre la literatura permean la visión de cómo debe ser transmitida; por lo tanto, en este punto, las apreciaciones obtenidas sobre el rol confirman lo propuesto por Mendoza Fillola (2004) en cuanto a que las funciones del profesor de literatura dependen y se establecen en relación a la concepción que tenga sobre el hecho literario y reafirma la hipótesis de Munita (2018) sobre el sujeto lector didáctico en cuanto a la interacción de las dimensiones tanto personal como profesional en las posiciones de actor y mediador, ya que la transmisión literaria en estos profesores noveles está vinculada al plano emotivo; esto es,

transmitir aquello que entusiasma y en donde el profesor debe demostrar entrega, pasión y entusiasmo y cuyas actuaciones deben ser coherentes y veraces.

Tales aspectos mencionados y la proyección que intentan proporcionar a sus alumnos no concuerdan con el uso digital para la educación literaria sobre el que tienen ciertas aprehensiones.

Dentro de la noción de enseñanza de la literatura de los profesores noveles, el uso del hipertexto didáctico no está previsto ni incorporado. Esto debido, en parte, a que conocen y aplican estrategias que están alejadas del uso digital, sobre el que piensan que afectaría la relación de la lectura con el alumno, ya que este uso la deshumanizaría. Por otra parte, el uso del hipertexto no lo proyectan para abordar competencias superiores, sino más bien para motivar al alumno, ya que ven el uso del ordenador para otras funciones y no para la transmisión literaria, cuyos límites ya están definidos, en parte, por el objeto libro.

Con lo anterior, se quiere señalar que los profesores no relacionan el uso digital con la lectura literaria, sino más bien dentro del ámbito de la creación. Esto último responde a una visión canónica y tradicional de la literatura que se halla permeada con la noción de que se debe usar el hipertexto digital o aquellas herramientas que sirvan a ese fin. Tal creencia se instala desde la formación disciplinar de los profesores, ya que a ambos grupos les fue difícil percibir la potencialidad del hipertexto digital desde el ámbito didáctico y que puede confirmar la visión de Bombini (1996b) sobre el tipo de corpus que se ha impuesto en la escuela que se naturaliza como “prestigioso e indiscutible”, que determina el modo en que la literatura debe ser leída.

Las creencias que surgen de la visión del rol mediador están muy unidas a la visión que tienen estos profesores como sujetos lectores. Uno de los puntos que interesaba a este estudio se relacionaba con desarrollar y orientar el perfil lector de los profesores noveles según su formación de intertexto lector, su posición frente a la lectura y sus preferencias lectoras, ya que se necesitaba entender el perfil lector del docente novel para definir su relación con la literatura y la lectura de los clásicos dentro del aula. En este sentido, la experiencia lectora es uno de los factores con mayor incidencia en la introducción de los clásicos grecolatinos, pues la noción que poseen los profesores sobre su perfil lector y la visión de la literatura afectan el tipo de innovación y estrategia que lleven al aula vinculada a estos textos.

Respecto a esto último, se puede señalar que los profesores noveles valoran el hecho de acceder a las obras sin presiones externas; en este sentido, poseen una visión autodidacta sobre su formación lectora en donde la acción mediadora no interviene en las

decisiones que toman como lectores en los distintos procesos vitales. La motivación juega un papel principal y esta se enfoca en el objeto libro; por tanto no reconocen a ningún mediador como fundamental.

Durante la infancia, el principal acceso a la literatura lo constituyeron libros proporcionados por la familia y la escuela a través de la lectura complementaria; esto concuerda con lo señalado por Colomer (2005b) y Cerrillo (2016) que estos mediadores son un elemento culturizador que dan acceso al imaginario humano. En la adolescencia, cuando ya se ha definido el gusto por la lectura, se confirman como lectores. La escuela, a través de algunos mediadores relevantes, aporta nuevas lecturas que incrementan y configuran su canon personal. Si bien, los mediadores no tienen una influencia decisiva dentro de su formación, sí tienen un impacto en las lecturas escogidas, que serán, fundamentalmente, clásicos universales.

La aproximación a la lectura, por parte de estos profesores noveles, es voluntaria y a través del objeto libro, que influye en la visión que tienen de la literatura, cuya lectura debe proporcionar placer estético o distracción, lo que incide sobre la noción que tienen de la lectura por prescripción y el análisis estructural sobre las obras, que no los ven como positivos para la educación literaria y les producen rechazo, pues la lectura por placer la vinculan con momentos de ocio y no con lo laboral o académico. Esto puede ser resultado de las experiencias con la escuela, que Manresa (2013) relaciona con la formación de las preferencias lectoras del adolescente, que se hallan alejadas de las lecturas canónicas y desvinculadas de los ámbitos formales.

Lo anterior está muy relacionado con las lecturas de estos profesores, que dan cuenta de un canon personal formado por clásicos contemporáneos, obras de la LIJ y sagas en donde hay muy poca o nula mención a los clásicos grecolatinos. Este canon se asemeja al postulado por Contreras y Prats (2015) en los maestros en formación, cuyas lecturas están conformadas por la literatura canónica, por prescripción escolar y por best-sellers adaptados. No obstante, de acuerdo al estudio de Dueñas, Taberero, Calvo y Consejo (2014), estos profesores noveles se aproximarían a los lectores de canon académico, ya que su canon personal está formado por su entorno escolar más que familiar y por la socialización de lecturas significativas.

A partir de este canon académico, se puede señalar que el intertexto lector de estos profesores está ampliamente formado, aunque quizás no tanto para el espectro de obras clásicas que el currículo dispone para ciertos niveles educativos. Esto último, se condice levemente con el estudio de Colomer y Munita (2013) que dan cuenta del perfil lector

deficiente en los futuros maestros; en el caso de estos profesores de secundaria, se ha confirmado que poseen un intertexto lector suficiente para la especialidad, aunque estos reconocen su dificultad para acceder a las obras clásicas grecolatinas, las cuales relacionan siempre desde una dimensión pedagógica y ligada a su interpretación.

De acuerdo a las preferencias lectoras de estos profesores noveles, se puede señalar que vinculan la lectura literaria de los clásicos dentro del aula desde una perspectiva canónica y dentro del ámbito estético y formativo, más que lúdico, que establece una diferencia con la lectura que se accede fuera del ámbito formal y que algunos profesores han indicado como positiva, pero no como principal dentro del aula. Pese a lo anterior, tienen una idea de que la transmisión de la literatura debe tener un carácter interdisciplinario.

Los resultados vinculados al perfil lector y mediador de los profesores noveles permiten determinar sus necesidades de formación a través de la interacción con el hipertexto digital y visualizar de qué manera este perfil incide en su lectura y creación. Las necesidades de formación también pueden dar mayores luces respecto a las estrategias didácticas aplicadas por los profesores y que han sido otro de los factores que inciden en la introducción de los clásicos, ya que el posible uso didáctico del hipertexto digital está condicionado por los factores mencionados. En este punto, ya visualizado el perfil lector de los profesores noveles y sus creencias sobre rol mediador, se puede dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las perspectivas de los profesores noveles y en formación ante el escenario digital actual y su uso didáctico en la asignatura?

Las perspectivas de estos profesores ante el escenario actual gravitan en torno a la percepción de sus competencias y de cómo visualizan el uso digital para la asignatura, que se proyecta desde la formación en la especialidad. Los futuros profesores sienten que dentro de su formación falta más desarrollo del pensamiento crítico desde el ámbito multimodal, ya que han sido habituados a relacionarse mayoritariamente con textos impresos y no con textos de otra índole; por tanto, el uso de la red que han tenido hasta ahora ha sido prácticamente dentro de un ambiente informal y la relación que tienen con internet está muy alejada del ámbito didáctico; aspecto que también se visualizó con los profesores noveles y que confirma lo señalado por Mcvee, Bailey y Shanahan (2008)

referente al uso de la tecnología por parte de los profesores, que no estaba enfocado en su aplicación didáctica.

Las necesidades formativas de este grupo apuntan en parte a lo señalado por Gee (2005) en cuanto a alinear el paradigma de enseñanza hacia uno donde el conocimiento no esté centralizado, sea colaborativo y que las habilidades se desarrollen considerando las nuevas tecnologías, lo que se vincula con los profesores noveles en el sentido de la necesidad de regular las herramientas digitales para interactuar con ellas, la noción de colaboración en línea y selección de la información, que no las piensan así para la asignatura.

Dentro de la percepción de sus competencias, los profesores noveles y en formación tienen prejuicios sobre las mismas, ya que no se sienten capacitados para afrontar el escenario digital. Uno de los primeros prejuicios gira en torno a la variable etaria, puesto que como son profesores jóvenes, sienten que es obligatorio que sepan usar las herramientas tecnológicas y que estén capacitados para incorporarlas dentro del aula; también que el profesor debe ser un lector de hipertextos. Por lo tanto, ven como necesario la actualización de las prácticas dentro del aula, lo que sintoniza con Kalantzis y Cope (2016) sobre la construcción del significado que es cada vez más multimodal e interactivo entre textualidades con distintos niveles de significado.

Por otra parte, sienten que como profesores deben saber más que su alumno, a quien perciben como veterano en el ciberespacio y que posee las siguientes características: es un lector de hipertextos, es multitarea y un experto que gusta navegar por internet. En su relación con el alumno, lo conciben dentro de la noción de nativo digital que ha sido cuestionada por Helsper y Eynon (2010), ya que no hay base científica para determinar la creencia que, tanto los profesores noveles como en formación, sostienen sobre el alumno que ha nacido en la era digital y es que, por ende, sabe usar estos medios y estos son parte integrante de su vida. Tal idea ha sido discutida por los autores mencionados y también por otros estudios (Educación, 2017), que afirman que el hecho de nacer en la era digital no asegura el conocimiento cabal del medio digital ni que el alumno sea multitarea.

Pese a lo anterior, dicha situación no ha afectado sus creencias sobre el posible uso didáctico en la asignatura, ya que al percibir al alumno como veterano en el ciberespacio, sienten la necesidad de formarse y de aplicar estrategias que utilicen estos medios; concepto, que no se condice con lo señalado por Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010) respecto a que los estudiantes de magisterio ven como un “añadido” la aplicación didáctica

de las herramientas digitales, por el solo hecho de asumir que los alumnos son competentes en el área.

De acuerdo a estas perspectivas en los profesores noveles y en formación, el uso de hipertextos digitales en la asignatura está condicionado por su perfil lector en cuanto a la concepción que poseen de la literatura y la interpretación, que está muy anclada a la obra. En este sentido, la interacción con hipertextos reveló una interpretación más centrada en los referentes literarios del texto clásico en sí y el desarrollo de las temáticas desde una perspectiva contemporánea.

Por otra parte, el uso digital lo visualizan desde el gusto del alumno y su motivación; esto refleja que su aplicación no nace de una inquietud personal del profesor, sino por motivos más bien socioculturales y de aproximación al alumno. Esto responde a que el uso digital no está concebido dentro de la formación disciplinar, sino que es incidental.

Estas nociones que ya han adoptado varios profesores noveles, que se visualizan parcialmente en los profesores en formación, se profundiza con otras creencias que ya han sido acogidas y experimentadas por los profesores noveles sobre el uso digital en su práctica profesional, que se basan en la percepción sobre el tiempo y la falta de momentos para reflexionar sobre su propio ejercicio docente.

La idea sobre el tiempo y su gestión afecta fundamentalmente las decisiones de aula, pues el profesor novel debe cumplir demandas que están determinadas temporalmente por la escuela y que afectan la planificación y aplicación de estrategias más innovadoras y la profundización de las lecturas. En este sentido, visualizan una falta de apoyo y están conscientes de que debe haber voluntad para contrarrestar el efecto del tiempo en la escuela y poder aplicar estrategias diferentes, aunque sienten esto conlleva un esfuerzo no menor al docente.

La percepción sobre el uso digital en la escuela y las dificultades en su implementación lleva a reflexionar sobre las competencias digitales de los profesores noveles y en formación en cuanto al uso del hipertexto digital y la multimodalidad. Tales competencias se han analizado desde su implicación didáctica y no tanto con la frecuencia de uso de internet por parte de los profesores, ya que interesaba visualizar el nivel de interacción de los sujetos participantes con los hipertextos que fueron propuestos desde una dimensión didáctica y partiendo del supuesto que son veteranos en el ciberespacio. A partir de este punto, se puede dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué tipo/dominio/uso de competencias digitales muestran los profesores noveles y en formación respecto al hipertexto y el uso de la multimodalidad para la enseñanza de la literatura dentro del ámbito de la conectividad y las “literacies”?

La interacción con los diferentes hipertextos didácticos propuestos desde el ámbito de la lectura y la creación permitió visualizar que tanto los profesores noveles como en formación, tienen una noción general sobre el uso digital, que vinculan con el ámbito informal y asociado a los gustos personales. Se puede decir que existe una predisposición natural a interactuar con ciertas aplicaciones de la *Web 2.0*, pero que no pueden dimensionar su uso didáctico, que confirma lo señalado por Ayala (2015) que los futuros profesores no logran visualizar el uso de las TIC's dentro del aula, ya que solo las relacionan con el entretenimiento.

En cuanto a la interacción de los profesores noveles con el blog “Paideia en fracción mínima”, las dificultades que tuvieron con la propuesta demostraron que no están acostumbrados a relacionarse con este tipo de página *web*, que para el caso de este estudio, se había propuesto como un hipertexto didáctico digital. Una de las dificultades mencionadas fue la relacionada con el hecho de publicar un comentario, ya que su aparición en el blog no era inmediata y eso confundió a algunos participantes. Por otra parte, dentro de las rutas presentadas, hubo algunos problemas en su prosecución, porque la propuesta desestructuraba la forma acostumbrada de navegar por este tipo de textualidad; asimismo la lectura de enlaces, muchos de ellos no fueron visitados por los profesores, como también, el desconocimiento para compartir elementos multimedia dentro del blog.

Lo anterior confirma lo señalado por M-L. Ryan (2004) en cuanto a que el hipertexto extrema la mediación entre las intenciones del autor y la lectura que realiza el lector del hipertexto, cuya lectura puede ser más superficial; también lo dicho por Mendoza Fillola (2012b) en cuanto a que la eficacia del hipertexto depende de la competencia que tenga el lector que lo enfrenta, y lo postulado por Niederhauser y Shapiro (2003) sobre la dificultad para enfrentar estos textos, que habla de lo poco que ha cambiado el panorama respecto a la lectura de hipertextos con un fin didáctico.

Para varios profesores noveles, la interacción con el hipertexto significó alterar un patrón de lectura en cuanto a tener que enfrentar una estructura distinta y de interactuar con otros elementos multimedia desde una perspectiva diferente a la que ofrece un texto impreso, lo que da cuenta de una lectura ergódica, como lo ha planteado Aarseth (2004) y que apunta hacia una lectura exigente que, para estos profesores, significó relacionarse

con una textualidad que les demandó interactuar con la *web* de manera inusual. En este sentido, varios abandonaron la lectura cuando lo encontraron necesario y, por tanto, se puede señalar que no relejeron el hipertexto y, por consiguiente, no fueron capaces de reconstruir su sentido. Esto último se relaciona con la experiencia de Miles (2009) en cuanto a la relectura, ya que señala que esta es una estrategia fundamental para reconstruir el sentido, tal como lo señala Borràs (2005), ya que es, en una segunda lectura, cuando se puede hacer un trabajo más detallado con los enlaces, darles forma y notar el ritmo personal de lectura.

Por lo tanto, se puede señalar respecto a los profesores noveles, que les resulta difícil dimensionar al hipertexto como sujetos lectores didácticos y lo sitúan al mismo nivel de otras manifestaciones de tipo multimodal y actividades que despliegan otros recursos y habilidades, a excepción de la herramienta *Thinglink*, que varios pudieron apreciar su potencialidad, pero no aplicaron debido a la gestión del tiempo, entre otras razones. Lo anterior corrobora lo estimado por el informe de la Agencia de Educación (2017) cuando señala que las prácticas docentes dentro de la escuela incorporan el recurso tecnológico, pero equiparan su función a un recurso analógico y que, en el fondo, habla de la necesidad de formar dentro de las *multiliteracies*.

Respecto a los profesores en formación, los datos proporcionados por este grupo dan cuenta de su interacción con el hipertexto didáctico desde la herramienta *Thinglink*, en que se percibió la dificultad que tuvieron en la selección de información desde una perspectiva didáctica, que confirma lo señalado por Calvo (2015) sobre el uso de herramientas digitales dentro del ámbito académico, que es desconocido para los profesores en formación. En este sentido, la selección de la información y la proyección del hipertexto reveló una visión muy centrada en la interpretación ligada a las obras originales y en algunos casos a la minificción, lo que dificultó, en un principio, la conexión con elementos externos a la obra. La creación del hipertexto, en este caso, permitió diversificar la idea sobre la interpretación y dirigirla más hacia el alumno, que está acorde a lo planteado por Barton (2007) y ampliado en el marco (*framing*) postulado por Kalantzis y Cope (2012) sobre las *multiliteracies*, que postula un aula mucho más inclusiva y justa, como también una estructura más contextualizada y cercana a la experiencia de los discentes.

Por otra parte, la capacidad para crear enlaces que pudiesen motivar, crear huecos apropiados, cantidad, coherencia y cualidad de sorpresa y deleite, según Landow (2015) fue parcialmente demostrada por los profesores en formación, ya que crearon enlaces que centraron la información en contenidos de tipo histórico-biográfico, de elementos multimedia

que vinculasen tanto la obra como la cultura del discente y de enlaces que propusieran rutas coherentes y motivadoras, que fue una de las mayores preocupaciones de este grupo, pese a su falta de experiencia en este tipo de creaciones.

Dentro de sus competencias en el ámbito de las *literacies*, los profesores en formación demostraron que no tienen una visión crítica de los elementos multimedia y representaciones culturales incorporadas en el hipertexto; esto se debe a que estos elementos están muy integrados en su vida cotidiana y les dificulta discutirlos desde esta perspectiva. Además, dentro de la selección de elementos multimedia, la mayoría estaban dirigidos al texto original y no a la minificación, lo que revela su dificultad para conjugar la interpretación literaria con la que propone el marco de las *multiliteracies*. Sin embargo, el uso dado a la imagen tuvo elementos más críticos, ya que fue utilizada para subvertir los elementos literarios planteados, introducir una temática o realizar un análisis crítico de la misma, y no relacionada con elementos estrictamente literarios.

En general, las competencias digitales y tipo de uso didáctico que realizan los profesores noveles y en formación confirman la necesidad señalada por Frederico (2016), Manghi, González, Martínez y Guajardo (2013) y Pantaleo (2015, 2017) de que el docente sepa plantear las preguntas adecuadas y sea un mediador con experiencia semiótica, ya que ambos grupos demostraron que necesitan aprender la arquitectura de los hipertextos didácticos digitales dentro del marco de las *multiliteracies*, para que los alumnos sepan cómo analizar y crear imágenes dentro de una lectura literaria propuesta desde dichos hipertextos.

Llegados a este punto, en que se tiene una noción de las competencias digitales de los profesores noveles y en formación, cabe discutir sus necesidades sobre el uso del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad para la educación literaria, que fueron detectadas dentro del análisis de los datos y que han dado luces sobre las carencias metodológicas de ambos grupos respecto al uso digital y que ha permitido responder la siguiente pregunta que orientaba este trabajo:

¿Qué tipo de carencias metodológicas y de conocimiento presentan los profesores noveles y en formación para usar el hipertexto digital en el aula, considerando que la mayoría son “nativos digitales”?

Dentro de las carencias metodológicas detectadas en los profesores noveles, está el desconocimiento de estrategias que utilicen el hipertexto y que se demostró, no solo por

la teoría implícita, según Munita (2014), que subyacía en las afirmaciones de los participantes, sino también por los recursos utilizados dentro de las estrategias y la proyección de las mismas en torno al hipertexto didáctico presentado. Respecto a la teoría implícita, los profesores que demostraron mayores carencias fueron Gael y Javier, cuyas aprehensiones en el uso digital nacían motivadas no solo por sus creencias en la literatura, sino también por la falta de conocimiento del uso digital desde la perspectiva didáctica. Quienes demostraron mayor habilidad en este uso, no dimensionaron al hipertexto dentro de la transmisión literaria y tampoco en una proyección en los clásicos, como Alfredo y Paula quienes no negaban su uso, pero solo lo veían en un ámbito de acción acotado; por ejemplo, para introducir. La falta de conocimiento sobre las estrategias confirma lo señalado por Ryan et. al (2010) sobre la problemática en la formación y el rol del profesor, ya que estos deben ser capaces de implicar a sus alumnos dentro del análisis de textos multimodales y tener una visión crítica de ellos, que en el área de la literatura, se profundiza más, debido a que se entrecruza la visión personal sobre la lectura literaria y el uso digital para su ejecución.

También, la falta de conocimientos se demuestra en los recursos utilizados dentro del aula para transmitir el clásico, cuyo uso es, principalmente, para introducir y motivar su lectura. Los profesores noveles utilizan mayoritariamente vídeos para aproximar las temáticas, contextualizar la época o el clásico, que no incorpora la perspectiva del alumno, sino que lo implican levemente en los contextos de la obra. Este uso del recurso y la forma en que se plantea la contextualización confirma lo señalado por Bombini (2006) respecto a la cultura adolescente que coexiste con una cultura escolar que está estandarizada y que se piensa como la única que es válida. Del mismo modo, la imagen es utilizada para contextualizar y acompañar la lectura, por tanto, no tiene un enfoque multimodal y deja de ser un recurso semiótico, para transformarse como señala Jewitt (2005) en mera decoración.

Pese a lo anterior, los profesores noveles estiman el uso de textualidades multimodales como el libro álbum, por ejemplo, pero no los emplean o no saben cómo llevarlos al aula, que confirma el estudio de Cortina-Pérez, Gallardo-Vigil, Jiménez-Jiménez y Trujillo-Torres (2014) que señala que los profesores no se sienten preparados para hacer un uso educativo de las herramientas en la *Web 2.0.*, que se ha podido observar en estos profesores que recién inician su camino profesional.

En la proyección de estrategias también se percibe un desconocimiento de la potencialidad del hipertexto, ya que en la interacción con el blog, las actividades

proyectadas a partir de dicha interacción, seguían centradas en la utilización de recursos no digitales y una tendencia hacia lo lúdico en donde el alumno tenía un papel más activo, pero cuyas habilidades estaban desplegadas y dirigidas hacia la comprobación de la lectura, más que la creación de significado entre los elementos que la minificción proponía.

Sumada a las carencias metodológicas, está la disposición del alumno y sus competencias, que fue otra de las dificultades mencionadas por los profesores noveles y que confirman su aprensión sobre el uso digital y desconocimiento del hipertexto; ya que señalan que a sus alumnos les cuesta seleccionar la información, navegar en la red y que, incluso, les molesta la lectura en pantallas. La preocupación por el contexto del alumno y sus competencias confirma lo señalado por Diez Mediavilla, Llorens García y Rovira-Collado (2015) sobre la reflexión que debe realizar el docente sobre el contexto del alumno y su preparación para la lectura multitarea y no concuerda con lo planteado por Pajares (2015) respecto a la relación de los adolescentes con la *Web 2.0* como hiperlectores e hipercreadores. En este aspecto, no se puede obviar que el uso de las herramientas tecnológicas y las competencias para abordarlas también tienen un sesgo económico y los alumnos que pertenecen a un nivel socioeconómico más bajo tendrán dificultades en el acceso y uso de las herramientas digitales que, en el caso de Chile, es una barrera que se ha tratado de superar.

Antes de responder a la última pregunta, es necesario discutir la percepción de los profesores noveles y en formación respecto a su función crítica y reflexiva en la formación de lectores competentes, críticos y cultos, que también va de la mano con la potencialidad del hipertexto didáctico digital dentro de un marco multimodal, en cuanto al apoyo que puede dar dentro de la función crítica para dirigir la reflexión literaria de los textos clásicos a un contexto más actualizado, cercano al estudiante y también inclusivo.

Como ya se ha discutido, el profesor novel tiene un interés personal en que los clásicos sean comprendidos por sus alumnos y para lograr este objetivo, se implicará con las obras y las contextualizará, con el fin de proporcionar experiencias satisfactorias a sus discentes; por tanto, en la mayoría de las estrategias relatadas por los profesores noveles hay una centralización del rol y un protagonismo en las acciones. Si bien la experiencia docente juega un papel relevante de acuerdo a lo que ya se ha discutido, se pudo observar que todos los profesores noveles, independiente de su nivel de experiencia, demostraron el mismo nivel de centralismo y protagonismo en la proyección de las estrategias desplegadas en el aula. Lo anterior cobra interés al momento de discutir las posibilidades del hipertexto en profesores que están empezando su práctica docente, ya que la

experiencia no es un factor determinante, ni tampoco asegura que se aplique el hipertexto dentro del aula. Este protagonismo y centralización del rol no se condice con lo propuesto por Leibrandt (2010) cuando señala que el trabajo con hipertextos necesita que el profesor deje la jerarquía tradicional para situarse como una “voz entre todos”, lo que implica cambiar la perspectiva de su discurso, que, en estos profesores noveles es un paso que aún no pueden visualizar, debido a que aún se están posicionando dentro del rol.

Esto último tiene sentido cuando se vuelve a los datos y se recupera lo que estos profesores perciben como dificultades para llevar a cabo una lectura literaria y que responde tanto a su posicionamiento del rol dentro de los estándares tradicionales, como a sus anhelos por transmitir la literatura de una manera más innovadora, que, en los resultados, pudo ser confirmado como un punto crítico en su ejercicio docente. Estas dificultades son percibidas como aspectos negativos que inmovilizan la propia práctica y la condicionan; dichas dificultades son: las evaluaciones externas (SIMCE), la distribución horaria, el énfasis en el contenido y la fosilización de las prácticas dentro del entorno, que confirma lo señalado por Geeregat y Vásquez (2008), respecto a que en la escuela se hallan prácticas anquilosadas “en donde persisten, a lo menos, dos o tres estilos de concebir y hacer las cosas” y que dificulta la entrada a estrategias más innovadoras, pues esta percepción de los profesores noveles, corrobora lo señalado por Cerrillo y Senís (2005), que los nuevos mediadores impulsados por la tecnología digital son vistos con desconfianza, ya que alteran el modo de relacionarse con la cultura letrada.

Dentro de los deseos de los profesores noveles está formar lectores autónomos, sin imponer la lectura ni forzar su aproximación, que se contradice con la lectura impulsada desde la escuela y sobre todo la de los clásicos, que fundamentalmente son evaluados mediante una prueba y una nota. Como ya se había dicho, el rechazo a la lectura por prescripción, por parte de los profesores noveles, toca este anhelo que se entrecruza con las propias experiencias personales con la lectura y moviliza sus esfuerzos para que el clásico sea aceptado por el alumno. Esto confirma la apreciación de Munita y Pérez (2013) cuando señalan que la evaluación es un proceso de ayuda para la progresiva adquisición de la competencia literaria, pero que los docentes mediadores la relacionan con la prescripción y que es una creencia que sostienen estos profesores, aunque estén iniciando su ejercicio docente.

En los profesores en formación, la visión sobre su función crítica se pudo percibir en su interacción con el hipertexto didáctico digital y el uso de la herramienta *Thinglink* dentro del marco de las *multiliteracies*, que proporcionó unos hallazgos vinculados con la

interpretación literaria de las minificciones, que revelaron que los profesores en formación ven la interpretación muy ligada a la autoridad y, por lo mismo, al interactuar con las minificciones, dudaron si su lectura era correcta. Esta percepción está de acuerdo con lo señalado por Mendoza Fillola (2004), respecto a que el profesor ha basado su actuar recurriendo a los soportes de la crítica literaria, lo cual ha afectado su actividad didáctica, ya que ha transformado estas críticas en contenido, debido a que considera que tienen autoridad sobre la explicación de las obras. Por lo tanto, a partir de la percepción de estos futuros profesores, se refleja la manera cómo ha sido aproximada la función crítica desde la formación de la especialidad, que ha permeado su visión sobre la interpretación literaria y los ha posicionado frente a su propia lectura.

No obstante, esta visión sobre la función crítica tuvo una variación al enfrentar hipertextos didácticos digitales desde el marco de las *multiliteracies*, ya que los profesores en formación desarrollaron propuestas que tenían especial énfasis en posibilitar la interpretación crítica por parte del alumno y que los hipertextos creados pudiesen conectar con sus vivencias personales, lo que se aproxima al concepto de diálogo literario de Chambers (2007) y de la teoría transaccional de Rosenblatt (2002) cuyo énfasis está en ayudar al alumno a elaborar respuestas sobre el texto y lo propuesto por Bombini (2006) en cuanto a que el aula sea un lugar “abierto a la significación” en donde se puedan oír tanto las voces del texto como de quienes lo leen.

Esto último significó para los profesores en formación plantearse como sujetos mediadores que no centralizan su actuar didáctico en el rol. En este sentido, el hipertexto didáctico fue un desafío respecto a sus creencias sobre la función mediadora, ya que movilizó a los futuros profesores a proponerse como guías de una textualidad multimodal, con el fin de motivar a sus alumnos a situarse como “críticos noveles”, de acuerdo al concepto de Mendoza Fillola (2002), en textos considerados complejos por los participantes.

A partir de estos aspectos discutidos y de acuerdo a las distintas visiones proporcionadas por ambos grupos de profesores, se puede responder la última pregunta que se relaciona con un factor que incide en la introducción en los clásicos, proyectado desde su faceta digital y multimodal, que corresponde al nivel de interacción con el hipertexto y su visualización a partir de sus beneficios y dificultades para la transmisión de los clásicos grecolatinos:

¿Qué beneficios y dificultades supone la ejecución del hipertexto digital por parte de profesores noveles y en formación para la transmisión de los clásicos grecolatinos?

Los beneficios y dificultades sobre la ejecución del hipertexto varían en los profesores noveles y en formación, cuyos matices están proporcionados por la experiencia docente que es el punto de inflexión que establece la diferencia entre un grupo y otro, considerando que la variable etaria es similar en ambos grupos. En los profesores noveles, la interacción con el hipertexto significó replantearse algunas estrategias que han aplicado dentro del aula y pensar la lectura literaria dentro de la creación, en donde el alumno tendría un papel más activo; aunque al hipertexto lo ven como apoyo a la evaluación más que una textualidad que potencie y amplíe tanto la competencia literaria como la *literacies* en los alumnos.

Otro beneficio que comporta el hipertexto es la motivación que significaría para los estudiantes, ya que al desarrollarse en un ambiente digital, sería atractivo para ellos, que se condice en parte con lo señalado por Ryan et. al (2010), quienes señalan que la tecnología resulta motivadora para los estudiantes, pero para desarrollar un espacio crítico se deben considerar textos que impliquen, a los alumnos, un análisis multimodal, que, en el caso de estos profesores, los beneficios del hipertexto se perciben dentro de los límites de la aplicación tradicional de los textos.

Por otra parte, las dificultades percibidas sobre el hipertexto surgen siempre de elementos externos que están implicados dentro del rol mediador de estos profesores. Una de las mayores dificultades percibidas por algunos profesores es el contexto sociocultural de su alumno, que significa una barrera para acceder a un uso potencial de las herramientas digitales, pues prevén una falta de competencias en ese ámbito, sobre todo en aquellos alumnos de condición sociocultural más baja; por lo tanto, el uso de herramientas digitales que supongan un uso diferente comportará un desafío mayor al profesor novel en enseñarla. Otro aspecto es la dificultad que presentan los alumnos para leer en pantalla y el predominio de las redes sociales, sobre todo de sistemas de mensajería instantánea que han condicionado su modo de percibir los recursos que se llevan al aula; en este sentido, ven difícil la implementación del hipertexto, no tanto por su estructura, sino más bien por condiciones externas a la textualidad en sí, pero que afectan su posible ejecución.

En esta misma línea, ven difícil la aplicación del hipertexto debido a que perciben compleja su implementación por la falta de apoyo que perciben tanto de la institución como de profesores con mayor experiencia, que da cuenta de los dos tipos de mentalidades

propuestas por Lankshear y Knobel (2008), ya que estos profesores se hallan en el límite de ambas mentalidades, pues notan que la comunidad educativa mantiene una mentalidad centrada en el conocimiento como un valor individual y la percepción de la tecnología digital como un accesorio. Por otra parte, ellos poseen una mentalidad que entiende a la tecnología como un fenómeno que ha alterado la concepción del conocimiento y lo ha dirigido hacia una idea más colectiva y globalizada. La cuestión, sobre estas mentalidades, es hasta qué medida estos profesores se posicionan en una mentalidad u otra, si ejercen en un medio cuya forma de enseñanza sigue centrada en los textos impresos. En este sentido, se pudo notar en las apreciaciones de los profesores noveles una contradicción con el uso que dan a la tecnología digital y las proyecciones didácticas que realizan sobre ella.

Por lo tanto, lo que se puede concluir en este punto es que a los profesores noveles les es difícil diferenciar al hipertexto digital de otras estrategias, pese a su valoración y entusiasmo frente a este tipo de textualidad y que pone en entredicho la factibilidad de que lo apliquen para la transmisión de los clásicos grecolatinos.

Distinta es la percepción de los profesores en formación, pues si bien pudieron detectar algunas dificultades en la textualidad, como por ejemplo, la posibilidad de abandono de su lectura, la percepción sobre sus beneficios es mayor.

Uno de los primeros beneficios que perciben sobre el hipertexto digital dentro de un marco multimodal, es que permite ampliar la visión y el concepto de lectura literaria dentro de la formación en la especialidad, ya que habla de un modo de aproximarse a una obra literaria dentro del ámbito de la creación de significado, tal como lo ha propuesto Kalantzis y Cope (2012), pues permite un aula mucho más diversificada e inclusiva. También, el hipertexto digital en este ámbito, permitió a los profesores en formación sentirse parte de dicho fenómeno y, por lo tanto, ayudó a sortear la brecha generacional entre ellos y sus alumnos.

Otro beneficio apreciado por los profesores en formación es que el hipertexto didáctico digital enriquece la lectura mediante la navegación, y por lo mismo, ayuda a dar énfasis en el proceso más que en resultado, que corrobora lo sostenido por Jewitt (2005) en cuanto a que una textualidad de este tipo redefine el trabajo del lector que construye una narrativa a través de su ruta por el texto y, por esta razón, este tipo de hipertexto permite la diversificación y la lectura crítica a través de la selección de información.

Desde el ámbito de la multimodalidad, otro beneficio percibido por los profesores en formación, es la posibilidad de aproximar la cultura del discente al texto y, a su vez, que se

sienta motivado a su lectura. Por medio de la conexión de diferentes elementos, los futuros profesores visualizaron un diseño de aula, que en este caso, se aproximó al concepto de *design analysis* de Kalantzis y Cope (2012) dentro de las *multiliteracies*, ya que situaron a la lectura literaria desde un ámbito multimodal y la enlazaron con el marco o *framing* que ha permitido a los profesores en formación discutir esta literatura desde un aspecto semiótico-social.

Finalmente, otros de los beneficios del hipertexto digital lo sitúan desde la creación de sentido y el conectivismo, ya que la colaboración en línea y la compartición entre sus compañeros permitió aprender de las diversas experiencias, ampliar los horizontes y potenciar las habilidades que confirma la idea de Martín-Barbero y Lluch (2011) sobre un mediador “con capacidades y miradas plurales que incentive el cruce y la interacción con los lenguajes orales, gráficos, audiovisuales y virtuales”.

Las preguntas y objetivos específicos discutidos a lo largo de este capítulo han aportado una visión global sobre el fenómeno que explora este estudio. Tal visión se funda en las experiencias de los profesores noveles y en formación con los hipertextos didácticos digitales desde la perspectiva de lectores-creadores y mediadores, que ha permitido acceder a una mayor comprensión de su uso para los clásicos grecolatinos, que son considerados como una literatura compleja. Dentro de la discusión, se han abordado las diferentes facetas del fenómeno que implica el plano experiencial-vivencial de los profesores noveles y en formación con la literatura, las creencias que se enlazan con la misma y el uso de la tecnología digital para su transmisión, que permiten, en este punto de la discusión, avanzar hacia el objetivo general propuesto, que ha sido discutido a través de las implicaciones que conlleva la lectura y aplicación de hipertextos didácticos dentro de un marco multimodal; por lo tanto, en este punto, se puede plantear en qué aspectos y cómo impacta el hipertexto didáctico digital en los profesores noveles y en formación.

El aspecto en el que impacta el uso del hipertexto didáctico digital es su posibilidad de ser implementado en el ámbito de la creación literaria y enlazarlo con la lectura de minificciones que reelaboran temas, personajes y argumentos de las obras clásicas grecolatinas dentro de un diseño de aula multimodal, más que la lectura del hipertexto didáctico digital por parte de los alumnos. En este sentido, los aspectos vinculados a la lectura de minificciones, selección de información en la red, implementación e interacción con el hipertexto y la creación de sentido, son los que más han impactado en los participantes y sobre todo en aquellos que pudieron crear hipertextos didácticos digitales dentro del marco de las *multiliteracies*.

No obstante, el impacto de dicho hipertexto está condicionado a una serie de elementos que han emanado de los datos proporcionados por los profesores noveles y en formación. Estos elementos se vinculan con la experiencia que tienen los profesores noveles con los clásicos grecolatinos, que condiciona gran parte de su función mediadora, ya que son docentes comprometidos con su rol, el cual está permeado por su formación lectora y las creencias como lector. Por otra parte, está la influencia tanto de la universidad como de la escuela, ya que ambas han proporcionado experiencias vinculadas a su competencia como sujetos lectores didácticos de estos clásicos. En el caso de la universidad, esta ha proporcionado una visión sobre la transmisión literaria y su interpretación; las dinámicas de la escuela, por su parte, han afectado a los profesores que recién comienzan su labor docente, ya que las perciben como dificultades a su rol mediador. Esto último confirma lo señalado por Munita (2014) en cuanto a la “reconstrucción” que realiza cada sujeto a partir de las experiencias vividas y en la que “convergen diversos ámbitos vitales y espacios de formación, como son las experiencias personales, la formación docente y la práctica pedagógica”, que en este caso, incide en el uso digital para el tratamiento didáctico de los clásicos.

Por lo tanto, la forma en que impacta el hipertexto didáctico digital va a depender en cierta medida de la “reconstrucción” que realiza cada profesor dentro de su ejercicio, pero por sobre todo, de la experimentación que tenga con las herramientas digitales desde una perspectiva pedagógica y personal. Dentro del grupo de profesores en formación, se pudo percibir que varios lograron tener una conciencia de que el uso del hipertexto digital era diferente a otros recursos utilizados para el mismo fin, ya que desplegaba habilidades que otros recursos, como una guía, no activarían. Esta diferencia con el grupo de profesores noveles, se establece a partir del nivel de interacción que pudo tener el grupo de futuros profesores con dicho hipertexto y la posibilidad de reconstruir una interpretación de los clásicos dentro del marco que proponen las *multiliteracies*.

VI. CONCLUSIONES

Después de un extenso recorrido, se ha logrado obtener un conjunto de certezas sobre la transmisión de los clásicos grecolatinos en el aula que han permitido reconocer que es necesario que los profesores experimenten el hipertexto didáctico digital desde sus creencias y desde esa perspectiva se integre al proceso de la lectura de los clásicos, que ayudaría en la aproximación de la teoría con la práctica, que es un esfuerzo que se ha venido realizando en el campo científico de la didáctica de la literatura en las últimas décadas.

Antes de iniciar este estudio, se tenían ciertas premisas y concepciones sobre los profesores noveles y en formación como sujetos no permeados por la práctica docente y cuyas nociones sobre el uso digital y del hipertexto dentro de la didáctica, serían habituales y conocidas. Sobre esto último se supuso, también, que los profesores noveles tendrían una mejor disposición para ejecutar estrategias que implicaran el uso del hipertexto digital en el tratamiento didáctico de la literatura. Sin embargo, el estudio aplicado ha modificado estas ideas iniciales y ha perfilado a este grupo de profesores como sujetos lectores didácticos y ha posibilitado entender su percepción sobre el uso digital y la valoración de los clásicos grecolatinos, que ha dejado algunas interrogantes y proporcionado unos hallazgos que no estaban contemplados y que, obedece, en cierta medida, a la naturaleza de toda investigación cualitativa.

Este estudio se planteó a partir de la inquietud sobre el espacio y la funcionalidad de los clásicos grecolatinos dentro del aula de secundaria y si era posible dinamizar tales textos desde sus reelaboraciones por medio del hipertexto digital y la multimodalidad. Para responder a esta inquietud, se eligió a un grupo de profesores de Lengua y Literatura que recién iniciaba su ejercicio docente, ya que en dicho grupo se conjugaban tres esferas que se han explicado en la justificación: las características de su formación inicial, los contextos en los que se desempeñan y la presencia o ausencia de apoyos en la gestión, que incidirían o no dentro de un hipotético uso de hipertextos didácticos digitales dentro del aula. Del mismo modo, se eligió a un grupo de profesores en formación que compartieran con los profesores noveles su nivel de formación y características etarias, ya que podrían aportar

aristas interesantes en la interacción con hipertextos didácticos digitales en obras literarias consideradas complejas.

Por lo tanto, el proceso de investigación de la problemática se encaminó a delimitar y comprender las necesidades, percepciones y creencias de los profesores noveles y en formación, sobre la introducción de los clásicos grecolatinos a través del hipertexto didáctico digital en un aula multimodal y, a partir de esta premisa, reflexionar sobre las posibilidades de transmitir esta literatura dentro del aula de secundaria. Para responder a las preguntas que suscitaba la problemática, se ha recurrido a líneas de investigación enmarcadas dentro del campo de la didáctica de la literatura y vinculadas con los procesos de recepción de la obra literaria desde la arista del intertexto lector; junto con la comprensión de los contextos que intervienen en la práctica lectora de los sujetos; también con aquellas líneas que estudian al hipertexto dentro de la didáctica y la multimodalidad a través de su dimensión pedagógica por medio de las *multiliteracies*. Este entramado proporcionó una mirada interdisciplinar al objeto de estudio propuesto, que enriqueció la perspectiva que se había formulado en un principio y motivó la discusión sobre el profesor de literatura en su interacción con el uso digital para ser un mediador del hipertexto didáctico electrónico en un aula multimodal, que se podría considerar una primera aportación relevante de esta investigación al campo científico al que se adscribe.

La complejidad derivada de la problemática y del tipo de participantes que comprendía el estudio motivó la elección de dos diseños que, conjugados, abarcaran tanto la generalidad de los datos proporcionados como la profundidad de los mismos. Tales diseños ayudaron a establecer un diálogo con las diferentes estrategias aplicadas para obtener los datos, que, a partir de la técnica de análisis y la interpretación en su conjunto, permitieron conceptualizar y entender el fenómeno a partir de las voces y relatos de los profesores que recién comienzan su práctica docente y de aquellos que lo harán en un futuro próximo.

De esta manera, se ha podido dar respuesta a las cuestiones planteadas en este estudio, cuya pregunta de investigación era la siguiente:

¿Qué tipos de necesidades, percepciones y creencias presentan los profesores noveles y en formación en el área de Lengua y Literatura acerca de la introducción de los clásicos grecolatinos en el aula, a través del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad?

1. Respecto a estas necesidades se puede concluir que los clásicos grecolatinos no están integrados en el canon personal de los profesores noveles y, como se ha observado, el gusto personal es un punto gravitante dentro de la motivación de estas obras dentro del aula. En consecuencia es una necesidad que, dentro de la formación inicial de los profesores de Lengua y Literatura, haya una profundización y diversificación de estas obras con el fin de que amplíen su intertexto lector sobre ellas.
2. Es necesario que dentro de la formación se proporcione un mayor conocimiento de estrategias que impliquen una lectura compartida, dialogada y que posibilite al alumno expresar su punto de vista sobre los textos leídos y tener un rol más activo dentro del aula. El conocimiento de estrategias que faciliten el desarrollo de la conversación literaria dentro del aula ayudará a la descentralizar las acciones mediadoras ejecutadas por los profesores que recién inician su trayectoria; aspecto que el hipertexto digital y la multimodalidad desarrollarían al proponer una lectura colaborativa.
3. Otra necesidad será desarrollar adecuadas y pertinentes competencias a los profesores noveles y en formación para que puedan llevar a cabo actividades que impliquen el uso digital y, específicamente, del hipertexto dentro de un ambiente multimodal. Pese a que tienen una disposición natural para interactuar con la red, no son capaces de dimensionar el uso didáctico de las herramientas digitales y que se reflejó en la interacción con los hipertextos: abandono de la lectura, pobreza en la navegación, dificultad tanto para compartir elementos como seleccionar información desde una perspectiva didáctica y elaboración parcial de los enlaces. En el ámbito multimodal, es necesario que aprendan la estructura de estos textos para que puedan ser comunicados a los alumnos. Lo último resulta fundamental para transmitir una literatura compleja como son los clásicos grecolatinos.
4. Dentro de las percepciones de los profesores se halló que el uso digital para el tratamiento didáctico de la literatura es algo superficial, porque no está incorporado plenamente en la formación docente ni se ha vinculado a la educación literaria en el aula de secundaria. A esto se suma que su implementación depende de la voluntad y de los medios que tenga la institución educativa en la que se desempeñan. Por lo tanto, el uso del hipertexto digital y la multimodalidad para la transmisión de los clásicos dependerá del contexto, de la motivación y competencia que tenga el

docente, aspectos que no han favorecido la diversificación de las estrategias que se han propuesto para la lectura literaria de estos clásicos.

5. Otra percepción incumbe a las experiencias vitales relacionadas con su formación lectora y su posición como profesor dentro del aula que impactan en la elección de estrategias y afectan el modo de llevar a cabo la lectura de estos clásicos, que está influida fuertemente por la aprensión de repetir acciones que experimentaron en su formación escolar, y que no fueron positivas para su aproximación a los clásicos grecolatinos. Pese a lo anterior, estos profesores tienen una conciencia favorable sobre la importancia de su función mediadora en los procesos formativos de sus alumnos.
6. El profesor novel asume el rol mediador como una tradición, ya que debe implementar estrategias dentro de los márgenes que establece el currículo y de lo que es aceptado tanto por su institución educativa como por los profesores con mayor experiencia. Por lo tanto, las expectativas que tienen tanto de la interpretación y profundización de la lectura de textos clásicos como de la formación de competencias de sus alumnos les resultan de muy difícil concreción en la práctica docente. Además estas expectativas van unidas a una noción sobre la transmisión literaria que se ha forjado desde su formación en la especialidad.
7. Los profesores tienen la percepción de que no poseen las competencias suficientes para abordar el hipertexto digital, ya que lo perciben muy superior a sus conocimientos didácticos. Esta percepción se complementa con la visión que tienen del alumno como veterano en el ciberespacio y de la idea sobre la gestión del tiempo que se proyecta en el profesorado, que puede determinar que una estrategia se lleve a cabo o no. A esto se suma el desinterés que perciben de su institución educativa sobre la innovación de las prácticas, que depende exclusivamente del profesor.
8. Las creencias van estrechamente ligadas a experiencias personales con la lectura, por este motivo la transmisión de los clásicos grecolatinos parece depender de la cercanía que sienta el profesor con este tipo de obras y el compromiso que tenga con su rol que se sintetiza en una búsqueda personal y preocupación por realizar una buena mediación que, a su vez, enriquezca su propio intertexto y motive a sus alumnos a leer estas obras. Lo anterior refleja la relevancia de los procesos vitales en la experimentación con las obras clásicas que determinan la forma en que estas son abordadas que, en el caso de estos profesores, se da exclusivamente dentro

del ámbito formal de la enseñanza y cuya selección es guiada fuertemente por el currículo.

9. Otra creencia se vincula con la relación que establecen los profesores noveles con el objeto libro, ya que planifican y plantean estrategias que están alejadas del uso digital sobre el que tienen una fuerte aprensión, pues piensan que incidirá negativamente en la relación que puede lograr su alumno con la lectura. Esto se debe a la noción que tienen sobre el texto impreso, el cual es el recurso validado para transmitir los clásicos y que demuestra que su enseñanza está concebida dentro de límites establecidos; por lo mismo, es difícil para estos profesores incorporar el hipertexto digital dentro de dichos límites, lo que se contradice con el discurso oficial que sostienen respecto del uso digital dentro de la especialidad.

Los principales hallazgos en torno a las necesidades, percepciones y creencias de los profesores noveles y en formación sobre la introducción de los clásicos grecolatinos por medio del hipertexto digital y la multimodalidad se verán complementados en la medida que se responda sobre las posibilidades de implementación de dicho hipertexto y de aquellos aspectos que influirían en la lectura literaria de los clásicos grecolatinos, que se ha planteado en las siguientes preguntas:

¿En qué aspectos el uso del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad supone una oportunidad para introducir el análisis y reflexión de textos clásicos universales?

10. El hipertexto didáctico digital posibilita que los profesores amplíen el concepto de lectura literaria que ha predominado en su formación y que dificulta la formación de su alumno como “crítico novel” (Mendoza 2002). También posibilita que se relacionen con la tecnología digital de una forma diferente a la acostumbrada y que dicha relación signifique un desafío, ya que la interacción con hipertextos en un ambiente multimodal implica, al profesor, abandonar su protagonismo en el aula para proponerse como mediador de esta textualidad. En este sentido, la interacción de los futuros profesores con el hipertexto digital, les ha permitido variar su percepción sobre la interpretación literaria, que indica que el trabajo con hipertextos puede ayudar en la formación de lectores competentes y autónomos, pero antes es necesario un cambio de perspectiva sobre cómo se han trabajado los textos literarios complejos dentro del aula.

11. El hipertexto digital es una oportunidad para introducir el análisis de temáticas de los clásicos, en la medida que esté bien guiado y el profesor esté implicado en su uso, el cual estará matizado por la práctica docente y su visión personal e institucional de la literatura. La valoración del hipertexto subyace en la posibilidad de conectar las experiencias culturales de los alumnos con las temáticas de las obras y de ser un enlace entre la literatura y el mundo del adolescente. Por lo tanto el hipertexto funcionaría como un “mediador crítico” (Cerrillo, 2010) que no impone la aproximación del alumno a este tipo de literatura, que es la diferencia que tiene respecto a otros recursos y estrategias utilizadas con el mismo fin.
12. La multimodalidad permite innovar en la práctica de la lectura literaria a través de la creación de significado y a situar la lectura de minificciones, que reelaboran clásicos grecolatinos, dentro del marco de *las multiliteracies* que han hecho posible incorporar diversas manifestaciones culturales dentro del aula y disminuir la percepción de complejidad que revisten estas obras. Con lo anterior, se quiere señalar que al proponer su lectura dentro de una contextualización, gestión del conocimiento, formulación crítica y la creación, se aporta un nuevo paradigma para el tratamiento didáctico de obras literarias consideradas complejas.

¿Qué relevancia asignan a la educación literaria y que posibilidades consideran de transmitir la literatura para formar lectores autónomos y competentes en el aula de manera continua?

13. La dinamización de los clásicos dentro del aula de secundaria depende en gran medida del contexto en el que se sitúa el profesor novel, ya que determinará que la transmisión de estas obras sea dirigida hacia la formación de unas competencias o a la motivación de su lectura. Los profesores comprenden que estas obras deben ser transmitidas de una forma diferente a sus alumnos adolescentes y para ello se plantean estrategias que inciden en la forma en que los clásicos son presentados, cuya tendencia es más canónica que lúdica y esto último se debe a la noción que poseen sobre la vigencia de estas obras, que se apoya en su trascendencia y presencia en el currículo y, parcialmente, en la cultura popular; no obstante, en muchos casos su lectura e introducción en el aula se diluyen, debido a que estos profesores están recién posicionándose en el rol.

14. Los textos clásicos presentados en el aula de secundaria son enriquecidos desde el punto de vista del profesor, de lo que este conoce y percibe de este tipo de obras, pese a las imposiciones del sistema que dificultan la proposición de un canon formativo y una selección de textos más variada. La minificción, en este sentido, es una opción que puede contribuir en la aproximación de los textos clásicos por medio de la integración de los aspectos formativos-competenciales y lúdicos que se logra en la creación de hipertextos digitales. Por lo tanto, la minificción es un tipo de hipertexto que puede facilitar la interacción del currículo con los gustos personales en cuanto a la selección de textos clásicos, su motivación e integración en un canon formativo dentro de los contextos diversos en que se propone su lectura.

Es importante dejar constancia de las limitaciones del presente estudio, que apuntan hacia el nivel de generalización de la problemática, la elección del diseño de investigación y las estrategias utilizadas para la obtención de la información. Respecto al nivel de generalización y conceptualización de la problemática se puede señalar que no se ha elaborado una teoría sobre el fenómeno expuesto. Pese a esto, se ha logrado aportar con unos resultados que enriquezcan la perspectiva que ha adoptado la didáctica de la literatura en los procesos de recepción de obras literarias consideradas complejas y, de este modo, plantear nuevos horizontes en torno al uso digital para el tratamiento literario dentro de las potencialidades del hipertexto digital y la multimodalidad desde su faceta pedagógica, en la discusión sobre la transmisión de los clásicos dentro del aula de secundaria.

En lo referente a la elección del diseño de investigación, cabe decir que las pautas predeterminadas no se han desarrollado en su totalidad, debido a que interesaba indagar específicamente en los aspectos que concernían a la problemática planteada en este estudio. Tal como se ha explicado en el marco metodológico, el diseño sistemático de la Teoría Fundamentada se ha utilizado para conceptualizar y organizar los datos que han emergido de la codificación a través de la técnica de análisis de contenido, más que generar una teoría, y la dimensión enunciativa del diseño Etnográfico se ha utilizado para obtener aristas interesantes sobre el fenómeno y ahondar en ciertos aspectos como elementos discursivos, que pueden haber escapado del análisis e interpretación aplicados y, por tanto, es una limitación que hay que tener en cuenta.

Respecto a las estrategias utilizadas para obtener los datos, si bien fueron variadas, tuvieron algunas limitaciones menores: la realización de sólo una sesión de entrevista grupal debido a factores logísticos; la no profundización en algunos temas en la entrevista

individual y la interacción a distancia con el grupo de profesores noveles que pudo haber afectado su nivel de implicación con los hipertextos presentados, especialmente con la herramienta *Thinglink*, que finalmente no pudieron ejecutar; además, la falta de un registro oficial para las notas de campo, son aspectos que pueden haber incidido en los resultados y que son limitaciones que vale la pena considerar en un futuro estudio.

Queda decir las diferentes perspectivas de continuidad que pueden emerger del presente estudio, ya que al situarse en diferentes campos y líneas, proporcionan diversas aristas sobre la proyección de los clásicos grecolatinos dentro del aula, sobre las que se comprobó que cuentan con un espacio relativo en el aula y que su aproximación se halla condicionada por factores que emergen de las experiencias personales y creencias sobre su transmisión, del currículo y de la disposición de la institución educativa; a partir de dichos factores se podría proponer su dinamización a través del uso pedagógico de la minificción; por ejemplo, o una proyección del aula multimodal para abordar estas obras cuya transmisión exige un tratamiento diferente. Más allá de dichas propuestas, se pueden visualizar dos perspectivas.

Una primera perspectiva se proyecta sobre las manifestaciones culturales emergentes, vinculadas con los procesos vitales adolescentes, y su interacción con la concepción tradicional sobre la lectura literaria de textos clásicos grecolatinos, que invita a replantear las estrategias que se han aplicado para el tratamiento didáctico de la literatura considerada compleja. Tal perspectiva se aplicaría por medio de un estudio exploratorio centrado en profesores de Lengua y Literatura que inician su práctica docente y que deben incorporar, a sus creencias y formación, las dinámicas de la institución educativa en la que ejercen. El interés de la propuesta radica en el análisis de los procesos implícitos en la mediación literaria y su interacción con las dinámicas de la institución, su nivel de impacto e integración del mundo cultural adolescente en el proceso de la lectura. Esto último ayudaría conformar unos criterios valorativos que aproximen la teoría y la práctica dentro de la educación literaria y su didáctica.

Una segunda perspectiva se proyecta en la experimentación del hipertexto digital y las *multiliteracies* en cuanto a su incorporación en la formación disciplinar de los futuros profesores, con el fin de que estos sean capaces de dirigir los procesos de comprensión y valoración de un texto literario clásico, a través de la gramática de los textos multimodales y su creación de sentido. El estudio permitió advertir que la experimentación con el hipertexto digital requiere de una mayor profundización en el tiempo; asimismo la

organización de un aula multicultural y multimodal. Esta perspectiva se llevaría a cabo a través de un estudio longitudinal que incluya las creencias que tienen los futuros profesores sobre la lectura de textos complejos, para que incorporen las *multiliteracies* en su proceso formativo. La investigación que se propone, por lo tanto, incluiría el ámbito formativo inicial y el contexto del aula de secundaria.

Para finalizar, es preciso señalar lo que ha significado realizar este estudio y la relevancia que puede tener dentro de las investigaciones realizadas en torno a la figura del profesor como lector y mediador en los procesos de recepción literaria. Al respecto, se puede decir que una contribución de este estudio ha sido proponer la lectura de los clásicos dentro de un marco multimodal y su interacción con el hipertexto digital desde las *multiliteracies*, hecho éste que hace del profesor de literatura no solo mediador de textos impresos, sino mediador de una textualidad digital. Además, cabe decir que este estudio se ha propuesto enlazar el hipertexto digital, las *multiliteracies* y la minificción para dinamizar el proceso de recepción de textos literarios más difíciles de transmitir, que es una problemática que se sigue planteando desde los diversos estudios que abordan su lectura dentro del aula.

En el desarrollo de este estudio, se ha reflexionado sobre lo que aportan sus resultados al campo de la didáctica de la literatura, en cuanto a los factores que inciden en la transmisión de los clásicos grecolatinos a través del uso digital, cuyo centro se origina a partir de la experiencia personal del profesor novel con este tipo de textos, quien, además, debe asumir las dinámicas de la escuela en la que trabaja y sobre ella conjugar sus vivencias como lector, que se entrecruzan con sus creencias. Sobre esto último, se ha reflexionado también sobre la capacidad que tiene este profesor de ser un mediador efectivo, ya que el entusiasmo, pasión y entrega hacia sus alumnos se ve coartado, en cierta medida, por las tareas administrativas que debe cumplir. En este sentido, el uso digital sigue siendo una promesa en Chile tanto para el profesor novel como para el futuro profesor y, por lo tanto, es un desafío y una tarea pendiente, no sólo dentro de la formación de los profesores de Lengua y Literatura, sino también dentro de los contextos en los que se sitúan y desenvuelven.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarseth, E. (2004). La literatura ergódica. En D. Sánchez-Mesa (Comp.), *Literatura y Cibercultura* (pp. 117-146). Madrid: Arco Libros.
- Adell, J.-E. (2007). Un recorregut bibliogràfic sobre les relacions entre literatura i tecnologia. Un estat de la qüestió a la universitat espanyola. *UOC Papers*, 4, 1-6.
- Adell, J.-E., Borràs, L., Calefato, P., Canadell, R., Koskimaa, R., Izquierdo, O., ... Vuillemin, A. (2005). *Textualidades electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura*. (L. Borràs, Ed.). Barcelona: UOC Universitat Oberta de Catalunya.
- Álvarez, G. (2012). Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes. *RUSC. Revista de universidad y sociedad del conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. España*, 9(2), 15. <http://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1160>
- Amat i Castells, V. (2010). El paper de la mediació en el desenvolupament de la competència literària : Disseny i aplicació d' una intervenció didàctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literatura*, 3(July), 33-49.
- Amo, J. M. de, & Ruiz, M. del M. (2015). La lectura hipertextual en la formación literaria. En C. Arbonés, M. Prats, & E. Sanahuja (Eds.), *Literatura 2.0 en el aula* (pp. 21-43). Barcelona: Octaedro.
- Andres-Suárez, I. (2010a). El Microrrelato: caracterización y limitación del género. En D. Roas (Ed.), *Poéticas del microrrelato* (pp. 155-180). Madrid: Arco Libros.
- Andres-Suárez, I. (2010b). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto.
- Anstey, M., & Bull, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum Leadership Journal*, 8(16).
- Arbonés, C., Mendoza Fillola, A., Muñoz, S., Prats, M., & Sanahuja, E. (2015). Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación. En J. M. de Amo, O. Cleger, & A. Mendoza (Eds.), *Redes Hipertextuales en el aula* (pp. 97-120). Barcelona: Octaedro.
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

- Ayala, T. (2012). El hipertexto en la Enseñanza Media en Chile: ¿Es pertinente aplicar los enfoques textuales tradicionales? *Literatura y lingüística*, (25), 101-120.
<http://doi.org/10.4067/S0716-58112012000100006>
- Ayala, T. (2015). Redes sociales e hiperconectividad en Futuros profesores de la generación digital. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(51), 244-270.
- Bados, C. (2009). La minificción como herramienta didáctica en la adquisición de la competencia literaria. *El cuento en Red. Revista electrónica de Estudios sobre la Ficción Breve*, 38-44.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2004). *S/Z*. (T. por N. Rosa) (castellano). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. (2ª). Oxford: Blackwell Publishing.
- Berríos, L. (2013). *Recepción de los textos clásicos grecolatinos en el aula : la minificción como alternativa didáctica* [TFM] Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Berríos, L. (2014). Recepción de textos clásicos grecolatinos e intertexto lector: la minificción como opción didáctica. *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales.*, 31, 13-33.
- Bloom, H. (1998). Elegía al canon. En E. Sullá (Comp.), *El canon literario* (pp. 189-222). Madrid: Arco Libros.
- Bombini, G. (1996a). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda. *Orbis Tertius*, (1), 2-3.
- Bombini, G. (1996b). Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 17(2).
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (pp. 53-74). Buenos Aires: Flacso/Manantial.
- Bombini, G. (2006). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: Postales de la enseñanza literaria. En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 135-147). Barcelona: Graó.
- Borges, J. L. (1952). Sobre los clásicos. En *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Sur.

- Borràs, L. (2002). Enseñar literatura en la red. nuevos recursos digitales. Recuperado 27 de marzo de 2017, a partir de www.hermeneia.net/CV/lborras_cv/laura_cv_archivos/pdf/borras_ictte.pdf
- Borràs, L. (2004). De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual. En M. A. Muro Munilla (Ed.), *Arte y nuevas tecnologías : X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 272-287). Fundación San Millán de la Cogolla.
- Broderick, D. (2014). Collaborative design: Participatory culture meets multiliteracies in a high school literary arts community. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(3), 198-208. <http://doi.org/10.1002/jaal.350>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy. *Digital Kompetanse*, 1(4), 263-276. http://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_4
- Bull, G., & Anstey, M. (2010). *Evolving Pedagogies. Reading and writing in a multimodal world*. Carlton South, Vic.: Education Services Australia.
- Bustamante, L. (2012). *Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España (1990-2011)*. Universidad de Valladolid.
- Calvino, I. (1994). *Por qué leer los clásicos*. (A. Bernárdez, Ed.) (1ª en cast). Madrid: Siruela.
- Calvo Valios, V. (2015). Datos de investigación cualitativa sobre la adecuación de las herramientas de la web 2.0 en las enseñanzas de DLL. En C. Romea, S. Muñoz, & M. A. Herrero (Eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Caro, M. T. (2008). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. Universidad de Murcia.
- Caro, M. T. (2013). De la mano de Cervantes: La lectura moderna de los clásicos. *Ocnos*, (9), 89-106.
- Caro, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 31-50. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/j/210961>
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura (conferencia inaugural)*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *PERSPECTIVA*, 28(2), 353-374. <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

- Cavalli, D. (2016). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria*. Universitat de Barcelona.
- Cazden, C., Cope, B., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., ... Cook, J. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. <http://doi.org/Article>
- Celiz, M. A. (2012). *Patrones de comportamiento lingüístico en el discurso electrónico. Una aproximación teórico-práctica, con el análisis de dos obras literarias hipertextuales: Gabriella Infinita, de Jaime Alejandro Rodríguez y Tierra de Extracción, de Doménico Chiappe* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (Coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-99). Barcelona: Anthropos.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P. C., & Cañamares, C. (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI. *CEE Participación Educativa*, 8, 76-92.
- Cerrillo, P. C., & Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, 1, 19-33.
http://doi.org/http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.02
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. (T. por A. Tamarit Amieva.) (castellano). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cleger, O. (2012). Pantallas saturadas/cuerpos opacos: la ficción hipertextual en lengua española. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 53-72). Barcelona: Octaedro.
- Clément, J. (2000). Del texto al hipertexto: hacia una epistemología del discurso hipertextual. Recuperado 11 de marzo de 2017, a partir de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/hipertul/clement.htm>
- Clement, T. (2012). Multiliteracies in the undergraduate digital humanities curriculum: Skills, principles, and habits of mind. En B. D. Hirsch (Ed.), *Digital Humanities Pedagogy* (p. 407). Cambridge, UK: OpenBook Publishers. <http://doi.org/D0I:10.11647/OBP.0024>.
- Clivaz, C., Pache, C., Rivoal, M., & Sankar, M. (2015). Multimodal literacies and academic publishing: The eTalks. *Information Services & Use*, 35, 251-258.

- <http://doi.org/10.3233/ISU-150781>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(9), 21-31.
<http://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la escuela secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: Horsori: ICE.
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En T. Colomer, E. Ferreiro, & F. Garrido (Eds.), *Lecturas sobre lecturas* (pp. 1-17). CONACULTA, Dirección general de publicaciones.
- Colomer, T. (2005a). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005b). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación (Ejemplar dedicado a: Sociedad lectora y educación)*, (1), 203-216.
- Colomer, T. (2009a). L'escola fa o desfà joves lectors? *Faristol*, (63), 8-10.
- Colomer, T. (2009b). Lectura de frontera y frontera de la lectura. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 5-19). Barcelona: Graó.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, (38), 37-44.
- Contreras, E., & Berríos, L. (2017). El cortometraje como instrumento para explorar la competencia literaria de los futuros maestros. En *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*.
- Contreras, E., & Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Via Atlantica*, (28), 29-44.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, 16(2), 361-426. <http://doi.org/10.1080/00461520903029014>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (pp. 1-36). London: Palgrave Macmillan.
<http://doi.org/10.1057/9781137539724>
- Cortina-Pérez, B., Gallardo-Vigil, M. A., Jiménez-Jiménez, M. Á., & Trujillo-Torres, J. M. (2014). El analfabetismo digital: un reto de los docentes del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 26(2), 231-264.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Educational Research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Cruz Calvo, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Universidad de Barcelona.
- Culler, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. (L. Cremades, Ed.) (Español). Madrid: Cátedra.
- Culler, J. (1998). El futuro de las humanidades. En E. Sullá (Comp.), *El canon literario* (pp. 139-160). Madrid: Arco Libros.
- Culler, J. (2014). *Breve introducción a la teoría literaria*. (T. por G. García) (reedición). Barcelona: Austral.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: La construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Barcelona: Graó.
- Díaz-Plaja, A., & Prats, M. (2012). Proposta d'exploració de les referències lectores a partir d'un fòrum. En A. Ambrós, J. Perera, & M. del M. Suárez (Eds.), *Didàctica de la llengua i la literatura. Experiències d'innovació docent a la Universitat* (pp. 31-40). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Díaz-Plaja, A., Prats, M., & Ramos, J. M. (2015). De la ruta literaria al microrrelato. En O. Cleger & J. M. de Amo (Eds.), *Formación literaria, hipertextos y web 2.0 en el marco educativo* (pp. 145-178). Almería: Universidad de Almería.
- Diez Mediavilla, A., Llorens García, R. F., & Rovira-Collado, J. (2015). Funcionalidad, dinámicas y uso de herramientas 2.0 en el desarrollo de hipertextos didácticos para la educación literaria. En J. M. de Amo, O. Cleger, & A. Mendoza (Eds.), *Redes Hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital* (p. 23). Barcelona: Octaedro.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dotras, A. (2013). El canon literario de la literatura infantil y escolar. En M. Á. Garrido (Ed.), *The literary canon of the children's and school literature* (pp. 111-128). Logroño: UNIR.
- Dueñas, J. D. (2013a). Hipertextos y hábitos de lectura: algunas consideraciones y propuestas desde la educación literaria. *Lenguaje y Textos*, (38), 141-148.

- Dueñas, J. D. (2013b). La educación literaria . Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156.
http://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Dueñas, J. D., & Taberero, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo : Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16(1), 65-77.
- Dueñas, J. D., Taberero, R., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, (11), 21-43.
- Eco, U. (1990). *Obra abierta*. (T. de R. Berdagué, Ed.) (3ª). Barcelona: Ariel.
- Eco, U. (1999). *Apocalípticos e integrados* (10.ª ed.). Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2000). *Apostillas al nombre de la rosa* (7ª). Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2003, diciembre 7). Resistirá. *Radar*. Buenos Aires.
- Educación, A. de C. de la. (2015). *Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile*. Santiago.
- Educación, A. de C. de la. (2017). *Percepciones acerca del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media*. Santiago.
- Epple, J. A. (1990). *Brevísima relación. Antología del Micro-cuento Hispanoamericano*. Santiago: Mosquito.
- Fernández, J. L. (2010). Hacia la conformación de una matriz genérica para el microcuento hispanoamericano. En D. Roas (Comp.), *Poéticas del microrrelato* (pp. 121-154). Madrid: Arco Libros.
- Ferrero, C. (2012). Ejemplos de relectura de la tradición clásica en clave de literatura de género. *Methodos*, (1), 193-200.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura ? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En M. Á. Garrido Gallardo (Comp.), *Teoría de los géneros literarios* (en castell, pp. 95-128). Madrid: Arco Libros.
- Frederico, A. (2016). The future of the reader or the reader - of the future: Children's interactive picturebook apps and multi-literacies. *Caderno de Letras da UFF*, 26(52), 121-139.

- Galindo, M. de los Á. (2015). Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-29.
- García Gual, C. (1996). Sobre el canon de los clásicos antiguos. *Ínsula*, 600(Un viaje de ida y vuelta: el canon), 5-6.
- García Gual, C. (1998a). Leer a los clásicos. *Nueva Revista*, (58).
- García Gual, C. (1998b, octubre 27). El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos. *El País*. Ediciones El País.
- García Gual, C. (2005). La inactualidad y la pervivencia de los clásicos. En J. Costas Rodríguez (Ed.), *Ad Amicam Amicissime Scripta. Homenaje a la profesora María José López de Ayala y Genovés* (Vol.II, pp. 81-86). Madrid: UNED.
- García Gual, C. (2015). El debate de las humanidades. *Claves de Razón Práctica*, (243), 136-155.
- García, J. M. (2012). Enseñar literatura en entornos digitales. *Álabe*, 7(7), 1-17.
- García Única, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos*, (43), 41-51. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5822>
- Gargallo, C., & Madrena, D. (2014). Brevedad e hipertextualidad de la imagen a la minificción. En O. Cleger & J. M. de Amo (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. (pp. 391-401). Barcelona: ICE.
- Gea, J. de D. de. (2012). Una pervivencia de La Odisea : Edén al Oeste de Costa-Gavras y su aplicación en el aula. *Methodos*, (1), 179-192.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies. From 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). London: Routledge.
- Geeregat, O., & Vásquez, O. (2008). Crisis y temporalidad en la formación inicial de profesores de Lenguaje y Comunicación. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 87-98. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200005>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. (C. Fernández Prieto, Ed.) (Edición en). Madrid: Taurus.
- Gil Calvo, E. (2010). La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil. En G. Lluch (Coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 13-33). Barcelona: Anthropos.
- Gilardoni, C. (2006). Universitarios y lectura: análisis cualicuantitativo del uso,

- accesibilidad y valoración de los libros. *Calidad en la educación*, (25), 215-239.
- Giroux, H. A. (2001). *cultura, política y practica educativa*. Barcelona: Graó.
- González, C. (2014). Educación literaria y TIC's en la formación inicial del profesorado en el contexto educativo chileno. En T. Colomer & M. Manresa (Coords.), *La literatura en pantalla* (pp. 98-106). Barcelona: GRETEL.
- González, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo abierto: Revista de educación*, 32(1), 91-116.
- González, V. M., Ramos, C., & Suárez, M. del M. (2013). Blogs de aula: ¿Espacio para el desarrollo de la competencia comunicativa? *Lenguaje y textos*, 38(38), 1-10.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras ? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, (11), 93-112.
- Granado, C., & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, (13), 43-63. <http://doi.org/10.18239/ocnos>
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: Anatomía de un desencuentro. *Revista de Educacion*, (352), 267-293.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520. <http://doi.org/10.1080/01411920902989227>
- Herrero, M. A. (2014). Una experiencia literaria desde la minificción: cervantina intempestiva. En O. Cleger & J. M. de Amo (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. (pp. 185-199). Barcelona: ICE.
- Hilario Silva, P. (2014). Aplicaciones de la intertextualidad y la minificción al desarrollo metacognitivo de la comprensión lectora. En O. Cleger & J. M. de Amo (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. (pp. 587-607). Barcelona: ICE.
- Hopenhayn, M. (2001). Viejas y nuevas formas de la ciudadanía. *Revista de la CEPAL*, (73), 117-128.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. (T. del alemán por J. A. G. T. del inglés por M. Barbeito). Madrid: Taurus.

- Jewitt, C. (2005). Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331.
<http://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267. <http://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. New York: Routledge.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde: Por una literatura sin fronteras. En C. Lomas (Ed.), *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 149-178). Barcelona: Graó.
- Joyce, M. (2004). La nueva enseñanza: hacia una pedagogía para una nueva cosmología. En D. Sánchez-Mesa (Comp.), *Literatura y Cibercultura* (pp. 329-344). Madrid: Arco Libros.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 46(46), 89-106. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. New York: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2016). New Learning. Transformational Designs for Pedagogy and Assessment. Recuperado 27 de mayo de 2016, a partir de <http://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2007). Online Memes, Affinities and Cultural Production. En M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A New Literacies Sampler* (p. 249). New York: Peter Lang Publishing.
- Koskimaa, R. (2007). El reto del cibertexto: enseñar literatura en el mundo digital. *UOC papers revista sobre la sociedad del conocimiento*, (4).
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Taylor & Francis.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media contemporary communication*. London: Arnold.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido* (en castell). Barcelona: Paidós.
- Lagmanovich, D. (2005). *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico*. (D.

- Lagmanovich, Ed.). Palencia: Menoscuarto.
- Lagmanovich, D. (2009). El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. *Iberoamericana. América Latina. España, Portugal. Ensayos sobre letras, historia y sociedad.*, 9(36), 85-95.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana* (6ª en cast). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto, la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología* (castellano). Barcelona: Paidós Hypermedia.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. (A. J. Antón Fernández, Ed.). Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (2015). ¿Es bueno este hipertexto? Evaluación de la calidad en los hipermedia (Trad.por M.Jiménez). En J. M. de Amo, O. Cleger, & A. Mendoza (Eds.), *Redes Hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 9-34). Barcelona: Octaedro.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetimos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2014). L ' ère numérique : un défi pour la didactique du FLE. *Synergies*, (2), 107-117.
- Leibrandt, I. (2008). El Hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la Literatura. En D. Romero & A. Sanz (Coords.), *Literaturas del texto al hipermedia* (pp. 183-193). Barcelona: Anthropos.
- Leibrandt, I. (2010). Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual. En A. Mendoza & C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 137-142). Barcelona: Horsori.
- Leibrandt, I. (2012). De la competencia alfabética a la competencia hipertextual. En A. Mendoza & J. M. de Amo (Eds.), *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: Leer Hipertextos*. (CD ROM). Almería: Universidad de Almería.
- Lim-Fei, V. (2013). Multimodal Literacy. *Practice*, 52-57.
- Lim-Fei, V., Tan, S., & Yin, K. (2017). Multimodal Translational Research: Teaching Visual Texts. En O. Seizov & J. Wildfeuer (Eds.), *New studies in multimodality: Conceptual and methodological elaborations*. London/New York: Bloomsbury.
- Liu, E. Z. F., Shih, R. C., & Tsai, Y. L. (2011). Hyperlink network analysis of the

- educational blog. *British Journal of Educational Technology*, 42(2).
<http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01150.x>
- Lluch, G. (2001). La programació dels aprenentatges literaris. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (25), 9-18.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (Coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Barcelona: Anthropos.
- Lomas, C., & Mata, J. (2014). Aprenentatge de la lectura literària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (63), 42-49.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4(2002), 167-179. <http://doi.org/ISSN-e 1575-0345>
- Mainer, J.-C. (1998). Sobre el canon de la literatura española del siglo XX. En E. Sullá (Comp.), *El canon literario* (pp. 271-299). Madrid: Arco Libros.
- Manghi, D., González, D., Rodríguez, P., & Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77-91.
- Manresa, M. (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas. *Textos. [Versión electrónica]. Revista Textos*, 51.
- Manresa, M. (2011). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V., & Volante, P. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos*. Santiago.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*, (0).
- Martín-Barbero, J. (2007). Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. En D. Moraes de (Coord.), *Sociedad Mediatizada* (pp. 69-98). Barcelona: Gedisa.
- Martín-Barbero, J. (2010a). Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas mundiales de lo cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(1978), 20-34.
- Martín-Barbero, J. (2010b). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. En G. Lluch (Coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp.

- 39-55). Barcelona: Anthropos.
- Martín-Barbero, J. (2015). ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 0(128), 13-29.
- Martín-Barbero, J., & Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. (G. Lluch & R. Morduchowicz, Coords.). Bogotá: CERLALC-UNESCO.
- Mata, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 119-134). Barcelona: Graó.
- Mata, J., & Gracida, Y. (2013). Intertextualidad. De la teoría a las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (62), 5-10.
- Mata, J., & Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (58), 49-59.
- Mcvee, M. B., Bailey, N. M., & Shanahan, L. E. (2008). Teachers and teacher educators learning from new literacies and new technologies, *19*(3), 197-210.
<http://doi.org/10.1080/10476210802250216>
- Meckes, L. (2003). El simce: su desarrollo y desafíos actuales. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana.*, 33(2), 160-178.
- Mendoza Fillola, A. (1999a). El tratamiento de la literatura desde una perspectiva intertextual. En *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. (pp. 21-45). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mendoza Fillola, A. (1999b). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo Torremocha & J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-51). Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura bases para la innovación. *Aspectos didácticos de la Literatura*, 12, 1-21.
- Mendoza Fillola, A. (2003a). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria* (pp. 349-379). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Mendoza Fillola, A. (2003b). Los intertextos: del discurso a la recepción. En *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (p. 439). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2006). El intertexto lector. En M. E. García Gutiérrez (Ed.), *La educación lingüística y literaria en la escuela secundaria: materiales para la formación del profesorado* (pp. 93-125). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Mendoza Fillola, A. (2008). Introducción : Textos e intertextos para la formación del lector. En *Textos entretextos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. (pp. 11-16). Barcelona: Horsori.
- Mendoza Fillola, A. (2010a). La formación receptora : análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya : revista de investigación e innovación educativa*, 41, 53-69.
- Mendoza Fillola, A. (2010b). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza & C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- Mendoza Fillola, A. (2012a). Hipertexto: la convergencia de la Competencia Lecto-Literaria y la Competencia Lectora Multimodal. En A. Mendoza & J. M. de Amo (Eds.), *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: Leer Hipertextos*. (pp. 77-112). Almería: Universidad de Almería.
- Mendoza Fillola, A. (2012b). Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 73-99). Barcelona: Octaedro.
- Mendoza Fillola, A. (2012c). Presentación. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 9-28). Barcelona: Octaedro.
- Mendoza Fillola, A. (2013). Minificción y presencia de los clásicos para la educación lectoliteraria, hiperficciones homéricas. En L. Cancelas y Ouviañas, R. Jiménez, M. Romero, & S. Sánchez (Coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. Cádiz: GEU.
- Mendoza Fillola, A. (2015). Minificciones, hiperficciones e hipertextos: de los clásicos a la educación literaria 2.0. En C. Arbonés, M. Prats, & E. Sanahuja (Eds.), *Literatura 2.0 en el aula* (p. 137). Barcelona: Octaedro.
- Mendoza Fillola, A., & Cantero, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria* (pp. 3-31). Madrid: Pearson/Prentice Hall.

- Merino, J. M. (2007). El microrrelato. Teoría e historia. Recuperado 6 de mayo de 2015, a partir de http://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=3436&t=articulos
- Minardi, G. (2013). Los microrrelatos de Augusto Monterroso : una lectura anticanónica de la fábula. *Orillas*, 2.
- MINEDUC. (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*. Santiago.
- Morduchowicz, R. (2010). La generación multimedia. En G. Lluch (Coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 59-71). Barcelona: Anthropos.
- Moreno, A. (2014). Llegim petites grans coses: microcontes, minificcions...” en una classe de 2n de l’eso. En O. Cleger & J. M. de Amo (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. (pp. 215-227). Barcelona: ICE.
- Moreno, J. A. (2011). El relato breve o minificción, como estrategia para el análisis de los elementos narrativos en la competencia literaria de los estudiantes. En M. Sánchez (Coord.), *Diálogos transatlánticos memoria del II Congreso Internacional de Literatura y cultura* (Vol. 4). La Plata: CONICET.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, (9), 69-87. <http://doi.org/10.2011/orel.v0i9.227>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 9(17), 1-19. <http://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Munita, F., & Pérez, M. (2013). «Controlar» las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 179-198. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>

- Muñoz, S. (2014). Minificción teatral en Penélope y las doce criadas de Margaret Atwood. En O. Cleger & J. M. de Amo (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. (pp. 418-433). Barcelona: ICE.
- Muñoz, S. (2015). *El mito clásico como intertexto fundamental: cómo reciben los alumnos obras que subvierten temas propios de la mitología clásica* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Muñoz, S., Mendoza Fillola, A., & Arbonés, C. (2015). La proyección didáctica del hipertexto 2.0 en la comprensión, interpretación y construcción de significados de la producción literaria. *Lenguaje y textos*, (41), 9-18.
- Navarro, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos? *TK*, (18), 17-26.
- Niederhauser, D. S. (2008). Educational Hypertext. *Handbook of research on educational communications and technology*, 18(4), 331-8.
- Niederhauser, D. S., & Shapiro, A. (2003). *Learner Variables Associated with Reading and Learning in a Hypertext Environment*. Chicago.
- Noguero, F. (2010). Micro-relato y posmodernidad: textos nuevos para un final de milenio. En D. Roas (Comp.), *Poéticas del microrrelato* (pp. 77-100). Madrid: Arco Libros.
- Núñez, X., Cea, A. M., & da Silva, I. (2014). La competencia literaria en el microrrelato prácticas transmedia en contextos de aprendizaje inter. En O. Cleger & J. M. de Amo (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. (pp. 154-168). Barcelona: ICE.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz-editores.
- Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- O'Halloran, K., & Lim-Fei, V. (2011). Dimensioner af multimodal literacy. *Viden om Læsning*, (10), 14-21.
- Ortolano, M. (2005). Narrativas hipertextuales: Hacia una redefinición del concepto de hipertexto. Recuperado 28 de febrero de 2017, a partir de <https://cultura.wordpress.com/2016/05/15/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>
- Ow, M., & Forster, C. (2012). Formación de mediadores para la lectura literaria multimodal. En A. Mendoza & J. M. de Amo (Eds.), *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: Leer Hipertextos*. (CD ROM). Almería: Universidad de Almería.

- Pagès, J. (2012). Viure la poesia clàssica des de l'oralitat amb l'ajut de les TIC. *Methodos*, (1), 119-128.
- Pajares, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. Recuperado a partir de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm
- Pajares, S. (2003). ¿Qué fue del hipertexto? Recuperado 8 de marzo de 2017, a partir de <http://jamillan.com/celtos.htm>
- Pajares, S. (2004). *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Pajares, S. (2015). Hipertexto y Literatura: nuevas perspectivas didácticas. En O. Cleger & J. M. de Amo (Eds.), *Formación literaria, hipertextos y web 2.0 en el marco educativo* (pp. 2-29). Almería: Universidad de Almería.
- Palou, J. (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna. En J. Herrera, M. Abril, & C. Perdomo (Coords.), *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (pp. 301-312). Tenerife: Universidad de la Laguna, Servicio de Publicaciones.
- Pantaleo, S. (2015). Language, Literacy and visual Texts. *English in Education*, 49(2), 113-129. <http://doi.org/10.1111/eie.12053>
- Pantaleo, S. (2017). Critical thinking and young children's exploration of picturebook artwork. *Language and Education*, 31(2), 152-168. <http://doi.org/10.1080/09500782.2016.1242599>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*, 1-18.
- Postigo, R. M. (2002). La recreació d'obres literàries: versions i adaptacions. En T. Colomer (Ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (pp. 171-182). Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Poulan, M. (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. En B. Lahire (Ed.), *Sociología de la lectura* (Gedisa). Barcelona.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: ¿Estética o Pedagogía? *Insula*, 600(Un viaje de

- ida y vuelta. El canon).
- Prats, M. (2016a). Criterios para la selección de lecturas. En J. Palou & M. Fons (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 69-83). Madrid: Síntesis.
- Prats, M. (2016b). Intertextualidad e Intertextos. En J. Palou & M. Fons (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 157-167). Madrid: Síntesis.
- Prats, M., & Díaz-Plaja, A. (1998). Literatura infantil y juvenil. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Prats, M., & Díaz-Plaja, A. (2010). La formació en Literatura Infantil, un projecte incardinat en l'entorn cultural. Perspectives didàctiques en entorns culturals. En *CIDd: II Congrés Internacional de Didàctiques* (pp. 1-8). Girona: Universitat de Girona.
- Roas, D. (2010). Sobre la esquiva naturaleza del microrrelato. En D. Roas (Comp.), *Poéticas del microrrelato* (pp. 9-45). Madrid: Arco Libros.
- Ródenas de Moya, D. (2010). Consideraciones sobre la estética de lo mínimo. En D. Roas (Comp.), *Poéticas del microrrelato* (pp. 181-208). Madrid: Arco Libros.
- Roig, B. (2010). Educação literária e cânone literário escolar. *Letras de Hoje*, 45(3), 75-79.
- Rojo, V. (2010). El minicuento, ese (des) generado. En D. Roas (Comp.), *Poéticas del microrrelato* (pp. 241-254). Madrid: Arco Libros.
- Romero, D. (2011). En busca de nuevos postulados. Retos de la literatura en la era digital. *Telos*, (86), 45-51.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. (T. por V. Schussheim) (1ª en cast). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rovira-Collado, J., & Llorens García, R. F. (2012). Blogs para la enseñanza de literatura infantil y juvenil en español: espacio central de la LIJ 2.0. *Perspectiva*, 30(3), 789-816.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana.*, 51(2), 56-74. <http://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.5>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ryan, J., Scott, A., & Walsh, M. (2010). Pedagogy in the multimodal classroom: an analysis of the challenges and opportunities for teachers. *Teachers and Teaching*,

- 16(4), 477-489. <http://doi.org/10.1080/13540601003754871>
- Ryan, M.-L. (2004). El ciberespacio, la virtualidad y el texto. En D. Sánchez-Mesa (Ed.), *Literatura y Cibercultura* (pp. 73-116). Madrid: Arco Libros.
- Sandin, M. P. (2003). Tradiciones en la investigación cualitativa. En *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones* (p. 258). Madrid: Ediciones Mc. Graw Hill.
- Sandoval, P., Rodríguez, F., & Maldonado, A. C. (2017). Evaluación de la alfabetización digital y pedagógica en TIC , a partir de las opiniones de estudiantes en. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 127-143. <http://doi.org/https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701154907>
- Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41(2), 85-104. <http://doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5>
- Serafini, F. (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodals Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350. <http://doi.org/10.1598/JA>
- Serrano, A. (2015). *Después de Troya. Microrrelatos hispánicos de tradición clásica*. (A. Serrano Cueto, Ed.). Palencia: Menoscuarto.
- Soneira, A. J. (2014). La «Teoría fundamentada de los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (reimpresió, pp. 153-173). Barcelona: Gedisa.
- Sotomayor, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, (38), 29-35.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (castellano). Medellín: Editorial Universidad de Antioquía. <http://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Sullá, E. (1998). El debate sobre el canon literario. En E. Sullá (Comp.), *El canon literario* (pp. 11-36). Madrid: Arco Libros.
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. (T. por N. Sobregués). Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada «Grounded Theory»*. *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Trujillo, J. M., López, J. A., & Pérez, E. (2011). Caracterización de la alfabetización digital

- desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 6.
- Tusón, A. (2002). Análisis de la conversación, entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 133-153.
- Ulrich Gumbrecht, H. (1998). «Cual Fénix de las cenizas» o del canon a lo clásico. En E. Sullá (Comp.), *El canon literario* (pp. 61-90). Madrid: Arco Libros.
- Valenzuela, J. P., & Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro*. Santiago.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2014). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (reimpresión, pp. 23-60). Barcelona: Gedisa.
- Vizcaíno, L. E. (2014). Minificciones intertextuales ¿obstáculos o puertas de lectura? En O. Cleger & J. M. de Amo (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. (pp. 537-544). Barcelona: ICE.
- Wendell V., H. (1998). La canonicidad. En E. Sullá (Comp.), *El canon literario* (pp. 37-60). Madrid: Arco Libros.
- Zavala, L. (2007a). De la teoría literaria a la minificción posmoderna. *Ciencias Sociais Unisinos*, 43(1), 86-96.
- Zavala, L. (2007b). *La ficción posmoderna como espacio fronterizo*. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México.
- Zavala, L. (2009). Los estudios sobre minificción: Una teoría literaria en lengua española. *El Cuento en red: Revista electrónica de teoría de la ficción breve.*, (19), 4.
- Zavala, L. (2015). Para una teoría del cortometraje y el nanometraje. En O. Cleger & J. M. de Amo (Eds.), *Formación literaria, hipertextos y web 2.0 en el marco educativo* (pp. 31-64). Almería: Universidad de Almería.

ÌNDICE DE TABLAS, CUADROS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1.....	134
Tabla 2.....	136
Tabla 3.....	155
Tabla 4.....	159
Tabla 5.....	171
Tabla 6.....	172
Tabla 7.....	173
Tabla 8.....	174
Tabla 9.....	183

CUADROS

Cuadro 1.....	130
Cuadro 2.....	131
Cuadro 3.....	143
Cuadro 4.....	144
Cuadro 5.....	146
Cuadro 6.....	156
Cuadro 7.....	166
Cuadro 8.....	167
Cuadro 9.....	174
Cuadro 10.....	194
Cuadro 11.....	195
Cuadro 12.....	197

FIGURAS

Figura 1.....	128
Figura 2.....	141
Figura 3.....	150
Figura 4.....	164

Figura 5.....	169
Figura 6.....	178
Figura 7.....	179
Figura 8.....	180
Figura 9.....	181
Figura 10.....	182
Figura 11.....	187
Figura 12.....	188
Figura 13.....	189
Figura 14.....	190
Figura 15.....	191
Figura 16.....	192
Figura 17.....	193
Figura 18.....	197
Figura 19.....	282
Figura 20.....	284
Figura 21.....	284
Figura 22.....	285



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Departament d'Educació Lingüística i Literària i Didàctica de les Ciències Experimentals i
la Matemàtica

Anexos tesis:

Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes

Lorena Berríos Barra

INDICE ANEXOS

[NOTA: El siguiente índice está realizado con formato de hipervínculos, facilitando de esta
manera el acceso a los diversos apartados que conforman el documento]

ANEXO 1: Minificciones.....	3
ANEXO 2: Notas de campo	8
ANEXO 3: Diarios.....	18
ANEXO 4: Transcripción entrevistas.....	26
ANEXO 5: relatos de vida lectora	92
ANEXO 6: Cuestionarios	97
ANEXO 7: Respuestas de los cuestionarios	107
ANEXO 8: Participación en el blog.....	124
ANEXO 9: Secuencia didáctica.....	136
ANEXO 10: Criterios para la creación del hipertexto didáctico digital.....	140
ANEXO 11: Libro de códigos (software nvivo)	142
ANEXO 12: Memos	148

ANEXO 1: MINIFICIONES

ULISES

Ángel Olgoso

Yo, el paciente y sagaz Ulises, famoso por su lanza, urdidor de engaños, nunca abandoné Troya. Por nada del mundo hubiese regresado a Ítaca. Mis hombres hicieron causa común y ayudamos a reconstruir las anchas calles y las dobles murallas hasta que aquella ciudad arrasada, nuevamente populosa y próspera, volvió a dominar la entrada del Helesponto. Y en las largas noches imaginábamos viajes en una cóncava nave, hazañas, peligros, naufragios, seres fabulosos, pruebas de lealtad, sangrientas venganzas que la Aurora de rosáceos dedos dispersaba después. Cuando el bardo ciego de Quíos, un tal Homero, cantó aquellas aventuras con el énfasis adecuado, en hexámetros dactílicos, persuadió al mundo de la supuesta veracidad de nuestros cuentos. Su versión, por así decirlo, es hoy sobradamente conocida. Pero las cosas no sucedieron de tal modo. Remiso a volver junto a mi familia, sin nostalgia alguna tras tantos años de asedio, me entregué a las dulzuras de las troyanas de niveos brazos, ustedes entienden, y mi descendencia actual supera a la del rey Príamo. Con seguridad tildarán mi proceder de cobarde, deshonesto e inhumano: no conocen a Penélope.

Minificción extraída de “Después de Troya” (Serrano, 2015, p. 66)

-Referencias de “Ulises”:

Esta minificción se encuentra dentro del ciclo homérico, ya que hace alusión al personaje protagonista de la Odisea y específicamente al relato que no aparece en tal poema épico: el capítulo del caballo de Troya; por tanto, en el relato hay un juego intertextual entre la Ilíada, en cuanto a todos aquellos referentes sobre la guerra de Troya, el asedio y la destrucción y de la Odisea, respecto al viaje del héroe. A través de dichos elementos, el autor reelabora al personaje a partir de la reconstrucción imaginaria de sucesos que pudieron (o no) haber acaecido, ya que se vale de la elipsis presente en los cantos originales. En este sentido, habla de la reconstrucción de Troya y de su permanencia en esa ciudad hasta su muerte. Por otro lado, muestra el viaje del héroe como una ilusión del personaje. Finalmente, el tono irónico lo plantea la última frase, ya que da a entender que la razón por la cual Ulises permanece en Troya es Penélope, pues tiene un genio horrible, lo que justifica su radicación en dicha ciudad, pese a que puedan juzgarlo por tal acción.

ORILLAS DEL ESCAMANDRO

José Emilio Pacheco

Atravesaron en hondas naves el mar. Desembarcaron a orillas del Escamandro y durante diez años mantuvieron el sitio de la ciudad. Tras miles de combates y muertes penetraron en Troya mediante un ardid y la tomaron a sangre y fuego. Buscaron por todas partes a Helena. Al no encontrarla comprendieron que la causante de la guerra sólo había existido en la imaginación de un poeta ciego.

Minificción extraída de “Después de Troya” (Serrano, 2015, p. 44)

-Referencias de “Orillas del Escamandro”

Esta minificción se halla dentro del ciclo homérico y hace especial referencia a la *Ilíada* y a aquellos elementos que se sitúan en la batalla del Escamandro, cuyo protagonista es Aquiles, cuyo pesar por la muerte de Patroclo es el, en el fondo, la historia de la *Ilíada*. En este sentido, toma como referencia este río presente en la *Ilíada*, aunque en realidad relata aquellos sucesos que se encuentran velados y descritos en cierta medida en la *Odisea*, sobre todo los referentes a la caída de Troya y su posterior rendición. Sobre aquellos sucesos, toma el personaje de Elena, cuya infidelidad y huida con Menelao supone el origen la guerra de Troya, y a partir de dicho personaje, el autor realiza un giro irónico al señalar que todo fue producto de Homero.

REHABILITACIÓN DE CIRCE

Diego Muñoz Valenzuela

La preciosísima Circe estaba aburrída de la simplicidad de Ulises. Si bien era fogoso, bien dotado y bello, la convivencia no daba para más. Solía convertirlo en perro para propinarle patadas, y él sollozaba y le imploraba perdón. Lo transformaba en caballo para galopar por la isla de Ea, fustigándolo con dureza. Lo transmutaba en cerdo para humillarlo alimentándolo con desperdicios. Volvía a darle forma humana para hacer el amor, y volvía a fastidiarse con su charla insulsa. Por fin lo expulsó del reino, le restituyó su barca y sus tripulantes y lo dotó con alimentos para un largo viaje. “Vete y no vuelvas”, ordenó con voz terminante al lloroso viajero, “y cuenta lo que quieras para quedar bien ante la historia”. Después sopló un hálito mágico para hinchar la vela de la embarcación.

Minificción extraída de “Después de Troya” (Serrano, 2015, p. 54)

-Referencias de “Rehabilitación de Circe”

La minificción hace referencia al canto X de la *Odisea* “La isla de Eolo. El palacio de la hechicera”, que muestra la forma en que Ulises fue despedido por Circe y las previsiones

del viaje, además de la convivencia con sus demás compañeros que la bruja había convertido en animales. El relato, narrado desde la perspectiva de la hechicera, subvierte el mito al concluir que ella estaba cansada de Ulises y que finalmente decide no estar con él. En este sentido, la minificción es una reivindicación del género femenino en clave humorística, ya que quien conoce el relato, puede identificar aquellos elementos que el autor subvierte a través de los siguientes elementos del texto original: la transformación de sus compañeros, la convivencia amorosa y la despedida, que son traspasados al protagonista y lo deja como un antihéroe quien, sin duda, cambió la versión vergonzosa y relató la que se puede leer en el texto original; por lo tanto, al leer la Odisea, se está accediendo a la historia creada por Ulises.

SIRENAS EMIGRANTES

David Lagmanovich

De su isla maravillosa las sirenas emigraron a la ciudad, donde los hombres no comprendieron su naturaleza mágica. Por eso dieron su nombre al ulular inmisericordioso de los coches policiales, mensajeros de todas las desgracias. Las verdaderas sirenas, que en pro de la convivencia entre minorías ya habían eliminado sus colas de pez, quisieron evitar ser delatadas por su canto. Desde entonces se mantienen silenciosas, viven en casas de departamentos y aportan a la seguridad social.

Minificción extraída de “Después de Troya” (Serrano, 2015, p. 63)

-Referencias de “Sirenas emigrantes”:

La narración que ofrece Lagmanovich pertenece al ciclo homérico y específicamente al relato de la Odisea, obra en la que aparece este personaje mítico, cuya apreciación por parte de Ulises no es positiva, ya que es un ser que llevará a su tripulación a la perdición. Dichos elementos son considerados dentro de la reelaboración que se hace del relato original en donde se muestra a la sirena como un ser desmitificado, viviendo en la ciudad, silenciosa debido a la mala reputación que tuvo en la obra homérica. En este sentido, el autor muestra la subversión del mito a través de la incorporación de la sirena a la vida humana y realiza una denuncia sobre la desigualdad de género, al mostrar los prejuicios que rondan sobre estos personajes femeninos.

DE NARCISO

José de la Colina

Contemplándose en la luna del armario, se apuñaló el pecho y cayó muerto.

Pero como el puñal del reflejo no era concreto, el Narciso del espejo permaneció vivo y en pie.

Minificción extraída de “Después de Troya” (Serrano, 2015, p. 118)

-Referencias a “De Narciso”

La minificción aborda el mito de Narciso, cuya historia ha dado origen a términos utilizados para describir un trastorno de personalidad como es el narcisismo. Las alusiones al relato original se dan a través de elementos cotidianos como el espejo que hace alusión al lago donde Narciso se ahoga y otorga espacios para la reflexión a partir de la elipsis de algunos elementos que conforman la historia y que el lector deberá completar.

DIDO

Lilian Elphick

Canta, oh diosa, tu ronca maldición maleva; dime que Eneas volverá convertido en sapo y nadará en el charco de mi descontento. Mueve, oh diosa, tus pies al ritmo del tango; no estaré triste, aunque mil cuchillos se claven en mi pecho y Lacónico me enseñe el or. No caerán por mis mejillas las lágrimas de ron de las mujeres despechadas, traicionadas, abandonadas, por todos aquellos que susurraron que todo es tan fugaz.

Ay, percanta, no me digás, tenés razón; vayámonos de copas, brindemos por Virgilio que escribirá La última curda. Veamos desde aquí cómo se matan y a la eterna flecha enamorada de mi herida, que es absurda, como mi reino de fuego.

Minificción extraída de “Después de Troya” (Serrano, 2015, p. 129)

-Referencias de “Dido”:

La minificción reelabora el canto IV de la Eneida, específicamente la huida de Eneas y el deceso de Dido debido a esa acción. En el texto se puede observar una doble intertextualidad, por una parte, hace referencia a los elementos del canto original, específicamente el dolor de Dido y su decisión de quitarse la vida, y por otra parte, hace alusión al tango “La última curda” cuyo léxico (lunfardo) es utilizado como estructura narrativa. En este sentido, compara a Virgilio como un creador del tango y exagera, de este modo, el drama de la protagonista, lo actualiza y lo universaliza como temática al señalar el dolor general de la mujer ante el abandono.

LA ESFINGE DE TEBAS

René Ávila Fabila

La otrora cruel Esfinge de Tebas, monstruo con cabeza de mujer, garras de león, cuerpo de perro y grandes alas de ave, se aburre y permanece casi silenciosa. Reposa así desde que Edipo la derrotó resolviendo el enigma que proponía a los viajeros, y que era el único de su repertorio. Ahora, escasa de ingenio, y un tanto acomplejada, la Esfinge formula adivinanzas y acertijos que los niños resuelven fácilmente, entre risas y burlas, cuando el fin de semana van a visitarla.

Minificción extraída de “Después de Troya” (Serrano, 2015, p. 181)

-Referencias de “La Esfinge de Tebas”

La minificción reelabora el mito de Edipo, específicamente su encuentro con la Esfinge y la desacraliza por medio de la parodia, ya que muestra al personaje mítico convertido prácticamente en un animal de feria, con poco ingenio y sagacidad. En el mito original, la Esfinge era un ser temido por el pueblo, ya que era un ser despótico y que Edipo logra derrotar al desentrañar el enigma y, por esta razón, Edipo se transforma en rey y tiene el derecho de desposarse con Yocasta, su madre.

ORIGEN DEL MITO

Manuel Moyano

Ejerciendo de médico en las tierras del Norte, fui reclamado una noche de tormenta para atender un parto. En aquel lugar dejado de la Providencia se han visto muchas cosas extrañas, y no me sorprendió que el recién nacido tuviera cabeza de becerro. Recomendé ahogarlo con un almohadón, pero a los padres les faltó valor. El varón creció y, mucho tiempo después, habiendo ya cumplido quince años, vino a visitarme. Me llamaba “buen doctor”, pero había en sus palabras un velo de amarga ironía. Yo no podía apartar la vista de sus astas de toro. “He sabido por mis padres que usted les aconsejó matarme”, dijo. “Así es”, respondí con todo el aplomo de que fui capaz, pues temía que su propósito fuera vengarse por ello. “Debieron hacerle caso”, fue lo único que le oí mugir mientras abandonaba mi consulta. Luego supe que, antes de venir a verme, había corneado a sus progenitores hasta la muerte. También me dijeron que huyó al monte, y que allí construyó una casa de largas e intrincadas galerías para recluirse en su interior. Pero ésa es otra historia.

Minificción extraída de “Después de Troya” (Serrano, 2015, p. 89)

-Referencias de “Origen del Mito”

En la minificción se presenta el mito del Minotauro desde una perspectiva no contemplada en el mito original, que relata el nacimiento de una bestia antropomorfa, cuyo origen se debe a la relación amorosa de su madre con el gran Toro Blanco que era propiedad de su marido, el rey Minos. El nacimiento de dicho ser, no estuvo ajeno a las controversias y Poseidón quiso deshacerse de él sacrificándolo en su honor, pero el rey se negó. Sin embargo, el carácter del Minotauro constituyó una carga para su familia y finalmente lo exilian a un complejo construido por Dédalo, que posteriormente fue denominado como laberinto. Con el paso del tiempo, el Minotauro comenzó a exigir cada nueve años el sacrificio de siete jóvenes y siete doncellas atenienses. En este sentido, la minificción relata el nacimiento del Minotauro desde la perspectiva del médico que trató a su madre, el cual se sindicó como autor de la sugerencia de asesinarlo y así desplaza a Poseidón del mito original. Más adelante, narra el encuentro con el Minotauro cuando ya es un adolescente irascible y bestial que ha asesinado a sus padres y ya ha construido el laberinto, el que no se nombra directamente, sino que es esbozado a través de la elipsis. Con ese punto, el autor concluye la historia y con ello cambia la versión original, otorga una dimensión más humana al Minotauro y deja aparte su posterior encuentro con Teseo.

ANEXO 2: NOTAS DE CAMPO

- NOTA DE CAMPO 1:

Notas de campo/Observación	
Lugar: Sala de medios educativos (1º piso) Observador: L. Berríos Rol: observadora participante Fecha: 11/10/2016 Horario: franja horaria de 9:00 a 11:30 hrs.	
Descripción de objetos	
9:15	Lectura de minificción en línea Alumno pregunta por notificación entrada por mail Duda sobre subversión del mito si está presente o no tal cual Entran a face Entran al blog y se pierden un poco, ya que entraron a otro blog, luego se adaptan rápidamente
10:00	Buscando material analizan videos de Hércules Buscan las imágenes clásicas Trabajan con móviles alumno trabaja con móvil y no encuentra texto original por internet se da la opción de que cree su propio documento y lo enlace Alumna juega video juego en su móvil. Si su compañero no busca ella no hace

nada.

10:30 Preguntan si cualquier imagen puede usarse en el texto que tenga que ver (como link)

Un grupo busca "resumen de la odisea", revisan el primer y tercer link. Luego, lo buscan porque no encuentran el canto original, no saben cuál es (circe) encontraron en wikiquote sin querer el canto X, lo leen.

Un grupo crea imágenes de prueba. Una hace de Prometeo y otra de Lemebel. Preguntan por los links, la calidad de los links y de ambientarse con la herramienta. Preguntan por un posible título. Una de ellas muestra la ruta creada,

los tipos de links seleccionados. Se lo muestra a su compañera

Un grupo escoge Ulises, hace marcas 4 a la minificción. Escoge imagen de Polifemo que ataca a Ulises, dice que es para motivar.

11:00 Alumno pregunta por Dido, muestra dos enlaces uno de información y otro de literatura, Eneida, Virgilio, pregunta si puede comenzar con video.

El otro profesor explica y dice que algo se hace con esa información

Alumnas crean portada con una página llamada Canva que diseña imágenes y aprenden a subir imágenes al hipertexto

Observaciones personales:

- Problemas con notebook.
- Intuitivos con la conexión Thinglink por fbk y Twitter.
- Alumnos no tienen teoría literaria sienten que deben informarse primero.
- Alumnos escogen una minificción muy pequeña, la toman como desafío. Ellos tienen problemas con la herramienta Thinglink, se pierden un poco, se pierden en la navegación, se saltan pasos. No saben cómo entrar. Se les ha explicado y ven el tutorial
- Un grupo de dos niñas faltó la sesión anterior y no saben que deben hacer, no saben si deben leer la mini primero o buscar las imágenes, luego se orientan un poco. No entienden mucho de qué se trata el trabajo, se extravían
- Grupo A pregunta si su interpretación es correcta: Narciso relacionado con imagen social, redes sociales, etc.
- Observación sobre la pauta distinción que pregunta cambios cómo guardarlos. Los links no habían sido guardados la imagen tampoco.
- Dudas con los links link vacío repetir.
- Dudas con la pauta que lleva tres fases. Complicación con lectura ergódica.
- Problemas con texto original/ adaptación.
- Alumna le cuesta dar el salto fuera de la lectura lineal
- Dificultad guardar y grabar imagen

- NOTA DE CAMPO 2:

Notas de campo/Observación

Lugar: Sala de Medios educativos (1º piso)

Observador: L. Berríos

Rol: observadora participante

Fecha: 18/10/2016

Horario: franja horaria de 9:00 a 11:30 hrs.

Descripción de objetos

- 9:10 Se abre la sesión, prenden los ordenadores y se organizan en los grupos correspondientes.
Un grupo está preocupado por cambiar su imagen ya que deben justificarla y sienten que no es la más apropiada
Dudas para crear el channel. Se explica
- 9:30 Un estudiante busca origen del mito. Pone origen del mito y busca por google
Una alumna está preocupada por la pauta y pregunta si hay un lineamiento para la interpretación de la minificción.
Una estudiante me muestra lo que ha hecho. Ha puesto los links en círculo, alrededor de la imagen. Los libros no son variados. Falta edición a los links.
- 10:00 Hay un estudiante que vino por primera vez y pregunta si puede trabajar de tres.
Está perdido
Un estudiante me muestra su creación y está bien variada. Sabe mucho y escoge links adecuados. La pareja de al lado solo tiene 4 links y cumple con lo solicitado
Ven dragon ball y lo van a incorporar. Se les sugiere dejar comentario por la mirada que da.
Hay un estudiante que va a poner tres opciones de videojuego del Minotauro.
- 11:00 Alumnos están buscando sobre la sirenita y se quedan pegado en youtube viendo stopmotion de spiderman.
Alumnas orden de links si debe seguir una ruta determinada o creada. Dudas
Alumnas suben solo nombres y no imágenes al comentario

Observaciones personales:

- Una alumna me pregunta sobre el tipo de navegación si se deben proporcionar todos los links a los alumnos y si podrían trabajar en casa. Dice que le cuesta visualizar el fin de la imagen y percatarse de su papel de mediadora. No sabe si su interpretación gustara al profe si es lo que este pide.
- Estudiantes tienen problemas con búsqueda de links y su selección para el texto La casa de Asterión de Borges.
- Alumnos no saben poner link de poema extraído de Wikipedia.
- Estudiantes con problemas para poner gif, encuentran más opciones.
- Problemas con comentario y para la interpretación de frase "laconico me enseñe el or"
- Problemas con imagen motivacional.

- NOTA DE CAMPO 3:

Notas de campo/Observación
Lugar: Sala del Departamento de Frances (bajos) Observador: L. Berríos Rol: observadora participante Fecha: 24/10/2016 Horario: franja horaria de 9:30 a 11:00 hrs.
Descripción de objetos
9:40 Presentan hipertexto unos compañeros que no pueden exponer en la sesión correspondiente. 9:50 Comienza la exposición. De entrada señalan que tuvieron dificultad con la minificción de Ulises Enlazan con objetivos de tercero medio tema del viaje. 10:00 Presentan minificción. L. presenta imagen: idea que estudiantes reconozcan a Ulises, ven idea de la imagen, que el dedo muestra la imagen Hicieron un orden del sentido del reloj Leen minificción Sugerencia de presentación de la lectura 10:30 Hay un capítulo de los Simpson que no es de youtube habían hecho un canal de YouTube para publicarlo y lo rechazaron. Dicen que muestra una perspectiva burlesca y de típico gringo. Muestran vídeo de escritor argentino que muestra cómo abordar estas obras extensas y complejas (para el profesor?) Presentan una imagen de Homero ciego y lo han enlazado con la minificción Incluyen otra minificción. La encontraron sin querer. Tiene una interpretación parecida. Dicen que incluyen más elementos bíblicos Señalan la presencia de virtudes cardinales- ampliación - desacralización del mito. Viaje del héroe tiene imagen para que los estudiantes puedan darse cuenta solos Incluyeron una encuesta para poder saber la interpretación de los estudiantes. Se propone un antes de la lectura, durante y después. Minificción se lee más de una vez. Homero les pareció chistoso y escogieron los Simpson porque es súper conocido. La interpretación la hacen oral: desacralización como un hombre cualquiera 11:00 Comentarios de los compañeros: Alguien quiere saber cómo es el cuestionario, como se hace Lo encuentran completo Una compañera pregunta por el vídeo Un compañero pregunta por interpretación
<u>Observaciones personales:</u> - Están un poco desorganizados - Es bastante entretenido - ampliación (parte anticipación)

- Sobre la encuesta, parece evaluación se sugiere al final y más amplia.
- No hicieron una interpretación escrita incorporada en la imagen.
- Les costó el tema de las fases de lectura.
- Dificultades de la interpretación: no habían distinguido la anticipación, pero luego concluyeron a que era una primera lectura.

- NOTA DE CAMPO 4: (LAS NOTAS CORRESPONDEN A LA EXPOSICIÓN DE LOS HIPERTEXTOS)

Notas de campo/Observación	
Lugar: Sala del Departamento de Frances (bajos) Observador: L. Berríos Rol: observadora participante Fecha: 25/10/2016 Horario: franjas horarias de 9:00 a 11:00 y 11:30 a 13:00	
Descripción de objetos	
9:10	Presentan M.A. Nuñez la minificción Origen del mito Manejan terminología Presentan imagen Está la narración original y hacen comparación entre Hercules y el minotauro de Disney y dicen que es irónica. Está el comic era una actividad en bitstrip. Buen comentario. Hay otro texto Aspectos irónicos: personaje médico aconseja muerte.
9:20 segundo	Finaliza exposición y hay una pregunta sobre el nivel sugerido: Nivel: Medio.
9:35	Comienza exposición de LG y AL, presentan Origen del mito Primero parten con la lectura de la minificción Selecciona de imagen por completa. Interpretan la imagen desde la perspectiva del mito. Desde el minotauro, la muerte, el laberinto y el autoencierro. Señalan que tuvieron que navegar mucho en la web. Revisión de link, que algunos no explicaban bien. Casa de Asterión: citan a través de la casa de Asterión para introducir el tema del laberinto. Incluyen los temas de la marginalidad y se puede conectar con identidad en la Media Grupo de rock mecánica popular les gustaba a las expositoras, la construcción del disco se basa en el relato de Borges Interdisciplinario. Conecta con otras disciplinas Uso del Meme

	<p>Proyectan hipertexto desde diferentes aristas: audiovisual, lúdico Enfoque: el autoencierro la marginalidad, como se ve desde fuera, dentro Links utilizados: históricos, audiovisuales</p>
9:45	<p>Comienza exposición de C.y P. Minificción Rehabilitación de Circe. Cuenta historia de Circe e interpreta imagen según elementos semióticos Parte con imagen y explicando la imagen Perspectiva: estudios de género Penélope como segura de sí misma, no depende de Ulises, no le importa que digan de ella Investigación aceptar algo verídico: versiones. Alteración de las versiones y juego con ellas Utilizan serie de los Simpson perspectiva crítica. Apoya a minificción Primera representación cinematográfica con datos freak Incluyen una minificción que es un poema. De unos de los precursores de la minificción Señalan que es una forma de aproximar la literatura a los estudiantes. En Instagram les costó encontrar algo relacionado, interpretan que transforma en gato Uso de meme vinculado con obra original Relacionan con el programa 1 o 3 medio</p>
10:05	<p>Comienza exposición de DG y P sobre La esfinge de Tebas Presenta imagen y motiva a través de ella Link con biografía del autor con el fin de ampliar, lo leen. Señalan video, pero no explican más allá (esfinge es hombre) Maneja terminología y presentan tres nodos relacionados con la interpretación, los enigmas Hay una página con acertijos</p>
10:15	<p>Exposición de M.L. y B. sobre el Mito de narciso Mito de narciso relacionan con la imagen: tema face, tumblr, instagram Lo relacionan con las redes sociales Interpretan como la imagen ante el resto, valerse a sí mismo, bullying, etc. Interpretan imagen a partir de elementos semióticos Señalan complicación: cuánto expandir el tema que no se perdiera Imagen a través de video Disney. Historia de Blanca nieves. Interpretan video. Se puede hacer relación con el tema de la imagen Incluyen una canción con el tema de la apariencia, la aceptación social Pretenden complejizar a través de la imagen de Narciso Lectura del trastorno narcisista Incluyen reportaje sobre los príncipes, el reportaje es escrito. Ve nueva perspectiva sobre masculinidad. No buscan lo femenino, sino la preocupación por sí mismo Énfasis sobre lo que ven los estudiantes, etc Comentario sobre espejo como alegoría, también se puede ver desde otra perspectiva</p>
10:25	<p>Comienza exposición de E.A. y V. Q. Origen del mito Énfasis en la soledad apertura (imagen) Explica el mito para enlazar con conocimientos previos</p>

de se propia	<p>Documental del mito del minotauro para captar la atención del estudiante Link del mito escrito: mito con Teseo, basado más en la minificción Imágenes relacionadas por ej Picasso, se pueda trabajar con la profesora arte También enlazaron minificción con La casa de Asterión. Señalan que mito puede moldear, versiones. Sugieren que vean un personaje y crear su minificción. Crearon un meme tiene elementos elípticos. A través de un video juego explican el mito Crean un estado en fbk No hay comentario personal. Dan una interpretación a través de La casa de Asterión, ya que es subvertir lo mismo a través de un personaje. Comentario de compañero: interdisciplinario con arte</p>
10:35	<p>Comienza exposición de F.U. y F.M. sobre Ulises La apertura consiste en leer la minificción y explicarla. Explica porque escogió imagen a través por Polifemo figura del héroe a través de sus hazañas. El hipertexto pretende acercar a lo que dice el texto, una de las escenas del texto original Hay un Link sobre el pintor Link sobre blog se Ulises como antihéroe Dice "nódulo" en vez de nodo. Presenta banda de rock sobre Polifemo y origen del nombre, el mito con lo Primitivo y derrotada por Ulises. Las críticas hacia la banda habían sido su Polifemo Usan Meme. Explican la interpretación Comentario de compañeros: banda de rock, buena apertura</p>
10:45 estudiante	<p>Exposición de C y R sobre La esfinge de Tebas Presentan una imagen remasterizada como anticipación, ya que un va a entender perfectamente que es un monstruo La leen y luego entrar a otros nodos para llegar a la explicitación (manejo de fases). Está el texto original para que el lector sepa. Incluyeron biografía de Sófocles, dicen que para una interpretación es necesario saber sobre los autores para saber desde qué perspectiva escribe. Incluyeron el acertijo de Batman que es la esfinge egipcia es un hombre y muestran diferentes culturas no solo la griega. Generaron el meme de donde surgen los seres míticos. Interdisciplinario: matemáticas acertijo de la esfinge. Señalan que es importante no sesgar lo que piensan los estudiantes Tuvieron links parecidos la interpretación aunque da un vuelco diferente. La idea es tener diferentes interpretaciones desde su perspectiva</p>

<p>10:55</p> <p>un</p>	<p>J. y J. presenta Origen del mito Comienzan con la imagen, en cuanto a lo externo lo que genera el minotauro. Pensaron en una clase, en la motivación negociar conocimiento con los estudiantes. Plantearon un juego videojuego, interesa como enganche para conocer la historia. Lo hicieron por vivencia con un sobrino Meme: encender la llamita para saber quién es Teseo, el minotauro Luego presentan el mito, luego la minificción y porque se hace eso para entender la intertextualidad es partir con el original y luego la minificción Qué diferencias hay, plantear Los links siguientes tienen que ver con la minificción Escogen La casa de Asterión. Señalan que Borges deja al minotauro como ser que no mata a nadie, por eso Teseo lo mata Roles del discurso oficial y el por debajo, Cortázar link cambio mito Explica porque, el minotauro es el poeta y Teseo a mat de la normalidad Ampliación Pelea entre minotauro y Teseo, dejaron solo la pelea, porque a los estudiantes les agrada. Comentario de compañero. Explica</p>
<p>11:08</p>	<p>receso</p>
<p>11:30</p>	<p>Comienza exposición de E.S. y P.R sobre Dido Presentan fases de lectura Se centran en la figura y la muerte: anticipa lo que pasa con ella. Toman periodo renacentista que toma elementos de los clásicos A modo de contextualizar el mito de Dido un vídeo explicativo Leen minificción Contextualizan mito con dos versiones del mito, una versión clásica y otra literaria. Explica porque se mata: fiel a esposo muerto para que el rey no invada Cartago ella se mata. En la minificción se destaca la versión de Eneida. Hay link sobre Virgilio, y el texto origen libro iv Dicen que deberían leerlo antes de los otros elementos Versión de Fito Páez: curda borracha, que significa última borrachera. dan interpretación Dos canciones de Violeta Parra, desolación de Violeta y paralelo entre esa vida y figura de Dido Presentan una canción del grupo Los tres,</p>
<p>11:40</p> <p>se</p> <p>el</p>	<p>Presenta G y M. Ulises Hay un enfoque historiográfico Link a la obra oficial. A través de la carta mitos y leyendas contextualiza Hace un símil entre la historia de Chile y A. Prat. Señala que es bueno que sepa el lugar que ocupa en la vida humana Películas que hace referencia a la Odisea, película que se contextualiza con viaje del héroe. Le interesa a nivel escolar por los valores heroicos son</p>

	<p>abstractos y no se ajustan a la realidad Presentan un enlace con comedia negra, racismo y críticas a instituciones modernas. Link batalla de los dioses, es conspirativa, el enfoque es sensacionalista. Señala que es difícil generar imágenes concretas, es fácil visualizar el escenario en que se despliegan Desea que la presentación sea auto sustentable, lo que piensa no se concretiza completamente y que no lean una obra, pero situarse en ella.</p>
11:50	<p>Presenta C.C. La esfinge de Tebas Elección de la imagen es para que el estudiante sepa que es Edipo, se trata de esta obra. Clase tercero medio, relacionar con conocimientos previos. Esfinge griega, video para mostrar, escoger en leer el mito u oírlo. Era audio. Meme sobre la esfinge. Moda pokemon go, elemento irónico sarcástico Meme lord elemento sobre la esfinge egipcia no aparece en una sola cultura y elementos que siguen utilizándose en la cultura Steven universe: una apertura al mundo mágico del mismo le Señala que idea es que se genere un debate</p>
12:00	<p>Presentación Rehabilitación de Circe Presenta Biografía del autor Mito original a través de los Simpson Cita: refleja la lectura oficial de la Odisea de una mujer sumisa que ruega que se vaya enlaza audio libro multimodal Crea meme Interpretación de la minificción a través de una cita Relacionan interpretación con imagen central Relacionan meme con cita. No es simplemente dejar el meme al aire, sino relacionar con la original Lectura sugerida de Cortázar, Circe, no es una re actualización sino que guardan algunos elementos, alusión leve, más moderna.</p>
12:10	<p>Presentan C y.F. Rehabilitación de Circe Señalan que es una idea pedagógica, para la clase, etc Proyectan para clase en tercero medio, el viaje del héroe, intertextualidad Integran y relacionan nodos de la imagen La imagen utilizada como anticipación Señalan que minificción es la explicitación Realizan comentario: la imagen es para darle voz a Circe, a través de una entrevista Presentan a Ulises con un perfil de Tinder</p>
12:20	<p>M.M. y D.P. presentan Origen del Mito Anticipación minotauro como relectura de la psicología del minotauro Presentan imagen y señalan que es una pintura que motivó la obra de Borges</p>

	<p>La obra subvierte versión monstruosa, subvierte el mito Gif: diferente forma de versionar como ayudante del héroe y no el monstruo Visión de Teseo como el perfecto fascista que viene a instaurar el orden. Ovidio, Cortázar, Borges dar a entender que la intertextualidad es gigante, pensando en la capacidad de investigar que tienen ellos. Cine Hollywood versión monstruosa, pudieran ver todas esas visiones y luego mostrar secuencia que muestra que es el villano. Interpretación sobre el doctor: ahogar es un detalle que ellos no quisiera la perversión es parte de la natZa humana, representación del Ello.</p>
12:30	<p>Presenta S.R. "Rehabilitación de Circe" Da la bienvenida Como entrada video de los Simpson Indaga sobre conocimientos previos Lectura mito de Circe Presenta canto X, la idea es que se puede hacer un análisis en conjunto Señala sobre la intertextualidad: todos los textos están hechos de diferentes textos. Relato del vencido. Que puedan interpretar de cualquier forma siempre y cuando se apeguen. Links sugeridos, biografía del autor que conecta con otras disciplinas. Viaje hacia el autor y trabajar obras artísticas y como el renacimiento toma las obras de Grecia y roma</p>
12:40	<p>Presentación de R. "Origen del mito" Imagen de la minificción por cómo se disponen las palabras y de cómo navegamos en internet, tiene referentes que son de la fig mítica, fig.adolescentes bastante contemporáneo Orden a través de marcas textuales y referente propios. Precuela de La casa</p>
de	<p>Asterión. Cita a Apolodoro, Borges. Recopila los mitos griegos, biblioteca de Apolodoro explica mito Hércules como versión de lo que todos los héroes hacen Remite a la obra de Sófocles. Caso parecido a parricidio Crítica a la pintura de watts. Presenta un microcuento inspirado en Borges Crítica a la crítica, rescata desde una versión hegemónica a una más</p>
pedestre	
esa	<p>Señala: "Quise proponerlo así porque nuestra mente es así y nos vemos de esa forma por internet".</p>
12:50	<p>Exponen F.A. y N.S. "Las sirenas emigrantes" Imagen donde están las sirenas. Escena Harry Potter La pintura es de 1894 las sirenas salen con alas, porque buscan a</p>
Perséfone al	<p>infierno, las castigan y las dejan con cola pez Señalan que según la iglesia, hacían que el canto se perdiera. Presentan Sirenita de Disney, ya que en película salen sirenas Está el fragmento de las sirenas, el canto original Imagen de sirena invertida: otra subversión, vista desde el arte. Conecta con</p>

<p>las sirena</p>	<p>arte surrealista Comentario personal no está, pero lo explican a través de la sirena clásica, versiones de sirenas, como se va perdiendo el origen verdadero de la</p>
-----------------------	---

ANEXO 3: DIARIOS

- DIARIO 1:

Sesión 27 de septiembre 2016

Sesión realizada en el Departamento de Educación Diferencial (bajos)

Horario: 9:00 a 11:30

Hoy en la clase de metodología hice la introducción al trabajo que realizaremos con el grupo del profesor Marco Antonio. El profesor, en primera instancia, explicó varias veces el tema de la práctica IV, respecto a las horas de observación y de ejecución de clases. Los estudiantes no son muchos, son como veinte o quince, no más. El profesor al parecer no considera el tema de la asistencia, ya que nadie se apuntó en alguna hoja. Durante una hora el profesor explicó qué se realizará en la práctica IV y de las precauciones que debían tener en los colegios. Asimismo, los estudiantes levantaban la mano para consultar sus dudas. Algunos se complicaban con la cantidad de horas de observación y las de ejecución. También se refirió al marco de la buena enseñanza con las reformas al 2016 y de la necesidad que los estudiantes las conozcan y trabajen con ese marco. Después de explicar esto, interrogó a los estudiantes respecto a lo que había señalado, acerca de la observación a reuniones, de clases y de la importancia del marco de la buena enseñanza. Después de ver cada una de las observaciones y dudas de los alumnos, dio una pausa de recreo.

Después de la pausa era mi turno. Yo tenía preparado un power point para explicar el trabajo que se realizaría. En primer lugar, explique mi tesis, de qué se trataba. Los estudiantes al ver el título no sabían lo que era hipertexto y algo habían escuchado de multimodalidad, pero no sabían exactamente de qué se trataba. Les expliqué las características de ambos, de forma muy somera. Más adelante, introduje la tesis explicando por qué surgió, cuál era la necesidad. Pregunté al grupo sobre los textos clásicos grecolatinos, qué referencias tenían de ellos. La mayoría nombró a las obras más conocidas (Ilíada y Odisea) y no más. No eran muchos los que opinaban y generalmente eran casi los mismos que habían consultado al profesor Marco en la hora anterior.

Después expliqué la metodología y pasé al ejemplo de un microcuento, es el de las sirenas emigrantes de Lagmanovich. Nadie se fijó en el título, me incluyo. Pedí a un estudiante que lo leyera para sus compañeros y luego les pedí que reflexionaran el texto. Después de eso, les pedí que respondieran dos preguntas. Una de ellas tenía relación con la subversión del mito en la historia y que dieran ideas para trabajar esa subversión. En primer lugar no entendieron la palabra "subversión" y menos "subversión del mito". Frente a esta dificultad, volvimos al texto y trabajamos con los referentes. Qué pasa con el referente "sirena". Varios

contestaron de acuerdo a la tradición griega, clásica y no nombraron otros referentes que pueden existir en la literatura. De acuerdo a la tradición griega, seres que con su canto atraían a los hombres para devorarlos. Sobre el cuerpo de la sirena tenían la idea clásica de la mujer con cola de pez. Luego se les pidió identificar el referente literario. Se les leyó la frase inicial y se les preguntó a qué obra hacía alusión. La mayoría respondió que a la Odisea de Homero. Luego se les preguntó cómo era el mito que narraba esa obra. Algunos respondieron de la cera en los oídos de los hombres, pero sus recuerdos sobre la obra eran vagos, ya que no recordaban que Ulises tenía los oídos destapados y se había amarrado al mástil. Se hizo una leve sugerencia y ahí lo recordaron. Algunos reconstruyeron el mito a partir del desprecio de los hombres hacia el canto de las sirenas, que lo veían como un canto maligno e hicieron la asociación con la minificción que habla del sonido de las sirenas como mal presagio. Una alumna "C" habló del mito desde la interpretación clásica, esto es, que los hombres se tapan con cera los oídos y Ulises no, porque al estar amarrado y soportar el canto que tenía connotaciones sexuales, el protagonista representaba la supremacía de la razón por sobre los instintos. Luego se habló de las diferentes interpretaciones que podía haber y de la riqueza que podía tener un texto. Más adelante se volvió a la pregunta. Se les volvió a preguntar por ideas para trabajar la subversión del mito. Varios comenzaron a nombrar diferentes referentes, por ejemplo el cómic, video juegos (Age of Aces), todas las películas de Disney y Shreck. Una alumna "L" dio un ejemplo de cómo trabajar la subversión a partir de un referente, por ejemplo, un trozo de película y desde ahí trabajar los diferentes elementos de la narración presentes en la minificción. Queda la duda si se dieron ideas relacionadas con la subversión de mito o solo se dieron sugerencias intertextuales. La segunda pregunta (Importancia de los clásicos) no se preguntó por un tema de gestión de tiempo.

Posterior a eso, se presentó la pequeña secuencia que se trabajaría, los objetivos a lograr y de cómo se ejecutaría. Cuando se presentó el blog y ejemplos de la herramienta "Thinglink" una alumna gritó desde atrás "En qué me metí...por qué acepté esto". Yo proseguí explicando y mostrando los ejemplos. Algunos estudiantes dijeron no tener competencias para trabajar textos literarios en escenarios digitales y más de alguno señaló que no sabía siquiera instalar el proyector en la sala, que siempre lo hacían sus alumnos. Finalmente se les preguntó si la herramienta los motivaba, ellos señalaron que sí, que pensaban que era posible conectar el mundo del adolescente con las intenciones literarias a partir de esta herramienta y que daba la posibilidad de trabajar una serie de referentes de la "cultura popular" y del contexto adolescente.

Cerramos la sesión con una invitación a trabajar con esta herramienta. Se les ofreció un material para explicar sobre el hipertexto y la multimodalidad.

- **DIARIO 2:**

Sesión 04 de octubre 2016

Lugar: sala de Magíster

Hora: 9.00 a 11:30 y 11:45 a 13:00

Hoy día trabajé los dos bloques destinados a práctica. En la clase de hoy los estudiantes debían planificar su imagen interactiva.

En una primera instancia proyecté la imagen seleccionada para la minificción Adiós Penélope. En primer lugar trabajamos los elementos presentes en la imagen que pudieran dar cuenta de la temática al texto a trabajar. Los estudiantes interpretaron los signos presentes y visibles de la imagen. Como siempre no son todos los que participan, siempre son muy pocos. Tres o cuatro, máximo. Llegaron a la conclusión de que la temática era Penélope, por los signos que se mostraban. Posteriormente, se les mostró la imagen interactiva tal como había sido planificada, esto es los enlaces e imágenes que acompañaban.

Se les volvió a explicar a los estudiantes sobre algunos conceptos que pudieran no tener claros. Se les solicitó a los estudiantes que se bajaran la aplicación a su móvil, varios lo hicieron. De este modo se podía analizar la imagen desde el dispositivo. Los estudiantes pudieron navegar desde su móvil. Por otro lado se les entregó una guía con criterios para analizar la imagen. Estos criterios fueron explicados en primera instancia y resolver las dudas. Luego analizaron la imagen desde los criterios y lo hicieron en parejas.

Hubo problemas sobre todo en la distinción de manifestaciones culturales y símbolos culturales. Lo veían de forma semejante, prácticamente iguales. Se les explicó la distinción, pero dentro del ejercicio, seguía no estando clara la diferencia. Luego se acompañó el proceso, resolviendo las dudas que podrían aparecer, las que fueron muy pocas, la mayoría entendió de qué se trataba el ejercicio. Hubo un receso y luego se hizo la revisión de estos criterios, se seleccionaron algunas de las preguntas.

Muchos de los estudiantes encontraron que no había mucha claridad en la ruta, que se dejaba muy al albedrío del lector la construcción de un itinerario lector. Un estudiante mencionó que estábamos acostumbrados a la lectura lineal, a seguir una estructura determinada siendo que la imagen proponía algo diferente. Muchos estudiantes establecieron diferencias entre las manifestaciones culturales, siendo la más aceptada el meme y la menos aceptada la canción de Serrat. Otros links ni siquiera fueron mencionados, por ejemplo, nadie hizo alusión al canto original que estaba en un link o del autor de la obra pictórica o el autor. Lo que sí hicieron alusión fue al twitter relacionado que enlazaba a un blog y para ellos era una ruta muy diferente. Cuando se les preguntó sobre la ruta lectora, que si estaban de acuerdo o no, muchos mencionaron "medianamente" porque no se podía establecer con claridad. Alguno hasta buscó el significado de "ruta" para saber si tenía que ver con un orden lineal y descubrió que se refería a camino, por lo tanto que se debía cumplir con ciertas condiciones para establecerla.

Luego se les propuso planificar su propio hipertexto, para ello se proporcionaron las minificciones que estaban en el blog y los criterios para planificar. Se explicó cada uno de los criterios, surgieron muy pocas dudas. En el acompañamiento de la actividad, muchos estudiantes se mostraron entusiasmados y escogieron sus temáticas de acuerdo a lo que conocían y su gusto personal, así fue como varios escogieron la temática del minotauro, otros de la efígie y otros a Dido, a la protagonista de la Eneida.

También algunos manifestaron su deseo de leer más minificciones y de tener el material accesible para utilizarlo en otra ocasión.

Dentro del acompañamiento, una de las dudas era de una estudiante que no sabía si enlazar Edipo Rey o no a la minificción de la esfinge. Los elementos que habían planificados eran muy de la cultura popular y mediáticos, inclusive tenían la mención a Disney. Lo único

que se recomendó es que analizaran los elementos desde el ámbito denotativo al connotativo y que fueran siempre tendiendo a la ampliación de los elementos literarios y culturales de los estudiantes. Una de las dificultades de la actividad fue la falta de internet en la sala y que los estudiantes pudieran conectarse desde sus dispositivos y no usar su propio internet. Esta dificultad fue mencionada por dos estudiantes que señalaban que eso era un impedimento para llevar la actividad a cabo, ya que muchos alumnos en la escuela tenían prohibido el uso de internet en su celular (por sus padres en cursos más pequeños). Se les aclaró que cada escuela tiene internet o tiene su sala de computación y que el profesor debe procurar tener todos los recursos para llevar la actividad y sobre todo contar con los medios para poder realizarla.

Una estudiante señaló que la ruta podía ser construida por el propio lector o guiada por el profesor, que él proporcionara los links a seguir.

- **DIARIO 3:**

Sesión 11 de octubre 2016

La sesión comienza con la explicación de la pauta de construcción de hipertextos. Al dar la pauta, me percaté que necesitaré realizar unos lineamientos para la exposición oral, esto es cantidad de tiempo, diapositivas, etc.

Luego que se explica la evaluación, se muestra el blog y se explican las instrucciones. Cuando se están dando las instrucciones algunos estudiantes ya han ingresado a la herramienta y están tratando de manipularla. Se dan cuenta de que tienen algunas dificultades para trabajar con la herramienta, entonces insisto que primero veamos las instrucciones.

Luego de dar las instrucciones, los estudiantes ingresan a Thinglink y se crean una cuenta. Un estudiante pregunta si debe tener el perfil de profesor o de alumno. La verdad es que yo no me había percatado de ello, pero les digo que se cree un perfil de profesor. Dentro de la creación algunos se crean su perfil a través de Facebook o Twitter y lo ven como algo natural. Del mismo modo, algunos que faltaron a la sesión anterior comienzan a leer las minificciones en línea y tratar de escoger alguna.

Dentro de la creación de Thinglink, algunos no saben si deben tener la notificación de la cuenta por e-mail. Se le explica que sí.

Trabajan por parejas. Hay una pareja que está bastante confundida y atrasada. Además señalan que no saben de teoría literaria, que la literatura no es su fuerte y por lo mismo, sienten que deben informarse primero de la teoría. Aparte que todavía tienen dudas sobre la subversión del mito, sobre todo en el ejemplo de las sirenas, por ejemplo no saben si la subversión del mito se da tal cual en la minificción o si deben interpretarla.

En general utilizan bastante Facebook, es un sitio obligado para varios. Hay gente que se ha confundido de blog, entran a uno similar y se pierden. Pese a lo anterior, se adaptan rápidamente.

Otro grupo busca videos de Hércules. Predomina la figura de Disney en las búsquedas por Youtube. En general hay tendencia a seleccionar imágenes clásicas de fondo, muy cercanas al ejemplo proporcionado para la creación de imágenes interactivas.

Algunos utilizan su móvil para trabajar, dentro de la búsqueda no encuentran el texto original por internet. Se les sugiere que en caso de no encontrarlo, construya un texto y lo enlace a la imagen. El estudiante toma a bien la sugerencia y lo ve como una posibilidad en caso de no encontrarel texto original.

Otro grupo pregunta si se puede usar cualquier imagen que sirva como link para el texto.

Otra pareja escogen justamente la minificción que no se podía porque era demasiado breve. Se explica los inconvenientes del texto y de que les podría afectar, pero ellos quieren trabajar con ese texto. A su vez, tienen dificultades con la herramienta thinglink, se pierden un poco, sobretodo en la navegación, se saltan pasos. No saben como entrar a la herramienta. Luego se les explicar y se les invita a ver el tutorial.

El grupo de al lado busca "resumen de la Odisea" y revisan el primer y tercer link. Se les pregunta porque buscan el resumen y explican que no saben cuál es el número del canto original al cual hace referencia. Dicen que han encontrado la obra en Wikiquote, abren sin querer el capítulo X y se dan cuenta de que ahí está el mencionado canto. Comienzan a leerlo.

Una pareja de chicas faltó a la sesión anterior y no saben qué deben hacer. No saben qué deben realizar primero, si leer la minificción primero o buscar imágenes. Se les da sugerencias y se orientan un poco. En realidad no entienden mucho de qué se trata la actividad y se pierden un poco, ya que entran al blog equivocado y tienen dudas de cómo comenzar la actividad.

Otra pareja crea imágenes de prueba para entender la herramienta thinglink. Una hace una imagen de Prometeo y la otra acerca de Lemebel. Preguntan si están bien los links, por la calidad del link, si es aceptable o no y de cómo utilizar la herramienta (cómo poner una imagen dentro de la imagen). Una de ellas pregunta qué título podría llevar. La otra muestra la ruta que ha creado, los tipos de links que seleccionó y se los muestra a su compañera.

El grupo de la minificción pequeña me pregunta si la interpretación que han hecho es correcta y me la explican: relacionan a narciso con las redes sociales, con el tema de la imagen en facebook y con el juego que se realiza con la imagen dentro de esa red social y de instagram. Están dudosos si esa interpretación es correcta y les señalo que está bien, que es la perspectiva que ellos notan. Esa interpretación la quieren relacionar con la historia/mito original.

Otro grupo, uno que está sentado muy atrás de la sala, ha escogido la minificción Ulises. Me fijo que han hecho marcas a la hoja en donde está esa minificción. Han hecho cuatro marcas y son a oraciones más que a palabras. Me relatan luego que ellos han realizado esas marcas y que las han hecho porque esas oraciones las han encontrado significativas y que les ayudan a buscar elementos que se relacionen. Como imagen de fondo han escogido la de Ulises con Polifemo, pero no es Ulises el protagonista, sino polifemo. Me dicen que han escogido esa imagen porque les interesa motivar a los estudiantes a saber de Ulises por medio de esa historia.

Algunos no saben como guardar los cambios. Le explico cómo hacerlo. Me fijo que un grupo no había guardado ningún link y la imagen central, tampoco.

Me voy a la otra sala (porque han sido divididos en dos salas) y se me acerca un estudiante "p" y me muestra una hoja de papel en donde ha hecho un cuadrado con un boli. En cada extremo hay un nombre, en uno dice Dido y en otro Eneida. Me pregunta si puede poner más enlaces relacionados, le digo que sí. Me explica que quiere poner dos enlaces, uno que sea de información sobre Dido y otro relacionado con la ficción, esto es, el personaje histórico y otro el de la literatura, de la obra de Virgilio. Por lo mismo, no está seguro si debe incorporar un vídeo documental sobre la reina de Cartago. Pregunta si puede comenzar con un video. Le digo que sí, que lo que encuentre apropiado para hacerlo. Dice que le interesaría poner un link con el capítulo IV de la Eneida, otro link sobre la Eneida y otro sobre Virgilio. Le digo que debe explorar las posibilidades de Thinglink y le digo lo que se me ocurre que podría hacer con el tema de los links, esto es, crear una imagen y linkear el documento sobre ella. Le parece una buena idea.

Vuelvo a la otra sala y hay una pareja de estudiantes que está muy fascinada con un video documental, pero dudan ponerlo en la imagen interactiva. Les señalo que es el lector quien deba escoger si ve ese video o no y que ellas deben decidir si el video es bueno, cumple el propósito, etc que se han planteado. Me dicen que sí y lo incorporan.

Retorno a la sala que estaba "p" y veo que el profesor está dando explicaciones del trabajo a otro estudiante. Señala que algo se debe hacer con la información que proporcionan los links. También habla de la tragedia y lo relaciona con las noticias que se dan en el telediario y de lo que ha surgido últimamente, los cazanoticias. Trato de aclarar y de complementar la información que da el profesor.

Posteriormente un grupo me llama y me solicita que le revise los links si están bien o no. Eso ya me ha sucedido unas dos o tres veces. Me muestran los links, veo lo que hacen y me doy cuenta de que les cuesta escoger links, por ejemplo, un grupo me muestra una imagen de una sirena subvertida, o sea con cara de pez y cuerpo de mujer. Le interesa esa obra de Magritte el de la sirena invertida, pero no sabe cómo potenciarla. Es solo una imagen puesta ahí, sin ninguna información. Le doy la misma sugerencia que le he dado a los grupos anteriores, de incorporar la imagen a thinglink y de poner el link. Ese problema lo tienen varios. No saben cómo subir una imagen a la herramienta y solo la linkean. Le explico que pueden subirla a su channel y luego incorporarla a la imagen seleccionada y poner el link.

Otro grupo tiene dudas con la pauta de evaluación. Especialmente en el punto que hace mención a las fases de lectura, que en realidad apuntan a una lectura lineal. Les explico cómo aplicarla a la imagen. Me percató que tienen problemas con la lectura ergódica y con el tema de la coherencia, buscan la linealidad y la consecuencia, que una cosa lleva a la otra como en un libro.

La pareja que estaba un poco perdida porque habían faltado a la sesión anterior me preguntan que si deben poner el texto original o la adaptación. Conversamos sobre el tema de la adaptación y lo difícil que es, en cuanto a criterios, encontrar una buena adaptación. le enuncio que poner el canto original o la adaptación dependerá del contexto y de los estudiantes a los que se dirijan. Revisamos la adaptación y es bastante infantil, recomendable para niños de quinto año básico. Se dan cuenta de que no pueden poner

esa adaptación, les sugiero que si lo desean pongan una adaptación y el texto original para que el lector escoja.

Otro grupo ha creado imágenes a partir de una aplicación llamada Canva. Han creado la portada de una revista y está muy bien elaborada. Pero no saben cómo subir esa imagen a Thinglink. De todos modos, se manejan muy bien con ambas herramientas, suben material rapidísimo y convierten las imágenes de pdf a jpg, aprenden rápidamente a subir las imágenes a Thinglink, son bastante intuitivas.

Revisando a otro grupo, una de las alumnas me dice que le cuesta mucho dar el salto de la lectura lineal a la hipertextual. Me muestra sus links y ha tratado de darles una secuencialidad espacial, un link detrás de otro. Me muestra cada uno de los links, muchos contienen información y poca imagen o si es imagen es sola. Otro grupo ha creado un link aparte para el autor de la minificción, les digo que es mejor incorporarla al texto mencionado, se dan cuenta y piensan corregirlo.

Ha pasado la hora rápidamente y ya es tiempo de acabar la sesión.

- **DIARIO 4:**

Sesión 18 de octubre 2016

Lugar: Sala de Medios educativos (1º piso)

Al inicio de la sesión se explican los lineamientos para la exposición oral. No hay muchos estudiantes, ya que es día de lluvia y llegan tarde debido al tráfico.

Luego de explicar los lineamientos se da el tiempo para que los estudiantes puedan trabajar en sus imágenes. Un grupo está preocupado por cambiar su imagen (la imagen de fondo), primero dicen que está repetida, que otro grupo la ha escogido y segundo, dicen que deben justificarla y según lo que piensan no es la más apropiada para la minificción.

Otro grupo tiene dudas para crear el channel. Se trata de dar una explicación, pero no resulta mucho, ya que hay algunos pasos que se me han olvidado. De todas maneras, la respuesta de ellos es que de ahí lo resolverán, ya que sienten que pueden manejar la herramienta en forma intuitiva.

Dentro de las minificciones hay una que se denomina "origen del mito". Un estudiante apunta en google "origen del mito" y busca entre las opciones proporcionadas.

Una alumna está preocupada por la pauta de evaluación. Me pregunta si hay un lineamiento para la interpretación de la minificción, ya que no está segura de que su interpretación sea válida o sea adecuada.

Otra estudiante me muestra lo que ha hecho. Es una imagen clásica, alude a la efígie y es de una ánfora griega. Ha dispuesto todos los links en círculo, esto es, alrededor de la imagen. Los links apuntan a varios sitios, pero se nota que le falta edición a los links.

Una alumna me pregunta sobre el tipo de navegación. Si se deben proporcionar todos los links a los alumnos y si estos podrían trabajar la imagen en casa. Dice que le cuesta visualizar la finalidad de la imagen y percatarse de su papel de mediadora. Además no sabe si la interpretación que hizo de la minificción le gustará al profesor (debe ser a mí, no sé), si es lo que este pide.

Llega un estudiante tarde y pregunta si puede hacer el trabajo de a tres, porque está perdido. No sabe qué es lo que tiene que hacer. De contraparte, hay otro estudiante que me muestra su creación y está bien variada. Se nota su interés y su conocimiento, ya que escoge links adecuados a los propósitos de la minificción y la temática.

Una pareja me muestra su imagen. Solo tiene cuatro links, o sea se preocupa de cumplir con lo solicitado, pero no va más allá. Hay otro grupo que ve Dragon Ball con el fin de incorporarlo a la imagen, se nota que es un recurso conocido por ellos y que les agrada. Se les sugiere que dejen un comentario a su video (dragon ball) por la mirada que este da, que no es muy inocente.

Otro estudiante me propone poner tres opciones de videojuego relacionados con la minificción.

Una pareja, buscando videos sobre la sirenita se han quedado pegados viendo un video de Youtube de Spiderman hecho con la técnica del stopmotion.

Otros están teniendo problemas para seleccionar links, por ejemplo, quieren poner la casa de Asterión, pero no han logrado ver la opción para insertar el links de ese texto. Han encontrado una página que es un PDF que es monocromático y extenso. Se le sugiere el sitio "ciudad seva" donde pueden encontrar una buena opción de textos literarios en línea.

Un grupo ha seleccionado un poema de un poeta, pero no saben poner el link dentro de la imagen, han copiado y pegado este link. No saben insertarlo, se les dice cómo.

Unos estudiantes no saben cómo poner un gif. Luego de hacer unas pruebas, han encontrado cómo poner ese link dentro de la imagen de Thinglink.

Luego un grupo me pregunta si la ruta de los links debe seguir un orden fijado, o sea una ruta determinada o esta debe ser creada en forma aleatoria. Tienen muchas dudas de cómo han organizado sus links.

Luego, cuando deben subir su imagen al blog por medio del comentario, solo suben los nombres y no la imagen. Otros se confunden y angustian porque su comentario no salió. Se les explica que su comentario se fue a moderación del blog. Me percató que no saben el lenguaje del blog, no lo conocen.

Otro joven no sabe qué quiere decir "Lacónico me enseñe el or". Sabe que es Lacónico según la mitología griega, pero no sabe qué es el or. Se le explica que tampoco se encontró esa referencia.

Otro grupo tiene dificultades con su imagen motivacional, no saben si poner un videojuego y que el estudiante esté ahí un rato o un meme. Se le explica que depende del propósito de

la imagen y que trate de que vaya hacia una dirección, o sea que el videojuego, por ejemplo no sea una distracción para el estudiante. Se lo piensa.

Finalmente se da receso. A la vuelta del receso se empezará con el focus group

ANEXO 4: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS

ENTREVISTA A ELENA - La entrevista fue tomada el día 14 de septiembre de 2016

Entrevistamos a Elena, tiene 24 años y es profesora de castellano. Tiene un año y medio de experiencia y trabaja en el liceo Tecnológico Enrique Kirberg, ubicado en la zona sur poniente de Santiago y perteneciente a la corporación de educación municipal de esa comuna. Es un colegio de excelencia. Dentro de su breve experiencia como profesora, Elena señala que le ha costado mucho la vida de profesor, ya que le ha costado adaptarse a las diferentes realidades educativas, no tanto por su labor, sino por tener que adecuarse a la gestión de los directivos de las escuelas.

Tema 1: Conocimiento e información sobre el uso digital y uso del blog

Doctoranda: *dentro de la participación de los diferentes blogs/ se solicitó se solicitó trabajar con una herramienta thinglink\ me gustaría que me contaras tu experiencia con el uso digital/ la experiencia que tú tienes con el uso digital y si estás de acuerdo o no con su uso dentro del aula*

Elena: bueno\ creo que la experiencia digital favorece hartito la atención de los estudiantes sobre como está en la sociedad del conocimiento y ellos que están bombardeados por harta información/ya/ la información no llega así como lineal\sino que la puedo ver de diferentes maneras/ por ejemplo, entonces un blog que sea como de hipertexto te ayud-te facilita mucho la lectura en el aula\

Doctoranda: *y es/ como es tu experiencia con estas cosas por ejemplo/ ¿tú conocías, el blog? ¿tú conocías ese medio?*

Elena: sí /el blog/ conocí el blog/ pero lo conocí en la universidad recién cuando estuve en el colegio ya lo conocí el último año de universidad\ cuando me tenía que ir/ cuando tú me hiciste clases ahí recién conocí el blog\

Doctoranda: *lo conociste en la clase de metodología*

Elena: en la clase de metodología\en quinto año\ cuando uno se va\ recién lo conocí\

Doctoranda: *¿y has podido como implementarlo dentro del aula o no?*

Elena: no exactamente/porque generalmente los laboratorios se reservan para inglés o para ciencias entonces su uso para otras asignaturas como lenguaje es bien acotado/ lo que sí te prestan hartito es el proyector o los mouses inalámbricos esas cosas\

Doctoranda: *[mmm] ahora eh/ ¿qué experiencias tienes tú con el uso digital? ¿con internet y todo eso?*

Elena: Eh::soy bastante como activa en ese sentido/ no me cuesta nada manejarlo/ la mayor parte de los recursos que yo saco para las clases vienen desde ahí entonces\estoy como al cien por ciento del uso digital\

Doctoranda: *[mm] ya\ahora como participante del blog/ porque tú fuiste una de las personas que participó del blog opinó y también realizó actividades/ entonces/ cuando estuviste dentro del blog ¿cuáles fueron las principales dificultades que tuviste para usarlo?*

Elena: las principales dificultades/bueno yo como docente no muchas/pero a lo mejor un estudiante le da flojera por ejemplo seguir los laberintos/ a mí me parecía muy entretenido/porque lo encontraba como una cosa te lleva a la otra\ hay estudiantes que se leen una imagen y no se fijan en lo que se dice por ejemplo\

Doctoranda: *y|por ejemplo|bueno/ la propuesta te pareció según lo que me dijiste/*

Elena: me pareció bastante atractiva para trabajarla en clases/bien dinámica/bien llamativa\

Doctoranda: *pero no has tenido oportunidad de*

Elena: no he tenido oportunidad de implementarlo\ no\| todavía no\

Doctoranda: *y|con respecto a alguna sugerencia que*

Elena: ¿una sugerencia que pudiera hacerle al blog?

Doctoranda: *Uhum*

Elena: ¿al blog?

Doctoranda: *O una sugerencia en general*

Elena: una sugerencia en general/ podría ser/ o sea como para mi colegio que trataran de a a abrir la el tema de enlaces para toda las asignaturas /porque eso también significa una ma mayor didáctica en el ramo de de lenguaje por ejemplo de la lengua y literatura que está en séptimo y en octavo\ Otra cosa eh::el blog en sí está super bueno/ como el tema de texto discontinuo/ el tema de la Iliada/ la Odisea lo encuentro genial\

Doctoranda: *pero y tú y tú eh me refiero, dices que no tienes problemas con el uso digital pero para hacer una dinámica con el uso digital dentro del aula que no fuera el blog que no fuera lo que yo te presenté*

Elena: ah claro/

Doctoranda: *¿cómo sería eso para ti?*

Elena: complicado/ porque son muchos estudiantes/ por ejemplo hay algunas tablet que en algún momento que tuviese una actividad con eso no funcionaron bien/ entonces/ este también depende de la cantidad de recursos\ ya de repente no pasa por uno/ sino que pasa por los recursos que te otorga el colegio\

Doctoranda: *eso es verdad|y tú dirías que eso es como una dificultad del*

Elena: es una dificultad de la labor docente /como que merma la labor docente porque yo de repente puedo llevar la mejor guía y si me interrumpen cinco veces por ejemplo//la mejor clase en prezi y si me interrumpen? |chuta!

Doctoranda: *eso si es verdad|cuesta cuesta por ejemplo/*

Elena: por ejemplo ayer me fueron a observar la clase y me interrumpieron cuatro veces /y era un bloque de cuarenta y cinco minutos\|[risas]

Doctoranda: *y quien te fue a observar la clase?*

Elena: la jefa de UTP\de ahí te muestro la pauta\

Doctoranda: *oh|y ¿te fue bien?*

Elena: sí sí sí\

Doctoranda: *¿y estabas con prezi?*

Elena: no:: estaba con power point\

Doctoranda: *pero el power point era como prezi*

Elena: claro\||

Doctoranda: *porque prezi necesita internet*

Elena: ah no no/era power point no más/pero lo fui moviendo con el mouse inalámbrico\

Doctoranda: *ya*

Elena: más práctico\

Tema 2: Valores y preferencias (literatura grecolatina)

Doctoranda: *[m]ya ahora/ con respecto a::a tu experiencia como lectora/ ya no como profesora\ sino como lectora ¿cómo ha sido tu experiencia con los clásicos grecolatinos?*

Elena: la forma en que los trabajaron conmigo en el colegio que en verdad fueron muy fome::\ya por ejemplo el tema del blog te acerca mucho al tema del libro álbum y te ayuda a expandir otros capacidades del cerebro /por decir alguna manera y divierte mucho más la lectura\se entiende mucho mejor también\aparte que son libros bastante extensos\entonces trabajarlos solo uno/ leerlos y llegar a la prueba es complicado\

Doctoranda: *¿y tú leíste esos libros cuando estabas en el colegio?*

Elena: sí\los leí cuando estaba en el colegio\

Doctoranda: *y\y y ¿te sientes cercana a esos textos o o sientes que están muy/*

Elena: no:: no/ yo me siento más cercana por el tema de mi profesión/ pero en el colegio en sí están lejos los chiquillos de valorar de comprender la esencia/porque ellos lo ven como una pelea/pero no lo ven con el tema de Gre::cia/la cultura grecolatina/no\ ellos lo ven como por un tema de pelea\de batalla de mujeres\ ese es su punto\

Doctoranda: *igual no está mal, como acercamiento*

Elena: claro/ como acercamiento/ claro\

Doctoranda: *pero ahí tendríamos que ver cómo/*

Elena: por ejemplo para el día del libro cuando tuvieron que presentar la Odise-la Iliada/ estaban todos muertos de la risa porque tenían que estar con una espada\ cosas así\pero no entendían como el contexto en profundidad/son como interpretaciones súper superficiales\

Doctoranda: *[mmm]y ahora con respecto a tu experiencia como profesor/ como profesora en este caso/¿qué dificultades hallas tú para trabajar estas obras dentro de la sala de clases?*

Elena: bueno\ ya te mencioné el tema de los recursos/ el tiempo/ muchas veces que uno tiene que cumplir/ entonces por ejemplo más que trabajar el contexto de producción/ justo antes del libro no hay muchos espacios/porque uno tiene que cumplir con el programa/que no le falten objetivos/ evaluar a los chiquillos\eso igual a uno lo va a agonizando por decir de alguna manera/ lo va apretando siempre con el tiempo\

Doctoranda: *sí, pero ¿y otras dificultades? por ejemplo los mismos estudiantes/*

Elena: ah/también el desinterés de los estudiantes aparte de que leen muy poco\ todo les da flojera/ nunca quieren leer\ aparte siempre están ¿para qué vamos a hacer esto? y ¿de qué nos sirve?|no tie-no le toman como el peso de la|del conocimiento de mundo\

Doctoranda: *no\son muy prácticos [risas]*

Elena: es como me sirve o no me sirve\

Doctoranda: *[risas] siempre dicen lo mismo/ es verdad|qué/ eh este tipo de literatura ¿la escogerías para tu clase? o sea\ si no estuviera en el programa por ejemplo\ los los clásicos grecolatinos/ ¿los escogerías para tu clase o no?*

Elena: sí\yo la escogería también por un tema de capital cultural / hay cosas que uno ya tiene que saber/ que uno no puede dejar de saber como que uno dijera no sé que hubo una guerra mundial/ no supe/no sé que hubo un golpe de Estado en Chile\por ejemplo\hay cosas que uno no puede desconocer/ aparte que nosotros somos herederos de occidente\

Doctoranda: *si poh\ tenemos dos herencias*

Elena: claro\

Doctoranda: *o múltiples =herencias=*

Elena: =herencias=

Doctoranda: *y una de ellas es esa\y hasta el momento ¿has trabajado este tipo de texto dentro del aula? ¿has tenido que trabajar la Iliada?*

Elena: sí\yo tuve que trabajar la Iliada en primero medio y después justo resultó que los chiquillos la escogieron para representar una idea del libro\

Doctoranda: y por ejemplo/ ¿cuáles son tus temas favoritos para trabajar esos tipos de textos?

Elena: temas preferidos ¿como cuáles?

Doctoranda: no sé /cuando uno lee/ te encuentras lo mismo que decías tú\ un capital cultural ¿no? entonces uno lee y de repente encuentra que hay un valor interesante de trabajar o el tema romántico/ no sé\

Elena: claro/por ejemplo a mí me parece super importante en la Iliada el tema del orgullo/ el tema de-del valor como de la dignidad de mi amigo que lo mataron y yo tengo que ir de nuevo\cosas que se han perdido tanto ahora en la sociedad\yo les decía estos valores que están en los libros ya no se ven en nuestra sociedad\ o por ejemplo la Odisea que Penélope espere tejiendo veinte años eso ya tampoco se da [risa] es metafórico\

Doctoranda: o sea no\ yo pienso en eso de la espera/no\pienso lo mismo que tú en ese sentido\

Elena: por que\ ay/pero profe quién va a esperar a alguien/los chiquillos ahora si uno no responde al tiro un Whatssap se desesperan/ por ejemplo\son hijos de la inmediatez/o sea si ven el visto azul/ por ejemplo/ se desesperan y cosas así\

Doctoranda: eso es verdad que uno ve el visto azul/ no te responde/

Elena: y ahí se empiezan a pasar rollos;/pero profe la estoy llamando! y yo les digo no todo es tan rápido en la vida/ese tipo de cosas\ [risas]

Doctoranda: [amm] estaba pensando en eso que dijiste del tema de estos/ esto que no se ve en la vida cotidiana entonces ¿de qué forma tú los podrías introducir si no se ve en la vida cotidiana? estos valores/

Elena: estos valores sociales yo les pondría a lo mejor algunas imágenes que tú pusiste en el blog y preguntarles que ven ellos en esas imágenes/ qué valores asocian/ dos amigos abrazados/ dos amigos peleando/ por ejemplo\el utilizaría el tema de la Iliada para reflejar lo que pasa ahora en la sociedad que ya no respetan a los amigos de los amigos/ a la expareja/la gente se mete/rompe relaciones/para tomarlo de alguna manera/ de experiencias más cercanas a los chiquillos\

Doctoranda: claro\y de ahí podríamos como/

Elena: pasar el tema\

Doctoranda: claro\tú encuentras/o sea\ ¿qué relevancia tiene estos textos? [mm] ¿que piensas tú respecto a la:: perdón\¿ qué piensas tú con respecto a la relevancia que tienen estos textos para la formación literaria de los de los estudiantes?

Elena: yo creo que son como un punto inicial para lo que uno debería leer/ o sea ¿es como libro no?\bueno\ aparte de obligatorio uno debería saberlo sí o sí aparte que es transversal/ porque uno también uno lo puede asociar en filosofía y en historia eso es lo bueno de estos libros que uno los puede usar de manera transversal en otras asignaturas\

Doctoranda: y\por ejemplo/ dentro de las posibilidades ofrecidas por el blog/ dentro de tu ejercicio docente/ ¿pudiste utilizar alguna estrategia o lectura de las que se sugirieron? ¿pudiste utilizar alguna o no?

Elena: no las usé por un tema netamente de tiempo y porque imagínate que cuando uno tiene tiempo libre tiene que estar cubriendo a otros colegas/no/no alcanza uno\

Doctoranda: ¿no hubo alguna unidad/algo que te permitiera como trabajarlo?

Elena: lo hubiese trabajado en la primera con el tema de la Iliada\ pero\no pude\

Doctoranda: no pudiste/

Elena: no\

Doctoranda: y\pero entonces utilizaste otros textos entonces/

Elena: claro/ otros textos/ algo más corto del libro del estudiante/ pero siempre enfocándolo con eso\

Doctoranda: *igual/ pero y ¿cómo lo hiciste? independiente de que no hayas utilizado la herramientas del/*

Elena: *ah::/ya/como lo hice también/ por ejemplo contarles un poco del texto antes/ motivarlos a la lectura\ por qué deberíamos leer eso/ enton-decían pero profe es fome/ pero ¿por qué es fome? ¿qué tiene de fome? es que hay que leer\ entonces ahí empezábamos a trabajar esas cosas y ahí les dije bueno esto sirve para esto leamos el tema/ preguntas después de la lectura\ compartimos la actividad y el cierre*

Doctoranda: *ya\ lo hiciste así y eso ¿cuánto tiempo te te abarcó? ¿o fue solamente una clase?*

Elena: *no\ fue s-una clase*

Doctoranda: *ya*

Elena: *una clase*

Doctoranda: *fue poco*

Elena: *fue poco/no si es poco lo\es poco el tiempo/ aparte el tiempo libre no existe \[risa leve]*

Tema 3: Ideas y creencias sobre uso de la tecnología para la educación literaria de los clásicos grecolatinos

Doctoranda: *claro [risa leve] dentro de un colegio/difícil\ vamos a pasar ahora al al tema de de lo de lo que tú piensas [em] respecto a la enseñanza de la literatura/ etcétera\ en términos generales/ ya no quizás tanto relacionado con el blog ni con todo esto ¿qué es lo que piensas o crees sobre el uso de la tecnología digital para la enseñanza de la literatura?*

Elena: *yo creo que es súper útil pero por el tema de asociar como texto e imagen\ya/pero así como para rellenar por ejemplo un prezi de información no sirve\|a lo mejor puedo hacerlo con una pizarra interactiva y hacer relaciones/ mapas conceptuales/ términos pareados/ese tipo de cosas sí*

Doctoranda: *¿solamente en ese ámbito?*

Elena: *solamente en ese ámbito*

Doctoranda: *|y en particular qué/ en particular cuando me refiero/ así como para ti para tu uso/ para lo que tú haces como profesora ¿qué aspectos de la tecnología digital consideras más funcionales para la enseñanza de la literatura?*

Elena: *más funcionales*

Doctoranda: *que son como más más utilizables/*

Elena: *bueno yo creo que el pdf/porque por ejemplo cuando los chiquillos no pueden encontrar el libro es una buena herramienta\ o sea de partida ya uno lo puedo sacar además que por ejemplo/ con las herramientas digitales yo les pidiera hacer un trabajo de investigación/ ellos pueden trabajar por Google Drive irlo revisando ese tipo de cosas las encuentro más funcionales en la enseñanza de la literatura*

Doctoranda: *[m]ya\de la experiencia que has tenido con el blog y la interacción lograda/porque igual la idea era que todos participaran y pudieran opinar y según lo que yo pude observar no se dio mucho/ pero igual se dio/ ehh ¿qué piensas sobre el uso de la minificción para la transmisión de los clásicos grecolatinos?*

Elena: *yo creo que sería un buen punta-punta pie inicial/como para iniciar la lectura de los chiquillos pa decir oh/yo porque tengo que leer este libro/ oye qué me dice esto es como para despertar el interés/ como un tipo de motivación para leer los grecolatinos*

Doctoranda: *y el nivel de dificultad /¿no no lo encuentras como un impedimento?*

Elena: *no::/ no no aunque igual a ellos les cuesta/ porque a pesar de que son nativos digitales les cuesta distinguir qué es importante con lo que no es importante*

Doctoranda: *¿cómo podrías explicar tú eso/ lo último que dijiste?*

Elena: *lo que pasa es que ellos no saben distinguir lo importante de lo accesorio\por ejemplo lo que te decía denantes\ellos lo ven como una guerra y una pelea con espadas*

pero no lo ven por el tema del honor/de de mi patria/ de las mujeres/ la dignidad de mi familia/ellos lo ven como tema superficial\no le ven valores en profundidad lo que debería ser\

Doctoranda: *¿y cómo podríamos trabajar más eso?*

Elena: yo creo que de partida con tiempo/con actividades de análisis/pero por ejemplo no sé si yo tengo siete horas de lenguaje en primero medio ya tres se destinan a SIMCE\las otras cinco anda que no sean ni jueves ni viernes si no se pierden y así uno va restando\ no es por estarme excusando/ pero también|apegándome a la realidad cuesta harto trabajar esas cosas si uno quisiera así ahondar en los temas cuesta\|

Doctoranda: *sí\ cuesta mucho la verdad ¿qué crees tú?*

Elena: se puede\ pero yo que tendría que destinar como horas de mi clase/ a lo mejor atrasarme con los contenidos que vienen para motivarlos a la lectura\ aparte el contexto de producción/ decir que busquen palabras\ cosas así\

Doctoranda: *¿y tú lo harías?*

Elena: sí lo hago/ sí /les pido el contexto de producción/buscar palabras/cuándo fue escrito/de repente hay chiquillos que llegan a la prueba y me dicen oy no tenía idea que estaba escrito no sé poh en Roma/ por ejemplo/ en el año tanto/ esas palabras no las conocía/cosas así\

Doctoranda: *y aparte de la Ilíada y la Odisea ¿escogerías otros textos para trabajar con ellos o no?*

Elena: no\ yo creo que son como los más importantes de la cultura grecolatina como lo que uno no puede no conocer\

Doctoranda: *¿y tú tienes la posibilidad de seleccionar los textos?*

Elena: claro/ el de los colegios\ sí\

Doctoranda: *pero me refiero ¿para trabajarlos dentro del aula?*

Elena: ah/sí sí\

Doctoranda: *porque cuando tú hablas de la Ilíada o la Odisea hablas de texto cómo/ de lectura complementaria*

Elena: de lectura complementaria/ pero por ejemplo no sé si yo quisiera:: llevar la actividad a análisis de género narrativo/sí los podría pedir en la sala pa trabajar con los libros eso lo he hecho últimamente/|por ejemplo antes de la prueba de síntesis que me tocaba a mí con los chiquillos les hice llevar el libro de lectura y analizar una página por cada uno y encontrar que había en cada texto/por ejemplo\

Doctoranda: *y ¿cómo te fue con la actividad?*

Elena: bien/bien aunque igual tienen son tienen un poco de recelo porque como son científicos y cosas raras les cuesta/ les cuesta no les gusta que:./ no le ven sentido \

Doctoranda: *¿tú trabajas solo con un curso científico?*

Elena:[mmm] trabajo con dos cursos/ que son como humanista y científico y en tercero gráfico que es técnico profesional\

Doctoranda: *para finalizar la entrevista ¿tú me podrías contar como de ti? o sea por ejemplo en qué colegio trabajas/ como es tu contexto/ lo que tú haces específicamente para yo poder/ necesito hacer como una introducción tuya/ bueno obviamente que no va a estar tu nombre ni nada de eso\ ver quizás un nombre ficticio/ pero necesito hacer una introducción tuya ¿tú me podrías contar así lo que tú?*

Elena: bueno/de partida el liceo tecnológico está en Maipú\ ya/está en la zona sur poniente de Santiago/ ya/ es un colegio que pertenece a la corporación de educación municipal de Maipú/ya/ Es uno de los tres colegios que:: de excelencia de allá/está el liceo nacional/el bicentenario de niñas y el tecnológico es como una mezcla de los dos que tiene hombres y mujeres\tuve la fortuna que me dieran tres terceros medios de los cuales dos están repletos/ están con cuarenta y cinco y cuarenta y cinco y hubo como un descalabro ahí/ porque sepa |los dos cursos se separan solo los electivos entonces tengo

de todo humanistas/científicos y el otro curso que tengo un tercero técnico profesional de gráfica\

Doctoranda: *¿tú cuánto tiempo de experiencia laboral tienes?*

Elena: como un año y medio\no::muy poco/ muy poco\pero igual me ha servido mucho para desenvolverme/puedo hacer clases bastante como efectivas por decirlo de algún modo\

Doctoranda: *¿y ha sido muy difícil para ti esto de trabajar con tanta variedad? primero trabajar en un colegio tecnológico/¿qué cómo ha sido eso para ti?*

Elena: eh::no/bueno/ porque están hay muchos recursos a la mano\ por ejemplo no se invierte tanto en gastar en papel no sé en algunas pruebas/por ejemplo/se usan con tablet cosas así\ahora no están los data colgados en el techo porque asunto de que estuvo en toma hace algún tiempo se robaron algunos implementos/no se pöh algunas algunas pizarras no funcionan bien cosas así/ pero la verdad es que igual están los mismos problemas que en otros cursos/ o sea en otros colegios hay estudiantes que no deberían estar ahí deben estar en un colegio de integración/ les cuesta/ no se esfuerzan como también tengo todo lo contrario hay estudiantes que pelean la nota hasta el final\

Doctoranda: *ah esos son los más complicados*

Elena: claro\

Doctoranda: *porque viven por la nota*

Elena: viven por la nota/si pero en realidad es un colegio que en vulnerabilidad tiene muy poca y son como bastante como granado el universo de estudiante/que está en el liceo no es como cualquier liceo municipal\

Doctoranda: *ya\ yo que te iba a decir ¿Elena tú que edad tienes?*

Elena: veinticuatro\

Doctoranda: *no sé si hay alguna cosa que me quieras decir al respecto de lo que hemos hablado algo que se haya quedado en el tintero/*

Elena: o sea a mí en lo personal me ha costado mucho la vida de como de profesor\ me ha costado encontrar adaptarme al cambio\ o sea igual he pasado caso en un año ya he conocido tres realidades diferentes\ pero no ha sido por una cuestión de que yo no me pueda trabajar con los niños sino porque la realidad como en que está inserto/ la gente que está a cargo es nefasta en lo personal y creo que fue un buen consejo seguir tu sugerencia de como insertarme en el mundo de los liceos municipalizados\

Doctoranda: *la verdad es que es una de las mejores/ a ver es que es otro ambiente definitivamente es otro ambiente para uno como profesor*

Elena: ¿por qué es nefasta la gente? porque creen que:: porque uno es joven te pueden pasar a llevar/ tratarte como si tú fueras nada\ o sea si tú estás ahí es porque tú tienes las competencias necesarias para trabajar se supone y si tú no sabes hacer algo lo vas a aprender pöh\ pero no es como que nadie nace sabiendo/ nadie de las personas que por ejemplo alguna vez tuve problemas con ella es como que alguien hubiera llegado ahí porque o sea son muy secos/ por ejemplo igual hace poco cambiaron a una colega de mi colegio actual porque tenía muchos reclamos de como trataba a los niños y eso fue sin contar en cómo nos trataba a nosotros\ a mí una vez me dijo que como yo era una principiante iban a estar todos contentos los estudiantes porque se iban a copiar en la prueba/y yo por ejemplo la miré/ y le dije bueno si tú la quieres tomar/ tómalala tú y no fui capaz de responderle nada más porque para qué me iba a rebajar\|no tenía sentido/|

ENTREVISTA A JAVIER - La entrevista fue tomada el día 22 de septiembre de 2016

Javier es profesor de Castellano y tiene veinticuatro años. Hace un año que se tituló de profesor. Ha trabajado en dos colegios católicos, uno de ellos es el que actualmente trabaja, el colegio San Agustín de la comuna de Ñuñoa. Entre sus preferencias está el gusto por la literatura más que por la lingüística y eso lo ha llevado actualmente a cursar un diplomado de *Apreciación Estética de la literatura infantil y juvenil* en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Entre sus aspiraciones está seguir perfeccionándose, hacer un magíster en Literatura. Entre sus creencias piensa que ser profesor es una herramienta de cambio y la pedagogía como una capacidad de hacer crítica y de despertar a las personas. Dentro de su formación agradece la que le ha proporcionado la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, institución donde se formó y que le proporcionó una mirada crítica y una excelente formación profesional.

Tema 1: Conocimiento e información sobre el uso digital y uso del blog

Doctoranda: *dentro de la participación en los diferentes blogs/ estamos hablando del uno y del dos\ se solicitó trabajar con una herramienta Thinglink/ que es la que no no has utilizado ahora/ ehh/dice me gustaría que me contaras tu experiencia con el uso digital si estás de acuerdo o no con su uso dentro del aula*

Javier: yo creo que el el uso de las herramientas digitales/ eh|actualmente siento que los niños viven en una época donde están todos bombardeados de imagen/ de vídeo/mucho más que nosotros/ o sea/ si a mí en mi época hubieran puesto un vídeo/ ya habríamos quedado muy contentos/ pero ahora el video es como es como|ya [risa]\ el vídeo es nada e-es increíble cómo los niños ya ya perdieron la-el poder de asombro que podría haber tenido la herramienta digital en un momento determinado y que ahora hay que reencantarlo y ese reencanto|cuesta mucho mucho/ entonces no es como que la herramienta digital viene a solucionar el problema de la educación| y es súper complicado que todos pongan atención| desde mi punto de vista yo a veces he he tenido casos que trabajo mucho con el power point y| me dicen como siempre lo mismo/ siempre es un vídeo/ power point/ análisis\entonces uno igual cae como también en en esa dinámica de decir no/pero si estoy siendo digital/estoy siendo actual al hacer herramientas eh más tecnológicas/ pero uno no se da cuenta del proceso que al-no piensa en el niño\ [risa leve] yo creo\eso es lo que pasa\

Doctoranda: *[em] o sea lo que tú dices me parece súper interesante/ porque uno en general cree que efectivamente eso va a motivar al estudiante\ entonces es tal como tú señalas hay hay que tratar de como reencantar/*

Javier: sí\

Doctoranda: *y yo creo que ahí está el desafío de nosotros como como profesores\ entonces/ por ejemplo respecto a eso que tú dices primero/ qué tanto tú conocías estos medios que se te presentaron como el blog y también como thinglink y yo te pregunto si los conocías en primer lugar/ esa es la primera pregunta y dentro de esa misma pregunta si tú crees que serían destacables para trabajar textos literarios/*

Javier: ya\ eh el blog/lo conocía como de nombre nunca he entrado a blogs por la vida y la otra herramienta que no sé cómo se pronuncia [risas]/thinklink/

Doctoranda: *o sea es como pensar...o sea cosa link*

Javier: ah ya ahora entiendo/ thinglink [risas] recién lo estoy conociendo\ eh|me gustó mucho la experiencia del blog/ siento que eh es interesante la forma en la que se trabajan los textos/ como que eh yo estaba justo viendo la Odisea en octavo/ entonces decía como sería tan interesante verlo desde este punto de vista eh más allá de decir/ya veamos Troya/ así como eh porque eso es lo que dicen [risas]\entonces/ eh siento que uno podía

tomar la la un texto desde tantas visiones de mundo tan distintas/ tan enriquecedoras/ pero igual así lo que me complicaba era que en un nivel como en el que yo estaba que era octavo no\creo que no/ imposible y siento que el blog está bien hecho/ pero siento que lo lo lo apreciaría más un electivo/sí eso es lo lo que siento\ cuando ya una herramienta digital es muy muy eh::no sé cómo decirlo/ eh:: profunda/ eh con su tema muy acotado también/ y pero aparte desde muchas perspectivas/ eh siento que se vuelve más especialista y pierde el interés de otras personas\

Doctoranda: *hummm*

Javier: entonces en un electivo que en teoría a la gente le gusta la literatura puede tomarle el peso a esto\ así decía/ oy sería súper interesante lo de tal tal punto/ pero una persona que no le gusta/ no le interesa eso/ quizás diría como es lo mismo siempre que fome\ igual puede ser eso\

Doctoranda: *¿y lo que has podido ver del thinglink?*

Javier: eh en cambio lo otro/ no\ el otro eh la otra herramienta/es siento que se eh tiene un uso más general\ porque\ no es tan específica por decir de alguna forma entonces/ em puedo utilizarla de diversos eh/ no sé siento que es más rápida por decirlo de alguna forma también como que son cinco minutos y ya se puede usar y se acaba\es una buena forma de para el desa-el inicio de la clase\en cambio un blog sería como para el desarrollo\y eso es lo que me me me complica con los niños que no le interesaría tanta especificación como en el caso de el blog\

Doctoranda: *o sea ¿tendrías que motivar a esos niños?*

Javier: sí/ habría que motivar mucho y aparte igual que hay que confiar en su nivel cultural/ por decir algo y eso es [risa leve] claro cuando uno decía un texto de Kavafis/así como ah qué hermoso/ pero para poder recién entender esto debo entender tantas otras cosas que tengo que tengo que apelar mucho a su cultura y no sé/ yo veo que ahora no están leyendo de la forma en que\eh deberían [risa leve] y es complicado\

Doctoranda: *claro/ igual sería bueno que que pudieras eh:: llevar a cabo el tema del Thinglink/ porque la idea justamente recogiendo lo que tú señalas es que tenemos niños que no leen/ entonces si tú le pones una minificción ellos no van a entender esa minificción/ entonces la idea es cómo podemos motivar esa minificción desde el mundo de ellos/ desde lo que ellos conocen para luego poder acrecentar esa o ampliar ese intertexto lector porque de que lo deben tener/ lo deben tener/ pero pero aprendiz/ eso es lo que yo creo/ no sé ¿qué piensas tú de eso?*

Javier: yo creo que tener un como el conocimiento previo/ claro\están en la cultura sí/ están en nuestra vida igual imposible escapar de ciertas cosas/ pero hacerlos consciente quizás de eso es lo complicado\yo creo que eso jese es el tema como hago que un niño se se motive por esto que al leerlo va a tener que entender diez referencias más \potenciarlo de diversos tipos/ diversos puntos como la herramienta Thinglink/ siento que igual sería una buena idea por eso yo quiero aplicarlo porque siento que sería una motivación para el estudiante\algo aparte super novedoso/ yo no la conocía para nada/ entonces y aparte bueno desde mi punto de vista yo soy super eh poco tecnológico/ me encantaría tener un blog/pero no sé hacer un blog [risa leve]/ entonces como que uno va diciendo ya/ de qué el profe tampoco es un experto entonces/ cómo voy a poder manejarme con esta herramienta\|siento que el power point ya tuvo su época de gloria y [ya pasó [risa leve] realmente pasó y muchos nos hemos quedado pegados ahí porque es lo más fácil/ es lo más práctico/ pero hay que salir y buscar otras formas tener un blog quizás no solo enfocado en la Ilíada y en la Odisea/ sino que un blog de literatura griega o de mitos/ y así ampliar más el espectro\eh/ tener herramientas como el Thinglink también desde hasta en lo lingüístico puede ser eso\

Doctoranda: *es que el thinglink se puede utilizar en lo que tú quieras/ tienes que entrar y empezar a verlo/ a mí me encantó también/ yo no lo conocía*

Javier: necesito meterme y eso igual es cuático porque uno no no sé poh/ dicen eres joven/ tienes que saber [risas] y no/ porque uno no necesariamente/ sí eso me ha costado en lo personal y yo siento que el profesor tiene que tener conocimiento de todas las herramientas habidas y por haber/

Doctoranda: *es difícil son muchas*

Javier: sí\

Doctoranda: *pero no imposible*

Javier: claro\ eh sí\

Francisca: *yo con respecto a eso te quería preguntar qué cuales fueron como las principales dificultades que que has tenido para usar el blog/ y respecto al desarrollo de la propuesta y de la misma navegación del blog/*

Javier: ya\emm bueno con el blog/ primero me gustó mucho el nombre [risas] sí/ ah:: tenía que decirlo paideia\ creo que hasta el nombre refiere a entonces es súper complicado igual/ decía como ya\ para que entienda un niño tiene que saber este concepto\ igual es complicado/ pero era súper didáctico/ aunque al principio no había entendido que había que clicar la imagen/ eso sem-porque uno tampoco lee la instrucción/ ya si pa qué si es un blog [risa]\si eso\|pero hay que hacerlo de forma pausada así como tengo que leer y después avanzar/ me encantaron las minificciones/ eh:: hubo dos blogs/ me gustó más el último el que tenía eh siento que es que hubo uno que que tenía como canciones\

Doctoranda: *lo que pasa es que ese era el blog de prueba/ porque me recomendaron que lo hiciera y lo hice y me sirvió mucho hacerlo/ porque así pude ver cómo enfocar el blog de verdad el blog que iba a ser utilizado dentro de la investigación/*

Javier: sí/yo siento que el producto final fue bastante bueno eh tenía una unos textos que motivaban no sé las preguntas eso de crear/ de dar tu punto de vista/de analizar/ eran súper interesantes y yo creo que aparte/ uno tiene tiempo y eso eso fue desde mi punto de vista eh no sé pude haber estado en permanencia y ya me meto al blog/ leo algo/un texto corto/ lo hago por eso creo que mi participación igual fue como periódica/porque tenía tiempo y lo hacía era como de fácil/ es muy |no sé cómo decirlo/ es de muy fácil acceso\

Doctoranda: *muchas personas se quejan de falta de tiempo en en estas cosas*

Javier: no no:: para nada/ era imposible/ o sea/uno tiene internet en el celular/ puede estar en la micro/ a veces yo igual leía en la micro y decía ya voy a leer una minificción y ahí participaba de todo/ entonces hay hay posibilidades no es como que tenga que estar encerrado en mi casa/en mi pieza en un escritorio para poder hacerlo\ yo creo que más que eso es/ es querer hacerlo no más\eso es/ a diferencia por ejemplo el Thinglink que es sentarse/ahí ya requiere tiempo/esa es como la pequeña diferencia\|y yo creo que sería mucho más complicado que la gente hiciera el Thinglink a que participara en el blog\

Doctoranda: *lo que pasa es que el blog se trataba de eso de participar/ y el otro blog era de crear/ y no ha pasado nada con el otro blog\ ese blog me lo voy a llevar a la universidad/ el segundo\ el primero no\ el segundo me llevo y voy a hacer que hagan esa esa herramienta*

Javier: ya\ sí/yo no estuve\ me acuerdo cuando en la U hizo una clase también y yo falté/ no sé por qué que era de hacer un blog\

Doctoranda: *era sobre hacer una caza del tesoro que::metacognitivamente hablando/ [mmm] le falta:: está un poquitín desfasada ahora/ actualmente\ ese es el problema de las herramientas digitales que van|tienes que estar actualizándote porque algunas para el uso didáctico van quedando un poquito postergadas/ porque nosotros lo que tenemos que hacer es como tú sabes es como incrementar las competencias y algunas herramientas no nos ayudan mucho*

Javier: o cuando también falté a la clase del aula socrática\

Doctoranda: *ahhh es que eso es muy bueno*

Javier: qué lástima haber faltado a esa clase/ pero\eran herramientas que servían para innovar y siento que eso hay que hacer salir de la disposición eh militar/ sentarse así recto hacia la pizarra/ no puede ser que un niño esté no no creo que un niño tiene que estar noventa minutos sentado no puede ser\de hecho las clases debieran durar setenta y cinco minutos\siempre he creído eso/ setenta y cinco minutos\ hasta uno mismo yo los últimos diez minutos es un chiste/ sí ya es como tener cállense y traten de hacerlo piola\eso\

Doctoranda: *sí\ es verdad\¿alguna sugerencia respecto al punto anterior? de las dificultades que tuviste o del desarrollo de la propuesta/ de la navegación/ no sé qué/ a lo mejor una sugerencia que no que no tuviste oportunidad de decirla en su tiempo/ no sé en su periodo/*

Javier: eh::habría cambiado las flechitas [risa]\sí\siento que las flechitas eran muy de un teclado de de window 95\ [risas]

Doctoranda: *ah tú dices la imagen/*

Javier: sí\

Doctoranda: *ya pero no la idea\ no el concepto*

Javier: no no no\ a ver yo creo que me gustó que una persona que quiere entrar a la literatura/griega sobre todo/ ahí está/ahí está\increíble la forma en que uno puede leer esos textos/ me acuerdo que había uno de parece de de Calipso/ sí /que estaba con puros diarios\ ese igual me gustó mucho el que estaba con puros diarios/ eh ¿también había algo de Kavafis o no?

Doctoranda: *eh:: s::si estamos confundiendo el primer blog/ ah no recuerdo bien/ porque como ese era de prueba/pero de más que había algo de Kavafis*

Javier: sí\ pero había unos materiales buenos\|cuando, me gustó uno del minotauro también ah este fue el que teníamos que crear el texto/ que también me encantó\

Doctoranda: *¿viste el final? ¿como era?*

Javier: no\

Doctoranda: *es que el final está publicado\ el final de la historia/ el verdadero/*

Javier: ah::no no vi\

Doctoranda: *no\ si está tienes que entrar/ o sea mandé un correo explicando que estaba el final y di el link/ así que busca entre tus correos porque ya no me comunico con el grupo/ pero en la última comunicación creo que dejé el link para el para ver el final de verdad de la minificción\es que eso es bueno/ porque tú le puedes poner/ tú puedes hacer que los niños crean un final/ y hacerlos compartir porque esa era la idea y luego tú les puedes decir ya ¿y quieren saber el final? y este era y pueden ver si acercaron si se alejaron y ver distintas interpretaciones también*

Javier: no/ es increíble eso de crear\|sí/ me gustó esa actividad y de las de las sirenas también que eran como la actualidad\entonces eh/ eh eso oh increíble\me gustó la interpretación que hice también\

Doctoranda: *sí/ estaban bastante buenas*

Javier: entonces|uno puede tomar hasta de un elemento ese como ya la Odisea puede llevarla ahora sí/ como reactualizar el mito\entonces eh es interesante que el niño se dé cuenta de eso\me pasó que no/cuando leímos la Odisea/que no leímos la Odisea leímos una versión de la Vicent Vives que se llama Las aventuras de Ulises que es una novela ilustrada preciosa/ realmente preciosa con una presentación de la Odisea/ un análisis de veinte páginas/después con ilustración/ dibujo y de partida casi nadie se la compró porque era como cara/ costaba como quince/|

Doctoranda: *ah vaya/*

Javier: sí\pero dentro del colegio/ si se paga dos cincuenta,/claramente tienen igual una sospecha o piensa que van a tener como esos recursos y lo otro que no les no les gustó\realmente dijeron no igual es aburrido y yo decía, pero ¡cómo! [risa] si se hubiese

leído la Odisea de verdad ya quizás es más difícil/ pero esto que hay herramientas y tampoco le interesan me di cuenta también de que hay una Odisea versión cómic\

Doctoranda: *ah sí sí*

Javier: *sí\y la vi en la Antartida también*

Doctoranda: *pero creo que el comic es antiguo ¿no? como/*

Javier: *sí/está como/es como de los dibujos que estaban en el blog*

Doctoranda: *sí sí lo que pasa es que creo que tengo esa Odisea/ yo pero allá en Barcelona*

Javier: *oh::*

Doctoranda: *es de Norma/ creo/*

Javier: *sí\y Norma acá quebró poh en Chile [risa] o sea eso me me dijo una colega del diplomado/ porque habíamos leído unos libros hermosos de Norma [risa leve] y dijo como que acá quebró parece/ pero eso*

Tema 2: Valores y preferencias (literatura grecolatina)

Doctoranda: *bien de acuerdo con tu experiencia como lector ¿cómo ha sido tu experiencia con los clásicos grecolatinos?*

Javier: *[wow]/|em|en el colegio no no leí ni la Iliada ni la Odisea/ en la media no me las le\ en la básica no tengo recuerdos\ así que no |yo para mí existió la Iliada y la Odisea en literatura general uno/ en la universidad en primer año\|y fue super difícil/ de hecho me acuerdo muy bien que me saqué un cuatro y un cuatro uno en las pruebas/ em porque/ eh |era difícil leer el texto o sea leerse el texto versión eh versificada/ era muy complicado sobre todo cuando uno está en el paso de media a universidad y que de la nada aparezca este tipo de texto es chocante\después de me leí las ediciones ya más normal/|más infantiles la Zigzag y claro uno pierde mucho de de la del del potencial que ahora uno valora [risas] el potencial lingüístico/ la forma en que está escrita/ eh es muy interesante\con el paso del tiempo yo creo que eh un libro que me sirvió mucho para amar todo esto de la literatura/ bueno siempre la amé eh los mitos griegos/yo creo que ahí está el potencial/ así como ahí hay algo algo debe ser/ pero nosotros en séptimo leímos un libro que se llamaba por todos los dioses y trata de un niño que de mediana edad que empieza a hablar con Homero y Homero le cuenta los mitos que pasaron/ entonces/era super interesante poder decirle a los chiquillos ¿saben qué produce la guerra de Troya? eh:: y entender el mito de la manzana eh entender por qué Ulises o Odiseo/ hasta porque se llaman de esos nombres distintos/ yo creo que eh e-es un mundo/ o sea la Iliada y la Odisea aunque suene cliché pero son los textos que dieron las bases para toda la literatura occidental/ así, ahí está todo/ ahí está el viaje/ ahí esta los dioses/ ahí está lo mágico/ ahí está el realismo/ a ahí a ahí está/ yo creo que como que como decía Fuster/ así como em:: uno puede volver a los clásicos y ver y encontrar\ entonces\qué es lo que estamos haciendo ahora actualmente bueno el ciclo de la intertextualidad/ entonces volvió [risa leve] pero en forma distinta\volvió en nuevas interpretaciones/ yo creo que eh si algo que ha han hecho bien los autores sobre todo no ah/ se me ol-Monterroso no sé es es tomar un texto y darle otro punto de vista/otra mirada que Homero no dio/entonces es interesante saber que un texto no se agota que hay tantas capas de interpretación y la Iliada y la Odisea/ la Eneida/ em tienen potencial|hace poco también me estaba leyendo un libro ya pero como más teórico se llamaba Paideia \[risas]*

Doctoranda: *ahh Paideia/ sí lo conozco/ de hecho lo tengo me lo regalaron/*

Javier: *el del Fondo de cultura económica/ hermoso\ ya ilusamente me lo quería leer para hacer las clases en el nivel de séptimo [risas] pero me lo leí/y aprendí mucho sobre eh::la el periodo de antes de los dioses/ el uso de los titanes/ em titanomaquia parece que se*

llamaba si es que no me confundo eh/entender toda esa edad entonces apareció Hesíodo y él tiene textos super buenos que no leí en la universidad/ pero que los conocía y creo que también debían ser eh::conocidos por la gente de alguna forma\eso\

Doctoranda: *uy es que si escarbamos/ eh:: es un mundo realmente increíble/*

Javier: sí sí o sea/ es que son las bases de la cultura y no solo desde un punto de vista ya eh de la literatura más allá cultural uno puede ver no sé::eh|tradiciones/ Esparta super interesantes entonces ahí uno va viendo/ ah quería hacer un trabajo no sé poh de entender a los espartanos ver Trescientos comparar/no sé como tratar de de que entenderíamos la diferencias y similitudes |y|la literatura griega y romana son buenas/ yo creo que sí\son un buen potencial que hay que sacarle provecho\

Doctoranda: *y por ejemplo de acuerdo a tu experiencia/ porque la anterior era de acuerdo a tu experiencia como lector/ tú con esas obras pero igual hablaste ya un poquito de como en el aula/ de de profesor pero yo quiero preguntarte como de acuerdo a tu experiencia como profesor\eh ¿qué dificultades tú encuentras que tienen estas obras para ser trabajadas dentro de la sala de clases? ¿cuáles son de acuerdo a lo que tú crees?*

Javier: em yo creo que yo me divertí más que ellos/ absolutamente/si yo lo pasé mucho más [risa] eh|sí es increíble que tiene que ser cosas eh primero de gustos si igual la literatura es goce/ entonces nunca le daría a un niño dentro de mi nivel/que es de sexto a octavo/ nunca le daría a leer la Ilíada o la Odisea/ la versión versificada/ no no porque sería matar el clásico\terrible\así que por eso es interesante volver a la nuevas formas que hay que son mucho más amenas/ que son con ilustraciones/ eh formato no sé/ hasta libro álbum hay/ entonces uno dice hay herramientas que pueden motivar a al niño/ son herramientas que están hechas están bien hechas o las que he conocido/pero|el problema no va en la herramienta [risa] el problema va en el niño\si sí es complicado|eh traté/ cuando leímos el Por todos los dioses eh de hacerlo en dos grupos\ primero en la sala normal con veinticinco niños/ y después en el grupo de apoyo que son quince\entonces en en el grupo de apoyo que eramos menos y/les gustaba más/ son mucho más entretenidos/ vimos video eh el origen de no sé poh/ de cómo surgen los dioses todo eso les mostré videos tenía más libertades también\ entonces pude hacer algo mucho más interesante y estuve un mes así viendo hartos mitos|y me acuerdo el año pasado también que eh a las niñas de primero medio les hice crear un mito/les di mucho tiempo [risa] pero los resultados fueron increíbles\ o sea habían unos textos que uno decía oy que bacán que una niña pueda hacer esto así como y no solo el texto/siempre he querido eh llevar la creación con lo visual\entonces que creen el texto y aparte tenían que crear un afiche que publicitara el mito/ entonces igual es como tratando de abarcar todos los flancos posibles\si no me gusta escribir ya por lo menos puedo pintar/ puedo dibujar/ entonces ahí buscar las formas de llevarlo me encantó el trabajo de los mitos que lo hice/ bueno en todos los niveles en realidad\pero los resultados eran buenos y eso que la exigencia igual era harta/ di una gran cantidad de líneas/pero claro me di el tiempo y eso no pasa siempre\ eso es como lo complicado igual\

Doctoranda: *bueno si/ eso es verdad\ y ¿por qué crees tú que no qué cuáles ay perdón/ el tema del tiempo dices que no que no que no siempre se da? ¿qué por qué?*

Javier: eh::por el SIMCE [risa leve] sí\ por el simce/ porque hay que pasar un plan/ eh hasta por el apoderado/ claramente el trabajo que hice el año pasado no podría lo hacer ahora porque tengo una colega paralela/ entonces tenemos que estar al mismo tiempo no puedo dar dos semanas para que escriban/ aunque yo creo que está bien porque la idea es que el niño no tenga tarea para la casa [risa]\entonces si voy a pedir un trabajo gigante/ tengo que dar hay que asumir\causa consecuencia\ entonces lo que sí puedo hacer y lo que se hizo en este colegio es crear un mito mucho más reducido/ más pequeño/ que igual siento que no tiene tanto impacto\porque no eh es cosa de de apego poh/si si en el colegio dan tanta materia en el año en dos días se olvida/ pero si estoy dos

tres semanas haciendo una cosa y solo una cosa/ ya vamos y es mucho más significativo\entonces ese es el problema como que entiendan que realmente para aprender tiene que ser significativo/ y acá uno ve materia así ya como enfermo\entonces eh::son cosas que se contraponen\es complicado\

Doctoranda: *es difícil sí/ em bueno/ según lo que me has dicho eh tú has trabajado textos clásicos dentro del aula/ entonces/ yo quisiera saber qué textos o temas prefieres y por qué*

Javier: dentro de los clásicos?

Doctoranda: *claro de esos que tú/ no de los textos clásicos que tú que tú has trabajado/ porque hay textos clásicos que tú tienes que trabajar ¿cierto? que son por ejemplo la Iliada/ pero yo te pregunto ahora qué en el fondo que textos tú prefieres o temas\ si no son/ porque de la Iliada tú puedes sacar un montón de temas/ entonces yo te pregunto qué temas son los que tú prefieres/ del por ejemplo de esos textos que has trabajado dentro del aula/*

Javier: eh::primero los mitos/el tema de los mitos es increíble ahí está una fuente inagotable de textos por un lado/ que son generalmente cortos/eh son fáciles de leer y aparte como la función del mito explican algo/ entonces igual es interesante ver cómo surgen\ me acordé del blog/ del tema volviendo al, del mito de Narciso por ejemplo/ entonces súper atingente a la realidad ver las selfies/ eh el tema del ego/ entonces uno dice como mira está hace cuánto ¿mil dos mil años? [risa] ¿tres mil? y todavía pasa/ entonces que uno puede trabajar mucho con el mito eh el mito eh no una versión tan extensa/ algo contenido\ en Facebook hay una página que que está sacando mitos en imágenes y son super buenas\ sí/eh de hecho subí uno a Instagram\ uno/ eh memes literarios está sacando temporada de mitos griegos/entonces eh yo me los leo todos/ porque me gustan y los guardo para eventualmente trabajarlos en clases en como una pequeña motivación a la lectura o hasta para una prueba de comprensión de lectura/ aunque cuando es prueba ya hay un estímulo/ hay notas es más complicado la idea es que les guste no que se traumen con\es muy complicado uno no debería evaluar de esa forma/ bueno hay otro problema/ pero eso me gusta el tema de los mitos y el otro tema que me gusta es el tema del viaje/ sí porque puedo trabajar con Joseph Campbell [risa]\ entonces como mu-ver la fases del proceso de individuación/ yo creo que ahí hay una fórmula gigante de trabajo así\el tema del viaje y el tema de los mitos y bueno tantos temas/ el tema del amor/ pero ese se puede ver dentro del mito/ e-el amor igual e es bueno/ yo creo que siempre es bueno tratar el tema del amor/ así como sensibilizar al otro en esta época que no todos están sensibles [risa] que se den cuenta que hay amor/ hay pasión/ y no solo bueno así como podemos mostrar que no sé/ Afrodita engañaba a su esposo/ entonces el tema del adulterio/ el tema de que Zeus también se metía con todas [risa] perdonando la expresión/pero que se den cuenta de la condición humana/ por decirlo de alguna forma/ va más allá de lo que se propone eh dentro de la moral [actual/ entonces entender otra moral/otra otras costumbres/ es super bueno para los niños para que se den cuenta de que no hay que estar tan cuadrados que hay un mundo por conocer\y se puede meter en temas también muchos más delicados/ em\hay un poema de eh de Manuel Rojas/ que habla sobre una prostituta también y habla mucho de los de los griegos\

Doctoranda: *pero ¿no es Gonzalo Rojas?*

Javier: ay sí\perdón\ [risa]

Doctoranda: *Quedeshim Quedeshoth?*

Javier: ese\ o no ¿sí?

Doctoranda: *Quedeshim quedeshoth\ de la mujer del templo/*

Javier: sí\

Doctoranda: *la prostituta del templo/ de los zapatos rojos/*

Javier: entonces/ ese es un buen poema también para trabajar/ claramente en cuarto medio/ pero e es un tema así potente/ el tema de la ambigüedad sexual/ también eh/mostrar que hay otra forma/ otras costumbres/eso\ yo creo que uno eh puede utilizar la literatura griega para también abrirles los ojos|de de hartas cosas/ o sea yo cuando les dije a los chiquillos eh no/ sí/ se casó con su hermana así\ y como entonces [risa] es como qué está pasando/ y ahí uno tiene que tener dentro de ese contexto o o cosas que son más abstractas como son inmortales/ entonces el concepto de no van a morir nunca o que lo que me pasaron en la universidad cuando decían son perfectos en sus pecados\ cómo van a ser [risa] cómo van a ser perfectos hasta en eso/ entonces también sirve para trabajar la las habilidades mucho más abstractas/ eh y y ampliar nuestro mundo\ eso\

Doctoranda: *y en ese sentido/ porque veo que has nombrado cosas eh:: bueno relacionadas con como con la formación/ por ejemplo/ valórica/ o pero ahora yo te pregunto de la/ aparte de la formación valórica/ ¿qué relevancia crees tú que tienen estos textos para la/ dentro de la formación literaria de los estudiantes?*

Javier: bueno\ primero/ la riqueza léxica si eso es como/ eso es importante/ yo creo que los muchachos tienen que leer textos eh que que estén bien escritos\ eso es lo más imp-bien [risa leve]/ porque ahora actualmente no encontramos todos sacan un libro/ todos/es terrible\ entonces/ uno dice un blogger saca un libro/cualquier persona y dice no\ uno tiene que aprender a leer algo que esté redactado por alguien que sabe/ que tiene manejo de lingüística/ de retórica/ discurso que hay una progresión temática/ eh que no sé/ elementos hasta de correferencia que son mucho más difíciles de comprender/ pero que se den cuenta de de esos procesos que son un poco más elevados que al final/ lo igual ayudan en sus competencias para desenvolverse en la realidad en su diario vivir\ entonces en el el un texto/eh:: antiguo/ tiene un una gran cantidad de material lingüístico importante que lo ayuda y por otro lado eh::pensaba eh para es para ayudar a su::em-pa que lean la literatura es como/ son ¿cómo la pregunta?

Doctoranda: *o sea claro/ la pregunta sobre la formación literaria que/ como la educación literaria en el fondo =ampliar sus competencias=*

Javier: =ampliar sus competencias= es importante que amplíen sus competencias y::bueno por otro lado con esos textos uno trabaja los géneros [risa] o sea/se puede aplicar toda la materia que uno quiera porque está ahí eh se entiende el tipo de narrador/ el tipo de personaje/ aunque un poco más eh formal es como/ pienso que el trabajo de de los mitos es abrirles la mente y que crean y que imaginen/ que se metan en el rollo griego/en el rollo del mundo antiguo/ ojalá con una toga\ [risa] entonces/ que eh que se compren eso de la ficción igual/ o sea entendiendo que es un mito/ una realidad ya/ pero que actualmente sirve como ficción\ si entonces que se lo tomen también como ese punto así que no lo vean como algo viejo/ sino como algo novedoso que va plantearte algo o te va a abrir la mente/ entonces te va a hacer crear algo pa hacerte pasar un buen momento/ al final gozarlo/ yo creo que igual sirve\ eso\

Doctoranda: *súper\ eh:: ahora volviendo al tema del blog/ dentro de las posibilidades que te ofreció el blog\ porque no sé las minificciones/ la imagen/ no sé/ ¿pudiste utilizar alguna de las estrategias? ¿o lecturas sugeridas? ¿pudiste utilizarla o no?*

Javier: utilicé eh hice una guía de la Odisea con minificciones del blog\eh tuve muchos problemas con esa guía\ bueno/ esa guía la hice para octavos/ para un octavo de apoyo pedagógico donde en teoría los alumnos tienen dificultades\ entonces mi jefe me dijo primero que:: eh:: quizás puede ser/ por eso pensaba que el blog debe ser a a un electivo/ que me dijo/ son puros textos que hablan de la Odisea al final/ entonces cómo un alumno si no le gusta ya de por sí esa guía no le va a gustar y no lo voy a motivar y ahí dije sí tienes razón\ así como igual uno tiene que abrir un poco más\ entonces no haría una guía abocada solamente a eso\ lo que sí haría eh y después lo pensaba como para planearlo para el próximo eh trabajo/ eh cuando leamos la Odisea/ llenarlo/ llenarlos y

bombardearlos de estos textos\ eso es como cada clase leer uno nuevo o o trabajar de forma muy constante\ entonces eh esa es la solución yo creo\ más allá de pasarle una guía con diez textos que no que sea todos los días un texto pequeño/ pero va a ser mucho más significativo/ eh y eso creo que tendría que haberlo hecho y ma-siento que serviría mucho más que ver Troya [risa]\ no me gustó ver Troya [risas]\ me obligaron así eh pero hay otras formas ya/Troya\ bueno\

Doctoranda: *es como es como en el fondo el recurso que se tiene ¿no?*

Javier: sí/ es que siento que es súper fácil/es súper fácil pescar Troya y chao\pero claro mis alumnos me decían/pero profe ¿qué pasó acá? porque ¿por qué está esta guerra? aparte les tenía que decir chiquillos esto no pasó en el libro/ esto es/ entonces es complicado pasar un material educativo que tiene errores\ cómo voy a pasar algo malo [risa] van a creer que no sé que al final Agamenón murió por Griseida? Eso sale en la película\ entonces no poh\ ahí está la gracia poh\ que se den cuenta\al final lo que hacen esas películas puro eh destruir los mitos/ porque están creando otra interpretaciones súper alejadas/ de hecho es mentir\entonces no no me gustó ver Troya\siento que es un mal recurso/ a menos que esté al lado parando y diciendo/ no esto no pasó [risa] y tiene una escena de sexo que tampoco es tan/eh bueno como así/ evidente\ pero tuve que pararla dos minutos/ entonces igual es súper incómodo\

Doctoranda: *o sea que los estudiantes ¿no podían ver la escena de sexo?*

Javier: no\ no se podía ver::eh::

Doctoranda: *pero sí se podía ver cómo mataban a los tipos y les sacaban toda la sangre*

Javier: bueno/ sí/ yo encontré irrealista cuando no se podía ver esa escena/ pero en la parte en que entran a Troya violan a mujeres/ matan a bebés los tiran/ tiran contra las paredes/ entonces esa escena sí que era fuerte/yo creo que quedó más grabada que la escena de sexo/ [risa] entonces ahí también ese doble discurso/eh que me puede enseñar un mito que no/ hay más variedades\

Tema 3: Ideas y creencias sobre uso de la tecnología para la educación literaria de los clásicos grecolatinos

Doctoranda: *ahora en términos generales ¿qué es lo que piensas o crees sobre el uso de la tecnología digital para la enseñanza de la literatura?*

Javier: de la literatura\que es es una herramienta ya/ pero no es la base\eso es como importante yo creo que y me he dado cuenta/ no sé si usted lo dijo/ pero uno tiene que mostrarse apasionado por la lectura/ si yo voy a ser profesor y voy a enseñar literatura mínimo que me guste [risa]\ si no pa qué voy a enseñarla\ entonces ese ese es el gran gran la gran tarea así como demostrar y hacer entender que el profesor le gusta esto y hacer transmitir esa pasión al alumno\ entonces e es complicado/ eh pero para eso puedo utilizar la tecnología por un lado/ puedo utilizar las herramientas que me van a servir de apoyo/ elementos visuales/ tratar de hacerlo lo más atractivo posible/ eh preguntarle a ellos mismos cuáles son sus conocimientos anteriores y trabajar en base a eso que es super importante\ eh y además creo que también estas herramientas sirven para modificar la forma de evaluación propiamente tal no sé\ que creen un blog/ que creen un mito/ que creen un Thinglink/ eso son herramientas que aparte sirven para hacer evaluadas entonces estoy creando/ estoy desarrollando competencias/ trabajo en grupo/ no sé\ puedo utilizar un montón de habilidades ahí y aparte están aprendiendo/ entonces eh las herramientas tecnológicas tienen esa función de apoyo/ y aparte eh eh una innovación en la evaluación\ eh::aunque me complica esto de evaluar/ pero es un problema aparte\

Doctoranda: *te complica evaluar en qué sentido/*

Javier: me complica evaluar que un niño que haga el trabajo y que se esfuerce y al final igual le vaya mal\

Doctoranda: *pero ¿por qué le va a ir mal a un niño? a ver explícame*

Javier: no sé/a ver||

Francisca: *de qué dependería que a un niño le fuera mal en un:::si tuviera que crear un thinglink/ por ejemplo\ tuviera que crear una imagen interactiva*

Javier: tendría que pensarlo\ por ejemplo si es muy bonito/ pero si igual tiene en cuanto a contenido falla ahí\

Doctoranda: *ya\ pero ¿porqué podría fallar en contenido? ¿por qué crees tú?*

Javier: bueno yo pienso en un alumno específico/ así ya un alumno que le cuesta eh/que no tiene tantas no sé suena feo/ pero eh competencias eh a nivel cognitivo\ pero sí tiene habilidades con la tecnología\ entonces/ puede crearme una herramienta muy bonita/ pero carente de contenido\ ese es como por eso lo tendrá que hacer en grupo\ porque ahí ya hay más personas entonces podemos trabajar de diversos puntos y cubrir todos los posibles errores\ esa sería una buena forma y además igual un niño/no sé se saca un seis un siete siento que igual se va a quedar más con la nota [risa]\no\

Doctoranda: *bueno/ pero eso ya son\hay muchos elementos que nosotros no podemos controlar también/ lo importante es que nosotros tratemos de hacer el proceso lo mejor posible*

Javier: sí por eso yo creo que sería una buena herramienta trabajar eso/ hasta mucho más interesante que hacerles crear un mito\ pensaba por ejemplo como ya es típico que creen un mito/ creen un mito creen un mito y lo lo entiendo\ el año pasado lo hice y no creo que lo vuelva a hacer\ entonces eh decir como ya\ hagamos otra forma vamos a la sala de computación/ pero para eso hay que tener la sala de computación [risa]\ ahí tiene que haber una serie de factores/ eh pero la tecnología ayuda mucho/ yo creo que uno igual tiene que que apoyarse en ella pero siempre diciendo a mí me gusta leer/ ojalá siempre con un librito en la mano\ eso lo hago como que trato de leer libros/ eh me preguntan qué está leyendo como que me que el alumno se dé cuenta que yo leo que yo también me tengo que leer sus textos/ que eh les digo oye me gustó no me gustó/ lo que me ha gustado mucho de este colegio y que no hice el año pasado/ utilizo dos clases para motivar a la lectura\ entonces una es de de de vocabulario más formal más fome/ pero la otra es como ya que qué nos parece eh que en qué está/ que en qué no está y le gustó/ no le gustó/ eh tratar de ver los temas\ eh entonces es como que el libro tiene relevancia/ no es como lo que hacía el año pasado/ ya la prueba es el treinta y se acabó el libro y nunca más fue el libro\ no uno tiene que darle importancia dentro de ese mes a un libro/ ojalá lo que hacía con los niños de cursos más chicos es sentarnos en círculo todos y leer el libro\ ya leamos el texto/ hemos trabajado con comics y hemos leído todo el cómics en la clase/ entonces ahí uno igual tiene herramientas no sé si tan tecnológicas/ pero son herramientas ver otros formatos de libro también que al final me ayuden a esto que me ayuden a que al niño le guste esto se apasione\ eso\

Doctoranda: *y:::bueno y esto en particular/ eh::: en lo que tú piensas ¿qué aspectos de la tecnología digital consideras más funcionales para la enseñanza de la literatura? no sé si la pregunta se entiende*

Javier: qué aspectos de la tecnología\ bueno siempre el querido power point/ [risa] es que el power point es tan práctico así como que uno dice\es super funcional copio y pego el texto y lo proyecto y se acabó\ [risa] por eso es increíble la la forma y me ahorro de de papel de todo eso/ y hasta no sé yo lo he hecho\copio el texto/ lo pego y el alumno lo tiene que escribir y dice por qué lo tengo que escribir y bueno porque soy malo\ [risa] porque siento que igual uno/ el alumno ya perdió la ya perdió la habilidad de escribir\ como que el *Whatssap* e internet y ya no está la escritura manual es terrible entonces/ veo sus cuadernos y agosto/ septiembre/ veinte hojas treinta digo ¿cómo puede ser posible? y uno

igual tiene escribir\ entonces digo ya escribamos un texto no tan largo/ pero así por último vamos desarrollando habilidades/ vamos viendo cómo otra persona escribe/ igual es importante eh ver lo que otra persona utilizó para escribir\ por eso me gusta que escriban algunos textos y siento que es muy funcional el power point/ siento que uno no puede hacer una clase entera con tecnología\ eso es super importante\ sí no no puedo estar los noventa minutos\ eh solo con un power point/ no tiene que haber un un proceso no sé de movimiento que el alumno esté en grupo que se mueva/ no sé que trabaje individualmente /que reflexione/ pero la clase en sí no puede estar en función a una herramienta tecnológica\ por eso eh::siento que los los recursos tecnológicos son funcionales solo cuando son bien aprovechados\ entonces una motivación bien\ pa pasar conceptos bien\ un video también\ pero más allá de eso/ no\ el trabajo propiamente tal cuando tienen que hacer el el proceso de enseñanza aprendizaje así/ la sinapsis tiene que ser eh más a la antigua/ siento eh más a la antigua me refiero ya eh yo tratando de explicar o ellos que me expliquen a mí/pero que haya una retroalimentación y dejamos fuera la tecnología/ siento que hay que dar un tiempo a a lo humano [risa]\ si no somos máquinas [risa]\

Doctoranda: *vale\ em y para finalizar ahora te voy a preguntar sobre la minificción/ porque ya de la experiencia que has tenido con el blog/ con lo que trabajamos/ la interacción lograda porque igual participantes opinaron/ opinaron algunos compañeros/ dijeron tal cosa/ eh ¿qué piensas sobre el uso de la minificción para la transmisión de los clásicos grecolatinos? ¿cómo ves tú este texto? ¿a este texto literario? ¿ la minificción?*

Javier: yo creo que ahí está una buena forma de transmitir un clásico\ sí porque por un lado/ es corto entonces como vimos constantemente acá todo es tiempo/ entonces eh es corto no me voy a estar un día dos días/no\ cinco minutos lo leo/ se analiza/ ya\ super práctico en ese sentido/ eh aparte tiene esa capacidad de ser innovador con el final/ entonces voy a voy a algo nuevo/ algo que yo no conozco/ entonces voy con una motivación previa\ entonces siento que igual es importante eso que tiene la minificción/ eso de no saber qué va a pasar e es importante y ahí puedo hacer lo que hacía usted en la clase/ hipotizar o hipotetizar [risa] eh eso es una fórmula preguntarle de qué se va a tratar/ el título/ qué me va a decir si conocían este cuento/ o sea este mito/ eh de que se trataba y ahí voy viendo/ voy voy sondeando y después decir oy alguien le achuntó o no le achuntó\ pero eh la minificción es una buena herramienta/ pueden crearla también/ ellos crear sus propias minificciones/ se puede hacer hasta un librito/no sé\ entonces ahí hay potencial/ yo creo que me encantó mucho el blog/ por eso/ por las minificciones más que por otro otro recurso que había eh porque sabía que iba a leer algo nuevo/ sabía que iba a leer algo que eh que no conocía/ conocí más autores/ había autores que realmente no no conocía y muchos que decía como oh:: por qué no lo pensé\ [risa] entonces también es es bacán ver eso\ me gustó mucho la minificción\

ENTREVISTA A GAEL - La entrevista fue tomada el día 30 de septiembre de 2016

Gael tiene 25 años y es titulado de la carrera de Pedagogía en Castellano en Enseñanza Media. Está en su segundo año de ejercicio laboral y está trabajando en el liceo municipal Andrés Bello de la comuna de San Miguel. Este es un liceo que tiene un alto porcentaje de vulnerabilidad (más de 60%) y es un establecimiento cuyo alumnado es solo masculino. Los cursos a los que se enfrenta Gael están compuestos por un promedio de 43 alumnos por sala. Dicho liceo tiene un equipo de especialistas entre los que se cuenta una psicóloga, orientador, asistente social y evaluadora diferencial. Gael tiene una visión crítica respecto al proyecto institucional (PIE), ya que no es del todo inclusivo con estudiantes que poseen necesidades especiales (NEE), lo que dificulta más la labor del docente. Pese a esa realidad compleja, Gael es un profesor que busca perfeccionarse y

actualmente está cursando un magister en Estudios Clásicos con mención en Cultura Greco-romana en la misma universidad donde se formó.

Tema 1: Conocimiento e información sobre el uso digital y uso del blog

Doctoranda: *dentro de la participación en los diferentes blogs/ habían dos blogs\ el primero Paideia y el segundo que yo les mostré que no sé si lo revisaste/*

Gael: yo revisé todas las cosas que tú hablaste\ nunca alcancé a hacer las actividades pero lo revisé todo lo que pusiste\

Doctoranda: *ya\ y había un segundo blog que decía que podías hacer una secuencia didáctica y te ofrecía una herramienta/*

Gael: ¿ese es el que tenía las flechitas?

Doctoranda: *sí\ no el segundo\ no tenía flechitas\ no sé si lo viste/*

Gael: pucha\ tendría que visualizarlo\

Doctoranda: *pero bueno\ yo quería saber que me contaras tu experiencia con el uso digital y si estás de acuerdo o no con su uso dentro del aula*

Gael: cuando me lo planteo así como didáctica/ igual me parecía un poco disperso en términos temáticos\ porque eran fragmentos de muchas historias/ que quizás para nosotros que estamos más metidos en el tema/ ya se pueden conectar bien\ pero creo que para los chiquillos el único hilo conductor sería que es antiguo y tiene pinta de griego\ en ese sentido me ha costado un poco perfilarlo así para las actividades no sé pensaba como motivación a la lectura/ pero de pronto empiezan a aparecer tangentes que no tenía relación con el libro/ y ser tendenciosas a confusiones\ entonces por ese lado me:: me parecía quizás no sé complicado verlo como una didáctica concreta en clases\ ahora si fuera como unidad de cultura antigua o se profile una unidad dentro del programa hacia lo clásico creo que sería super viable y me parece entretenido porque los chiquillos igual prenden más con [bueno\ con toda la lógica sobre moderna con el hipervínculo y estar moviéndose de un lado para el otro/ eso creo que es llamativo y por ese lado creo que es como instrumento positivo\ ahora en términos prácticos y de un punto de vista más pedagógico/ me creo que tendría que perfilarse bien el tipo de actividad/ o como se va a trabajar dentro de la unidad\ porque como te digo me ha costado un poquito/ encauzarlo más allá que se diera como temática/ Grecia\

Doctoranda: *claro\ y tú pensaste en alguna temática o algo así/que dices que hay que perfilarlo/ ¿lo pensaste en algún momento como perfilarlo?*

Gael: es que:: em| mira\| la verdad es que yo soy bien manipulador de los programas de estudio\ trato de darles algún sentido/ para los chiquillos\ entonces por ese lado pensaba com-por los más chicos/ que les pueda ser más entretenido/ trabajar alguna de las unidades/ que a veces se le dan a leer algunos de los clásicos/ entonces no sé poh\ cuando se trabaja narrativo usualmente se conecta con la Ilíada y la Odisea/ a pesar de que sea lírica\ [risa] me parece muy extraño yo se lo digo a los chiquillos/ para que lo tengan en cuenta no más/ pero siempre se enlaza con narrativa/| trabajarlo así como:: contextualización/ creo que sería posible\ ahora cuando estuvieron los blogs disponibles ya había trabajado en la unidad de narrativa/ entonces no:: como que tampoco la la planifiqué tanto/ era solo como el cuestionamiento del momento cuando el veía el blog así como y esto ¿para qué lo podría usar?

Doctoranda: *claro igual había una propuesta\ pero por ejemplo ¿tú conocías tú estos medios? ¿conocías el blog? conocías/ viste por ejemplo ¿viste la herramienta Thinglink? ¿la pudiste mirar? la de la imagen/*

Gael: ah sí pinché la imagen y ¿te redirigía?

Doctoranda: *había una imagen que tenía encima como varios links y tú podías como sobre el link mirar lo que había\ no sé si la conocías/*

Gael: visualmente\ así como preparar una/ no:: no conozco\ no sabría hacerla\

Doctoranda: *¿el tema del blog?*

Gael: del blog sí, sí, que ya el blog es como más de:: de la generación [risa] yo creo que te encontraste con algún blogger\ no sé es que los blogs son de cuando uno era más chico\ como cuando yo iba en octavo básico/ sexto básico/ era como el boom de los blogs\ de hecho me acuerdo que el colegio también me hicieron como actividad hacer un blog de algo que al final se perdió en el mundo\ como que no fue una actividad muy provechosa/

Doctoranda: *ah sí/ sí pasa eso con los blogs = se pierde mucho blog =*

Gael: =sí sí= entonces de la existencia del blog/ sí\ Ahora en cuanto a herramienta/ eso me parece:: como un contra/ que ya está un poquito añejo aunque de a poco intenta revivir/ el tema que encontrar un blog/ es difícil para los chiquillos si no tienen el enlace directo\ entonces tampoco es una herramienta que sea de tan uso frecuente para los cabros de ahora/ antes/ ya uno pagaba dentro de los blogs/ porque era lo único que había/ pero creo:: que hoy en día-para los chiquillos de hoy en día o por lo menos la realidad que conozco yo/ eh es un poco difícil que ellos den por su propia cuenta así como buscando blogs temáticos\ entonces como que en ese sentido quizás es un poquito más alejado de sus realidades como usuarios de internet\ pero eso/ en un momento me recuerdo intenté jugar con Ask/ no sé si cachai esa/

Doctoranda: *sí/ sí ubico Ask*

Gael: ya y intentaba-intenté usar alguna de esas cosas/ no no aprendían tanto/ como que están metidos en otras cosas\ si no soy youtuber no me pescan\ [risa] en términos digitales/

Doctoranda: *ahora youtuber la lleva\ oye pero tuviste alguna dificultad en la navegación del blog/ en lo que es la primera propuesta\ no la segunda*

Gael: no me acuerdo que lo único que:: o sea cuando encontraba cosas te las comentaba\ así que tendría que buscar dentro de los comentarios\ lo único que:: recuerdo que me llamó que podría ser como más no sé si complejo pero| que era::| engorroso/ que era que de repente uno apretaba y en lugar de redirigir/ abría una pestaña aparte\ entonces se terminaba llenando de pestañas las actividades/ entonces estar jugando entre las pestañas/ era como| quizás| no sé como que se pierde un poco la continuidad de la actividad misma\ por estar pasando de una a otra cada rato/

Doctoranda: *¿cómo tendría que haber sido =en ese sentido=?*

Gael: =el tema= redirigirse sobre la misma página\

Doctoranda: *ya\ y ¿cómo después puedo volver atrás?*

Gael: es que ahí tendría que haber alguna algún mecanismo/ o sea estos botones para volver a inicio/ o:: bueno ahí es cosa de apretar retroceder en internet\ = y se vuelve=

Doctoranda: =también=

Gael: entonces:: en lo único era como el pensar en este del hipervínculo/ que se redirija de inmediato es como un-no sé quizás yo estoy muy acostumbrado a eso/ pero el tema que se estén abriendo constantemente ventanas aparte/ me hizo ruido\

Doctoranda: *por lo tanto podríamos decir que es como una sugerencia/ =para el blog=*

Gael: =a modo de sugerencia sí= porque en términos de:: de:: aplicabilidad/ creo que se pierde el relato cuando uno está saltando de pestaña en pestaña\| sería como eso\ porque cuando se está trabajando sobre la misma/ uno mantiene se mantiene ahí poh\ entonces si tú estás en una que te dirige a otra\ te metes a la otra que te dirige a su vez a otra\tienes ya tres pestañas/ de las que es como/ no sé\ creo que no sé\ se pierde un poco el juego\ es como tener un poco de información desparramada por los lados que uno sabe que está ahí/ pero tampoco la está trabajando\ en lugar de estar enfocado en la ventana\

Doctoranda: *y ¿alguna otra sugerencia que que que hayas visto tú que podría como implementarse dentro de ese blog? no sé\ parte de las pestañas y la navegación ¿alguna otra?*

Gael: [mm] no creo que no\| no es que creo que no\| no\| me acuerdo que en un momento había pensado en otras cosas así como incluir otras cosas o:: otros tipos de:: páginas distintas al blog\ como ir complementando\ pero después aparecieron videos creo/

Doctoranda: *sí lo que pasa es que yo al principio no no había visto, porque hace mucho tiempo que tampoco manipulaba blogs/ y después me di cuenta que habían dos formas de, había una plataforma que no/ como decirlo así ¿no? que no me permitía subir blogs/ después encontré otra que sí me permitía subir blogs\ uy perdón =vídeos=*

Gael: =videos=

Doctoranda: *y por eso pude poner los vídeos, porque al principio solo podía poner los enlaces/ creo que se rompía [risa] un poco =la idea= de ver la imagen ahí y ya está*

Gael: =claro= De la inmediatez\ de la que los chiquillos están ya:: sistematizados\ [risa] como que uno se acostumbra\ pero ellos ya están con una lógica de la inmediatez\ y de lo repentino\

Tema 2: Valores y preferencias (literatura grecolatina)

Doctoranda: *bien\ entonces vamos a pasar ahora a la al otro punto que es tu experiencia como lector\ entonces/ bueno yo sé lo que tú estás estudiando y todo/ pero igual te quiero preguntar cómo ha sido tu experiencia con los clásicos grecolatinos/tú como lector/ así pensando/ remontándote/*

Gael: en esa pregunta me quedé pensando denantes cuando me perdí en el universo\ es que igual es loco porque:: o sea pensar en mi experiencia con eso cuando lo estoy experienciando todavía:: de forma permanente\ y:: cuando mi experiencia en estos momentos está sujeta a lo académico\ más que una cuestión por goce estético/ o por disfrute personal\ en estos momentos estoy leyendo ciertas cosas/ trabajando con ciertas temáticas/ pero más allá de mi propia voluntad\ no es que me disguste/ no es que moleste/ pero estoy muy condicionado a mi realidad en estos momentos\ entonces\ ahí :: no sé me cuesta un poquito pensarlo en mi relación con los clásicos cuando estoy sujeto a una condición\

Doctoranda: *claro\ pero por ejemplo\ podrías pensar cómo llegaste a ello/ en qué forma te suscitó por ejemplo entrar a un magíster en estudios clásicos/ hay algo que tendría que haberse despertado ahí me imagino*

Gael: sí\ eso igual ya de chico me llamó la atención\ me acuerdo ya estando en la media buscando por ahí para aprender griego/ latín\ me acuerdo cuando entré a la carrera/ pregunté si habían talleres de filología/ y cosas si eran como\ intereses que me surgieron temprano/ me llamaron la atención y me dediqué a buscar cosas/ después cuando descubrí el centro estando en castellano\ empecé a ir al centro\ no alcancé a tener mi diplomado pero no tenía la plata así que\ alcancé a cursar casi como seis ramos/ en el centro mientras estuve en castellano\ así que:: podría decir que fue bien más o menos estrecha/ mi relación con los clásicos desde un principio\ y hasta ahora no sé/ no sabría cómo determinar el el hecho de que llamen la atención simplemente\ porque es como que me interesa mucho/\| pensarlos\ pensarlos\ más allá del\ de:: las buenas historias y que sea muy emocionante/ que hay cosas muy simpáticas dentro de el de todo\ de todo en cuanto a lo que hay en literatura antigua/ el pensar en su disposición de mundo y cómo comprendían todas las cosas me parece súper extraño\

Doctoranda: *te voy a preguntar de tu experiencia como profesor/ primero ¿qué dificultades hallas para trabajar estas obras dentro del aula?*

Gael: que eh cuando no se ha hecho una debida bajada/ de lo que es una cultura diferente/ cuesta mucho que los chiquillos enganhen\ porque yo me acuerdo el año pasado cuando llegué a este otro colegio/ donde estoy trabajando ahora/ tenían que leer la Iliada\ y cuando llegué yo tenía que hacerles la prueba no más\ y no tenían nada poh/ era como darles un tema-un libro a partir de la nada\ esa cosa clásica de da una lista de libros y no se ven hasta final de mes/ entonces los chiquillos estaban en nada\| y cuesta que enganhen con con esas cosas\ igual traté de hacerlo lo mejor que pude/ pero era como el tercer clásico griego que les mostraban/ y ya estaban chatos\|porque:: era la prueba del libro no más y para ellos era como que hablan raro/ que escri-o sea escribió raro/ y que son cuestiones todas raras o sea son muy ajenas a ellos\creo que si no se les hace la contextualización debida de que en realidad\ es parte la gracia que sea así\ es parte de la gracia pensarse uno así\ es parte de:: de la misma gracia pensar desde uno hoy/ lo que se está leyendo/ es es difícil que prendan\ pero ahora estábamos haciendo un trabajo más coordinado con los colegas/ y desde chicos se les está hablando\ yo ahora cuando veo las distintas unidades/ siempre me doy un tiempo para trabajar o sea me doy una clase completa para trabajar solo contexto\ del género narrativo/ género lírico/ género dramático tomando desde los clásicos/ y este año no les hice leer ninguno\| pero solo para hacerles la cuna/ a los que son más chicos/ de modo que el año siguiente/ se acuerden de las cosas que estuvimos hablando/ y junto con las unidades comenzar a trabajarlos más\ porque:: lo que me tocó el año pasado llegar de la nada y plantearles los libros no más/ me me pareció muy áspera la reacción que tuvieron los chiquillos y:: que por eso preferí hacer este año una buena bajada/ sin meterme tanto en libros este no este año les di un clásico\| pero fue Edipo Rey que lo están-lo terminaron recién ahora/ y como te digo les mostraba videos/ de de o sea contextualizando el mundo griego/ les hablaba-o sea les conté sobre mitos/ las historias/ igual les hablaba por ejemplo/ de:: Odiseo de de na que ver poh en Grecia Ulises\ de Aquiles/ les contaba los relatos estas historias cómo surgían/les contaba de qué se trataban más o menos/ tratando de engancharlos/ y se van motivando poh\ es distinto a que uno llegue con un libro y les haga una contextualización para la prueba del libro/ porque en el fondo se vuelve eso\ una contextualización para la prueba\ y se pierde lo rico del:: del trabajo cultural/ que en el fondo/ entonces ahora/ mi intención iba más por engancharlos al tema/ que no fuera una cuestión tan de la nada/ tan\ no sé impertinente para ellos/ llegar con un libro que no sé poh\| pa primero medio igual es es un poco complejo/ no sé darles un libro que puedan encontrar una edición que tenga/ doscientas trescientas páginas/ y más encima de un mundo antiguo/ en el contexto en el que me es muy difícil hacer que lean los libros/ es:: creo yo iluso darles en ese momento esos libros\ con los chiquillos más grandes ya los podemos trabajar más tranquilos\ pero cuando yo llegué a ese colegio/ mi primer objetivo era hacerlos leer algo\| porque ellos sin ningún reparo la verdad es que nunca tuvieron temor en reconocer que el día anterior a la prueba dos personas se habían leído el libro/ y el resto tomaban resúmenes\| bueno dentro de lo de las cosas que tienen los chiquillos que son muy francos/ por lo menos allá/ y no sé si francos descarados\ [risa] pero:: ellos reconocen que no no tienen trabajo lector\ entonces darles una lectura así\ creo que es complicado\ no puede ser de la nada\ creo que implica un trabajo previo/ para poder aterrizarlos a ese mundo\ porque en general son chiquillos que no tienen mayor acceso/ a la cultura/ difícilmente tienen acceso a internet/ si lo pienso son cabros que viven en Pedro Aguirre Cerda pa dentro/ en San Miguel/ de de la Victoria/ de no no sé ellos le dicen la caro\ no sé cuál es el nombre real\

Doctoranda: = ah sí sí sí, la caro=

Gael: =son= todos sectores complicados/ son sectores que son súper vulnerables/ donde ellos no tienen mayores referencias/ en términos de cultura/ es cosa de ver los libros y y por casa/ la mayoría con suerte terminó la enseñanza media\ de los apoderados\

entonces son realidades en las que creo que primero hay que hacer un trabajo lector\ que empiecen a leer los libros/ después hay que hacer un trabajo de motivación\ para poder trabajar este tipo de libros\ no no creo que baste solo con empezar a darlos y darlos y darlos/ creo que la motivación por lo menos como lo percibí yo/ parte de más abajo\ en ese sentido como que tuve entrar a picar un poco y tratar de de completar un poquito las bases o armar mejor unas bases más sólidas/ para poder empezar a trabajar textos así/porque a mí igual me gusta/ por mí que leyeran cuestiones que yo leo acá/ que quizás no son tan/ tan comunes\| pero que se les puede sacar mucho/ mucho/ a veces textos cortitos relatos/ un mito/ pero que son poco frecuentes/ y eso ya saquemos fotocopias listo\ bacán\ pero si no está la motivación para trabajarlo en serio igual es un trabajo perdido/ y en ese sentido prefiero darles por ahora/ cosas que les puedan ser más cercanas/ puedan ser un poco más entretenidas/ que la ciencia ficción que ahora prende mucho/ cuestiones que los puedan motivar a leer primero/ y después empezar a trabajarlo\ por eso me la verdad hasta ahora ha sido un poco complicado/ pensar en trabajar realmente/ como a mí me gustaría por lo menos/ la literatura clásica\

Doctoranda: *claro\¿y qué cursos son esos séptimo qué? =a lo que llegaste tú que dijiste= ah y esos niveles/ igual son grandes = ya=*

Gael: no yo ahora/ =tomé/ el año pasado tomé primero y segundos medios\= pero para allá en términos/ no sé culturales/ están como bien descendidos\= en= no no tienen mucha dedicación personal por eso/ y tampoco hay una familia que sustente/ un ap-un desarrollo de la cultura\ tengo chiquillos que:: no sé poh abortan en segundo medio/ y me dicen profe por qué no me lleva al cine no conozco el cine\| cachai? Es como no sé poh uno piensa en otras colegios no conocen la nieve\ ya pero estos no conocen el centro\| cachai?| entonces:: en ese sentido hay realidades/ en las que me cuesta mucho poder hacer un trabajo como me gustaría\ ahora con los terceros esos ya los estoy volviendo locos/les hago leer lo que yo quiera/ [risa] y están trabajando/ super bien con los libros/| de hecho me han respondido super bien\ pero del año pasado que les estoy martillando/ con libros y recién ahora estamos trabajando creo de manera más compleja y completa los libros/| lamentablemente las unidades para tercero/ la uno no más me da para trabajar clásicos/ y ahí trabajé el Altazor/ y para trabajar el Altazor/ obviamente me di un rodeo maravilloso por todo lo que es la cosmogonía/ y los relatos de orígenes/ pero con los otros que me quedan/| en segundos medios tengo talleres/ en primeros medios/| difícil\

Doctoranda: *y ¿qué temas prefieres trabajar de temas clásicos? eh de estos clásicos grecolatinos porque según lo que yo estoy escuchando tú trabajas estos textos/ pero aparte de los que pueda dar el ministerio/ o los que están en los programas ¿qué temas te gustaría trabajar? o porque tú dices me gustaría trabajar estos estos textos y no has podido trabajar ¿como qué temas o libros te gustaría trabajar?*

Gael: sí\|hay uno que no me puedo acordar ahora/ de quién era/ que tengo guardado un texto era unos latinos que eran/ textos cortitos de hecho yo me los imaginaba así como para puras-o sea aulas socráticas/ que igual e intentado implementar pero es difícil con cuarenta y cinco/ [risa]

Doctoranda: *sí\pero se puede ¿ah?*

Gael: sí\ no por eso/ me ha costado he partido como haciendo grupos de discusión un poquito más chicos/ voy un rato a uno/ después evalúo a los otros/ la idea es que se vayan normalizando un poco más para poder hacerlo con un curso completo/ pero:: de pronto hay textos cortitos/ que en estos momentos no me acuerdo\ de hecho no es modelos más tradicionales que aparecen en el ministerio\ pero:: que se pueden trabajar/| oy ¿cómo se llamaban? eran uno-los presocráticos/

Doctoranda: *ah ¿los presocráticos?*

Gael: sí\ que de los presocráticos hay cuestiones súper interesantes/ super interesantes/ igual son atingentes/yo me acuerdo que al principio de año pude trabajar-conecté con

algunas cosas que estaban viendo en física\ como vimos Orígenes/ yo desfilé ahí entre los relatos cosmogónicos pasé por Hesíodo/ por la Biblia/hasta el big bang/ y las teorías de cuerdas/ todo/ hicimos ahí un desfile súper loco y el profe de física me aportó también por el lado de ciencias/ de los presocráticos me gustan muchas cosas/ y de los estoicos\

Doctoranda: *los estoicos son maravillosos/*

Gael: sí poh/ entonces ahí uno podría hacer selecciones fragmentadas/ podría hacer unos trabajos que son más completos/ pero es difícil llegar con esos textos/ al colegio/ porque de partida la primera bajada en UTP te miran raro\ [risa] y la segunda bajada a los estudiantes/ también te miran un poco raro\ entonces eh llegar con estas cosas así/ creo que requiere de un trabajo previo/ y como te digo con los más chicos es súper difícil porque es motivarlos a leer primero\ motivarlos a leer/ y después entrar lecturas que no sé poh\ para mí sería faltarles un poquito el respeto/ a todo lo que le podría sacar/ a estos textos/ trabajarlos así a la ligera\ en general yo trabajo mucho/ desarrollo con los chiquillos\ los hago escribir mucho los hago pensar mucho\ yo les digo chiquillos/ también es cosa que aprendí de ti/ un cabro que lee es inteligentey un cabro inteligente le va a ir bien\ no necesitan no necesitan estar mecanizándose pa la PSU nada/ usted piensen\ aprendan a pensar\ si ustedes hacen funcionar su cabeza/ estamos listos/ entonces los hago producir ideas propias/ argumentar/ desarrollar/ entonces con los libros es donde tengo la oportunidad para que ellos empiecen a producir ideas propias\ ahora con los terceros por ejemplo me doy la libertad de ponerles temas\ plantearles un tema y que ellos planteen sus propias tesis más que responder preguntas\ pero eso ha sido todos los meses estar llenándolos con preguntas desarrollo comentándoles \argumentando\ haciéndoles todas las retro/ haciéndoles comentarios/pero para que ellos lleguen ahora\ les pongo una hoja/ y ellos piden otra/ y me escriben testamentos/ para mí es terrible leerlo pero de verdad que me da gusto ser ver que un cabro se embale tanto escribiendo/ cuando las primeras veces que llegué les daba una una actividad de desarrollo y me escribían dos líneas\ tres líneas\ cuatro líneas\ ahora me escriben páginas\ ya\ ahí están pensando un poquito\ hoy o sea ahora les estuve haciendo unas pruebas/ eran del lugar sin límites plantear tres temas\ se cabeceaban/ y se cabeceaban/ y era dejarlos solos/ nadie tenía ningún intención de mirar para el lado/ que eran sus propios temas\ estaban desarrollando ellos sus ideas\ y dibujaban y hacían esquemas/ ordenando las ideas/argu- o sea como armar el el bloque argumental/ para empezar a desarrollar el texto/ y le y pedían más tiempo/ pedían más clases para seguir trabajando/ y tú los veís cabeza gacha metidos en la cuestión poh\ entonces ahí yo veo que estoy trabajando/ realmente/ con los cabros pensando lo que están leyendo\ pensando lo que están leyendo\ y eso es lo que a mí me gustaría poder hacer con estos textos\ que lo estoicos también tienen textos cortitos/ los presocráticos también/ si pudiera trabajar con los mismos textos que desarrollen ideas/ que piensen al respecto\ hacia las mismas aulas socráticas/ que se presta mucho con estos textos cortitos/ sería fantástico pero para eso tengo que conseguir que se los lean/

Doctoranda: *claro\ y ¿que importancia le ves tú a estos textos para lo que acabas de mencionar/ para la educación literaria de los estudiantes?*

Gael: en términos de formación literaria/ igual complejo\ porque podría ser muy enriquecedor en el sentido que se están abriendo a un mundo que no conocen/ o muy empobrecedor/ en el sentido que probablemente no van a tener con quién compartir/esos textos porque lo más probable es que los otros van a a leer otros libros/y no van a tener idea/ y lo van a quedar entre comillas en nada/ con el resto\ |pero creo que lo más importante es que ellos se enriquezcan personalmente que puedan pensar buenas cosas\ ya bacán todos lean Blade Runner\ cómprenlo a la salida del metro/ tiene mil hojas y créanse bacanes leyéndose las mil hojas\ me da lo mismo ya\ pero leamos dos líneas de los estoicos/ y saquémosle el jugo/ y desarrollémoslas/ pensémoslas/prefiero que ustedes

estén pensando con dos líneas/ que comiendo hojas/ sin procesar nada/ comiéndose una historia no más\ entonces en términos de desarrollo de habilidades\ en términos de desarrollo cognitivo/creo que son un aporte\definitivamente sino hasta el día de hoy no serían tema\ son un aporte\ ahora en términos sociales quizás no van a ser los más populares\ [risas]

Doctoranda: *depende depende del texto que lean/*

Gael: claro\ claro\ sí hay cosas que pueden ser bien

Doctoranda: *si leen a Catulo por ejemplo/[risa]*

Gael: sí:: no que lean/ a a Suetonio/ [risa]

Doctoranda: *ah/es bonito Suetonio\ oye/pero el primer blog que viste/ el primero el que tenía las minificiones/ ¿tú viste alguna estrategia que pudieras utilizar =alguna lectura que se sugirieron=?*

Gael: = es que lo que te= comentaba/ es que se-o sea creo que sí\pero fragmentariamente poh\ dentro de la misma disposición del blog que| eh era bien fragmentario\ el tema de darle como una unidad temática/ para trabajarlo como una totalidad/ me parecía un poco complejo/ más allá de pensarlo como una contextualización\ como para que vean distintas historias/ como se trabajan en la contemporaneidad/ o cómo se les da un tinte urbano/ como se ve aho-o sea se puede hacer una relectura/ eso me parece:: súper interesante\ pero como de pronto/ se perdía/ siento yo la linealidad de un relato/| ahí creo que se podría/ complicar\ creo que es rescatable\ creo que es trabajable\ lo que me parece un poquito complicado es darle bien un perfil o alineamiento/ para poder trabajarlo/ completo\

Doctoranda: *no/ pero eso era otra cosa el blog/ pero yo me pregunto ¿no pudiste utilizar ninguno de los textos? o o ¿no utilizaste ninguno?*

Gael: no\ no es que ahí es incluso un poco más complicado para mí porque/ en el liceo me prestan una sala con veinte computadores para cuarenta alumnos/ donde dos computadores están malos y el internet es bajo\ entonces hacer trabajos así/ igual me complica mucho porque/ no cuento con con recurso tecnológicos para poder desarrollar bien esas actividades\ que no haya un internet constante es para mí un problema/ que no haya un computador ni siquiera es por pareja\ hasta tres a veces es complicado porque tampoco están todos trabajando\ entonces es complejo y si quiero que todos estén en los computadores/ tengo que usar dos salas/ y ahí obviamente tengo que desdoblarme\ porque son salas separadas/ ni siquiera es que pueda mirar para el lado son salas totalmente separadas/ entonces ahí no no me resulta viable/ como para trabajarlo en clases/ si me parecía bueno como te decía en términos de contextualización creo que sería bueno como para mandárselos\ es bueno ellos en su tiempo\ que muchas veces tienen mejor internet que uno/ en el comp-o sea que en el colegio/ eh pudiera explorar\ el problema es que no todos tienen internet entonces sería como ya\ pan pa uno\| hambre pal resto\ |entonces en mi realidad particular/ me parece complicado\ si tuviera los recursos creo que sería:: sería interesante/ sí porque:: | lo bueno que tenía/ es que presentaba relatos clásicos/ y puntos de vista contemporáneos\ entonces te permite hacer una bajada/ que sea más amena para ellos\ o eso que te decía que puede ser muy áspero en términos de lenguaje/ en términos de tema/ hace una bajada\ y en ese sentido se puede conectar mejor\ y es m-creo que sería una herramienta bacán para poder ligarlo\ sobre todo a los más chicos/ porque como están saltando para todos lados/ eh podría ser más interesante estar viendo/ estos minirrelatos\ entonces creo que es útil/en mi realidad particular/ es difícil\

Tema 3: Ideas y creencias sobre uso de la tecnología para la educación literaria de los clásicos grecolatinos

Doctoranda: *es difícil\ oye/ em ahora vamos a pasar a un punto de ideas y creencias/ para ir finalizando porque me pongo un poco en tu caso\ [risa] en términos generales generales ¿qué es lo que piensas sobre el uso de la tecnología digital para la enseñanza de la literatura?*

Gael: creo que de entrada y sobre todo para los más chicos/ es bueno\ el motivarlos a| pero:: no creo que se le deba delegar a:: a los recursos tecnológicos la lectura\ a menos que sea usarlos para leer\ que por ejemplo los chiquillos| ni siquiera puedo mandarles mucho a leer libros porque no-me prohíben libros que puedan ser caros por ejemplo\ entonces ahora que los terceros ya los tengo más ahuchaditos/ les doy los PDF\ ya les doy los PDF\ tengo un recurso que es súper bacán\ en términos tecnológicos o sea en términos prácticos/ la tecnología sí sirve es muy útil\ como plataforma por ejemplo\ porque les permite acceder a otros-a textos que:: de otra manera quizás no podrían\ pero:: para hacer un trabajo de:: no sé poh\ un trabajo realmente con libros/ creo que tiene que ser con libros/tienen que tener la experiencia en libros/ tiene que:: ya quizás sea un crimen pero a los chiquillos les digo/ tienen que interactuar con el texto\ subráyenlo\ háganles comentarios\ póngales nota\ ahora el chiquillo hasta llegan y me muestran profe le compré banderitas\ me compré post it\ ya\ empiecen a interactuar/ tengan no sé si no quieren rayar el libro/ una hojita/ vayan anotando comentarios \ interactúen con el libro\ en ese sentido creo que es fundamental para trabajo para el trabajo en la literatura/ estar con el material\ quizás sea un poco romántico::/ pero no creo que se les deba delegar to::do o se le-que sea correcto delegarle todo a los recursos tecnológicos\ porque eso igual pierde el contacto/ la experiencia lectora\ porque es otra experiencia\ cuando uno está con un recurso una tablet/ un celular/ cuando está con el computador/ es distinto el contacto con el libro/ partiendo por/que::|| pucha iba a decir que el libro lo puedo andar trayendo para todos lados pero ahora estas cuestiones/ los cabros chicos andan con los celulares tremendos para todos lados igual les sirven\ pero creo que el no sé hay una cuestión del del tacto con la literatura/que no no se que no debería cortarse por luces y sombras no más de las pantallas\ no sé yo creo que es justo y necesario que ellos tengan relación/con los textos\|| porque los computadores/ de partida se usan para otras funciones/ sería como verlo una operación más dentro del resto de:: de operaciones que realizan estos aparatos\ creo que son útiles\ son funcionales\ te permiten acceder a mucho\ son entretenidos/ para los más chicos sobre todo\ pero para hacer un trabajo:: más no sé si profundo/ o más empático con el texto\ tienen que ser creo:: requisito leer de pronto por lo menos de vez en cuando papel\

Doctoranda: *uhum\ y ¿en particular? qué aspectos de la/ porque eso era en general/ ahora en particular/ o sea en tu contexto/ en lo que tú piensas/ qué aspectos de la tecnología digital consideras =más funcionales= ya/*

Gael: =la accesibilidad= la accesibilidad

Doctoranda: *¿en qué sentido la accesibilidad?*

Gael: de que puedan tener los libros\

Doctoranda: *¿solamente en ese ámbito?*

Gael: o sea si tú me preguntas qué es lo más/

Doctoranda: *uhu/ o sea más funcionales para la enseñanza de la literatura*

Gael: y si me preguntas qué es lo más/ el que puedan acceder/ a literatura yo creo que es lo mejor\ porque:: bueno yéndose en la particular/ como te digo son chiquillos que están igual súper restringidos\ que no tienen mayores orientaciones\ que tienen pocos libros en la casa\ que están limitados muchas veces a los libros que encuentran en la feria\ entonces poder acceder a literatura\ que no esté en la feria/ yo creo que eso ya es un gran plus\| eso ya es un gran beneficio\| pero me da miedo el entramparse en eso\ [risa] por eso creo que igual es/ bueno es necesario leer en papel igual\ pero como lo más

útil/ es el tema de la accesibilidad\| por una cuestión muy particular/ que son chiquillos que muchas veces/ ya quizás me estoy tirando mucho al suelo\ pero de verdad muchas veces son chiquillos que no/ no no tienen espacio/ son cabros que si no encontraron el libro en la biblioteca/ no lo encontraron en el bibliobús de la municipalidad que se gana afuera del liceo/ y no lo encontraron en la feria/ se les acabó el mundo de la literatura\ hasta ahí llega\ ese es su espacio\| convengamos que las bibliotecas municipales no siempre:: son de lo más que hay/ cabros que de pronto me ha pedido recomendaciones/ ya\ van\ buscan\ y encuentran libros que se están cayendo a pedazos/ que están incompletos/ que les faltan páginas/ entonces poder acceder a buena literatura/ o:: y aquí quien hace hablar de buena literatura\ pero a\ no sé esta literatura que es menos accesible/yo ya eso lo encuentro lo mejor que puede ser\ ya eso es un siete pa ellos\

Doctoranda: *pero tú dijiste que te daba miedo\ ¿en qué sentido te da miedo?*

Gael: el [mm] en el sentido que se pierda/ el no creo que pase el libro mismo/ o la relación con la literatura/ y que se vuelva como te digo una operación más/ del computador que tampoco se usa tanto así/ porque los mismos chiquillos reconocen que no les gusta leer en los computadores/ porque es más incómodo/ que les duelen los ojos/ que no pueden ya que les tengo taladrada la cabeza con con ir haciendo comentarios/ planteando dudas/ que no pueden hacer nada con el texto más allá de ir avanzando/ no le pueden dejar una marquita/ ponerle un papel nada/ entonces no creo que pase pero no::|no sé| es que he estado viendo demasiada ciencia ficción con estos cabros chicos entonces el futurismo que se plantea/ es un poco terrible con los libros\ [risa] es un poco bastante terrible\ eso es lo que no me gustaría/ llegar a ese tipo de sistematización/ no eso no\ feo\| estoy reprimiendo el caca poto pero ya quedó\ [risas]

Doctoranda: *oye y de la experiencia que tuviste/ porque yo sé que hablaste de la minificción/ dijiste que era una especie de bajada/ etcétera\ pero me gustaría que me completaras un poco la idea a través de la experiencia que tuviste en el blog/ y de la interacción que lograste/ porque igual comentaste =opiniones= sí/ que habían sí él hizo toda la ruta\le gustó e hizo toda la ruta*

Gael: =sí= J sobre todo que había comentado harto/= sí que yo también pero no la comenté toda porque había cosas que no::/ no como que pero es que ¡ay!|

Doctoranda: *pero bueno/ qué = piensas =/*

Gael: =es que yo te comentaba= las cosas cuando me surgían comentarios como hum/

Doctoranda: *pero habían actividades ¿te acuerdas? para cada =minificción=*

Gael: sí si habían actividades\ no sé\

Doctoranda: *pero ¿qué piensas sobre el uso de la minificción para la transmisión de los clásicos grecolatinos?*

Gael: que son un acercamiento lo que te decía antes\ primero que conozcan\ que sepan de la existencia de esto\ y eso es lo primero\ porque para ellos está muy ajeno/ y no se poh\ se limita al comercial del perfume donde salió la niña/ como una diosa del Olimpo/ pero desconocen/ los relatos/ desconocen el texto/ las historias/ tienen un imaginario/ de las túnicas blancas\ y por ejemplo cuando les mostré:: unos vídeos/ un video muy bonito que es de la apertura de Atenas/ chiquillos Grecia era de colores/ fotos de Micenas de Creta y con colores fuertes/ esos amarillos que son súper fuertes rojos/azules/ chiquillos\ las estatuas tenían colores\ hay por ahí unas reconstrucciones de estatuarias/ sobre todo romanas que:: está ahora en blanco/ y están las reconstrucciones de los colores que deberían haber tenido/a partir de los estudios que se le han hecho/ muestras de pigmentos mínimas pero está la reconstrucciones a colores chiquillos estas eran las ciudades\ cuando les hago la las preguntas o sea cuando les pregunto al principio/ siendo como la la lluvia la motivación/ que es lo que ustedes conocen/ que saben/ siempre se van al marmoleo\ siempre todo blanco/ todo solemne/ siempre imaginan cuestiones medias rústicas/ y cuando les muestro esos templos gigantes/ esas construcciones que

son complicadísimas/ esos colores/ esas formas en las que vivían ellos/ les cuento un poco de las disposiciones de los espacios/ de cómo se movía la gente ¿ ya?| ahí es como wo:: ¿en serio? oh::| eso no lo conocen\ que se puedan acercar/ que sepan que conozcan la cultura/ yo creo que eso sería la principal pega/ y creo que esa es súper positiva\ que empiecen a acceder\ que empiecen acceder a eso\ me parece que en una de las minificciones aparecía la sirena con alas/ no estoy seguro\ o sí lo comenté\ pero:: por ejemplo romper con esas cosas/ y mostrarles los relatos/ o que sepan de dónde salen estas alusiones/ porque ellos ya todos conocen la imagen de la sirena\ todos han escuchado hablar de ahí del mino- de los minotauros\ ya pero de dónde salen\ hay relatos que son antiquísimos que están aquí/ cuentan la historia de esto y de esto otro/ les mostraba por ahí unas imágenes de la tauromaquia/ esta cuestión que saltaban los toros/ cómo ellos tenían esa relación\ y es como wo::\ se prenden\ y ahí empiezan\ incluso algunos empiezan a buscar/ eh me acuerdo que un día en un curso/en un primero/ les estaba contando que Grecia tenía colores les hablé de Creta y Micenas/ y antes de que yo les mostrara las fotos/ uno se puso a buscarla y encontró como ¡oh profe mire aquí está!\ ya ahí se están motivando los chiquillos con una cultura que es distinta/ que tiene una realidad totalmente ajena para ellos/

Doctoranda: ¿y dónde la había buscado el chico?

Gael: en el celular\| yo ahí la verdad que les doy libertades para que usen los celulares cuando es útil\ cuando lo usan pensando/ ya\ pa usar el diccionario/ pa buscar cuestiones/ los dejo\ en ese sentido cuando me piden permiso/ les doy las libertades de poder usarlo\ eh entonces la buscó/ la encontró/ y y mostrándoles a los compañeros ya bacán/ y ahora miren [sonido] ahí tenía toda la galería\ entonces les mostré varias imágenes/ de los murales que tenían unos diseños que son preciosos/ preciosos\ eh con eso:: ya se prenden\ en función de eso que me preguntas las minificciones/ hacerles llegar a esas realidades/ hacerlos llegar a esos temas/ hacerlos llegar a esos mundos/ abrirles el margen/ de lo que ellos conocen a la pasada y empezar a completar esos vacíos/ creo que eso es valioso\ es súper valioso\ sobre todo desde una:: una lectura que es más cercana a ellos\ que serían estos relatos más contemporáneos/ reescritura de los relatos/ entonces creo que eso sí sería muy positivo/ en términos de acercamiento\ si soy muy sincero/ muy honesto/ creo que es una buena herramienta/ pero de acercamiento\ como de motivación\

ENTREVISTA A ALFREDO- La entrevista fue tomada el día 03 de octubre 2016

Alfredo es profesor egresado de la carrera de Pedagogía en castellano. Tiene 28 años y está en el proceso de finalización de la carrera, ya que actualmente se encuentra elaborando su tesis de grado (fin de grado). Antes de estudiar pedagogía, estudió durante tres años la carrera de pedagogía en Filosofía la cual no concluyó y luego de un receso, volvió a estudiar. Se encuentra trabajando desde hace tres años en el colegio San Bernardo Abad, gracias a una habilitación que obtuvo a partir del tercer año de la carrera. La escuela está ubicada en la comuna de San Bernardo, específicamente en la zona de Padre Hurtado (ex Los Morros) que es un sector muy complejo debido a que - gracias a sus características habitacionales y sociales - se ha transformado en un pequeño gueto en donde la droga es un elemento común en el barrio y en donde operan bandas de narcotráfico. Esto hace que sea constante la presencia de la policía y que los estudiantes de este colegio estén acostumbrados a ese ambiente. Por esta razón, esta escuela tiene una férrea disciplina que le ha permitido forjar un prestigio y esto ha hecho que sea preferida por las familias del sector. Actualmente, y debido a la ley de inclusión, los procesos de selección que el colegio realizaba para escoger a sus estudiantes han sido

desechados. Esto ha permitido que ingresen alumnos de diversas características. Para Alfredo este es el rumbo que debería tener la educación, ya que ésta debe buscar el roce social pese a las consecuencias que esto pueda acarrear. Dentro de sus proyectos está seguir estudiando. Esto es una preocupación personal, ya que siente que la formación pedagógica no aporta todo lo que debería. Pese a todo siente que está trabajando en algo que ha escogido y que por lo mismo, le apasiona.

Tema 1: Conocimiento e información sobre el uso digital y uso del blog

Doctoranda: *Dentro de la participación en los diferentes blog se solicitó trabajar con una herramienta que se llama Thinglink, que que creo que que tú tenías interés de hacer [estudiarla] no sé si al final pudiste verla || entonces a mí me gustaría que me contaras tu experiencia con el con el uso digital en general| si estás de acuerdo o no con su uso dentro del aula*

Alfredo: bueno| en en lo personal| todo lo que implica:: eh aplicaciones| software| etc que sumen al momento de trabajar el aula/ bienvenidas sean||eh sé que cuesta bastante/ desde una nube virtual/ simplemente a los chiquillos ya les complica la existencia puesto que no es parte de su cultura eh sobretodo en el medio que yo trabajo (ac)| porque los chiquillos no:: son nativos digitales/son inmigrantes/ pese a que estamos hablando de adolescentes de quince años hoy| eh es muy fácil en ese medio es decir en sectores socioeconómicos bajos en que todavía los chiquillos em no pertenecen a a la cultura digital propiamente eh tal/ por lo tanto todo lo que sea uso de aplicaciones/ bienvenido sea\ ahora particularmente la aplicación sugerida en el segundo blog a mí me gustó bastante/ sin embargo no la he podido ejecutar/ eh puesto que::| si bien la propuesta es interesante a a modo de trabajar lo que es síntesis/eh|eso implica todo un trabajo de habilidades potente que de hecho yo creo que no es complicado llevarlo a la sala/ pero sí:: em pensar en cómo hacer esa bajada para que el chiquillo diga ya\ okey\ el problema- que ojalá la aplicación no se vuelva un problema\que efectivamente sea un aporte para ellos creo que ahí me quedé trabado y no siento no no no pude concretar la actividad/pero lo tenía:: bastante presente/ por llevarlo al aula porque me gustó a mí la aplicación\|el único pero si también que encontré no sé si fue error mío\ pero solamente la encontré en inglés||no no encontré la posibilidad, la página/ de encontrarla en español de hecho el link que estaba en el blog estaba justamente en inglés (ac)de hecho me hice la cuenta y todo y me llegan correos habitualmente a la cuenta que sincronicé/ pero todo llega en inglés/entonces eso también complicaría creo yo/ a los chiquillos\ porque yo también soy de los que empieza a buscar aplicaciones nue::vas/de hecho me gusta buscar en el mismo iPad por ejemplo que eso a ver qué aplicaciones se podrían utilizar\pero por ahora no he podido plasmar un trabajo con la aplicación||que sugiere\

Doctoranda: *entonces| a ver [esta herramienta la que tú dices que no la podías ejecutar eh ¿tú la conocías antes? ¿O no?*

Alfredo: no| no la conocía\ de hecho me interioricé mediante los videos que estaban explicativos en su misma página\ y de hecho por eso digo que me gustó la propuesta/ esto de no sé si es la palabra adecuada (ac) pero esto de generar un poster en el cual pueda yo trabajar un concepto o una temática/ y tener que hacer el trabajo de recolección de datos/ para después sintetizar la información y que sea atractiva y obviamente hacer un trabajo de habilidades al respecto/ me gustó y no lo conocía\ de hecho me interioricé con el mismo blog\

Doctoranda: *y el blog en sí |¿el medio blog lo conocías?*

Alfredo: sí sí sí sí (ac) no de hecho cuando chico sobre todo blogger| mi cuenta blogger de hecho es bastante antigua y siempre me:: tuve curiosidad eh con vivir un poco/ se podría decir la experiencia de ser blogger/ pero nunca:: finalmente podía seguir\|de hecho

me acuerdo que seguí una cuenta blogger| seguí a un par de de blogueros pero||nunca pude ser constante en estar leyendo/ estar yo mismo publicando/ pero sí sí conocía la aplicación\| de hecho además sé que aparte del formato web también están las aplicaciones para los distintos medios\ por ejemplo/ el mismo iPad también tiene sus su propia aplicación de blogs\

Doctoranda: *ah:: pero es que no la he bajado =esa=*

Alfredo: =inclusive=si no es blogger es wordpress /también sirve su versión para iPad y es mucho más cómoda que estar en el navegador\

Doctoranda: *ymm |por ejemplo de estas que tú tanto el blog como esa herramienta que que era nueva para ti tú tú crees que podrían/ ¿serían destacables para utilizar en en textos literarios?*

Alfredo: sí\ y creo yo que no tan solo para textos literarios\ de hecho cuando yo miré la aplicación dije esto lo veo más en trabajo de textos no literarios/ que en textos literarios\ fue mi apreciación la verdad\| en un primer minuto cuando la miré dije ah:: si está interesante voy a hacer un texto multimodal/ eh lo empecé a mirar no sé desde el texto expositivo y esto aplicado por ejemplo para hacer una noticia dije yo (ac) ah me imagino haciendo una noticia por ejemplo con la aplicación\| fue no sé desde mi experiencia como como docente en el área de lenguaje yo dije ah texto no literario\| Ahora no coarta la posibilidad de hacer un texto literario/ de hecho también pensé en me dije a ver cómo romper un poco el género y decir a ver creemos un microcuento con este tipo de aplicaciones o creemos un cuento con esta aplicación/ rompamos un poco el género\ a ver reinventémoslo mediante el texto multimodal creemos literatura| también me pareció que podía ser una posibilidad decirles a los chiquillos\ a ver vamos a hacer algo diferente| empezar a plantear el género narrativo de esa manera||lo pensé en su momento también/pero debo admitir que lo pensé con mucha más utilidad en el texto no literario\

Doctoranda: *de hecho yo recuerdo que en uno de los correos que me llegó tuyo me decía voy a utilizarlo en una como infografía/ cosa que yo jamás lo había pensado que- porque yo he hecho infografía en en primero medio/ pero la la hice utilizando justamente un programa para infografía donde los alumnos seleccionaban imágenes\ lo hacían así como como una infografía\|entonces cómo tú pensaste en hacer eso como infografía/ eso*

Alfredo: porque empecé a mirar los ejemplos que había en la web, entonces, todos los métodos que yo encontré estaban más sugeridos a texto no literario o a presentaciones/por ejemplo inclusive yo dije a ver creemos una presentación tipo esto congresos nuevos que yo ya no hago exposiciones necesariamente también tengo la posibilidad de un póster envió un poster y lo presento entonces yo dije ah los chiquillos podrían presentar una exposición/ pero mediante poster inclusive dije yo estaba haciendo una actividad en un electivo en el colegio dije los chiquillos podrían hacer esto/ em:: no sé después empecé y dije a ver podría conseguirme un los televisores\ los bajo y ellos que presenten su poster mediante el televisor\ huh no sé dije pensando en las aplicaciones/ entonces pensando obviamente en la dinámica del congreso/ dije a ver ellos podrían generar ese poster mediante el programa y después lo presentan a sus compañeros se me ocurría que otra posibilidad\|inclusive en el colegio existe la semana tepé entonces yo a mi curso que es de contabilidad les sugerí la aplicación/ un grupo lo ocupó igual les funcionó creo creo que la profesora igual/ les cuestionó un poco la apli-el uso de la aplicación/ porque dijo que no encontraba que fuera pertinente al medio fue como para el fin chiquillos cierto que se están complicando| igual lo hicieron||dentro de sus limitaciones/ algunos que en realidad igual les gusta la tecnología/ eh em sonó atractivo\

Doctoranda: *¿y cómo les fue con eso?*

Alfredo: eh|bien bien o sea es cierto que la profesora no les no les aplaudió el tema\mm no les celebró mayormente que hayan utilizado el recurso\ pero:: a modo de insumos que tenían en su stand/ fue atractivo\

Doctoranda: vale y por ejemplo ¿como participante del blog? ¿Cuáles han sido las principales dificultades que has tenido para usarlo? ¿Tuviste alguna dificultad? ¿O no? respecto al desarrollo de la propuesta y de la misma navegación?

Alfredo: sí a ver con respecto a los blogs siento que no sé fue mi impresión la verdad la forma en que se ocupó el blog/ y la la los hipervínculos/ fueron un poco extrañas para mí porque siento que el blog generalmente tiene las pestañas a los costados em ordenados por fecha por entradas y arre arri arriba de repente pestañas pero el hecho de que además de las pestañas que y aba al costado no estaba estaba información usual de un blog/ estaban las pestañas arriba y abajo estaban los los hipervínculos/ entonces yo dije a ver no entiendo ya seguí con las instrucciones mejor ya seguí las instrucciones/ pero siempre me guié por las pestañas arriba entonces me compliqué en un segundo si dije yo estoy mal o no dije hum en fin seguí las instrucciones simplemente pero sí quizás para una persona que no está muy orientado como que miraría eso y de repente diría a ver da lo mismo o quizás simplemente se guiaría por la instrucción y no se pregunta lo otro pero sí sentí como era una plataforma de blogger o no perdón de wordpress eh:: uno tiene una una forma de leer un blog normalmente está acostumbrado pero esto proponía una un modo distinto quizás no sé ehm quiz- a modo de página web/ quizás hubiese sido diferente porque claro ahí uno sabe que puede encontrarse diferentes propuestas pero no sé yo como no como no un lector con mucha experiencia en blogger pero sí desde mi perspectiva tenía una:: un hábito de cómo leer un blog como que al principio me sonó raro pero después como que entendí que tenía instrucción y seguí solamente eh lo que iba comentando en la misma plataforma pero sí al principio tuve esa:: esa duda

Doctoranda: ¿y después al final cómo te sentiste? Con esa propuesta

Alfredo: no bien después la entendí al final solo seguía la instrucción simplemente pero en un comienzo como que dudé dije como navegar de otra forma pero después era seguir la instrucción y ahí ya me parecía normal pero al principio sí dudé un segundo de cómo leerlo

Doctoranda: vale ¿y tienes alguna sugerencia respecto al punto anterior? Una sugerencia con respecto al blog algo que tú digas um podría hacerse así

Alfredo: ya creo que voy a partir yo siempre digo alguien lo debió haber pensado o alguien lo debió haber inventado siento yo que quizás hay una plataforma/ que no sea blogger o wordpress/ que permita justamente seguir como la propuesta que había en el blog porque yo encuentro que la propuesta estaba buena/ y en el fondo eh se genera un re-no sé insisto estoy pensando desde el supuesto siempre digo que debe ya se inventó siempre digo que lo que estoy pensando ah alguien ya lo hizo en internet entonces creo yo que quizás hay una propuesta no sé si en español pero por lo menos de que está el recurso está para justamente poder trabajar la misma dinámica que se plantea con los hipervínculos pero eh sin que exista esa posibilidad de confusión de que en el fondo esté la pestaña además está la instrucción abajo y uno diga por dónde me voy por las pestañas navego la buceo cómo se me antoje eso eso creo yo quizá hay una aplicación un poco más eh [mm] cercana a la propuesta de la navegación

Doctoranda: cómo debería ser esa propuesta, no la hemos visto, no sabemos si existe, pero pero cómo podría ser la propuesta, o sea cómo podría ser esta plataforma.

Alfredo: me la imagino me la imagino de esta manera como un prezi una página web que funcione como un prezi y que yo creo que se puede hacer de hecho/ si no está hecha se podría hacer con flash por ejemplo una animación de una página que funcione con flash y que esté configurada desde esa desde ese lenguaje de programación y que uno vaya pinchando los links eso me imagino yo sí esa misma página pero hecha con flash/ y creo que funcionaría ahora eso si implicaría creo que un costo o no sé si hay

servidores que pueda uno subir una página en base a flash/ que no genere un costo ahí tengo la duda\

Doctoranda: *tú dices costo monetario*

Alfredo: sí\ exacto\ porque claro la ventaja de blog y wordspres es que es gratuito\ Pero ahí yo vi había visto he navegado por aplicaciones\ o no más bien aplicaciones\ páginas que funcionan con flash pero no sé si los servidores que albergan esas páginas son gratuitos o no\ ahí tengo la duda\

Doctoranda: *o sea\al minuto tú puedes hacer =una página web=*

Alfredo: =sí claro=

Doctoranda: =gratis= de hecho yo la he hecho\ pero no he visto\ no he visto cómo aparte de la herramienta que se propuso\ incluso hay un classroom y =todo el cuento=

Alfredo: =no me acuerdo= quien fue el que me dijo un comentario\ no no fue en una clase tuya\ ahí tengo la duda\ que normalmente cuando los profesores nos ponemos creativos/ la embarramos\ como que alguien me dijo una vez pastelero a tus pasteles\ en el fondo tú trat-en el fondo no estoy seguro quién me lo nombró pero fue como cuando nosotros nos ponemos a hacer eh [mm] no sé un módulo didáctico/ y empezamos a ponernos creativos como uno diría/ eh no es precisamente nuestro rubro\ podemos preocupar\ quizás alguno tiene habilidades\ esto no voy a desconocerlo\ pero eh:: creo yo que para mediar el proceso que alguien que efectivamente sepa de programación o sepa de diseño/ lo vayamos guiando pero pero creo que nosotros vamos al tema que nos compete en el fondo\ a la parte disciplinar\ pero claro cuando tratamos a mí también me ha pasado/ cuando he tratado de ocupar una página/ y decir a ver ya voy a voy a no sé qué fue lo que una vez utilicé\ ehmm:: claro estaba tratando de hacer una vinculación con arte y en el fondo claro me empecé a dar cuenta que habían cosas que yo no sabía que no eran de mi disciplina y ahí la embarré en el minuto/(ac) pero después dándome cuenta de que teniendo a mi colega al lado y sabiendo que yo solamente podía guiar una parte del proceso/ y no toda/ eh ahí se puede trabajar mejor\ o sea este trabajo mancomunado que se puede generar con otra asignatura/ o con otro:: cómo se llama eh especialista\ estos (???) por ejemplo, no sé cómo se llaman\ pero estos grupos que salen en las universidades siempre que atiende un sociólogo/ tengo un psicólogo/ tengo el pedagogo en el fondo va hacen un trabajo en conjunto\ lo mismo/ pero en este caso con no sé\ un diseñador\ un programador por eso estaba pensando en flash\ que yo no voy a trabajar con flash/ (ac) pero si el programador podrá efectivamente eh generar la plataforma en función de mi necesidad\

Doctoranda: *pero por ejemplo\ en tu colegio me parece muy interesante la propuesta de hecho en la mayoría de los colegios hay proyectos enlaces*

Alfredo: sí/ claro\

Doctoranda: *pero no sé cómo qué tal\ no sé cómo qué tal el especialista/ que está dentro del proyecto enlaces porque\ ¿se podrá trabajar con ese especialista?*

Alfredo: yo creo que sí en la medida que que lo hubiera\ porque en el fondo los proyectos enlaces creo que van en bajada/ y además las horas de computación no son obligatorias\ son de lib-son horas de libre elección que el colegio como dice el concepto elige finalmente si las quiere tomar o no\ de hecho no existe currículum de computación\ yo no sabía\ y luego emp-cuando empecé a darme cuenta de estos cambios que hay actual/ ahí me di cuenta y computación/ ah no queda al libre albedrío del colegio\ porque en mi colegio actualmente no hay computación\

Doctoranda: *ya, ¿pero tienen conexión a internet/ y todo el cuento?*

Alfredo: ah claro\ pero queda finalmente el avance que los chiquillos tengan en esa área de hecho en el fondo todo lo que implica ilustrar a un estudiante lo que es el uso de tic por ejemplo\ no tan solo el computador\ o los programas de un computador queda:: finalmente bajo la tutela/ del profesor de asignatura y si el profesor de asignatura se maneja/ genial y

si no\ problema\ es lo que me ocurre con mis tres colegas\ eh por ejemplo yo trabajo con P por cierto y con K los tres tenemos manejo de computadores diametralmente diferentes/yo soy ñoño en ese aspecto a mí me gusta la tecnología/ y desde chico/ pero K [no gracias\ y P] lo intenta\ entonces ahí ya:: tenemos una diferencia es cuestión de que cada uno tenga un primero/ y los tres primeros reciben un mensaje/ reciben un insumo diferente\

Tema 2: Valores y preferencias (literatura grecolatina)

Doctoranda: *Vamos a pasar a otro punto ahora con respecto a la a tu experiencia como lector ¿cómo ha sido tu experiencia como lector no como profesor eh [cómo ha sido tu experiencia con los clásicos grecolatinos?*

Alfredo: ||sí || yo bueno\ parto de la base que en mi casa/ nunca hubo literatura\ todos los textos que fueron acumulándose en mi casa fue porque yo::/ tenía libros en el colegio y del algún minuto/ me encariñé con el con el objeto\quizá no con el acto de leer/ con el objeto\ era bonito ya::/yo creo que fue por ahí\ después ciertas influencias y poco a poco/ hubo un enlace con la literatura\ ahora particularmente con lo que es la literatura clásica en general clásicos no tan solo grecolatinos\ sino en general costó\y:: a veces iba llegando simplemente por ensayo y error\ de repente por una sugerencia:: totalmente inconecta con lo que estaba haciendo/ de algún modo sin hacer qué/ y creo que dentro (le) de los primeros de los primeros textos que me acerqué como lectura obligatoria\ fue en el colegio y (le) estoy pensando en una tragedia griega/ bueno la Iliada y la Odisea obviamente la leímos porque era obligación en su momento/(ac) pero me acuerdo haber leído esas versiones muy pequeñas\ esas que eran unas versiones de color azul/ eh venía en la Tercera\ unos libritos muy chiquititos\ y ahí/ recuerdo haber leído la Iliada y la Odisea\ y creo que no me quedó nada\ lo sea siento que esa primera experiencia/ de relacionarme con esos con esos textos particularmente/ no fue nutritiva\ creo que la primera tragedia que le tomé el peso y que quizás me gustó/ fue Edipo Rey/ por circunstancias de la vida\ tampoco fue muy significativo para mí/ en digamos mi adolescencia\ lo que fue la:: los clásicos/ grecolatinos\ creo que la prime-los primeros textos griegos que fueron significativos para mí\ porque el ramo me llevó a eso/ fueron los diálogos platónicos\ que me los tomé justamente como nove-perdón como literatura y no como un texto filosófico\ fue porque el profesor\ me enganchó mucho y me interesaba el ramo\ pero no hubo un acercamiento personal/ hacia ese tipo de literatura\ yo creo que:: fue cuando ya entré a la otra a la carrera anterior/ a la de filosofía/ que tenía compañeros que me decían ya/ de acuerdo léamos esto/ pero por qué no literatura\ y ahí siento que recién me empecé a acercar/ de manera (ehm) más constante/ a lo que era leer una Iliada/ leer una Odisea/ aparte de tenía un profesor de griego/ que era|de esos profesores a:: la antigua\| em si el ramo tenía seis horas a la semana/ implicaba que fueran ocho créditos/ ocho créditos que yo tenía que hacer cumplir/ es decir tenía que estudiar esas ocho horas a la semana o si no yo no pasaba (forte) griego\ era muy riguroso\ por lo tanto al principio ya era un cacho\ (ac) pero después en el tiempo:: me fui encantando con el con la lengua/ y el hecho de decir bueno para qué estoy aprendiendo griego\ ah::/ bueno hay tragedias/ hay en este caso| em:: [ah!] poema épicos/ perfecto\ me acerco\ y poco a poco fui dándole una::/ una visión distinta/ a lo que era una Iliada/ lo que era una Odisea/ de hecho recuerdo que pasé mucho tiempo leyendo las dos primeras páginas/ tanto de la Iliada y la Odisea/ por el tema de la invocación\ el yo nunca me había dado cuenta/ (forte) que había una invocación a la mu-a por el| del del en este caso no del juglar del rapsoda/a la musa/ para poder acercarse/ a la historia/ de antaño/ eso para mí nunca fue significativo (forte) hasta que ese profe hizo visible ese detalle\ eso encuentro ahí fue siendo muy significativo\eh:: que él mismo manejara tanto la cultura griega/ y nos

fuera empapando de/ pucha qué era una tragedia/ que una tragedia no era simplemente una:::[m] un intento creativo/ por hacer historia/ sino que tenía toda una connotación religio::sa/ cultural/ em que por ejemplo Edipo Rey no no tenía nada que ver con lo que decía Freud/|entonces eso fue todo un cambio de paradigma/ y me abrió las puertas de medio a medio en cuanto lo que era decir repensar/ todo lo que era una tragedia/ lo que era un poema/ eh lo que hacía Píndaro/ lo que (???) pucha entonces creo que muchos fragmentos llevaban/ sobre todo en griego dos donde ya podíamos nosotros acercarnos a una fuente (ac) porque en griego uno daba lo mismo/| o sea después de un año de griego creo que no me servía de mucho para acercarme a una fuente/ en griego dos ya fue diferente\ cuando empezamos no sé con el evangelio a san Jua::n/ cuando empezamos con él estaba traduciendo personal Anti Antígona\ entonces él quería llevar| a escena a Antígona/ pero su propia traducción\ entonces eso era toda una apertura (piano) importante(pianissimo) y creo que desde ese momento en adelante/ la literatura griega particularmente/ tuvo::: eh una perspectiva muy diferente para mí/ cuando hablo de la tragedia/ me es muy fácil para mí/ abordarla en la sala de clases/ si es que no es teatro\ de hecho eso que hacen los textos escolares de decir ya la tragedia griega/ teatro\ género dramático\ me cuesta un poco entenderlo\ de hecho a los chicos les hago la diferencia::/ y también es significativo para ellos\| de hecho creo que por primera vez con un curso yo llevo cuatro tragedias leídas entre primero y segundo medio/ y igual me ha sido beneficioso eso/ porque siento que/ normalmente la tragedia/ no se les da mucho:::/ espacio\ y el reinterpretarla la tragedia como\ bueno no sé\ ha sido mi código para hacer una bajada\ decir bueno\ les presento una comedia\ y::: empiezan a enganchar por qué una comedia/ la tragedia/ y creo que ha sido una vinculación que para ellos/ ha descendido un poco el código\ porque considerando que el nivel de reflexiones que entrega una tragedia\ siendo que los chiquillos siempre dicen lo mismo\| a ver no sé\ leímos Electra\ Electra ochenta páginas\ pero profe si esto lo podríamos haber escrito en treinta\ era innecesaria toda la la la forma de estirar el chicle\ (ac) que un chico me dijo eso\ estiraron demasiado el chicle para qué? si en treinta páginas yo escribía lo mismo\| y entonces ahí había que reinterpretar::: y cambiarle el swicht y decirle/ bueno|pero hay toda una reflexión/ el mundo griego era de esa manera/ la cavilación constante/ no era porque sí:::/ el (???) espacio del corifeo/ de hecho hoy día me ha me dan mucho gusto entender que ellos entienden lo que es el Corifeo/ y y no sab-que no sal-que no me digan ¿por qué en todas las tragedias sale sale el personaje Corifeo?| pa que en el fondo piensen que es un ciudadano griego o algo por el estilo\o sea que hoy día que reinterpreten que era un representante/ de este coro justamente que era apart-no sé en otras palabras que el pueblo sí tenía una opinión/ en la tragedia/ y que hoy día lo entiendan/ igual para mí ha sido/ una victoria con ese segundo/ (ac) porque::: es un segundo que el año pasado nadie lo quería/ cuando eran primero medio/ y hoy día no po\ hoy día da gusto entrar a ese curso\| o sea hay un clima diferente\ (piano) asociándolo un poco sin salirme del tema/ lo que hablábamos antes del liderazgo docente que::: con ese curso se ha trabajado bastante\

Doctoranda: *entonces| eh veo que tú tienes como todo ya una| tuviste toda una experiencia::: con los clásicos grecolatinos/ fuera de la de lo que es la carrera de Castellano/ porque tú estudiaste/*

Alfredo: la carrera de castellano para mí no fue nada particularmente lo que vi en el mundo griego/

Doctoranda: *no que ya teniai esa:::la formación potente anterior/*

Alfredo: sí/ bueno\|me recuerdo igual con V haber visto cosas interesantes/ pero tuvimos discusiones\ por ejemplo me acuerdo una vez discutí discutí bah\ pus-cuestionó\ el destino del mundo griego\ dije pero las moiras/ el poema de Parmé:::nides cómo cabe eso/ y me quedé mirando y fue como| [mmm]

Doctoranda: *es que él cuestionaba todo* [risa]

Alfredo: no no es que no me desagradaba él (forte) no me desagradaban sus clases\ pero cuando le rompía el molde/ quedaba mirándome no más\ y una de las discusiones fue esa\ y cómo le doy cabida al poema de Parménides y sus musas\ y la Moira\ ahí está el destino\|| me queda mirando/

Doctoranda: *tú escoges| a ver aparte de los textos que te pueda decir el programa/ porque el programa dice algunos textos/ que son típicos\ la Ilíada la Odisea/ ¿tú que otros textos o qué textos escogerías tú para tu clase/ o escoges para tu clase? Has escogido textos =diferentes/ obras/= o dentro del aula\ o sea trabajar dentro de la sala de clases*

Alfredo: =cómo obras literarias? O complementarias= ya\ he incorporado\ yo he tenido la idea/ no sé si me equivoco o no me equivoco\ siempre he pensado que| a mí/ en lo personal me molestaba que en el colegio me dijeran\ ya\ esto es así\ [golpe] || porque en la universidad uno se da cuenta de que alguien dijo que era así\ y alguien dijo que también era de este otro modo/ entonces me hubiese gustado mucho que en el colegio/ que incorporara::/ una simple palabrita\ esto que estoy indicándoles lo dijo tal persona\ no es la verdad\ es una posibilidad\| entonces dentro de ese mismo discurso/he incorporado de repente comentarios de Robert Graves\ Robert Graves/ toda su obra sobre la literatura griega/ por casualidades de la vida\ un día dentro de la Antártica lo encuentro en oferta en tres mil pesos\ un mamotreto/ gigante de::/ Robert Graves/ y me ha servido mucho\ porque de repente uno queda-dice\ a ver cómo les explico/ la tragedia\y uno empieza-yo me doy cuenta/ a ver si bien no tenemos todos los textos hoy día/ pero sí puedo entender que:: por ejemplo la misma obra que estoy leyendo en este caso por Sófocles/ la escribió también Eurípides/ el problema está que no llegó/ simplemente\se quedó en el tiempo y lamentablemente no podemos recibir hoy día la misma/ la tragedia de:: del otro escritor\pero lo que tienen en común una leyenda\ entonces como que siempre he tratado de hacer la relación para ir explicando/ y darle contexto\ porque de repente claro hay/ ciertas obras que correspondía una tetralogía/ otras son una trilogía/ cierto/ pero recibimos una/ entonces lo que hago es contextualizar la leyenda/ y una vez que la leyenda esté contextualizada/ y eso siempre lo he hecho apoyándome en el texto de Robert Graves\ con las cuatro/ tragedias que leí/ hagamos un poco más de sentido\que también recuerdo mi experiencia como lector\ y cuando empezaba a leer una una tragedia griega/ como que al principio no entendía\ decía chuta a ver pero qué quiere decir esto/ de dónde salió esto/ como uno de repente comienza a leer la tragedia/ cuando ya sucedió todo\| entonces claro para alguien que se está acercando a la literatura/ eso más que un acercamiento/ produce el efecto contrario\ en el fondo:: rompe/ lo atractivo que podría ser la tragedia porque ya es breve\ y es un atractivo y un valor agregado para los chiquillos\ el que sea un texto breve (piano) pero el hecho de que yo no entienda nada las tres primeras páginas/me mata la lectura/me pasó eso con Menea por ejemplo\ Medea perdón \ que las primeras tres páginas de Medea/ son muy áridas/ empiezan a hablar de muchas cosas/ son por ejemplo los primeros dos párrafos/ de Medea\ uno queda o a por lo menos a los chiquillos NO ENTIENDO NADA/ de lo que me está hablando\ que la barca que el argonauta que esto que allá/ entonces claro/ me colgué también que aparte del texto de Robert Graves/ casualmente encontré que los españoles/ hicieron una serie de videos/ de videos de treinta de veinte/ treinta minutos/ que contextualizan las leyendas/ de estas distintas/ tragedias\ y hasta ahora todas las tragedias que he revisado/ eh ha habido un video\ y también me he apoyado con ellas\ para hacer de alguna manera significativo el contexto\ que el gran problema de la tragedia griega es su falta de contexto\| como que da por hecho que el lector tiene un bagaje cultural bastante grande/ y no voy a pretender que un contexto más encima como el que trabajo yo/ eh los chiquillos manejen esa información\|| y que creo que mi por ejemplo\ pasando a otro tema quizás\ yo siento que el teatro/ quizás me costó trabajarlo en clases\ y ahora hago la reflexión a partir de las

tragedias griegas que por ejemplo Shakespeare también me ha pasado lo mismo/ porque no dice el contexto qué necesita Shakespeare para que el chiquillo enganche\ pero con la tragedia griega/ se me prendió la ampollita/ pude hacer el lazo y claro\ ha sido fructífero el trabajo\ porque insisto con lo mismo\ es breve\ profe es muy breve eso está genial/ ya perfecto ni un problema (ac)/ entonces creo que hay que eso ayuda bastante para hacer el trabajo en clases\

Doctoranda: *vale\ eh:: mira según lo que ya te he escuchado/ tú ya has trabajado textos clásicos dentro del aula/*

Alfredo: de hecho me gusta mucho\ porque también tengo esos capitales de clase que dicen perfecto mundo griego\ world of war y empiezan a hacerse toda una proyección/ interesante y ellos además enganchan mucho\ porque tengo esos cabecillas que ah:: perfecto\ el mundo griego y empiezan\

Doctoranda: *ah ya qué bien|| pero de estos tú ¿que temas prefieres trabajar con ellos? Porque yo veo que has nombrado bastante:: ¿la tragedia que sería un tipo de texto cierto? Pero dentro de la de la tragedia/ ¿qué temas? ¿Trabajas la tragedia en general o trabajas temas? Por ejemplo los temas que se pueden abordar dentro de...¿trabajas temas o no?*

Alfredo: ya\ no he llegado a la tragedia por trabajar un tema\ eso lo admito\ creo que desde la tragedia/ he visualizado los temas\ eso es el ejercicio que he hecho\ es decir por ejemplo ya\ pensar en Electra\ creo que una constante que los mismos chiquillos se han dado cuenta/ es el rol de la mujer\ ya la mujer no era importante\ la mujer no era ciudadana\ ya la mujer está:: casi destinada al área doméstica o o casi accesorias de la cultura griega\ pero hoy día estamos hoy día justamente leíamos fragmentos de Antígona\ oy pero ya está bien la mujer está relegada/ a un rol concreto\ sin embargo en todas las tragedias tengo una mujer| en muchas tragedias tengo una protagonista que es femenina/ ¿y por qué si no tenía tanto valor? Ya pero igual los chiquillos empiezan a hacer reflexiones/ importantes y lo rico/ es la serie de vinculaciones/ con la actualidad\ o sea por ejemplo el rol que pasaba en Medea/ cómo lo podemos vincular a nuestra actualidad/ lo que pasó con Electra cómo lo puedo vincular/ en Edipo rey Antígona también/ o sea siento que eso es lo genial en el mundo griego\ no tan solo las tragedias\ sino la cantidad de similitudes que uno puede realizar\ siento que también por eso engancha- bueno aparte de ser atractiva la cultura griega creo también eso permite que el chiquillo enganche con mayor facilidad\ e inclusive/ este concepto que trabaja mucho el texto Santillana y SM/ eh puentes textuales\ el puente textual/ es muy fácil de hacer/ en el mundo griego\

Doctoranda: *¿cuál es ese puente textual?*

Alfredo: no no es un concepto\ dicen ya\ puente textual\ y empiezan a poner no sé un texto de sociología/ que habla sobre el mundo griego/ y trata de vincularlo con la asignatura\ lo que a lo que quiero llegar entonces que el mundo griego me permite\ trabajar la literatura/ la historia/ la religión/ permite hacer tantas vinculaciones con nuestra sociedad/ que la asignatura a veces se queda corta\ entonces tengo que estar recurriendo constantemente a historia/ tengo que recurrir a Arte/yo mismo comienzo a hacer una serie de vinculaciones/ con otros subsectores/ literatura en este caso/ que para los chiquillos es mucho más [mm] fructífera la clase y dicen ah ESO LO VI EN HISTORIA\ AH ESO LO VI EN ARTE\ AH SI ESTAMOS TRABAJANDO eso en música no sé\ entonces por ejemplo cuando expliqué el género lírico/ y les expliqué la lira/ y música/ entonces para los chiquillos AHHH ya\ o sea como que termino de cerrar un círculo/ de ideas que estaban flotando en su cabeza/

Doctoranda: *tú que relevancia le ves a estos temas/ a estos textos con la formación literaria de los estudiantes?*

Alfredo : Ya\ siento que dentro uno de los-bueno\uno de repente querría tener otro objetivo pero creo que| creo que el primer objetivo que todos tenemos es decir a ver\ qué

vamos a hacer con la lectura\ siento que la tragedia/ me permite acercarlos a la lectura\ siempre y cuando/ el acompañamiento sea el adecuado\ ya uno me podría decir\ eso pasa con cualquier texto quizá/ pero particularmente las tragedias por ser breves/ y por esta vinculación como decía antes ah pero porqué la comedia\ si lo que pasa no sé por ejemplo/ en Medea/ eh |cualquier teleserie venezolana/ colombiana/ queda pequeña al lado del drama/ de de esa tragedia\ o lo que pasa o lo que hace::| eh com-ah! la madre de Electra/ con Egisto también/ o sea en el fondo:: ya ahí el mundo griego inventó/ el género de las telenovelas/ y si los presentó así como que las chiquillas/ ya les queda eso en la cabeza\ no por ser machista ni colocar el estereotipo/ de que la teserie es propia de las mujeres\ no no se mal interprete\ pero sí siento que hay una vinculación\ como decía que sean breves/ me permite acercar a la lectura/o sea los chiquillos dicen ah ya este control me va a ir bien\ o en esta actividad de lectura me va a ir bien\ entonces siento que desde esa perspectiva/ si uno de los primeros objetivos que tenemos como docentes del área/ es el acercamiento a la lectura/ la tragedia griega creo que sí cumple ese objetivo\que efectivamente/ me permite/ acercar/ e insisto con lo mismo\ siempre y cuando el acompañamiento sea el adecuado/ porque de lo contrario::/ [puff] finalmente le hice un flaco favor al estudiante/ y a mí también como profesional/ y conseguir el el el resultado inverso\

Doctoranda: claro ¿cuál sería ese resultado inverso?

Alfredo: que finalmente:: el chiquillo diga ah qué lata\ nunca más\ primera y última vez que me acerco a Edipo Rey\ primera y última vez que voy a leer Electra\ creo que JAMÁS\ lo vuelvo a hacer\

Doctoranda: a veces =pasa=

Alfredo: =sí:: no= por supuesto\por eso digo que me pasó a mí con Romeo y Julieta\ Romeo y Julieta creo que la encontraba sencilla/ un lenguaje en ese minuto dije accesible\ una historia que es de conocimiento público/por qué no\ ya\pero quizás el acompañamiento que hice yo en ese minuto/ no fue el adecuado/ y del alguna manera yo me frustré\ bajándome/ Romeo y Julieta\

[en ese momento llegó la novia de Alfredo y hubo una interrupción y no se pudo continuar el hilo de lo que se estaba hablando. Nos movimos desde el exterior (terraza) al interior (comedor de la casa) para continuar la entrevista, por eso el cambio de pregunta]

Doctoranda: dentro de las posibilidades ofrecidas por el blog/ si pudiste utilizar alguna de las estrategias/ o lecturas sugeridas\ en tu clase\

Alfredo: no\ no he tenido la oportunidad/ pero/ sí/ me gustaría ocupar esas minificciones/ en diferentes situaciones estoy pensando\ porque de hecho la Odisea que a mí siempre me gusta mucho pero::siempre he encontrado que es difícil trabajar con los chiquillos tanto la Ilíada como la Odisea/ siento que la Odisea me da más material\ pero| aún así es complicado\ siempre me he quedado con ese sentimiento ya yo creo que a todo docente le debe ocurrir que [tsss] pucha me gusta tanto el libro/ pero no sé cómo transmitir todo eso que me gusta\ más allá de las ganas\ o sea que en el fondo::/ se transfieran ganas y además el hecho/ esa curiosidad por leer y saber de estos clásicos\| si siento que las minificciones me servirían pero para un trabajo posterior\ o sea siento que como complementar/ o desarrollar/ o poder profundizar/ en algún pasaje de la Odisea/ estoy pensando ahora en la Odisea porque siento que muchas minificciones las asocié a ese texto\| o también/ me pasa que con la Odisea/ a diferencia con la Ilíada no me pasa lo mismo| como son muchas historias que se van dando/ como relatos que se van dando en forma paralela eh siento que eso justamente permite / el ver diferentes espacios dentro de la obra/ porque con la Ilíada no me pasaba/ lo mismo\ siendo que también hay espacio que si uno podría encontrar pero/ creo que la Odisea en el ese aspecto es más amena\ ahora| eh creo que también hay una posibilidad acotando al del blog/ de a propósito de lo que dije antes\ cómo generar contexto en la Ilíada y la Odisea\ porque pasa lo mismo en

la Ilíada y en la Odisea/ la obra no se desarrolla de principio a fin/ uno se enfrenta al texto y chuta\ ya cómo llegué a esto\| o sea siento que ahí:: también podría haber un trabajo de minificciones/ no sé si eso ya se han hecho/ o si no que los chiquillos completen esos vacíos en la medida que yo explico la leyenda/ antes de enfrentarme al texto/ porque eh claro la Ilíada-o sea yo empiezo a tomar la Odisea y quedo ahí como\ ya::\ y esto cómo llego\ o también con el tema de la Ilíada/ ya sea estas vinculas vincus vinculaciones perdón con la manzana de la discordia/ quizás/ eh o de repente hacer el trabajo con la película/ y explicar que pasó con Elena/ eh no no lo sé\ pero ahí quizás podría tomar también el trabajo de las minificciones/ y:: complementar esa contextualización que a veces si-nosotros pasamos por alto/y decimos bueno si la versión zigzag cómo no leerla/ no no ofrece ninguna complejidad\ pero esa pequeña complejidad/ yo creo que es lo que termina distanciando al estudiante del texto\porque claro\si bien es breve la edición zigzag siento que la edición de zigzag es fome/ no:: es un resumen simplemente\ de los distintos cantos y y pierde/ la magia del texto/ entonces\ si bien ya\ agrandan el bagaje cultural del estudiante en la medida que lo lee/ pero cuál sigue siendo el objetivo\ y:: creo que hoy día/ por lo menos en el contexto en el que yo me desenvuelvo\ no es el bagaje cultural\ el primer objetivo para mí hoy día es acercamiento\y en la medida que yo voy consolidando el acercamiento/ va generando un bagaje cultural de por sí\ pero creo que hoy día mi consigna es como hacer con la lectura\ cómo logro que no sean cinco los que terminen leyendo la novela/ sino que ojalá fuera pucha\ el setenta y cinco por ciento\ ni siquiera estoy pensando en la totalidad\ estoy pensando en una cifra que abarque sobre el cincuenta por ciento de del libro leído\ no sé si eso es una realida::d en otro establecimiento pero\ es la que yo he conocido/ y:: desde un tiempo a esta parte creo que he podido avanzar\ en un segundo medio que hoy día pucha\ de ocho lecturas creo que mucho podría decir que han leído de los ocho libros del año/ han leído siete hasta ahora/ y eso me ha dado gusto/que otro año yo no había conseguido eso\ en un curso tan chico\ quizás en los cursos más grandes en algunos casos sí::/ en otros caso no/ no sé por ejemplo en el caso de mi jefatura/ que yo los conozco desde primero medio que lo he podido consolidar\ pero no es habitual\ y es un trabajo que hay que estar haciendo/ trabajo de hormiguita\ que parte un curso y ser constante\porque si la lectura comienza a ser un fastidio/ pucha ahí uno perdió la consigna y al final/ después los cursos de tercer y cuarto medio/ imposible reencantar\ bueno no no imposible\ pero cuesta más\ en cambio si uno empezó de a poquito/ por eso cuando pienso en los planes de lec-en el plan lector/ es un tema\ ahí yo me siento harto ra::to y me digo qué quiero leer\ porque yo nunca repito el mismo libro o son muy pocos los que repito\ si no también yo me aburro porque yo los releo entonces/ no podría estar releendo/ por ejemplo trabajo cuatro años en el colegio\ no podría estar releendo cuatro años el mismo libro\| no sé si alguien podría\ pero yo en lo personal trato de reinventarme en ese aspecto\| porque pienso en mí y pienso en ellos\ en la medida en que yo también esté entretenido/ puedo contagiar eso\ no sé si eso estará bien o no/ pero\ [mm] a propósito saliendo un poco el tema\ el otro día/ me di-primera vez de cuatro años que me objetaron algunos títulos/ como por ejemplo Bonza::i/ o sea estaba incluido\ pero cuando se dieron cuenta qué era Bonzai porque me daban tanta libertad\ que llegó un caballero que empezó a hacer auditoria en el colegio\ y pens-y me planteó algunos textos\ por ejemplo tenía este año integré/ un libro de Hugo Correa que se llama:: el valle de Luzbel/ que en realidad el título dice OH LUZBEL en un colegio católico es complicado/ pero eso no tiene nada NADA QUE ATAQUE AL DOGMA de hecho\ Hugo Correa es muy sabio al principio\ dice advertencia al lector\ esto esto esto es ficción\ esto es realidad\ por favor no se me mal interprete ni se me trate de hereje más o menos\ eso dice\ y bueno\ y primera vez que me pasaba esto\ y cuando empiezo a escuchar de alguna manera el porqué\| yo quedé así pero a ver\ partamos de la base eh es un escritor contemporáneo/ en literatura chilena/ cuál es el problema\ NO:: que hay un

capítulo que habla del sexo y (piano) yo quedé pero POR FAVOR\ per-situémonos? No estoy trabajando en un colegio de Plaza Italia hacia arriba\ estoy trabajando en un colegio acá/ donde lo que es este libro no es nada | donde el chico prende el televisor/ y perdón\ en cambio aquí estoy guiando una lectura/ un escritor chileno/ literatura contemporánea/ cuál es el problema\| entonces ha sido un tema este año la literatura\| por eso digo que yo siempre me sentaba a pensar cuáles son las posibilidades/ cómo/ encantar\ porque se puede\ pero:: es un tema que yo creo que uno va ganando con la experiencia también de decir con este libro/ voy a al segura con este nivel por ejemplo\| no sé\ por ejemplo en Benedetti/ La tregua/ es un libro que yo hoy día lo eh objetaría\ no:: siento que no no no me puedo imaginar cómo hacer el nexo\ de este protagonista/ ya en una edad avanzada/ pero ya discutíamos eso y justamente siento que son de esos libros que hay que empezar a\ mover\

Doctoranda: *La Tregua uf muy difícil = es que es= un contexto muy muy demasiado lejano*

Alfredo: =sí= claro aa propósito de la tragedia que también es lejano/ sin embargo puedo contextualizar/ para hacer los vínculos\ siento que se puede trabajar pero ese tipo de texto\ [mm] complicado\

Tema 3: Ideas y creencias sobre uso de la tecnología para la educación literaria de los clásicos grecolatinos

Doctoranda: *s\ es más difícil\ increíblemente es más difícil\| Ahora quiero saber lo que tú piensas al respecto\ en general ¿no? En términos generales que piensas sobre el uso de la tecnología digital/ para la enseñanza de la literatura\ qué piensas tú de eso en términos generales*

Alfredo: creo que antes de la actividad del blog/ la verdad que en lo personal no había hecho el nexo de literatura\ eh recurso multimodal/ nunca se me había ocurrido\ nunca había hecho la relación\ ese aspecto quizá era más ortodoxo decir\ yo/ el libro/ literatura\ no no había hecho la relación de decir a ver/ amplíemos un poco los rumbos\ creo que recién con la aplicación que vi en el blog/ dije a ver si tratara de decir que en la literatura también podría tomarse desde la multimodalidad/ el libro álbum/ y empecé a hacer una serie/ empecé a generar una serie de variables y dije a ver/ imagino esta este poster literario\| a ver si podría cong congeniar\| pero antes de eso/ nunca me había hecho/ la pregunta siquiera/ de decir a ver/ tecnología/ tics/ literatura/no\ no estaba no era\ el tema en mi cabeza\ creo que recién ahora me podría empezar a hacer la pregunta\ a propósito de la misma actividad que hemos participado\

Doctoranda: *pero tú utilizabas tecnología digital en tu clases me imagino*

Alfredo: s\ sí sí claro pero no vinculada a literatura/ mayormente\

Doctoranda: *en qué áreas más o menos?*

Alfredo: [mmm] por ejemplo/ ya ya nombraba antes las nubes virtuales\ insisto quizás es un tema trillado/ pero en el medio en el que yo trabajo\ no/ la nube virtual era algo eso mismo, virtual\ de hecho en mis propios colegas no era tema\ eh porque primero me topo con el problema del correo\ porque si no tengo el correo no tengo nube y algunos no tenían el correo hecho en segundo medio/ o su correo era no sé lolita y no sé qué más/ arroba/ Hotmail punto com/ no Gmail porque no existen correo Hotmail ya/ prácticamente no me había dado cuenta de esa variable etaria/ Hotmail y live no son tema para ellos\ Gmail\ creo que hasta ahora no me había dado cuenta de que ocupan otros servidores\ por ejemplo yo ocupo mucho one drive/ pero se ocupa:: un dominio Hotmail o live/y si ellos no lo tienen/ no saco nada\ tengo que también situarme entonces okey\ ellos pueden ocupar drive/ porque sus correos Gmail es más fácil hacer el nexo\ pero/aún así/ me he dado cuenta de que no todos tiene correo/ no es de uso frecuente/ si tienen correo es

porque\ tienen celular con Android/ y y en este caso google play/les pide tener una cuenta relacionada con correo\ y solo por eso lo tienen\ y ellos no se acuerdan de la clave nada\ simplemente se la hicieron para/ cumplir con los que le pedía google play\ eso en términos sociológicos sería igual interesante ver por qué tiene correo\ y ahí uno se da cuenta que lo tienen no porque el colegio se los haya pedido/ porque su medio cultural se los pida\ sino porque la aplicación/ en un celular/ simplemente se los les colocó una barrera\ para poder descargar un juego/ o las aplicaciones que ellos utilizan/ eh por lo tanto/ em es complicado el trabajo/ o sea yo creo que partir de que hay que formalizar eso\ ya tienen correo okey\ puedo trabajar con una nube virtual\ después de alguna manera hacer todo el acompañamiento que implica una nube virtual/ darles entender a ellos que es mucho más práctico que estar preocupado del pendrive/ yo siempre tiro la talla entre mis colegas\ me dicen| oye tengo el CD acá/ yo dije yo lo quedo mirando oye pero nos pasó eso/ el rector me dijo ahí está el video que vamos a trabajar en clase |y me pasa un CD/| yo le digo con todo respeto rector pero yo no s-tengo reproductor de CD/ y me queda mirando/ ¿cómo no vas a tener? O sea con mi computador se lo muestro/ esto está obsoleto\ y se pus-se enojó conmigo/ ya no importa/ porque pensó que lo estaba molestando/ bromeando con él/ no/yo le dije estoy hablando en serio/ ya préstemelo/ yo:: cambio el formato y lo paso:: mm a:: un formato avi por último/ y lo subo / a la nube virtual\ que todos tenemos correo institucional\ entonces drive está dentro del servicio\| ya listo/ y le mandé el correo a todos y después fue el problema y esto/ ¿qué hago con esto? Entonces| si yo dijera aproximadamente entiendo que la variable etaria entre mis colegas deben ser treinta años/ son cabros jóvenes/ o sea no estoy pidiendo nada del otro mundo\ hay algunos que no/ que efectivamente no tienen problemas pero\ fue un tema\|y por eso yo quiero llegar a consolidar que el CD/ obsoleto\ el pendrive/ obsoleto\ nube virtual/ está ahí/ ya pero si se cae el servidor\ ya eso son supuestos que no:: es como que si corta la luz\ no puedo ocupar el computador\ ya pasa/ pero en lo cotidiano podemos cambiar el switch\|entonces romper estos paradigmas/ es un tema\ entonces eso porqué lo digo esto/ en el fondo cómo el trabajo que uno puede hacer en una asignatura se replica en las otras\ para que de algún modo digamos sí estamos hablando el mismo idioma/ eh sin ir más lejos estábamos haciendo una actividad/ em las cómo se llama/ las cartas al director/ que es un texto que para mí/ lo re::conoci\ lo reinventé/ lo resignifiqué para mí en la carta al director/ creo que es un texto sencillo que tiene muchas potencialidades/ al momento de decir ya/ acerquémosle la escritura al al cabro\| ellos tenían que mandarlo por correo\ ya\ eso fue un tema\ después yo la mando las correcciones por correo de vuelta/ ocupando la plataforma de Word/ porque Word me permite hacer correcciones/ y para ellos fue como ¿y esas rayas profe? ¿qué? = entonces=

Doctoranda: =¿usaste el control de cambios?=

Alfredo: sí claro, yo estoy acostumbrado a ocuparlo/ entonces\ de hecho en la universidad el primer profesor que vi que ocupara eso/ de los viejos\ fue Rosas\ y yo quedé como [wow]\ lo empezaré a ocupar\ y de las profes nuevas/ estas que son/ de las que llegaron este año o año anterior que son de la Católica/ que lo usan constantemente\ que me acuerdo que una me mandó las correcciones por eso\ pero antes de eso yo nunca lo había visto\ yo lo aprendí a ocupar no me acuerdo por qué\ en algún minuto lo necesité y lo vi útil/ y dije ah me gustó\ ya\ entonces le mandé las correcciones a los chiquillos y todos quedaron/ ¿y eso? ¿y esas rayas? ¿y porqué está amarillo esto? Y porqué este comentario/ y por qué este/ ya\ se los mostré/ se los expliqué/ yo sé que todavía no lo podrían ocupar por su cuenta\ pero ya entienden que todas esas rayas obedecen a las correcciones que puede hacer Word\| ya listo\ entonces de a poquito esos cambios son minúsculos/ eh lo he ido incorporando/ para poder hacer un salto no sé poh a decir ya listo vamos a construir un prezi\ ah y cómo se hace eso\ y la cuenta de prezi\ y ahora prezi también da más limitaciones no era tan libre como antes\| entonces es un tema/ el

incorporar la tecnología como variable para trabajar lo que sea en la clase\ no tan solo lo que es literatura\ sino cualquier tema hasta doméstico\ como uy cómo mando un correo electrónico\ o sea eso en un segundo medio todavía no me termino de sorprender que no se sepa utilizar\ que el correo no sea algo cercano\ porque estoy seguro que quizás si salto a un otro medio/ eh no\ el correo sí es usado/ el correo si es fácil de acceder/ no es tema usar el correo\ es como sí profe ah se lo mando hoy día por correo\pero en un medio como este no\ al contrario\ en un segundo medio todavía puede ser tema el trabajo con algo tan sencillo como un correo electrónico\

Doctoranda: *y qué más pueden utilizar los estudiantes que sea más cercano a ellos?*

Alfredo: por ejemplo hay una:: aplicación gratuita de office que se llama Sway ya\ yo la vi por casualidad cuando instalé Windows 10\y dije ¿sway? ¿qué es esta cuestión? y comencé a revisar y era una especie de generador de presentaciones/ pero más básico\ mucho más básico\ y trabaja online\ no trabaja:: guardando el archivo\ uno en la medida que tiene una cuenta/ de Hotmail/ porque como al ser-ah eso sí importante\ tengo que ser usuario de Hotmail/ porque me pide mi correo electrónico\ eso creo que puede ser una dificultad de la aplicación\una debilidad\ porque no todos utilizan ya Hotmail/ o live como decía entonces puede ser una debilidad/ pero lo encuentro muy sencillo porque es simple\ reduce todo lo que era power point a algo mucho más sencillo\ hay algunas limitaciones pero igual lo encontré atractivo y lo ocupé un par de clases/ me gustó\ em eso es una aplicación que traté de usarla y no:: no creo que fue nefasto al final empecé a encontrar con tantas trabas que\ yo lo encontré atractivo porque lo encontré sencillo/ pero a la hora de ocuparlo para los chiquillos fue:: complicar la existencia\ creo que hoy día pucha\ segundo medio es Word/ power point/ porque ya los profes dicen hazte un power point\ o yo les mando el power point\ yo creo que por eso ya lo empiezan a incorporar\ pero igual su:: sus-posib su-el resultado que ellos entregan al momento de hacer un ppt/ por ejemplo Marco Antonio me fue a hacer una de las tantas tesis-perdón de las clases que me fue a observar/ una de ellas fue una exposición de los chiquillos\ y la calidad de presentación que ellos hacían en un tercero medio que me observó/ eh dejaba mucho que desear\ o sea un power point que era copiar pegar\ y yo no sé mi cabeza no cuadra eso\ pero cuando el otro día observ-pero cuando observé cuando el colega historia trabajaba con power point/ me di cuenta que ah ya es por eso\ que no es tema para el resto decir que el power point es un apoyo visual y no es la exposición\ pero eso no se comprende ni por mis colegas/ entonces yo creo que ahí\ también hay una oportunidad grande decir pucha yo-uno quiere hacer muchas cosas/ implementar tecnologías que implican más tiempo/ implican más recursos/ implican un cansancio/ implica a veces invertir más horas de las que yo tenía planificadas para una actividad/ tiempo que a veces uno no tiene/ pero a veces uno dice ah puede ser esto\ puede ser una inversión a largo plazo\ pero cuando es la variable de que esto no se replica en las otras asignaturas el uso de las tecnologías/ es un tema\ porque claro eso dificulta más/ y así que cuando uno quiere hacer cosas es como pucha ya\ tengo que partir de cero\

Doctoranda: *sí te entiendo\te entiendo perfectamente\ en ese sentido ¿qué aspectos de la tecnología digital consideras más funcionales para la enseñanza de la literatura?*

Alfredo: que cuando sitúo la pregunta desde la literatura/ siento que ninguna sería esencial/ ahora cuáles podrían ser soporte/chuta [mm]||tengo tengo una duda\ yo un tiempo atrás/ que un cabro me dijo en el colegio profe mire encontré esta aplicación\ un lector de pdf/ y además/ yo cargo el pdf en la aplicación/ y la aplicación me lee el pdf\ como una especie de audio libro\ pero yo cargo cualquier pdf en la aplicación/ y me la va leyendo\ el cabro me di-y yo le digo ya pero en el fondo/ te la lee pero tú no estás haciendo el ejercicio y eso resta/ emm claro\ pero después discutí con el jefe de UTP al respecto/ pero obviamente en ambiente constructivo/ y me dijo ya pero haber piénsalo\ el cabro por último está haciendo el ejercicio\va a llegar a la prueba con la historia/ en su

cabeza/ eh ya sí pero eso implica que se saltó un proceso cognitivo importante\ ya ahí hay una discusión em um disciplinar quizás/ o propia de la escuela/ que no sé si se está abordando/ pero hay aplicaciones que hoy en día lo permiten/ restan o suman?| [mm] yo creo que restan\ sin embargo no podría decirlo em con claridad absoluta\porque también entiendo el argumento/ que bueno se está acercando a la cultura/ ¿o no?|¿sí \no está leyendo un resumen o no?|sí \[mm]

Doctoranda: *curioso*

Alfredo: sí por supuesto\

Doctoranda: *curiosísimo*

Alfredo: [uhum]

Doctoranda: *como volver a la literatura oral ¿o qué?*

Alfredo: claro\ y he ahí un una variable cultural\ en estos medios/ la mamá para apoyar el trabajo del chico/ primero básico/ no lee el libro con ella/se lo lee\ segundo básico sigue con ese hábito\tercero básico igual\ primer ciclo se cerró/ a ver y el papá/ habiendo leído todos los libros al niño\|ese vicio en un minuto dijo ya/estás grande ahora haz las cosas tú solo\ pero el chico ¿qué hace en quinto básico habiendo toda su vida escuchado los libros?| ¿cómo se acerca a la lectura?

Doctoranda: *no lo había pensado*

Alfredo: hoy en segundo medio tengo una chica\ que no sé cosas de la vida\ ah un paréntesis yo dentro de todas las-mi trabajo extra/ formé un grupo de trade running en el colegio\ entonces muchos chicos engancharon/ y además son les hago lenguaje/entonces engancharon conmigo/ por mi personalidad\ y me siguen todas las tonteras que digo\ entonces en clases digo hay que leer los libros\ ya hay que leer los libros\ ah perfecto se leen los libros\ entonces esta chica/ por primera vez yo creo que en años leyó todos los libros/ hace las pruebas/ en años que no tenía un promedio seis en lenguaje/ entonces para ella ha sido un avance\ y yo y la otra vez nos quedamos a leer un libro\ porque o sea había que hacer contexto\ entonces empezamos a leer\ y yo dije/ curiosidad\ cómo lees en tu casa? Ya yo sé profe que me distraigo con el celular\ está bien variable\ y cómo lo lees el libro? Ah sí poh empiezo\ eh la niña dijo que\ ya pero:: supongo que eso para ti\ o sea en silencio\ no poh/ o sea lo leo bajito/pero lo voy leyendo en voz alta/ pero bajito\ segundo medio\ y empiezo a hacer mi mi propio catastro/ y eso no era una persona/ muchas personas\ entonces yo me hice la pregunta como especialista de media/ en qué minuto se rompe esa relación? En qué minuto el profe de-la profesora de básica ya de primer ciclo les dice ya pero chiquillos\ bien\ ya leemos\ podemos leer de corrido/ ahora leemos bajito/ o leamos la mente\ no sé cómo le llaman cómo le hacen el trabajo a los chiquillos/ porque yo hablé con mi sobrina el otro día/ ella ya está ya está en primero básico / pero lee/ lee/ ya reconoce todas las letras/ quizás todavía le cuesta hacer fluida su lectura/ y le compré Papelucho/ y se lo-empezó a leerlo\ pero ella leía para ella/ entonces yo dije ya a ver si para ella puede\ no sé si ella se lo dijeron así/ que o no sé si era parte inicial del proceso de lectura/ que a ver está la lectura en voz alta/ la lectura en voz al-en voz baja/ desconozco como es la enseñanza de la lengua materna\ por lo menos lo que es lectoescritura por lo tanto me-ahí tengo una variable\ yo como hoy día profesor de media/ ese vicio lo reconozco/ lo identifico/ sé que los papás hacen un un despropósito lo que hacen\pero me pregunto yo cómo en qué minuto se van cortando/ ciclos y diciendo ya\ hasta aquí/ pasa esto\ hasta aquí esto otro\son preguntas que tengo en mi cabeza que no no he resuelto con mis colegas de básica porque estamos en sedes diferenciadas\ pero las tengo ahí\ a propósito que estamos viendo cómo se va mediando la lectura\ y que que tecnología entra::| em en colación al momento de hacer un acercamiento porque volviendo a la pregunta inicial\ siento que:: la tecnología no la asocio a la literatura derechamente\ en un primera instancia a propósito de la pregunta\ no| pienso mi libro/ y para mí es suficiente/| variable/ pucha ya el libro en pdf/ pero otro trabajo

adicional que la tecnología vaya a facilitar o acercar/ m no lo tengo como prioridad uno\ siento que para ser contexto a veces me sirve/ un video/ imagen/ pero ya de recurrir a una aplicación/ extra\ [mm] no no creo que aún no es tema\ me cuesta todavía vincularla\ derechamente\ creo que el blog/ ya era una idea bien interesante/ de acuerdo/ pero|| [mm] no genero la vinculación de manera automática/ me cuesta/ sí directamente\

Doctoranda: *de la experiencia que tuviste con el blog, el primer blog y de la interacción que se logró\ que de alguna forma/ igual hubo interacción/ o sea por ejemplo tú comentaste actividades que habían dicho tus compañeros/ o no sé comentarios de los mismos compañeros/ que tú dijiste bueno yo pienso esto qué se yo/ qué piensas sobre el uso de la minificción\ para la transmisión de los clásicos grecolatinos*

Alfredo: sí\ bueno\ lo comentábamos antes\ siento que:: pienso que la minificción/ me gustaría verla para contextualizar\ me gustaría pensar que generando una secuencia\ una una secuencia didáctica\ en que a partir de la leyenda/ que los chiquillos generen relatos/ ellos mismos/ y vayan pensando a ver cómo desde esta leyenda/ yo puedo empezar a construir una novela/ o un cuento\ o un microcuento\ y después que ellos mismos se respondan/ si en realidad fueron capaces de contextualizar con ese cuento que ellos crearon/ o ese microcuento/ la novela que ib-perdón en este caso el poema que van a leer\ pensando en la Ilíada y la Odisea\ me gustaría intentarlo\ siento que es un tema/ trabajar la Ilíada y la Odisea/ eh sobre todo en estas versiones escolares/ que siento que le hacen-es un despropósito/ finalmente/ no acercan\ eh pero si no es eso qué el libro de cuatrocientas páginas?|| siento que eso asusta también\ por eso sigo pensando que las tragedias/ son una veta que es se debería explotar\ porque ahí las versiones escolares de las tragedias creo que no no le hacen tanto daño/ a la obra\ he trabajado las cuatro tragedias que trabajé las trabajé con cuatro versiones escolares/ yo leyendo previamente sí el texto en Gredos por ejemplo/ que las que las tengo todas/ de eso me agrada bastante/ em no siento que no no le hacen un daño a la tragedia\ sí el lenguaje que es diferente/ obviamente\ pero:: no recortan la historia por ejemplo\ que sí hace la versión escolar de la Ilíada y la Odisea\ que uf es un resumen\ insisto con la misma idea\ capítulo que a cinco a diez quince páginas/ en la versión escolar creo que son dos en algunos casos/ y ahí claramente estoy resumiendo\ pero la tragedia no pasa eso/ solamente la adaptación del lenguaje\ porque la reflexión está\ que eso es lo importante\ por eso siento que el trabajo puede ser dirigido hacia la minificción/ quizás más a la tragedia/ tomar dar-reivindicar la tragedia/que no sé hasta que punto realmente se trabaje/ y pensando en cual qué es lo que se trabaja\ Edipo Rey/ Edipo Rey/Edipo Rey/ y Edipo Rey\ porque creo que no salimos de Edipo Rey\ desconozco la razón\ no me no me he hecho esa pregunta\de por qué Edipo Rey es la tragedia casi||

Doctoranda: *o también se trabaja Antígona*

Alfredo: bueno o Antígona\ pero seguimos con la misma historia\

Doctoranda: *la misma estirpe se podría decir*

Alfredo: exacto\o sea y y de hecho hoy día digo bueno/por ejemplo Electra yo la tomé porque me dijeron ya leamos Electra\ ya bueno ya/dije yo/ leamos Electra\ pero siento que de todas las tragedias/ fue la que más me me me fue la perdón\ fue la tragedia que menos me costó trabajar\ m siento que la historia es muy sencilla\ y tengo que admitir un vacío/ que yo tenía/ que no había hecho la rel-la asociación entre Electra y Las moscas\la mí Las moscas me gustaron mucho/ esa tragedia de o sea esa obra de

Doctoranda: *la comedia ¿ah?*

Alfredo: eh la de Sartre\

Doctoranda: *a la de Sartre/ vale vale vale*

Alfredo: entonces yo/ la había leído esa y me gustó mucho/ pero no había hecho la relación que en un intertexto con la Electra/ con Electra perdón\ y cuando empiezo a leer Electra pero que esta cuestión la he leído/ empecé a recordar y dije ¿dónde la he leído? Y

no pude resolver eso hasta que P me dijo no/ si esta cuestión es un intertexto con/ se hace la relación con Las moscas\ ah dije yo\claro si yo disfruté esa obra de teatro/ entonces\ ahí después me situé\bueno pero volviendo\ eh creo yo que el trabajo va con las minificciones efectivamente podría ser un insumo\ pero relacionado a las tragedias\ siento que eso hay que rescatar\ y hay que explotar esa esa ese espacio/ creo que no lo no se está trabajando en la sala\ siendo que el currículum lo sugiera\ y está la tragedia bien posicionada en el currículum / pero no se está trabajando\| y:: lo que sería importante entender/ que la tríada sería ahí en este caso\ la tragedia/ o la obra que se quiera trabajar/ la leyenda/ y la minificción\creo que el insumo de la leyenda es lo que más podría acercar/ eh la obra misma\ que obviamente le falta contexto a algunos elementos\

Doctoranda: *¿por qué crees que no se está trabajando/ si hasta el programa lo sugiere/ están las lecturas?*

Alfredo: eh:: bueno\ primero/ alguien me lo dijo una vez\ no:: que al teatro le hago el quite\ ¿por qué? y no es que teorizando al respecto\ no tengo un narrador\ ya\ entonces hay que re reponer muchos elementos a partir de los diálogos\ ya/ okey/ de acuerdo/| entonces ahí hay un pero/ de hecho los mismos chiquillos también ellos mismos le hace el qui-sienten que en realidad hay un tema/ yo no me había percatado/ pero:: desde este año/ la ley de inclusión empezó a operar/ y eso que implicó:: en Chile que yo tuviera un primero medio demasiado heterogéneo\ inclusive hasta en mi realidad/| que me implicó eso que:: me topé con una realidad diferente y no supe cómo abordarlo\ pero traté de hacer un ejercicio propio del nivel y no hubo sintonía/| que me produjo eso a su vez/ tuve que tomar el programa\ de sexto en adelante y empezar a ver qué se hacía en qué nivel/ y ahí me di cuenta/yo no sabía/ que el drama recién tiene cabida desde séptimo/ antes no es tema el drama/ no yo no me había percatado de eso/ se nombra/ pero no era:: una sugerencia de de lectura\ ya y eso es una variable\ o sea de que el profesional sepa cuándo es pedagógicamente adecuado/ o porqué el currículo lo asocia con ese nivel\| entonces cuando yo digo hoy día digo ya quiero trabajar la la tragedia/ me topo con la dificultad de que faltan herramientas al estudiante/ para decir chuta qué hago con esto\ cómo me lo imagino\ cómo tengo que ir estructurándolo\ de repente uno como profesor de media asume que en primero medio/ el chico ya tiene los las herramientas para decir a ver la acotación/ es en este sentido/ y uno no se percata que en realidad es una información nueva/ a diferencia de la narrativa\ que aparte de ser un concepto social que todos habla-que todos manejamos la la cómo se llama la| m ah! la secuencia narrativa/ eh manejada por todos/ ya hasta en lo cotidiano/ pero particularmente lo que ocurre en el drama/ es algo diferente\ por lo tanto ahí hay una dificultad/ y también está el el|| eh lo que ocurre en el docente de decir chuta qué hago con esto\ ya no:: mejor leamos una novela es más sencillo/ o leamos un cuento/ o hagamos una compilación de cuentos/ listo\ entonces yo creo que por la facilidad/ que tiene el género narrativo/ versus el género dramático/ que se deja de lado/ y también está la variable de decir chuta mundo griego\ eh me fue mal con la Iliada\ me fue mal con la Odisea\ por qué me va a ir bien con una tragedia\ lean tal tragedia\ no no se entiende\ eh ah no qué lata\ muy breve\ o la leímos completa pero no entendí nada\ entonces el por qué se termina desterrando/ es porque es más sencillo no hacerlo/ y si se hace como decíamos hace un rato atrás se hace mal/ y por lo tanto/ qué es lo que ocurre/ genera el efecto inverso y finalmente todo el trabajo que yo quise dirigir/ frente a la lectura/ frente a que los chiquillos lean/ se termina quedando inconcluso por la mala mediación\

ENTREVISTA A DIDAC - La entrevista fue tomada el día 12 de octubre de 2016

Didac tiene 31 años y es profesor de Pedagogía en Castellano en Enseñanza Media. Se tituló hace poco y no está trabajando. En estos momentos está asistiendo a unas clases de cine en una universidad que se establecerá el año 2017. Decidió estudiar este seminario de cine, porque cree que mientras más un profesor sepa o reflexione sobre la narración va a poder entusiasmar a los niños a que se acerquen y que puedan desarrollar sus habilidades para comprender un texto literario. Originario de Concepción, estudió pedagogía en la UMCE. Actualmente reside en Santiago, mientras duren sus estudios sobre cine.

Tema 1: Conocimiento e información sobre el uso digital y uso del blog

Doctoranda: *dentro de la participación en los diferentes blogs se solicitó participar con una herramienta thinglink. Me gustaría que me contaras tu experiencia con el uso digital. Si estás de acuerdo o no con su uso dentro del aula.*

Didac: eh pero respecto al blog en general/ o a a esa última herramienta\

Doctoranda: *lo que sucede es que\ tú puedes, puede ser las dos/lo que tú hayas podido conocer/ respecto a ese trabajo con los blogs/ etcétera/ si tú*

Didac: si estoy de acuerdo en cómo incorporar las nuevas tecnologías al aula

Doctoranda: *exacto*

Didac: sí muy de acuerdo/ porque los estudiantes las incorporaron naturalmente en su vida diaria/ cotidiana/ entonces creo que si uno quiere entusiasmarlos con los textos clásicos/ como con textos escritos/ me parece una buena idea empezar por acercarlos a un texto más como multimodal/ audiovisual\ como un texto que ellos manejen naturalmente\

Doctoranda: *¿y la herramienta thinglink? ¿tú la conocías o no?*

Didac: no\

Doctoranda: *¿ la pudiste ver al final?*

Didac: superficialmente\¿ esa era la última herramienta no?

Doctoranda: *sí/ el último blog*

Didac: sí\ lo vi como en general\y no lo conocía\

Doctoranda:*y pudiste interactuar con él o no?*

Didac: sí pero me costó más/ porque yo no soy tan tecnológico\ pero pero creo que a un niño le le no sé a lo mejor soy prejuicioso/ pero como que a los niños los que he visto/ eh la diversidad de estímulos/ le tienden a entusiasmar/ y creo que este tipo de herramientas puede ser muy estimulante para ellos\ como que mientras más hipervínculos tenga/ o mientras más cosas\ no sé poh a mí me molesta por ejemplo estar en un explorador y abrir muchas ventanas a la vez\ pero ellos como que abren hartas cosas a la vez/ y les gusta ese como que los bombardeen/ con información\ tengo esa idea/ no sé a lo mejor estoy equivocado\ y soy prejuicioso\

Doctoranda: *no fíjate me estaba acordando que cuando hacía clases cuando hacíamos clases de tecnología/ esa manía de abrir mil pestañas/ no =de verdad era una locura=*

Didac: = a mí me confunden/= pero parece que a ellos les agrada\

Doctoranda: *a ti te confunde\ abrir diferentes pestañas*

Didac: sí porque no tengo esa facilidad/ o no nací con un computador\entonces prefiero estar con poquitas cosas\en cambio he observado que las nuevas generaciones\ que les gusta tener hartas cosas a su disposición a la vez/ y creo que estas herramientas son naturales para ellos/ me parece\

Doctoranda: *oye bueno tú eres bloguero/*

Didac: claro claro\

Doctoranda: *y yo te iba a preguntar por ejemplo/ si conocías el blog pero tú ya eres bloguero/ me gustaría que me contaras tu experiencia como bloguero/*

Didac: sí bueno más del blog tradicional\ sí más del blog clásico como lo más sencillo posible\pero claro me gusta esa interacción que se puede dar entre la experiencia muy personal/ eh con compartirla/ y y que otros a su vez/ se hagan parte de esa experiencia/ a través de internet/ no sé/ u otras personas que uno no puede haber hablado nunca con ellas/ y de repente se genera una interacción que de otra manera sería imposible\me me gusta esa opción digamos\que da el blog\ además uno puede incorporar cosas como no sé/ los memes/ o hipe-hipervínculos que que los reenvían a otras partes/ y que se vinculan a tu historia/ me gusta esa posibilidad de de ocupar esa plataforma/ para para que funcione como] como una [mm] una posibilidad de creación\porque si uno no sé escribe un texto y le agrega un meme/ ya ya estás creando otra cosa/ diferente a no sé poh escribir un texto en cuaderno/ o lo que puede ser en un libro/ como que esta plataforma del blog/ eh de inmediato crea otra no sé si es género/pero [risa] pero es distinto publicarlo en un libro\

Doctoranda: *o sea yo me fijé que volviste a hablar del meme/ en la participación/ me recuerdo que también sugeriste trabajar con memes/ a mí me gustaría que me dijeras que opinas tú de del uso del meme/ y bueno\ aparte del uso del meme/ no sé si tú te has fijado de profesores que han hecho actividades con memes/ pero la han hecho que los niños las dibujen/ en papel y que las muestren\ yo no sé/ qué piensas tú de eso/ me gustaría que me hablaras como en global de esa temática del/*

Didac: claro\ eh

Doctoranda: *de lo que tú conoces/*

Didac: claro lo que pasa es que lo lo del meme como que se va reinventando mes a mes/ ya hay sitios que se dedican como a subir el meme del mes/ o este está candidato para meme del año/ y los niños van van involucrándose con con con esas nuevas/ no sé cómo le podríamos llamar al meme/ no sé con ese soporte/ no sé] pero:: lo creo que para trabajarlo en en el aula/ con un texto literario/ da la opción de que el niño pueda sintetizar las ideas principales/ y:: y a través de eso ir trabajando una posterior reflexión\ como puede funcionar para catalizar la la las ideas principales del texto creo que/ creo que puede funcionar como para eso/ como un elemento que ayuda al niño a sintetizar el mensaje del libro/ o cuáles son las ideas que más le atrajeron/ [mmm] pero pero claro es que por un lado está lo que pasa el meme en redes sociales/ y por otra parte las cosas que se pueden hacer en la clase\ que que igual lo que sucede en redes sociales va cambiando todos los días\ entonces como si el profesor quiere:: quiere trabajar con el meme en clases/ como que tiene que estar actualizándose necesariamente para ir al paso de los niños/ que van como a otro ritmo yo creo\

Doctoranda: *¿y tú qué opinas de que los profesores hagan el meme en papel?||¿que hagan que los niños lo dibujen y hagan las letras?*

Didac: claro es una opción/ pero creo que saldría más sencillo para el niño hacerlo en el computador porque lo hacen todos los días ellos\ pero pero si no tienen computador\ me parece una buena opción\ para mí lo ideal sería trabajaran en la sala de computación eso\ porque creo que a ellos mismos les parecería más más divertido\ porque por los recursos/ por las páginas que hay para hacer memes/| meme generator/ o no sé

Doctoranda: *ah sí meme generator/*

Didac: como que hay páginas que ayudan a hacer memes/ y da la opción de del tema lúdico/ el meme lo aportan naturalmente\ como que el niño se puede acercar divirtiéndose al tema\ o a no sé a obras clásicas que probablemente para ellos son divertidas/ pero probablemente el Quijote a ellos no de buenas a primeras les parecería fome/ aunque tiene mucho humor es divertido pero:: pero probablemente a través del meme/ no sé pueden acercarse de manera más natural para ellos/

Doctoranda: *oye y bueno/ tú participaste en el blog/ fuiste un participante activo/ dentro de la gente que se invitó a participar/ y bueno, por eso estamos en esta entrevista/ yo quisiera saber qué dificultades tuviste/ en el uso de este blog/ porque bueno era una propuesta de navegación/ se podría decir/ eh y claro\ me gustaría saber qué piensas tú de la propuesta/ y de la misma navegación/ de este blog que que ustedes participaron*

Didac: claro yo/ no soy nativo digital en realidad\ soy un poco mayor\ pero yo creo que los niños que nacieron con internet\ yo cuando chico no tenía internet\ los niños que desde ya muy pequeños se acostumbran a los hipervínculos/ a tener diferentes soportes\ no sé técnicos/ yo creo que van a disfrutar un blog así/ a mí se me dificultaba un poco/ la cantidad de estímulos\ porque eran eran varios\ eran muchos\ pero yo creo que los niños lo agradecerían\ trabajar un texto clásico con no sé con viñetas de comic/ y que dentro del texto eso te reenvíe a vídeos de youtube/ o a otras páginas/ ¿o Tumblr? No sé pero a otros soportes que no sean blogs o cosas parecidas\ creo que un niño lo va a agradecer/ sí porque ellos en su casa con sus amigos/ están acostumbrados a relacionarse a través de esos soportes\ yo yo no tanto\ yo manejo lo básico no más\ entonces probablemente me sentí un poco sobrepasado por la cantidad de hipervínculos y cosas así\

Doctoranda: *¿te costó la navegación dentro del blog? ¿hiciste alguna ruta?*

Didac: sí hice pero una y muy lento\ porque me confundía pero repito que yo no soy tan tecnológico\ pero claro lo hice lentito\ así como\ no no me fue tan fácil porque no tengo tanto dominio en eso en esos temas\

Tema 2: Valores y preferencias (literatura grecolatina)

Doctoranda: *vale\ vamos a pasar ahora a otro punto/ tu experiencia como lector\ qué que experiencias tiene tú con con los clásicos grecolatinos/ que que era un punto que en el fondo el que más se trataba de dinamizar a través del blog/ que ¿cuál ha sido tu experiencia con ese tipo de de de obras se podría decir o textos?/*

Didac: tengo la experiencia básica de haber leído a Homero/ como la Odisea Ulises/ pero siempre con dificultad\ por ejemplo la Ilíada que tiene muchas batallas/me me marean me marean un poco los clásicos grecolatinos la verdad\ para ser sincero\ que quizás Homero/ la Odisea/ me parecía más asequible/ más como a lo que estoy acostumbrado a leer/ no sé\ pero tanta referencia clásica/ me cuesta porque no no manejo los referentes/ de lo que están hablando/ de los dioses/ eh el panteón griego no sé\ la familia de dioses/ no no tengo tanto dominio de esos temas/ entonces eh por lo mismo no podía leer las obras/ con con facilidad\ por lo mismo este tipo de blog creo que puede ayudar a eso/ a acercar a a un niño/ a esa época\ a la cosmovisión de esa época/ y entendiendo la cosmovisión como visión de esa época/ van a poder entender mejor el libro\ que dio a entender que el libro está hablando de la condición humana de cualquier época en realidad\ creo que puede servir para eso\

Doctoranda: *entonces/ a ver pero tú ahora tú/ por ejemplo con el tema de las minificciones/ ¿no tuviste dificultades con los referentes que estaban =ahí=nominados?*

Didac: =no no= además que estaban explicados en realidad\ pero pero cuando tuve que agarrar la Odisea/ la Ilíada/ así sin ninguna ayuda/ claro que me costó\ me costó porque a lo más conocía a Zeus pero no conocía toda la gama de dioses/ no conocía a todos los dioses que hacía referencia\ [leve interrupción]

Doctoranda: *vale\ oye y bueno tú igual has hecho clases/ porque tú hiciste tus prácticas/ eh demás que no sé si ¿has tenido experiencia laboral?*

Didac: poca\

Doctoranda: *poca\ pero igual has tenido?*

Didac: sí\

Doctoranda: *ya pero igual has tenido tu experiencia/ has entrado en aula/*

Didac: sí no [risa]

Doctoranda: *¿tú has podido trabajar estas obras dentro de la clase o no?*

Didac: no no ha sido mucho más básico\ trabajar contenidos y contenidos no tan ligados a las obras\ como algunas veces se trabaja creo que mal pero/ pero pero así algunas veces se trabaja los contenidos como un poco lejanos a la obra o a la literatura\ como el contenido suelto\

Doctoranda: *y si tú bueno\ y si tú por ejemplo ya te contrataran/ así como ya un contrato todo el año/ eh tú conoces los programas/ no sé me referiría ¿tú trabajarías estas obras dentro del aula o no?*

Didac: sí pero pero tratando de empezar por las plataformas que el niño conoce que no digo que no conozcan los libros/ pero no los veo tomando el libro de la biblioteca de su casa/ si es que hay biblioteca en su casa/ o el colegio/ y leyendo en su pieza/ sino que los veo frente al computador/ utilizando las plataformas/ que ofrece internet\ entonces trataría de acercar las obras literarias a través de esas plataformas primero\ primero a través de del del soporte que ellos manejan habitualmente\ como comics\ como cortometrajes o texto audiovisual\ trataría primero de acercar a través del texto audiovisual y luego el texto escrito\

Doctoranda: *claro que es lo que estás haciendo ahora ¿no? que es lo que tú estás estudiando ahora/ estás haciendo unas clases de =cine= bueno, sí estás yendo como asistente/ a clases de cine todo/ también por parte de poder =integrar=*

Didac: =como alumno=para integrar esa o sea esos conocimientos/ porque igual es narración finalmente/narración audiovisual pero narración al fin y al cabo/ entonces los directores que a uno lo pueden sorprender como Hitchcock o no sé hasta Spielberg que alguna gente lo puede encontrar comercial/[m] han craneado pensado un montón/ cómo exponer una historia y hacerla atractiva al público\ para crear suspenso/ no sé\ crear interés trabajar el tema de lo siniestro/ trabajar el tema que atrae a todo ser humano\ entonces a través de lo que esos directores ya descubrieron/eh entusiasmar al niño con la narración\ con comprender con desarrollar la habilidad de comprender un texto\ entonces que primero puedan comprender bien un texto audiovisual/ y y de seguro eso los va a ayudar a comprender un texto escrito\

Doctoranda: *claro con lo que estamos viviendo ahora sobre todo\| ahora tú no has tenido la posibilidad de trabajar textos clásicos dentro del aula/ pero como estamos hablando de una situación supuesta en el sentido de un contrato/ de un colegio/ ¿qué temas te gustaría trabajar con ellos de estos textos clásicos? | de lo que tú conoces\ la experiencia que tú tienes/ con ellos*

Didac: sí yo creo que empezar por por los temas/ más básicos que proponen las obras clásicas por ejemplo no sé Shakespeare/ el amor/ el desamor/ la venganza\ empezar por tomar esos motivos que todos conocen en realidad/ y:: y quizás/ partir por el motivo y por otras obras que sean más contemporáneas/con un lenguaje que ellos conozcan más/ y luego pasar a la obra clásica\ empezar por el tema quizás\ eso pensaba el otro día\

Doctoranda: *claro partir por el tema*

Didac: porque ya el lenguaje no sé desde Romeo y Julieta/ o no sé Hamlet/ que trabajan temas muy importantes y que todos en algún momento van a enfrentar/ pero quizás el el vocabulario/ los puede alejar/ y se pueden aburrir/ pueden pensar que eso no habla de ellos\entonces empezar por dejar bien claro que hay temas que a todos les van a traer en algún momento de su vida/ o quizás ya le atraen/ pero en una primera lectura no lo van a poder comprender bien no sé\

Doctoranda: *claro/ van a pensar que son temas que no*

Didac: que no habla de ellos la obra\

Doctoranda: *exacto|| ¿y tú que importancia crees que tienen estos textos para la formación literaria de los estudiantes?*

Didac: me[[mm]] me parece que cualquier texto que un niño pueda leer o entusiasmarse con él/ puede ser de gran apoyo a su formación\ pero lo los textos literarios clásicos lo que tienen es que que han marcado una gran cantidad de personas/ y generaciones/ de autores y de lectores/ entonces los motivos que aparecen ahí trabajados/ ya sea no sé Edgar Alan Poe/ o Shakespeare/ pero los motivos/y las formas/ y la estructura/ que ellos lograron desarrollar/ se se fueron replicando/ en el tiempo/ entonces si si logran manejar bien esas obras/ quizás van a poder acceder a una gran cantidad de otras obras/ que tienen estructura/ y manejan temas/ muy similares a los que ya trabajó a los que ya trabajaron los grandes maestros clásicos\creo\

Doctoranda: *eso último me parece muy muy interesante\ eso último que dijiste que si comprenden bien estas obras/ van a poder acceder a muchas otras/ que que en el fondo también hacen referencia a esto ¿cómo tú podrías desarrollar más esa idea? ¿profundizarla más? porque a mí me parece fundamental/*

Didac: sí\ eh no sé si sea muy descabellado/ pero quizás trabajar estas obras clásicas no solo en cuanto temas sino también a estructura en cuanto a la forma en que narran/| como abarcar la forma y el fondo\ pero no sé si sinceramente se pueda lograr eso en en un liceo o en una escuela/ porque no sé si están los tiempos para trabajar tan como acuciosamente una sola obra\ por ejemplo si a uno le piden trabajar el Quijote/ en dos semanas\ no claramente no se va a poder\ pero si se pudiera lograr trabajar una obra clásica en un semestre/ o en un año/ pero ya en un semestre/ quizás podría como desarmar de alguna manera la obra o analizarla/ en cuanto a a su estructura y en cuanto a los temas que tratan/ cuanto a la forma que tratan esos temas\ y de ahí relacionarla con obras más contemporáneas/ que traten esos mismos temas/ de manera similar/ o de otra\ pero relacionándola con otras obras más contemporáneas\ como para buscar patrones o puntos en común\| como estableciendo puentes entre esos clásicos y obras más contemporáneas que ellos manejen\ o animé/ o series o películas\ que ellos ya manejen\| para que alguna manera integren esa esa forma clásica de narrar\ y vayan viendo cómo progresaron/ o como esas formas clásicas de narrar otros creadores la adaptaron en un texto audiovisual/ o en otros textos más contemporáneos escritos\

Doctoranda: *súper*

Didac: como establecer puentes no sé\| pero no sé hay cosas de tiempo y ya/que obviamente un profesor va a chocar con un montón de trabas en lo administrativo\ no sé\

Doctoranda: *bueno sí o sea/ tú tienes dentro de las horas disponibles no sé siete horas/ y uno como profesor las distribuye/ también depende del nivel/ del interés del colegio/*

Didac: o sea yo solo pienso en la universidad/ y de que aquí vimos el Quijote en dos semanas/

Doctoranda: *¿en dos semanas?*

Didac: en en la universidad\ entonces me imagino en un colegio debe ser

Doctoranda: *yo tuve un monográfico del Quijote\ imagínate\ fue un semestre completo*

Didac: claro claro claro no sé va a depender del colegio\

Doctoranda: *va a depender mucho del profesor también/ o sea de la institución/ porque si la institución dice no Simce Simce Simce\ ya ahí se vuelve muy difícil y también es muy difícil cuando dicen paralelo\ y tú tienes que trabajar en paralelo con otro profe/ y tienen que ponerse de acuerdo y más o menos las mismas clases los dos/ ahí se pone un poquito más difícil/ pero yo no lo veo imposible imposible / yo creo que depende mucho de cómo uno lo organice/ de mucho del contexto en que uno esté/bueno eso es lo que yo creo\ no es que sea así*

Didac: pero no sé/ quiero decir tan imposible\

Doctoranda: *es difícil sí pero no imposible\ por lo tanto de alguna de las lecturas que te ofrece el blog ¿tú la utilizarías dentro de la clase?*

Didac: sí/ obviamente todas/ es que me parece bien esa forma de de ir mezclando/ eh soportes más actuales con el texto clásico\ o sea viñetas de cómic/ que puede ser de Mafalda/ o o de otros autores más más actuales/ no sé Mala Imagen/no sé de otros autores más actuales que el niño ya:: soportes con los que el niño ya tenga/ trato o relación/ y me parece que es una buena fórmula/ que se puede aplicar siempre/ no sé/ como como lo que se hacía en el blog de mezclar viñetas/ o hipervínculos a vídeos a otras páginas con los textos de Homero/ y estas minificciones que que de alguna manera/ quizás tratan el tema de forma irónica/ o subvierten el mensaje/ juegan con eso\ pero finalmente están hablando del mismo motivo/ que Homero/ solo que relacionado con con el con relacionado con estímulos/ o referentes más actuales/ o la forma que tiene la gente de relacionarse ahora/ pero pero creo que estas minificciones/ la idea de minificación puede ayudar a que el niño diga ah está hablando de algo que yo conozco\ está hablando de algo que yo también he sentido\ no no es algo lejano\

Tema 3: Ideas y creencias sobre uso de la tecnología para la educación literaria de los clásicos grecolatinos

Doctoranda: *bien\ vamos a pasar a lo que tú crees sobre algunas cosas\ por ejemplo hay cosas que tú has dicho de alguna manera ya las has enunciado/ por ejemplo lo del uso de la tecnología digital para la enseñanza de la literatura/ creo que de alguna manera/ lo dijiste\ eh, entonces con respecto a eso me gustaría saber qué aspectos de la tecnología digital/ consideras más funcionales para la enseñanza de la literatura*

Didac: la idea de que el niño pueda\ ¿qué aspectos de la tecnología? La idea de la interacción que la hace más-o sea uno siempre tiene interacción con un texto escrito/ siempre va a haber una relación cercana/ y uno tiene que completar muchas veces la idea/ muchas veces el autor como enuncia la punta del iceberg/ y todo eso\ pero pero con la tecnología se hace mucho más palpable esa interacción/ ya que el niño puede y a través de estos hipervínculos/ porque el niño a veces le puede poner stop a un soporte/ e ir a otro/ entonces esa esa figura como de navegar que uno dice como metafóricamente/ navego en internet\ pero la metáfora es hasta por ahí no más/ porque uno realmente está como eh a través de internet puede como abrir otras puertas/ como es bien gráfica esa metáfora/ y creo que el niño lo lo lo va agradecer/ esa posibilidad de abrir hartas ventanas/ y él mismo decir no sé voy a ponerle stop a esta parte/ y voy a pasar a esta otra parte en otro soporte\ no sé\ estaba viendo un video en youtube/ y voy a ver esta otra parte en formato cómic/ y esta otra parte no sé en otro blog\ no sé\ como que destacaría esa posibilidad de interacción que tiene los soportes técnicos\ sin mencionar los colores/ los sonidos/ la música/ como que están todos los sentidos involucrados\

Doctoranda: *¿algún otro aspecto funcional? ¿que aparte de lo que podrías haber mencionado? ¿que se haya quedado a lo mejor en el tintero?*

Didac: ehm no no se me viene a la mente\

Doctoranda: *vale\ ¿de la experiencia que has tenido con el blog - estamos hablando del blog el paideia no – y de la interacción lograda porque igual hubo interacción entre los participantes/ se comentaron cosas/ qué piensas sobre el uso de la minificación\ en este sentido de la interacción que se logró/ etcétera/ para la transmisión de los clásicos grecolatinos?*

Didac: eh sobre el uso de la minificación?

Doctoranda: *claro*

Didac: me me parece práctico/ que el niño pueda acceder/ ya sea como como un elemento motivacional/ como por ejemplo leer primero la minificación/ y después ir al texto clásico original/ o al revés leer primero el texto clásico y después después leer la minificación a modo de resumen\ porque la minificación va a tratar los temas más

importantes de otra forma/ pero van a ir los mensajes principales de la obra original/ y el niño puede reflexionar acerca de esos mensajes/ y de una forma muy cercana porque el porque el autor generalmente es contemporáneo/ y está está trabajando los temas tratados de manera original/ lúdica/ irónica/ y eso creo va a acercar al niño naturalmente\ la ironía y el cinismo\ esta generación es muy cínica/ muy irónica/ entonces se va creo que va ayudar a que el niño se acerque y que probablemente ellos mismos puedan hacer sus minificciones/ como para condensar las ideas principales/ y así motivarlos a/ porque igual por lo poco que he observado/ a los niños igual les gusta como crear en clases/ naturalmente se sienten motivados/ y quieren que uno esté leyendo lo que producen entonces puede ayudar a que no sea pasivo/ un proceso pasivo\ puede ser que ellos mismos puedan resumir las ideas principales en una minificación que ellos mismos crean\ no sé\ me parece que son hartas las posibilidades que da\

ENTREVISTA A PAULA - entrevista fue tomada el 26 de octubre 2016

Paula es profesora de castellano en enseñanza media de la UMCE. Nació en Santiago comuna de Independencia y tiene 23 años. Está trabajando en el colegio Santa María Cervellón, ubicado en la misma comuna de Independencia. En esta escuela realizó toda su formación y eso le facilitó trabajar en ese lugar. Es un colegio particular privado, con un nivel socioeconómico de clase media-alta. Es un colegio católico y esto afecta a las temáticas que se trabajan, ya que todas estas deben tener relación con esa religión. En términos generales el alumnado del colegio es bastante tranquilo; no posee problemas de convivencia como en otros colegios de la misma comuna. Los estudiantes se percatan que viven en una realidad diferente al contexto social en el que están situados. Por lo mismo, Paula cree que sus estudiantes son entes de cambio, ya que cuentan con una red de apoyo importante que parte de sus mismos hogares. Por eso, Paula los insta a que estudien una carrera y que luchen por la igualdad. Siente que su trabajo es gratificante porque ve que sus estudiantes se esfuerzan por hacer un mundo mejor. Cree que la pedagogía puede efectuar cambios y es una consigna que tiene muy presente pese a que es difícil mantenerla.

Tema 1: Conocimiento e información sobre el uso digital y uso del blog

Doctoranda: *la entrevista se basa en tres temáticas, la primera de ellas tiene relación con el uso del blog yo no sé si pudiste ver el segundo blog? y ver la herramienta thinglink*

Paula: *sí/ sí comenté en algunas partes*

Doctoranda: *no\ en el segundo blog no hubo ningún comentario de los participantes/ es solo de la primera etapa\ yo creo que a lo mejor lo viste/viste que había una alternativa de trabajo\ pero me gustaría/ al final tú no trabajaste con esa herramienta no la pudiste conocer*

Paula: *no\ porque los contenidos no son aplicables a lo que estaba viendo*

Doctoranda: *claro\ entonces a mí me gustaría que me contaras tu experiencia con el uso digital\ en general/ porque bueno ya no importa no utilizaste la segunda herramienta/ pero ya pudiste entrar al blog/ quizás ya antes tenías conocimiento de este tipo de herramientas/ y me gustaría saber si estás de acuerdo o no con su uso dentro de la del aula*

Paula: *sí/ yo creo que obviamente es muy aplicable/ya que ahora estamos viendo los chicos/ en la generación de hoy nacen casi con el computador en la mano con las aplicaciones\ entonces para ellos es mucho más fácil aprender visualmente y estar en contacto con las tecnologías/entonces para mí estoy de acuerdo en ese sentido/ además*

con ellos bueno también he trabajado con videos de youtube/ utilizando las plataformas de Facebook también/ entonces en ese sentido sí estoy de acuerdo/ ha sido práctico digamos\

Doctoranda: *respecto a los medios que se utilizaron en esta investigación\ el blog/ el uso de thinglink/ no sé si tú conocías estas herramientas/ eh y que aspectos de estos medios tanto del blog como la otra herramienta/ crees que serían destacables para trabajar textos literarios/*

Paula: bueno sobre todo el blog\ o sea el primero que usted tuvo cuando estaban digamos las ideas de bueno la intertextualidad/ y habían distintos microcuentos/ que eso es muy llamativo para los chicos/ porque bueno ahora como estamos en la lectura/ no es un no es tan cercana tanto ni a los niños como a los adolescentes porque buscan lo más rápido\ entonces los microcuentos/ los cuentos/ que son textos más breves/ son más llegan mucho más rápido a ellos\ entonces para hacer una introducción siempre a las clases/y les llama la atención digamos leer textos así/ también por ejemplo el tema del blog/ yo lo encuentro práctico porque el que usted hizo estaba bastante claro no era muy difícil entenderlo y manejarse al estar en él/ y y nada yo encuentro que utilizar el medio del blog en el aula es llamativo para los chicos\ estar en contacto con tecnología que ellos como le decía anteriormente/ ellos nacen en un mundo tecnológico/ y saber que pueden estudiar y aprender y leer por medio de la tecnología/obviamente le da un plus/ digamos a al aprendizaje/

Doctoranda: *y tú conocías estos medios? Conocías, por ejemplo, la plataforma blog a eso estoy hablando*

Paula: la del blog/ sí\ ese lo conocía por ejemplo con mis alumnos de quinto/ ahora estamos planeando hacer unas actividades subir columnas de opinión que ellos están haciendo/ y crear un blog/ con sus columnas de de opinión/ que estamos bueno que estamos viendo con ellos texto no literario\ pero claro más adelante sí me gustaría con los más chicos y también los más grandes/ crear blog para que ellos también suban sus creaciones/ para que ellos sepan que claro que ellos también hacen es importante y el resto de las personas puede también leerlo\

Doctoranda: *súper\ ahora tú participaste en el blog, en el primer blog/ el de las minificciones/ y me gustaría saber cuáles fueron las principales dificultades que tuviste para usarlo\ tanto para el desarrollo tanto en el desarrollo de la propuesta/ como la misma navegación del blog\ igual yo sé que la participación fue hace harto tiempo/ pero me imagino que igual puedes como acordarte y como recordar que aspectos fueron más difíciles para tí*

Paula: o sea dificultades para navegar en el blog/ no hubo\ lo que más problemas uno tenía era el tiempo/ de poder sentarse/ y estar ahí con todo el trabajo que uno tiene en el colegio que pucha la pega del profesor/ deja sin tiempo/ pero fue eso/ porque dificultades en la navegación no había estaba todo muy claro/ el uso de los colores que es algo tan a veces tan simple pero ayudó mucho/ porque los colores estaban digamos todos en una misma gama/ y eso ayuda a que visualmente/ no presente mayores dificultades\ y también las letras también estaban siempre:: dependiendo de la organización/ los títulos que eran más grandes/ y así hacia abajo/ entonces dificultades no hubo\ sino que fue el tema del tiempo como le digo\ no había tiempo para\

Doctoranda: *claro porque tú alcanzaste a hacer alguna ruta?*

Paula: sí sí hice una ruta\

Doctoranda: *pero pudiste ver todas las rutas propuestas? O solo hiciste la navegación de una pura ruta*

Paula: o sea hice una ruta completa/ y las otras las logré ver e ir trabajando de a poco\ pero por eso sentarme un día/ a navegar completamente no pude\pero/

Doctoranda: *y cómo escogiste la ruta? Eh al final seguiste las flechas? Porque te =acuerdas que habían= unas fechas?*

Paula: *=sí sí= seguí las flechas\ es que eso estaba bastante claro/ y eso fue lo bueno/ y yo dije pucha ojalá esto poder utilizarlo un minuto con mis chicos de tercero/ porque estaba muy claro/y ellos cla- y eso siempre están los saltos/ las flechas de un lado para otro/ porque así es/ los textos de estudio que ellos tienen ahora/ tienen esa::esa idea es como siga la flecha\ vaya a*

Doctoranda: *en serio? [risa] porque a ver los dos últimos libros de texto que yo vi/ fueron el año fue el año perdón/ ¿dos mil trece? ¿dos mil catorce? Y no he visto los últimos textos libros de textos que han sacado =ahora=*

Paula: *=bueno= los de yo le digo los de tercero medio/ que ya están más enfocado en la PSU/ es más texto texto y texto y ejercicios/ pero:: por ejemplo con los quintos básicos/ que me tocan textos/ también se trabaja mucho el tema del color/ de seguir bueno ahora estamos en esta página/ y pone una flecha/ ya siga a la siguiente página/ que indica este color/ entonces se va jugando también con eso y ponen imágenes de de computadores/ o de páginas/ para que ellos también se vayan entusiasmando con eso\ y lo hacen más interactivo para ellos/ o sea claro yo creo que ocupan la estrategia saber que son niños que:: que viven en un mundo de celulares que ya en quinto tienen iPhone [risa]*

Doctoranda: *y con respecto a este trabajo en blog que hiciste tú estas rutas o qué se yo lo mismo que, bueno el blog en general, no sé si tienes algunas sugerencias? ¿algo que tú podrías haber dicho mira esto puede mejorar/ eh o esto está bien o no sé que tú pudieras aportar a ese mismo trabajo que hiciste en el blog?*

Paula: *claro yo creo que podría se-el tema de cuando uno realiza un comentario/ en el blog que yo em yo por ejemplo que no me llegaban al mail/ las respuestas como ya alguien ha comentado tu comentario\ pero que haya algo así/ que sea más fácil/ saber si alguien ha comentado algo/ para poder estar pendiente porque tenía que estar volviendo al blog\ y también me di cuenta que muchas veces cuando comentaba algo no salía de inmediato el comentario\ entonces tenía-comentaba como tres veces/decía ¿habré comentado o no? [risa]*

Doctoranda: *claro lo que pasa es que los comentarios estaban en moderación/ porque yo a ver los blogs los cree hace mucho tiempo/ y tuve dificultades en la escuela donde trabajaba/ que un estudiante me empezó a comentar/ desubicaciones\ nada que ver cosas muy desagradables/ eh fue un problema más o menos serio/ entonces al final lo que decidí fue poner en moderación el comentario y nunca lo he sacado/ y de hecho no =me acuerdo como hacerlo= o sea tendría que concentrar, ya pero el punto siguiente\ verdad lo que tú dices el tema del de la moderación/ y eso de los blogs de la respuesta/ hay una opción no sé si la viste/ había una opción que decía recibir notificaciones por correo electrónico\ =de los comentarios=*

Paula: *=como hacerlo= esa no la vi*

Doctoranda: *había un cuadradito pequeñito abajo/*

Paula: *no lo vi \[risa] era muy pequeñito*

Doctoranda: *pero no buena sugerencia de todas maneras porque/ porque sí ahí hay un problema con el tema del comentario ¿no?*

Paula: *claro\ porque si yo realizaba comentarios/ no sabía si si alguien lo había comentado o no después/ para poder seguir con la conversación/y ver qué pasaba/ porque eso yo me fijaba/ venía no sé un microcuento/habían estaban los comentarios de los chicos/ y estaban los comentarios sueltos a veces\ no había digamos una conversación entre ellos/ muy pocas veces digamos vi la conversación*

Tema 2: Valores y preferencias (literatura grecolatina)

Doctoranda: *eso es importante\ ahora vamos a pasar luego vamos a retomar el tema de la navegación y todo eso/ ahora quiero pasar a otro punto/ eh como tú te fijaste las minificciones eran todas referentes a clásicos grecolatinos/ de hecho el título del blog/ que era repensar la literatura la educación literaria/ respecto a esta temática en el fondo de estos clásicos\ a mí me gustaría que me hablaras de tu experiencia lectora/ quizás en esta pregunta no como profesora/ sino como lectora\de cómo o cuál ha sido tu experiencia con los clásicos grecolatinos*

Paula: bueno\ personalmente yo me encanté/ con esta literatura en la universidad\ porque en el colegio no:: no tuve una mayor cercanía con eso/ yo creo que parte ya del sistema como trata los libros en los colegios/ que tome el libro/ saque los personajes principales/ fin\ [risa] personajes principales una temática/ características físicas\ o sea yo recuerdo/ leí la Odisea cuando estaba en primero medio/ fue como ya dé las características físicas y psicológicas de Ulises/| qué hizo Penélope/ y no y nada más/ nunca pude profundizar en una lectura así/ tampoco-y nunca tuve digamos una ayuda/ para yo digamos encantarme con esa literatura/ o sea era algo que yo tenía que hacerlo personalmente/ y estar digamos buscando/ información por otros lados\ para yo tratar de entender también y contextualizar\ esa literatura/ que de repente el contexto tiene mucho que ver/ la cultura griega/ la cultura romana/ influye/obviamente influye siempre en la literatura\ pero yo no tuve digamos esa posibilidad\ fue ya acá en la universidad que me reencanté con esa literatura y pude conocerla en profundidad\

Doctoranda: *oye y ahora en el otro ámbito como profesora de tu experiencia como profesora/¿qué dificultades hayas para trabajar estas obras dentro del aula? qué dificultades ves tú como profesora para poder llevar a los a los estudiantes estas obras*

Paula: que los chicos están muy mecanizados\ lamentablemente\ están muy mecanizados ya lo veo con los de tercero medio/ que bueno yo los tomé este año/ que vienen con un ritmo muy muy fijo así que bueno\ la gran mayoría no lee los libros\ y que ser honesto\ cuesta que lean\ y vienen con esa idea de no el libro lo tenemos que leer para la prueba/ nos preguntan cosas que podemos encontrar en el rincón del vago/ en Wikipedia/ no necesitamos una profundización de las temáticas/ de los valores/ y de todo el trasfondo que hay por ejemplo en el viaje del héroe que realiza Ulises/ da lo mismo\ [leve risa] porque ellos nun-no han tenido digamos esa base/ y eso es lo pucha lo que me ha costado con ellos que es saber que el libro no es solamente:: las características/ el espacio donde está/ sino ir mucho más allá\ esa ha sido como la dificultad/ y también que ellos entiendan también que hay contexto de producción/ hay contexto de reproducción\ que eso obviamente influye también en la lectura\ eso ha sido un trabajo arduo arduo\ y bueno va a seguir siendo\ [risa]

Doctoranda: *oye eh y bueno tú me has dicho que te ha costado cómo lo has hecho eso\ porque tú dices que ha sido un trabajo arduo pero ¿cómo has hecho ese trabajo?*

Paula: bueno he trabajado bastante haciendo eh introducción a la lecturas con los libros\ trato siempre de estar utilizando eh videos/ otros medios microcuentos/ trato de [risa] tomar todos los medios posibles para acercar la literatura a los a los chicos/ por ejemplo tuve que leer el Quijote\ con el tercero medio\ entero\

Doctoranda: *entero?*

Paula: entero\ [risa] eso fue en el colegio y sus ideas/

Doctoranda: *ah era la escuela/ había propuesto eso/*

Paula: sí el colegio dijo que tenía que leer el libro entero\ estuvimos desde abril/ hasta septiembre con el Quijote\ obviamen-yo se los presenté/ y fue:: es una broma [risa] me dijeron\ entonces claro fue empezar un un trabajo con ellos mostrando:: eh videos/ mostré raps/ [risa] raps que había del Quijote con Sancho/ donde trataban las problemáticas sociales/ presentes en el libro y con eso engancharon\ empezar a ver esas problemáticas estaban presentes en esa época/ y que se siguen viendo el día de de hoy\ también

mostrar digamos a ese:: a ese Quijote a ese hombre soñador/ que quería ir en contra del sistema/ y decir que pucha ese Quijote sigue/ sigue lamentablemente siempre lo coartan/ siempre le impiden/ y ellos se dieron cuenta que tal vez ellos también podrían ser ese Quijote/ entonces era no nosotros no nos tenemos que dejar callar sigamos siendo esos quijotes/ sigamos siendo esos luchadores/entonces fue eso tratar de mostrarles que lo que estaba presente antes sigue estándolo\ también cuando el primer libro que leímos fue el Lazarillo de Tormes\ que se complicaron/ dijeron pero este lenguaje tan raro que utilizan por qué hablan así! Y yo dije chicos vayan más allá de eso\ entonces les empecé-les mostré me acuerdo eh cortometrajes de la vida contemporánea/ y les mostraba por ejemplo chicos el que era el escudero\ el hombre de las apariencias\ les dije ¿no está ese hombre y esa mujer presentes en la sociedad ahora? Por ejemplo era un cortometraje de Facebook que era de un hombre que siempre decía como uy estoy aquí comiendo con mi novia/ y sacaba una selfie/ pero la verdad la polola estaba a tres metros de distancia y ni siquiera lo miraba\ [risa] entonces les dije chicos no se dan cuenta en las apariencias se sigue viviendo de las apariencias? o sea ese escudero/ que es de hace cientos de años atrás sigue estando ahora\ y así digamos ellos se fueron dando cuenta que que claro los libros no son lejanos a ellos\ que ellos pueden ver un Lazarillo presente en su vida diaria/ un niño en la calle solo/ pueden ver a ese lazarillo ahí presente/ puede ver a ese Quijote luchando/ pueden ver a un Hamlet/ pueden ver a un Ulises/ los pueden ver ahora/ los pueden tener aquí\y fue eso digamos lo lo que hemos ido haciendo y no se han ido encantando\ costó/ pero vamos en la lucha\ [risa]

Doctoranda: *tú me hablabas del Quijote, pero volviendo al tema de los clásicos grecolatinos/ es una literatura que tú escogerías para trabajar en tu clase?*

Paula: sí es más intenté:: realizarlo con con la Odisea/ el problema está en que bueno\ fue cuando yo estaba viendo el tema del viaje\ y claro ahí con la Odisea está todo\ está el viaje del libro a los infiernos/ el viaje exterior/ viaje interior/ y lo utilicé para trabajar con con ellos pero en el tema que hecho que fue claro estos chicos no habían leído la Odisea/ que lo tenían que haber leído en primero medio y se lo habían sacado del plan\ entonces claro yo empecé a hablar de la Odisea porque yo sabía que lo habían leído supuestamente/me dicen profe no nos sacaron el libro nunca lo leímos\ (pp)

Doctoranda: *y qué hiciste?*

Paula: eh plan b/ [risa] eh mostré un era un vídeo que había encontrado en youtube que hacía como una pequeña explicación también/ usé uno de los microcuentos de de Ulises/ tomé uno que tenía usted en el blog/ me acuerdo el de Penélope/ y ahí fui como introduciéndoles la lectura y les llamó mucho la atención/ y me dijeron no profe lo queremos leer y ¿lo podemos leer el próximo año? y yo les dije ya voy a sugerirlo como lectura\entonces lo más seguro es que el próximo año vamos a leer la Odisea\ porque yo les dije no pueden salir de cuarto medio sin leer la Odisea [risa] por favor/ por lo menos\ entonces

Doctoranda: *bueno ahí tendrías que ver como podrías hacer un trabajo con ellos/ porque igual son veinticuatro cantos/ a lo mejor podrías utilizar el blog en parte*

Paula: no sí yo lo quería utilizar/ y por eso si ellos lo hubiesen leído hubiese sido tan tan rica la lectura/ pero quedaron motivados\ pero como les fui contando digamos el tema de del viaje externo e interno que el protagonista realizaba/ el viaje mítico/ el tema también de la ida a los infiernos que les llamó mucho la la atención el significado que tenía para él eso del conocimiento/ absoluto también el personaje de Penélope también les encantó\ o sea así como esta mujer que fue planeando el tema del tejido que tenía los pretendientes/ les llamó mucho la atención esa:: esa literatura como que casi lo comparaban a una teleserie [risa] los chicos/ como que les gustaba eso de:: de la las historias de Ulises les encan-también les gustaron mucho\cuando veíamos las partes cuando estaban en las islas atrapados/ y las ninfas no lo dejaban salir/ les llamó mucho la atención\ les gustó\

Doctoranda: *y aparte de la Odisea/ has podido entrar con otro tipo de textos de esa categoría? Me refiero a clásicos grecolatinos o solamente tuviste oportunidad de trabajar la =Odisea=*

Paula: *=bueno=la Iliada/ también la habl- la conversamos un poco/ también la vimos pero pucha lamentablemente este año no tuvieron en el plan no estaban esas esas lecturas/que yo me topé claro el Quijote*

Doctoranda: *ahí cuando tú hablas yo escucho que tú hablas mucho del plan/ pero ese plan es una cuál es? =¿las lecturas complementarias? =*

Paula: *=las lecturas complementarias= que deja el colegio para el año*

Doctoranda: *ah y quién las hace esas lecturas complementarias?*

Paula: *el departamento\ claro yo llegué y estaban estaban listas así que mucho ahí no podía/ opinar/*

Doctoranda: *y son lecturas que están también con la biblioteca o no?*

Paula: *éstas/ sí sí están en la biblioteca del del colegio\ pero por ejemplo este año para tercero medio estuvo el Lazarillo/ el Quijote/ Hamlet/ y la Casa de los Espíritus*

Doctoranda: *ya y esos libros estaban en biblioteca?*

Paula: *sí/ pero no todos\ no no/*

Doctoranda: *ah no es un imperativo del colegio como una obligación?*

Paula: *=no no= no porque no hay muchas copias tampoco\ del Quijote habían tres\ [risas]*

Doctoranda: *entonces has trabajado la Ilíada/has trabajado la Odisea/ De estos textos que has trabajado/¿ qué temas prefieres?que te ¿qué temas son tus preferidos? Para =el= el viaje?*

Paula: *=el viaje\ el viaje= eso les llamó mucho la atención\ el viaje la transformación que puede realizar la persona dentro del viaje les gustó mucho*

Doctoranda: *hiciste una relación con el viaje del héroe?*

Paula: *el viaje del héroe también\ sí*

Doctoranda: *ah eso es lo más interesante*

Paula: *S:*

Doctoranda: *se pueden ver =ellos mismos=*

Paula: *=claro= como el cambio que puede realizar uno a través de de eso/ les llamaba la atención que sí el viaje es importante en la vida de uno/ que uno crece por afuera y también por dentro pero/ sí el viaje totalmente*

Doctoranda: *oye y qué relevancia ves tú para la formación literaria de los estudiantes la lectura de este tipo de obras?*

Paula: *bastante\ si ahí está la cuna de la literatura/ [risa] de ahí pucha de ahí partió todo/ las las temáticas las temáticas que ahí se tratan son temáticas que siguen en el en la literatura del de hoy en día/ entonces para mí es muy importante que los estudiantes/ tengan un conocimiento de de esa literatura/ se puedan acercar a ellos/ tal vez con las minificciones/ partir por eso para que ellos se vayan acercando/ vayan conociendo/ vayan dándose cuenta que esas temáticas presentes en aquel tiempo/ las pueden seguir viendo/ seguir viendo en el día de hoy/porque como yo le digo es la cuna/ de ahí partió digamos la literatura que hoy día conocemos/*

Doctoranda: *claro\ parte de la lite-claro\ oye tú me hablas de las minificciones\ tú utilizaste una de las minificciones? ¿o varias de las minificciones del blog?*

Paula: *recuerdo que utilicé tres/ pero la que más recuerdo era la de Penélope\ la esa me acuerdo*

Doctoranda: *y cómo de qué forma la trabajaste esas minificciones?*

Paula: *se las presente para hacerles una introducción a la:: a la Odisea/ para que fueran digamos conociendo a los personajes que que estaban ahí también el rol de la mujer/ eh presente/ en la época/ y a ver si cómo está este rol ahora/ cómo se ha ido jugando el rol*

hombre mujer/ e ir viendo/han pasado cientos de años/ [risas] y seguimos viendo/ lo mismo/ [risa]

Doctoranda: *qué fuerte!*

Paula: sí! Y eso es lo que a ellos les sorprende/ decir que pucha un libro que teníamos acá/ lo podemos ver en un libro ahora y eso tenemos lo mismo/ o sea claro estos chicos que están leyendo-que leen ahora los los best sellers/ que se den cuenta que temáticas que están ahí/ son las mismas temáticas/ que todo ahí va rotando/ va [risa] siempre volvemos\ [risa] es cíclico\ [risa]

Doctoranda: *eso sí ah, siempre volvemos*

Paula: siempre volvemos\

Tema 3: Ideas y creencias sobre uso de la tecnología para la educación literaria de los clásicos grecolatinos

Doctoranda: *bueno\ vamos a pasar a la tercera parte que es las creencias e ideas que tú tienes respecto a ciertos temas/ yo sé que hay algunos que de alguna manera ya lo has enunciado en la entrevista/ pero para especificarlo un poco más/ eh yo no sé qué\ me gustaría saber en términos generales/ qué piensas tú respecto a la enseñanza de la literatura/ hacerla por medio de la tecnología digital\ qué piensas tú acerca de eso de la del uso de la tecnología digital para la enseñanza de la literatura*

Paula: va a ayudar a reencantarlos\ de todas maneras\ pucha lamentablemente/ uno va viendo día a día a los chicos están lejo- alejados de la lectura/ ven un libro y ya no no no lo encuentran llamativo/ lamentablemente/ prefieren no estar con el celular/ ver cualquier cosa para ellos una revista es más llamativo que se les presente un libro\ entonces yo creo que la tecnología que como habíamos hablado anteriormente es una generación/ computarizada/ que nacen nacen con el televisor/ nacen con el computador/ nacen con los celulares/ entonces obviamente para ayudar a reencantar/ eh esta cercanía con la literatura/ comenzar con la tecnología que es lo que ellos tienen más a la mano/ ayuda ayuda bastante\ comenzar así por ejemplo con el tema de del blog/ que ellos puedan ir viendo puedan ir pasando de una etapa a otra/ ir conociendo/ leyendo ciertas minificciones\ y que así decir oh este libro me gustaría leerlo\ y eso es lo que ellos les les llama la atención/ partir de cosas más pequeñitas/ que no son pequeñas son gigantes/[risa] porque en ese me acuerdo en ese blog había era mucho/ una minificción/ ya son microcuentos cinco líneas/ pero cinco líneas que tienen un significado gigante\ y que pueden despertar la lectura/ en un niño/ en un adolescente/ y que de ahí podemos ellos pueden después ir a la biblioteca y decir ah yo he leído un microcuento que hablaba de este libro ya voy a ir a sacar el libro\ y lo voy a leer\

Doctoranda: *oh si lográramos eso sería maravilloso*

Paula: yo creo que se puede/ por lo menos yo supondría que quieren leer la Odisea\ [risa] yo creo que con eso me doy por pagada\ [risa]

Doctoranda: *la verdad que sí*

Paula: sí! O sea claro ir conversando de a poco del libro y que ellos hayan dicho oh este héroe que le pasan estas cosas/ haber leído dos microcuentos/ que les haya llamado la atención y que quieran leer este libro/ como propuesta de ellos/ yo encuentro que ahí se demuestra que que se puede/ que la tecnología hay que utilizarla\ no hay que verla como un enemigo como se ha visto todo este tiempo\ no la tecnología ha alejado los libros de los estudiantes/ pero pucha ya utilice-decimos que es un enemigo pero utilicémoslo a nuestro favor\

Doctoranda: *claro\ y en ese sentido¿qué herramientas encuentras tú que sean más funcionales para la enseñanza de la literatura?*

Paula: bueno el blog\ sobre todo/ porque bueno ahí trabajando también claro que ellos puedan ir viendo material ahí/ pero también una plataforma que ellos puedan también introducir su:: tal vez sus escritos/ tal vez los comentarios que ellos tengan\ como yo le hablaba/ también con los de quinto que quiero hacer que ellos escriban columnas de opinión\ también podría ser sobre un libro que ellos lean/ escriban una columna de opinión/ también me he dado cuenta los de tercero tienen un poder creativo gigante/ me ido dando cuenta de eso/ entonces si ellos pudieran también subir eh microcuentos que realicen/ cuentos también! Si tienen capacidad/ el problema es que hay que empujarlos no más/ que ellos se crean el cuento\ entonces ese medio también youtube también es un medio bueno tenemos todos los videos ahí/ y podemos utilizar hay documentales/ también me he dado cuenta los Simpson se han volvido mi aliado\ [risa] en serio se han vuelto mi aliado porque me ha ayudado mucho/como ellos realizan/eran en ciertos capítulos/ memoranzas de algún libro/ por ejemplo Hamlet/ yo Hamlet lo acerqué a mis alumnos con los Simpson/ que en un capítulo ellos mostraban digamos [risa] el asesinato/ todo el tema la Ofelia cuando se tiraba por el río al lago/ y así ellos engancharon con Hamlet poh/

Doctoranda: *al final leyeron el libro*

Paula: lo leyeron/ hicieron una obra que les salió maravillosa/ y ahí uno se va dando cuenta engancharon con un video de youtube/ [risa] de los Simpson\ [risa] entonces es eso/ como yo le decía antes/ este enemigo que tantas veces se ha visto que es la tecnología/ que es el computador/ que son los celulares/ ya/ dejemos de decir que es nuestro enemigo y aprovechémonos de él/ que nos ayude/ [risa]

Doctoranda: *y cómo lo podríamos hacer que nos ayudaran?*

Paula: yo creo que ahí hay que:: comenzar también hablando en la escuela/ que ahí ya hay claro tienen ideas más arraigadas de que que claro que hay que siempre lo antiguo es lo que sirve/ por ejemplo yo me doy cuenta en el colegio la mayoría de los profesores son mayores de cincuenta sesenta años/ que para ellos no:: la tecnología como yo le digo/ es el enemigo/ que no les permite trabajar/ que ellos quieren que no ¡tomen libro! y ¡lean el libro! y estén con el libro/ pero lamentablemente la generación/ de ahora no es la misma generación de:: treinta o cuarenta años atrás/ entonces eso también es una es una lucha también/ realizar charlas con los profesores/ que ellos conozcan digamos estas nuevas estrategias/ estas nuevas metodologías/ para que sean aplicadas/ y que ellos también puedan utilizarlas o sea\ lo mismo usar una diapositiva un power\ que son cosas que para uno ya son prácticas y fáciles de usar para ellos no\ [risa] y que ha que eso ha sido digamos una un problema que yo yo he tenido que llevo digamos con estas ideas de apliquemos esto/ no\

Doctoranda: *y no has podido hacerlo?*

Paula: me ha costado/ eh de las de diez ideas que tengo puedo aplicar una\ porque está ese choque generacional/ que dicen no/ todo tiempo pasado fue mejor/ [risa] dicen/ y que hay que seguir con eso y yo digo no poh/ si ya estamos en otros tiempos/ claro\ ayudémonos del pasado pero también veamos lo que nos está entregando el presente/

Doctoranda: *y además que van a ser jóvenes que van a salir en otra etapa/*

Paula: en otra etapa/ y vamos variando/ entonces no podemos quedar pegados en en el pasado/ si por lo mismo no estamos avanzando/ por lo mismo los chicos perdieron el encanto con con la literatura/ han perdido el encanto por los clásicos/ cuesta que enganchen con eso/ porque se los presentan de una manera tan fría/ tan dura\ tan estructurada/ que obviamente no se acercan/ y con ellos veo/ sobre todo con mis alumnas de tercero medio que les encanta no sé los libros de sagas de de Divergente/ de Sinsajo/ todas esas cosas porque les llaman la atención/ lo tienen más cercano/ y es algo que a ellas les nace/ yo quiero leer esto! y lo voy a leer\ porque les nace\ nadie se los está imponiendo\ nadie se los es- y ese es el tema dejar esas imposiciones/de acercarles la lectura amablemente/ no decirles tome el libro\ leétele\sácame los personajes/ sácame los

capítulos/ hazme un resumen/ eso\ hay que dejar eso/ eso atrás\ [risa] creo yo en mi humilde opinión\ [risa]

Doctoranda: *bueno tú has hablado harto en esta entrevista acerca de la minificción/ eh me gustaría saber por ejemplo si habías tenido la oportunidad de trabajar este recurso antes/ o sea me refiero esta textualidad/ que es la minificción/ y de acuerdo con la experiencia que tuviste con el blog/ la interacción/ tú dijiste que te costó la interacción con los compañeros/ eh qué qué piensas sobre el uso de la minificción para la transmisión de los clásicos grecolatinos?*

Paula: como le decía anteriormente sirven como un estímulo/ para los estudiantes\ para que con ellas comiencen a:: acercarse/ aparte que como decíamos\ la las minificciones que son relatos más breves/ los alumnos pueden leerlo:: en un minuto que se sienten y lo leen no se van a tomar más de dos o tres minutos\ y con eso pueden ir conociendo de a poco lo que van tratando estos clásicos/ ir conociendo las temáticas/ conociendo las historias/ los personajes/ todo el trasfondo histórico/ social/político/ que estaba presente en esa época y en esos libros/ y cómo esto se puede ver reflejado/ ahora/ aparte que las minificciones tienen esa intertextualidad/ que les llama la atención\ les gusta ver como como se van mezclando las cosas/ algo actual puede tomar algo antiguo\ y eso es lo que les gusta ver/ saber que lo antiguo sí se puede acercar a ellos\ que no es tan lejano\ y en eso ayudan las minificciones/ a a que ellos no sientan lejana la literatura\ que sepan que la pueden tener a la mano que no es su enemiga/ que no es un texto gigante/ que los va a atacar/ porque lo ven así/ [risa]

Doctoranda: *y a ellos les costó entender las minificciones?*

Paula:no\

Doctoranda: *no?*

Paula: no\ créame que no\por lo menos los cursos que tengo los más grandes son chicos bien bien despiertos\ son también muy reflexivos/ les gusta:: les gusta pensar/ les gusta conversar\ les gusta también el tema social/ les llama bastante la la atención\ entonces ir conociendo por ejemplo el tema de de Penélope/ ver el rol de la de la mujer/ el rol del hombre/ verlo representado en una minificción/ verlo representado ahora/ saber que pueden leer un libro que fue hace cientos de años y que eso está presente/ y leer un libro ahora que sigue estando presente/ les llama la atención\ y creo que por eso hay que jugársela por por acercarles digamos esta literatura/ por mostrarles esa parte social/ y que ellos y que la literatura les abra esas esas puertas/ que no se las cierre\ que no se las sigamos cerrando\ creo que eso digamos es lo es lo principal/ que la literatura que ellos vean la literatura como como un momento también de relajación/ que no sea algo tedioso/ que sea una mera obligación/ sino que sea eso/ que lo vean si quieren leer para relajarse/ para disfrutar/ para conocer/ para aprender/ porque la literatura cada uno ve como la toma\ entonces eso\ que les abra puertas\

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA GRUPAL (FOCUS GROUP):

Fecha realización: 24/10/2016

Hora: bloque 11:30 a 13:00 hrs.

Lugar: sala de la Facultad de Francés (bajos)

Distribución: los participantes se sentaron en círculo, en donde la moderadora estaba entre ellos, sin tener un lugar especial. Se probó el sistema de registro antes de la participación. La sala era amplia y tenía grandes ventanales, uno de ellos estaba abierto.

El grupo focal se basó en la indagación sobre las necesidades, fortalezas y debilidades en torno a la herramienta digital Thinglink y en la opinión de los participantes respecto a la aplicación de esta herramienta en el aula de secundaria.

En este grupo focal participaron 15 estudiantes y fue llevado a cabo en la hora de Metodología de la Especialidad.

Tema 1: valoración del hipertexto didáctico

M: Les voy a pedir lo voy a poner más cerca para ver si esto está funcionando/ les voy a pedir que las opiniones que viertan al respecto/ las hagan con voz clara fuerte\ para que se escuche bien/ eh las preguntas que se van a hacer/ son referentes al trabajo que hemos realizado hasta ahora con la herramienta Thinglink/ quería saber la opinión al respecto a cómo ha sido este proceso/ y::bueno la semana pasada ya hicimos algunas preguntas/ pero hoy día las vamos a volver a repetir/en el fondo son las mismas preguntas que las de la semana pasada\ son como cinco preguntas más o menos/ eso va a depender de las respuestas que se vayan dando si es necesario preguntar/ comprenden? Porque a veces uno da una respuesta y ya está\ si hay alguien que dice no me gusta el tipo de pregunta que están haciendo/ me siento vulnerado en mis derechos etcétera/ puede retirarse y no va a haber ningún problema\ bien entonces vamos a comenzar con el el grupo focal/

M: eh la primera pregunta/ tiene que ver con el trabajo de la imagen interactiva/ que hemos trabajado con esta imagen interactiva la perspectiva del hipertexto y la multimodalidad/ a mí me gustaría saber/ de qué forma creen ustedes que esta textualidad potencia las estrategias de identificación de referentes y de obras en los estudiantes\| o en general

E1: puede repetir la pregunta?

M: Sí\ eh como hemos trabajado con la perspectiva del hipertexto y la multimodalidad\ cierto recordemos el hipertexto/ el tema de los links/ la multimodalidad la imagen el sonido/ el vídeo etcétera/ eh cómo creen ustedes que esta textualidad/ la imagen en sí\ esta herramienta\ eh potencia las estrategias de identificación de referentes/ y de obras

E2: yo creo que en el sentido que diversifica:: los referentes\un poco con la disposición de los distintos tipos de estudiante\ del modo en cómo se acercan al conocimiento\ una variedad de referentes que les permite tomarse del que les sea más cercano

M: uhum\| dime

E3: si pensamos cómo funciona el internet\ que es una de las herramientas que más usan los adolescentes de de esta época a los adolescentes que nos vamos a enfrentar cuando usemos este tipo de herramienta/ pensamos en que ellos cuando están en una

página/ van haciéndoles clic al a las cosas que le interesan\ y si nosotros les mostramos un trabajo una herramienta o como quiera llamarse/ con ese tipo de forma/ los estudiantes se acercan más al trabajo pedagógico/ que si solo le pasamos un texto/ porque podríamos pasarle un texto con el:: con la minificción/ con los referentes una guía/ no va a ser lo mismo que ellos eh hagan lo que hacen todo el día/ hacer clic (p)\entonces se van a sentir mucho más identificados con ese trabajo/ que con cualquier otro tipo de trabajo mucho más sesgado\

E4: yo creo que también tiene una ventaja en el sentido que al mostrar diferentes referentes/ porque la idea es que ellos también terminen realizando esta actividad\ pero en la medida en que uno puede enlazar diferentes referentes/ y no están planteados así como número uno número dos tres/ sino que ellos pueden navegar con con los distintos referentes/ y al final como decía el compañero/ eh enlazarse también/ y tener un punto de partida de ellos mismos\ desde sus propios aprendizajes previos / de lo que se sientan más identificados o los referentes que le sean más cercanos/ para conocer la las obras\

E5: que en el fondo lo que harían sería como conocer la obra a través de los referentes\ entonces ahí está como ese acercamiento al a la cultura de los estudiantes\

E6: a mí me parece importante que con esta herramienta los estudiantes se den cuenta de que tienen referentes\ de que las obras no están alejadas de ellos como ellos podría pensar/ sino que se hacen conscientes de que dentro de pura-cultura/ están llenos de referencias y que ellos conocen de alguna u otra forma todas estas obras clásicas\ que no están tan distanciadas como uno podría pensar cuando se acercan a un texto de ese tipo\

E7: yo creo que lo bonito de la herramienta es que también pueden [carraspeo] ya\ (???) los referentes/ pero también pueden encontrar/ referentes nuevos que no conocían/ eh otros hipertextos tras el mismo hipertexto y eso les enriquece el diálogo literario/

E8: eh aparte les da otras perspectivas también/ puede que solamen-o sea puede que se acerquen a la obra no solamente como una forma de adherir o estar como de acuerdo a la obra (p)/sino que también puede hacerlo como una visión crítica\ como lo que hicieron los chiquillos por ejemplo\ que que un simple imagen de Ulises la desmitificaban un poco con el otro con la otra minificción/ y empalmaron con la imagen de los Simpson también/ que como que representa todo lo contrario a la imagen del héroe clásico (le) no sé (pp) bueno ahí también les abre un poco el espectro/ o sea de alguna manera de llegar a la obra/ pero leerla desde desde la crítica o de desde la inclinación (???)\

M: ese último punto también es bastante interesante\ el tema de la visión crítica\ que en el fondo lo que propone un poco la la multimodalidad la verdad\ como lograr esa visión crítica\ ¿sí?

E9: yo creo que también lo bueno de esta herramienta que utiliza diversos sentidos/porque no es solo leer la obra sino que también ellos pueden escuchar/o pueden también utilizar el tacto/ porque al utilizar el mouse o las pantallas touch/también se entretienen en eso para aprender\ =y no pueden degustar la imagen\=

E10:=tiene que ver un poco= con la estética/ que tamb-si por una parte es súper relevante el contenido\ la estética tiene mucho que ver en en esta cibercultura que la que estamos viviendo\ estamos expuestos a textos todo el tiempo/ pero sobre todo a imágenes y al sonido\

Tema 2: facilidades y desventajas del uso de la herramienta

M: es verdad\ algún comentario más respecto a este primer punto?|| bien\ eh voy a hacer la segunda pregunta/ y es eh cuáles han sido las las mayores dificultades/ que han encontrado respecto a por ejemplo\ a este trabajo\ las dificultades que han tenido ustedes

como usuarios de esta herramienta/ con respecto por ejemplo a la terminología/ la terminología que hemos estado utilizando este breve periodo/ la búsqueda de información/ la lectura de hipertextos/ por ejemplo/ la selección de links/ yo no sé si a lo mejor mejor cerrar esa ventana porque de verdad que está pasando mucha gente/ y no sé [alguien cierra la ventana] ahí sí\ muchas gracias\ [risa participantes] ya entonces voy a hacer de nuevo la pregunta\ cuáles han sido las mayores dificultades/ que han encontrado/ respecto a la terminología por ejemplo/ o la búsqueda de información/ la lectura de hipertextos\ la selección de links/ o alguna otra dificultad que no ha sido mencionada aquí\ dime\

E11: yo creo que el típico problema que me atrevo a decir que muchos tuvimos/fue como la infoxicación/ con respecto a los contenidos que estábamos buscando\ porque muchas veces es demasiado\ y ahí uno dice pucha de dónde abarco/ o qué es pertinente y qué no/ a veces uno quiere ponerlo todo y se da cuenta que de que no es posible/ yo creo que eso ha sido como el mayor problema/

M: dime\

E12: eh::que estuviera en inglés\ la no sé\ la plataforma\ porque igual yo creo que la mayoría nosotros igual manejamos un poco el inglés/ y podemos trabajar con ella/ pero hay personas que no tienen conocimiento de inglés/ y no pueden utilizarla/no sé\ podríamos cambiar eso\

M: creo que hay una versión en español\ pero no-alguien me dijo\ dime\

E6: emm bueno lo que me costó a mí/ mm con la herramienta fue ubicarme en el contexto\ yo se lo comenté\ em porque como profesora::/ no sabría cómo utilizarla [ruido de sillas y gente]

M: esas ventanas no se cierran nunca/ [risas] déjala\ déjala\ no te preocupes\ gracias\ dime\

E6: emm ya\ emm como ubicarme en el contexto de cómo utilizar la herramienta\ me costó adecuarme a la herramienta\ porque a pesar de que tiene más amplitud/ de trabajar con muchos links/ de trabajar con que ellos propio-con que ellos mismos investiguen/ eh:: la idea es que no:: termine siendo como un power point más/ eh:: que uno por desconocimiento termine no aprovechando:: la herramienta/ em me gustó como ubicarme un poco si es que lo voy a trabajar en aula/ o lo voy a trabajar con con ellos aparte/ porque ahora que vimos la presentación/ por lo menos vi que mis compañeros/ eh:: sus alumnos sí podrán utilizarlo fuera del aula\ la que-cuando yo lo pensé/ intenté como ponerme en el contexto de trabajarlo dentro del aula\ entonces eso me dificultó también en ver qué información colocaba/ qué links colocaba\ porque si yo hago el trabajo fuera del aula voy a tener que abarcar más links quizá/ eh buscar alguna herramienta de que me:: me evidencie de que ellos trabajaron con la herramienta/ si yo lo trabajo en clases obviamente que no sea el ppt/ que no sea como ya esto es así/ y:: sacarle el mejor provecho\

M: dime\

E3: eh una de las dificultades que ella había mencionado/ básicamente es como como yo lo llevo a lugares donde no sé no hay internet/ o a lugares donde quizá el aula donde están los computadores/ no es no está tecnificada/ totalmente/ y me ayude con la herramienta\ igual uno siempre está acostumbrado como ah hay que tener plan A plan B C zeta (ac) no sé (pp) y con nuestros propios elementos/ pero pensándolo ya en cómo yo sé que mis estudiantes tienen o no tienen no sé acceso a internet en su casa\ cómo yo lo trabajo\ eh en el aula/ para que el estudiante no tenga que llegar a su casa/ porque no sabemos la realidad detrás de cada estudiante (p)\ pero en sí la herramienta es buena\ es una buena herramienta porque se hace una relectura de cómo leer\ pero esas condiciones como adversas que se pueden encontrar/ con el con un colegio vulnerable/

ese es como el pero que yo le pondría a la herramienta\ pero tiene que ver con algo externo no interno de la herramienta\

E13: lo que nosotros nos costó/ fue como la la selección de información/ eh asociada a la interpretación/porque nosotros discutíamos mucho si la interacción que estábamos haciendo nosotros quizás le iba a quitar la libertad/ de interpretación al alumno\ entonces desde ese punto de vista/ como que tratamos de hacer algo que que fuera en pro de la interpretación del alumno\ y que:: no o sea reconocimos elementos culturales y tratarnos de acercarnos/ en base a eso\ pero:: jugar un poco como a la a la libertad que tienen ellos/ de de leer y de ser críticos/

E4: yo creo que en términos de trabajar con la herramienta/ de utilizar la herramienta/ una de las mayores dificultades o desventajas/ es que sea de pago\porque te permite no te permite tener toda la amplitud por ejemplo/ de utilización de nodos\ o utilizations de cómo se va a mostrar el link/ lo que tiene la versión gratuita es bastante acotado\ que se ve igual pero::sería interesante que estuviera totalmente liberada/ para poder uno también/ eh:: enganchar los links con los propios íconos de twitter/ Facebook/ youtube/ Instagram/| porque los tiene/ pero claro\están dentro de la versión de pago\creo que eso también es como una dificultad/ a la hora de optimizar el tra-el la herramienta\el trabajo con la herramienta\

M: *claro\ que quizás seguramente ahí ya el colegio o la escuela/ tendría como que pagar/=claro=*

E4: =pero ahí = yo entro también de acuerdo con mi compañera/ porque no todos los colegios lo van =a hacer=/ y no todos los colegios/ van a destinar recursos para:: tener esta herramienta\| entonces también hay que ser un poco:: realista de que hay necesidades más básicas/ en otros tipos de contextos educativos\

M: =claro=\ obviamente\ estoy completamente de acuerdo contigo\ era una situación como muy ideal/

E4: claro\

E8: creo que otra dificultad que puede darse en cuanto a la implementación/ del de esta aplicación en el contexto educativo/ es que requiere igual un manejo/como informático por así decirlo/ más elevado que el común/ de las personas\ tanto como para emplearlo en clases como también para elaborar los propios/ estas presentaciones\ porque a veces por ejemplo poner las imágenes/solo se puede poner a través de links/ entonces uno tiene que empezar a buscar/ en distintos sitios/ copiar el link/ pegarlo/ si uno quiere poner por ejemplo una imagen (ac)/ a nosotros uno de los problemas que tuvimos/ que queríamos poner imágenes que teníamos/ guardada por ejemplo en celular / y no podíamos porque/ eh no teníamos cómo subir el sitio para que nos diera el link/ entonces es como/ bastante complicado en ese sentido/ como eh:: (le) tanto la creación de estas presentaciones como su implementación en el colegio\ entonces como que/implementarlo requeriría/ como al menos una/ inducción de los profesores que no tienen un manejo suficiente/ de de estas cosas\

M: *sí eso es importante\ ahora eso fue uno de los mayores problemas/ que hubo en general/ en las sesiones/ el tema de subir imágenes guardadas\ pero se podía hacer\ ya había que pero que había que subir la imagen/ a tu canal/ algo así a tu sitio/ y de ahí tenías que copiar el link/ del sitio del lugar/ o sea perdón\ el link de la imagen que estaba ahí/ y ponerla en tu/pero claro para eso había que alguien saberlo no?*

E5: hay unas páginas que son como alojadores de imágenes/ y tú las subis ahí y te da el link/ que son como pa pegar los link en otro lado\

E8: el tema es que eso justamente requiere como un conocimiento más/ y lo otro es que nos pasó que eh:: en un momento queríamos cambiar la imagen que pusimos de fondo\ y

no se podía\ y que no sé si está la opción para hacerlo/ la versión de pago/ pero la que nosotros estamos ocupando no se podía/ entonces tuvimos que rehacer de nuevo el eh la presentación para cambiar la imagen\entonces por eso\ (pp)

E14: yo creo que una de las dificultades no solamente de la plataforma sino que en todo/ es que el profe maneje a cabalidad la aplicación/ y a tal punto de que pueda enseñarle a los alumnos cómo se utiliza/ o sea saber hasta todos los detalles porque los chiquillos son nativos digitales/ entonces todos los días sale algo nuevo/ y como profe es nuestro deber estar innovando en ese campo\||

M: *alguna otra cosa respecto a este punto de las dificultades? Bueno ya hablamos de las dificultades ahora vamos a hablar de las facilidades que han encontrado/ con la utilización y conocimiento de la herramienta\ [suena una alarma, risas]|| atención atención\ [risas]*

E: Me puedo retirar?

M: *sí se puede retirar\ gracias\|| ya\ entonces estábamos hablando de las dificultades/ vamos ahora a hablar de las facilidades que ha encontrado con la utilización y conocimiento de de esta herramienta\ qué facilidades han encontrado al utilizarla*

E6: em creo que una de las facilidades o ventajas que:: trae esta herramienta/ es como esta investigación activa quizás? Específicamente de:: la amplitud\ de lo que uno puede colocar dentro de esa imagen\ em que ellos mismos (???) la calidad de los links/ que vayan investigando más/ eh actualmente/ los chicos y uno mismo también/ anda como navegando todo el tiempo y de una cosa pasa a otra/ y creo que esa amplitud/ da para trabajar bastante/ para cualquier lado\ que puede ser una ventaja como también una desventaja\ pero sacándole provecho/ em la herramienta da para eh que los alumnos tengan esta amplitud de/ de lecturas\ que con una guía o con cualquier otra herramienta a veces se limita un poco\ entonces ellos tienen la capacidad de eh entrar a algo/ dirigirse a otra cosa/ y así y que ellos mismos/ vayan construyendo/ su forma de leer\ y su forma de que eh qué cosas les les facilita más\ también\ porque si en este sentido como que ellos mismos trabajen sus propias/como habilidades de comprensión/ si son más visuales/ si son más lectores por ejemplo/ eh que vaya buscando:: diferentes herramientas para su mismo aprendizaje/ que ellos se hagan cargo también de ese tipo de cosas\ ||

E11: como decía la compañera/ la verdad es que yo igual vi es facilidad/ de poder navegar y así aprender\ la verdad es que yo no soy muy buena:: para lo de la tecnología/ se usar Facebook y esas cosas pero lo básico/ lo más básico\ entonces poder colocar un nodo/ poner algún un link eh::después darme cuenta que se veía mal/ equivocarme\ cerrarlo\ eh borrarlo\ poder poner otro de nuevo/ eso eh a mí me ayudó mucho por lo que digo\ por mi deficiencia tecnológica\ pero eh la herramienta te aporta\ te ayuda\ te acompaña en cierto sentido\ aunque esté en inglés/ que también es una dificultad\ em igual se puede hacer\ porque hay imágenes/ como un basurero/ que tú ya sabes que eso es para eliminar/ una equis que es para eliminar\ entonces\ una flechita que es para compartir/entonces estos elementos te van/ esas imágenes te van ayudando a a guiar el trabajo\

E1: yo creo también lo potencia porque eh lo vincula con la cultura de los con la cultura web/ que tienen los estudiantes\ y además como eso va cambiando tanto\porque ya sea un paralelo con lo que:: con lo que tenía uno como cultura web hace cinco años atrás cuando uno estaba en el colegio/ y ha cambiado mucho\ que también te acerca como a los gustos que tienen ahora los estudiantes/ lo que está digamos de moda/ entonces igual puede llegar a construir un aprendizaje significativo/

E15: em yo creo que otra facilidad/ o ventaja en este caso/ es que ha sido una herramienta tecnológica/ que saca de la situación rutina/ tanto al profesor como a los alumnos porque:: llamo situación rutina/ al estar en una sala de clases/ tomando apuntes/

lo que dice el profesor\ entonces esta como situación más allá de ir a la sala de computación/a hacer un power point que es lo más común/ o hacer no sé un trabajo en Word/ o a lo máximo en Excel ya\ salir de eso y esto es como totalmente nuevo\ entonces la facilidad con la que sí hablábamos de las complicaciones que puede tener esta herramienta/ la facilidad es que es algo nuevo y/ al ser algo nuevo ya puede generar un interés los alumnos\ porque ese interés ya se genera si yo les digo que vamos a hacer un trabajo escrito por ejemplo\ entonces yo creo que desde esa:: facilidad es donde se debe como agarrar el profesor para motivar a los alumnos/ que sea la motivación que otras instancias no dan\

E4: a mí me parece que facilita también otro aspecto que es en el lograr que el estudiante aprenda a investigar utilizando esta herramienta y los elementos que ya conocen/ porque ahora la investigación no se hace la misma forma que se hacía antes\ entonces / cuando tú le das una herramienta en la cual él tiene que tener un objetivo/ él o ella tener un objetivo/ y tienen que trabajar en pos de ese objetivo/ aprenden también a distinguir/ dentro de la misma red/ eh que es lo que sirve para ellos/ y que es lo que no sirve para ellos\ entonces en ese sentido también les enseño a preparar un poco este camino de investigación que más adelante les va a servir/ eh en lo que sea que quieran seguir haciendo fuera del colegio\ que les pasa mucho a los estudiantes universitarios que llegan a primer año y no saben investigar\ entonces eso facilita mucho el camino de enseñarles precisamente a través de algo que ellos tienen en su casa/eh poder empezar a hacerlo\

E3: yo creo que una:: no sé si ya (p) pero una ventaja que da esta herramienta/ es como los estudiantes por lo menos como en el nivel o sea:: a nivel nacional/ es siempre se critica el hecho de que no se les da la libertad/ para aprender\ siempre se les da todo\ entonces si uno primero le muestra como uno buscó los links/ cómo uno trabajó/ uno después le da la herramienta al estudiante/ y el estudiante libremente hace su propio trabajo\ más allá de como las construcciones eh de rúbrica que se puedan hacer/ todo lo demás está a libertad del estudiante\ y eso es una ventaja como para ir ayudando a que el estudiante eh tenga una responsabilidad/ activa en su educación/ y no solamente sean un contenedor de lo que la educación formal quiere o como la educación formal quiere que sean\

E5: sí que otro elemento que es bueno/ es esta idea del tema que sea multimodal/ o sea que se pueda poner videos/ música/ diferentes tipos de recursos/eh juntándolo con el tema de que se puedan seleccionar diferentes links/ a lo que iba es esta idea de que el estudiante/ puede aprender a interpretar o leer la realidad/ a través de las relaciones que tienen diferentes textos o elementos\ entonces eso igual es no sé es un buen aporte como pa ocupar la lectura no con la lectura en sí/ sino como pa la vida diaria\ que le puede servir al estudiante\

E6: em otra ventaja que yo encontré/ es que creo que:: nos estamos actualizando a nosotros como profesores/ en cómo se está leyendo ahora\ porque quizás para nosotros/ trabajar con la herramienta fue como un poco caótico/ en qué link busco/ cómo lo hago/ qué ruta sigo/ pero nosotros estamos acostumbrados a esta linealidad/ de leer los textos muy lineales\ pero en cambio los no sé los alumnos que vamos a tener nosotros/ que ahora no sé tienen cinco años/ diez años/ son que están leyendo/ están haciendo otra cosa/ están viendo eh algo/y entienden todo/ nosotros no entendemos todo lo que estamos haciendo en ese momento/ pero ellos sí\ entonces también quizás nos estamos actualizando un poco/ a los nuevos ritmos de lectura\ que no podemos hacer caso omiso ni tampoco podemos eh:: negarlo y decir no así no se lee se tiene que leer de esta forma\ entonces esta herramienta también nos ayuda a nosotros a\ a empezar a entender/ las nuevas formas de lectura\ de las nuevas generaciones que tienen esta sobreinformación\ que nosotros no tuvimos cuando empezamos el ejercicio lector\

E11: a mí también me pasó que la verdad es que pue-podría decirse que tengo un bloqueo con la literatura\ y la herramienta me ayudó a a quitar eso/ no sé si para toda la vida pero por lo menos en esta actividad que/ eh me ayudó a perderle el miedo/ a introducirme en este tipo de literatura/ y a ayudarme a confeccionarme la interpretación sobre el texto\|al ir buscando los links/ buscando información/ buscando los videos/ todo eso me ayudó a a quitarme ese eso del miedo de abordar literatura\

M: *¿hay alguien que quiera aportar con algo más? Tenía más preguntas\ unas dos\ pero resulta que por honor a la hora/ porque ustedes tienen cosas que hacer/ tienen que comer/ ya son las una diez/ vamos a dejar el grupo focal hasta aquí/ pero les quiero agradecer enormemente su comprensión/ su apoyo a la gestión que estoy realizando/ y espero que la conversación que hemos tenido aquí/ les haya servido/ a todos para escucharse entre ustedes/ y ver que quizás piensan lo mismo/ quizás piensan diferente/ y quizás también tienen como puntos en común respecto a lo que han avanzado/ a lo que han progresado/ al conocer este tipo de trabajo/ este tipo de trabajo*

ANEXO 5: RELATOS DE VIDA LECTORA

RELATO DE VIDA LECTORA DIDAC:

En mi casa había pocos libros, aun así, cuando niño me llamaba la atención un Pequeño Larousse Ilustrado que mi mamá dejaba para libre consulta en el living. La tapa era de género rojo, me parecía bonito, además, tenía hartas fotos que acompañaban lo que se iba describiendo, fue mi libro favorito, durante toda mi primera infancia, lamentablemente, no me hizo más culto, solo ayudó a que surgiera en mí una pasión por acariciar libros, una obsesión casi patológica por buscar ediciones bonitas para satisfacer mis necesidades estéticas, más que intelectuales.

Entré a un colegio católico, al Sagrados Corazones de Hualpén, pero cuando el colegio era proletario, de barrio, no como ahora, que se ha puesto más elitista. El punto es que se leía el Nuevo Testamento, el Evangelio de san Juan me llamó la atención, pero siempre me gustó más el Antiguo Testamento, era como leer El Señor de los Anillos, mucha batalla, mucho sexo, gente que abre mares y castiga a los malos con plagas, en definitiva, todo lo que necesita la imaginación de un niño en la pubertad. En mi familia ha habido muchos curas, entonces, eso hace que haya gran disponibilidad de biblias por toda la casa. Había una que me gustaba en especial, con tapa de género y el dibujo de un candelabro dorado con 7 velas en la portada. Por la noche, las velas parecían brillar en la oscuridad y, adentro, había todo tipo de ilustraciones, Sansón abriendo las quijadas de un león gigante con las manos, por ejemplo, a mí no me dejaban ver cosas violentas en televisión, entonces, el Antiguo Testamento satisfizo la necesidad de fantasías violentas que existía en mi interior.

Cuando niño me gustaba leer, esos libros del Barco de Vapor que nos indicaban, pero me limitaba a la lectura obligatoria, por gusto, siempre prefería los cómics, revistas antiguas, todas heredadas de mi hermano mayor, la Abeja Maya, Condorito, Érase una vez el hombre, Barrabases, Mampato, etc. Nada muy actual. Nunca tuve acceso a la vanguardia en Hualpén.

En la adolescencia no leí mucho, ni siquiera la lectura obligatoria del colegio porque se enfocaba mucho en la educación sexual, pero sin espíritu narrativo, libros plagados de descripciones de enfermedades venéreas, con fotos de penes podridos y ese tipo de cosas.

Al salir del colegio iba a las ferias de libros usados que se ubicaban en la Plaza Perú de Concepción. Ya había leído a Roberto Bolaño y buscaba entrevistas de él en internet donde hablara de otros escritores. Así, llegué a Raymond Chandler, James Ellroy, Philip K. Dick y Graham Greene. Los detectives Salvajes era mi novela de cabecera en aquella época, así que anotaba los nombre de cuanto escritor mencionara Bolaño en sus entrevistas y luego los buscaba en las ferias de libros usados, que nunca fueron muchas, pero, por otro lado, yo tampoco tenía mucho dinero, así que tampoco habría podido comprar más libros, de haber encontrado una oferta mayor en mi ciudad natal.

En conclusión, si se ha de concluir algo en esta ocasión, debo decir que la internet y las ferias de libros usados cumplen un rol fundamental a la hora de buscar nuevos libros en mi vida como lector.

Saludos.

RELATO DE VIDA LECTORA JAVIER:

La literatura, herramienta del hombre para poder abarcar toda dimensión humana, es fundamental en mi proceso tanto personal como laboral, pues considero que las letras cargan una infinitud de mundos los cuales esperan ser leídos, comprendidos y aprehendidos por lectores afanosos de conocer nuevas realidades y, de esta forma, poder entender sus propias existencias de mejor manera.

A modo personal, el acercamiento que tuve con la literatura fue debido a mi familia la cual me entregó una compilación de diversos cuentos mágicos, los que se encargaron de potenciar mi imaginación.

No obstante lo anterior, fue en la enseñanza media cuando comienzo a forjar mi cánón literario, específicamente en el electivo de tercero y cuarto medio. Fue en este proceso en donde se me mostró la condición humana; un hombre desorientado y buscador de respuestas en sí mismo. Estos modelos literarios fueron significativos para poder comprender al hombre como ser complejo y, además, gregario.

Por último, la época universitaria conllevó un fortalecimiento del cánón en cuanto a las temáticas, las cuales apuntan a la sociedad decadente, como en el caso de “El proceso” o al hombre romántico como “Werther” o “Fausto”, más aún una Madame Bovary de Flaubert.

Finalmente mis autores favoritos, pese a lo dificultoso de elegirlos, son Teillier y Kundera. Por un lado, Teillier presenta la oposición campo-ciudad, evidenciando la realidad de nuestra nación; ávida por destruir el campo en merced de una ciudad homogeneizadora. Por otro lado, Kundera tiene obras significativas como “La insoportable levedad del ser”, “La broma” o “La despedida” en donde sus personajes, creaciones maravillosas sobre las distintas facetas del hombre, son parte de un gran ensayo sobre el exilio, el amor, la soledad y el desarraigo.

En definitiva, la literatura conlleva un proceso de identidad basado en la curiosidad, el goce estético y la ética que deben tener las obras literarias. La literatura es arte y el arte pertenece al hombre.

RELATO DE VIDA LECTORA GAEL:

Llovía... todo comenzó un día que no recuerdo, como tantas palabras dichas, pensadas y oídas. Esta es historia, es la de mis nubes, las que ya no recuerdo, pero quizá sea mejor así, quizá me pueda seguir sorprendiendo más así.

Mis sentidas memorias lectoras se remontan, por iniciativa propia, al nivel de segundo y tercero básico, aunque probablemente antes conecté, donde en uno de mis recreos destinaba su totalidad al paseo a la biblioteca, entonces leía sobre astronomía y dinosaurios, libros principalmente enciclopédicos. Poco a poco fui conociendo un poco más, avanzaba en un Barco de vapor cuyas historias no dejaban mucho más que entretención, de donde solo podría rescatar una historia que desde entonces, y hasta el día de hoy, forma parte de mis intereses más encendidos: El pirata Garrapata; así entonces comencé a vislumbrar el romanticismo de la noble piratería.

En adelante, mi paso por la Enseñanza media trajo nuevos títulos y autores, nuevas reflexiones, puntos de vista, historias que me fueron convocando cada vez más adentro en el túnel de la lectura, asimismo terminé caminando a diario desde mi casa al Liceo y de vuelta para juntar los pesos que costearon el placer barato de conocer a esa prostituta de Sonia en una edición barata de Crimen y castigo, de conocer al mismísimo Edipo, a Sierva María de todos los Ángeles y el color de Márquez, recuerdo también el acercamiento a las ternuras de la Antología poética editada por Austral con su carnerito de Mario Benedetti, Rimbaud y compañía, recuerdo un heredado Quijote que me acompañó en vacaciones junto a las Crónicas de Narnia (todo en las mismas), quienes aportaron en la locura piratesca. Recuerdo mis intereses en la lectura del Manual de Historia de Chile, las lecturas de Hanna Harendt y Nietzsche, Sartre.

Entrar a la Universidad fue el desastre... toneladas de lecturas que no me importaban, mis primeras vacaciones con alergia a la lectura, pero todo fue superado. En esta etapa pude ahondar en mis intereses particulares hacia el ensayo, la filosofía, la sociología, la filología y la poesía. Poco a poco fui avanzando hacia los artículos académicos, la investigación, y con esto, más bibliografía. Nuevos autores me empezaron a acompañar: Vicente Huidobro, la gigante Mistral, el controversial Benedetti, Kosinski y su descaro, Heidegger, Hegel, Foucault, Barthes, Habermas, Adorno y Horkheimer, Bakunin, los místicos, los secretos, los silenciosos, los ruidosos y furiosos clásicos de todos los tiempos principalmente griegos, algunos latinos.

Si me pregunta después de todo eso, qué es la lectura: un frenesí, una sombra que pasa, una comedia... una ilusión, como la vida, la de otros en la mía, como la vida.

RELATO DE VIDA LECTORA ELENA:

Mi experiencia con la lectura partió aproximadamente a los cinco años de edad. Siempre sentí curiosidad por aprender a leer. Cuando ya pude “quitarme la venda de los ojos” no dejaba mis libros ni siquiera para ir al baño. Primero partí con los cuentos para niños, pero gran parte de mi vida lectora fue influida a través de PapeLucho. Mientras estuve en el colegio, leía tanto la lectura complementaria, como un libro que yo escogiera. A medida de que fui creciendo, hubo varios libros que marcaron mi vida, como historias de ninguno, aproximadamente en cuarto básico, la historia de la gaviota y el gato que le enseñó a volar, como también el principito, una de mis principales fuentes para las clases. A medida de que crecí, mi interés se centró en los textos narrativos, dramáticos y no literarios.

¿Por qué esta distinción? ¿Será porque siempre me costó la poesía o porque nunca lo vi de una manera motivadora? No lo sé, pero luego me avoqué a textos como Edipo rey, Antígona, Carta a una desconocida, como también mi dramaturgo favorito que es Shakespeare, con Macbeth, Hamlet y , por supuesto, Romeo y Julieta.

A medida de que avanzó el tiempo, casi tercero – cuarto medio, mi interés también se expandió hacia los horizontes de la Literatura posmodernista y existencialista, como también los estudios científicos. Cuando ingresé a mi carrera, verdaderamente, mi interés se vertió hacia la lectura de la Lingüística y otro libro que realmente se volvió favorito para mí fue el Cid.

Para finalizar, considero que este recorrido literario ha sido siempre con el afán de aprender más. Aún sigo manteniendo mis gustos, pero me encanta leer por placer. Ahora que trabajo, he aprendido a hacerme el tiempo para leer hasta dos libros a la vez.

RELATO DE VIDA LECTORA PAULA:

Mi experiencia lectora comienza con mi mamá (que le fascina leer) leyéndome cuentos todas las noches e intentando que yo aprendiera a leer con el Silabario. Recuerdo que a los tres años estaba muy entusiasmada con la idea de aprender a leer y me fijaba en cada cartel o anuncio que veía en la calle e intentaba leerlo.

Ya en el colegio, en la básica especialmente, comenzó mi gusto por la lectura. Esperaba emocionada los libros de lectura mensual e iba frecuentemente a la biblioteca a pedir libros. En la enseñanza media y con el comienzo de un tipo de literatura que abarcaba lo clásico, lo contemporáneo y latinoamericano, me sentí atraída por conocer más y más libro y sumergirme en los mundos que ahí se me presentaban. Encontraba que era mágico poder observar tantas realidades y que en mi cabeza se fueran formando imágenes a medida que iba leyendo. En la vida diario todo se nos entrega y ya no hay nada nuevo, pero en los libros es distinto, siempre hay un mundo por conocer que te despierta la imaginación, el espíritu crítico y la forma de entender cosas de diversos temas. Ahí fue cuando me di cuenta que quería ser profesora de Lenguaje. Era juntar dos de mis grandes pasiones: la lectura y el enseñar. Consideraba y considero aún que la lectura es una posibilitadora, es un motor de cambio. Los libros nos permiten abrir la mente y entender que somos nosotros quienes tenemos la posibilidad de cumplir nuestros sueños y luchas por nuestros objetivos, que es lo que intento cada día transmitirles a mis alumnos.

Hace unos 7 años comencé con la literatura juvenil. Las sagas de Los Juegos del Hambre y Divergente, por ejemplo, me atraparon y me han permitido acercar la literatura a mis estudiantes. En estos libros hay una crítica social fuertísima donde los personajes luchan por una sociedad justa. Eso me ha permitido darme cuenta que los libros siempre nos han intentado decir algo, nos hablan y nos quieren hacer parte de su mundo y también darnos cuenta que en nuestras manos está la posibilidad de hacer nuestros sueños realidad. La lectura me ha acompañado en cada momento de mi vida y me ha invitado a soñar, a creer y luchar por lo que siento y creo.

RELATO DE VIDA LECTORA ALFREDO:

Creo que es relevante indicar que mi gusto por la lectura no comienza en mi hogar. Hasta mi adolescencia, nunca hubo un libro en mi casa.

La poesía fue lo primero que me atrajo y se lo debo a mis profesoras de Castellano que tuve en sexto, séptimo y octavo año de Enseñanza Básica. Recuerdo muy bien cómo Gustavo Adolfo Bécquer me acompañó durante muchas tardes, por aquellos años. No fue hasta que me enamoré, finalizando octavo básico, que me acerqué voluntariamente a una novela. Aunque hoy me río de ello, mi primera novela que leí por simple placer -en parte, motivado por una chiquilla- fue *Entrevista con el vampiro* de Anne Rice. Pese a que mi estrategia, no funcionaron las cosas con ella, pero el gusto por la lectura fue quedando.

No obstante, me declaré como lector al llegar a segundo medio. Ese año se cruzaron en mi camino tres escritores: Kundera, Camus y Baudelaire. Charles me mostró la bohemia francesa y el espíritu de *los poetas malditos*. Por su parte, Milan me hizo detenerme y observar la vida desde las calles de Bohemia y Praga. *La insoportable levedad del ser* se convirtió durante mucho tiempo en mi libro de cabecera. Por último, Albert me hizo sentir que no estaba loco ni solo en el mundo. *El extranjero* fue mi forma de ver el mundo. Meursault fue la persona que encontraba en el espejo cada mañana. A este libro llegué por la recomendación de un amigo y me terminó abriendo la puerta de la literatura existencialista.

Luego, entré a la universidad. Haber iniciado mis estudios superiores con la carrera de Licenciatura en Filosofía dio un vuelco a mis horizontes culturales. Durante estos años conocí a en profundidad a Borges y Cortázar, lo cual siempre lo he agradecido.

Hoy adoro no tan solo seguir leyendo, sino que compartir con jóvenes mi propia pasión, como me hubiese gustado que lo hicieran conmigo.

ANEXO 6: CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO

Objetivos específicos de la investigación que aborda el cuestionario:

“Desarrollar y orientar el perfil lector de los futuros docentes según: formación de intertexto lector, posición frente a la lectura y preferencias lectoras”

“Analizar la visión personal que poseen los profesores en formación sobre los clásicos universales en cuanto a: relevancia, experiencias personales y la forma de llevarse a cabo en el aula.”

OBJETIVOS DEL CUESTIONARIO

1. Conocer las preferencias lectoras de los futuros profesores de lengua y literatura (tipo de géneros a los que se accede y lee, lecturas personales/profesionales)
2. Conocer el intertexto lector del futuro profesor de lengua y literatura en cuanto a: reconocimiento de hipotextos, intertextualidad, personajes.
3. Conocer las prácticas de lectura de los futuros docentes de lengua y literatura (biblioteca personal/familiar, acceso a los libros/lectura, tiempo dedicado a la lectura, espacios de lectura, lectura de libros digitales/en papel)
4. Conocer la valoración de la literatura/ obras literarias por parte de los futuros profesores de lengua y literatura (prestigio)
5. Conocer la valoración de los profesores en formación respecto a la enseñanza de la literatura en la universidad.
6. conocer la visión que poseen los futuros profesores respecto a la enseñanza de la literatura en la escuela. (rol docente, mediación, evaluación de la lectura literaria, aplicación de la literatura en el aula, acceso a los clásicos grecolatinos, tipos de recursos utilizados para su enseñanza)
7. Conocer las preferencias lectoras respecto a lecturas de obras clásicas grecolatinas.

SECCIONES DEL CUESTIONARIO	OBJETIVOS	TIPO DE PREGUNTA	CANTIDAD
1. Intertexto	3	Opción múltiple/completación	5
2. Practica de lectura	1, 3, 7	Escala de Likert (obj. 5) Opción múltiple (obj. 2, 8, 4) Pregunta abierta	13
3. Enseñanza de la literatura	5,6	Escala de Likert Pregunta abierta	9

4. Valoración de la lectura literaria	4	Escala de Likert/ pregunta abierta	4
TOTAL			31

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	SECCIONES DEL CUESTIONARIO
Determinar la ausencia/presencia de práctica de lectura literaria en los futuros profesionales de acuerdo a: lectura por placer/obligación; intertexto	Intertexto Prácticas de lectura
Respecto a quienes no manifiesten práctica de lectura literaria, identificar las principales variables.	Prácticas de lectura
Respecto a quienes manifiestan práctica, definir cómo se posicionan frente a la literatura y cuáles son sus principales formas de acceso.	Prácticas de lectura Intertexto valoración
Identificar la relación entre estas variables: lectura personal/ profesional; formación personal/ universitaria; formación personal/trabajo en el aula	Enseñanza de la literatura valoración

Cuestionario de prueba: valoración y práctica de la lectura literaria en los profesores de lengua y literatura.

INTRODUCCIÓN:

El siguiente cuestionario posee 31 preguntas y tiene como propósito indagar en la práctica y valoración de la lectura literaria, con el fin de poder establecer parámetros de acción para otorgar soluciones a la metodología en el área de la enseñanza de la literatura. El cuestionario se formula dentro de una investigación de tesis doctoral, la cual está circunscrita al grupo de investigación de Formación Receptora y Análisis de Competencias (FRAC) de la Universidad de Barcelona, España. Su respuesta no será categorizada como “correcta” o “incorrecta”. Es necesario que sus respuestas sean honestas y que traten de responder a la pregunta con totalidad. El cuestionario es anónimo, los datos serán utilizados solo con fines indagativos y exploratorios. Por lo tanto, se garantiza confidencialidad. Muchas gracias por participar de esta investigación.

CURSO/SEMESTRE:

Edad:

SECCIÓN: PRÁCTICAS DE LECTURA

OBJETIVO(S):

1. Conocer las preferencias lectoras de los futuros profesores de lengua y literatura (tipo de géneros a los que se accede y lee, lecturas personales/profesionales)
2. Conocer las prácticas de lectura de los futuros docentes de lengua y literatura (biblioteca personal/familiar, acceso a los libros/lectura, tiempo dedicado a la lectura, espacios de lectura, lectura de libros digitales/en papel)
3. Conocer las preferencias lectoras respecto a lecturas de obras clásicas grecolatinas

En las siguientes aseveraciones, marque la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5, en donde:

- 1= totalmente en desacuerdo.
- 2= en desacuerdo
- 3= neutral: ni acuerdo ni en desacuerdo
- 4= de acuerdo
- 5= completamente de acuerdo

1. La lectura literaria es una práctica que realizo por placer
2. Dispongo de tiempo para leer los libros que me interesan
3. Mi lectura literaria se restringe a lo proporcionado por la universidad /(por qué)
4. Me gusta leer lecturas clásicas de distintos periodos
5. Me gusta leer lecturas contemporáneas, entre ellas Best Sellers.
6. Mi preferencia de lectura no es la literaria, sino más bien de otra índole: filosófica, sociológica, etc. (por qué)
7. Siempre termino los libros que comienzo a leer
8. Suelo leer más de un libro a la vez

En las siguientes preguntas marque la opción que más se aproxime a su realidad:

9. El género/subgénero que leo por interés es:
 - a. Novela
 - b. Poesía
 - c. Drama
 - d. Cuento
 - e. Microcuento
 - f. Otro: cuál
10. Accedo a los libros de interés personal preferentemente a través de:
 - a. Préstamo bibliotecario
 - b. Préstamo de amistades
 - c. Biblioteca particular
 - d. Compra
 - e. Internet
11. La última vez que leí un libro por interés fue:
 - a. Estoy leyendo actualmente
 - b. Hace menos de un mes
 - c. Entre 1 y 3 meses

- d. Entre 4 y 7 meses
- e. Entre 8 y 12 meses
- f. Hace más de un año
- g. No lo recuerdo

12. La **mayoría** de las lecturas literarias que realizo las hago en el siguiente soporte:

- a. Libro impreso
- b. E-reader (libro electrónico)
- c. Fotocopia
- d. Tablet
- e. Móvil (celular)
- f. Ordenador (computador)

13. El espacio físico destinado para mis lecturas es el siguiente:

- a. Mi habitación
- b. La biblioteca
- c. Parque/ plaza
- d. Trayecto de metro/bus
- e. El salón de mi casa
- f. otro: cuál

SECCIÓN: VALORACIÓN DE LA LITERATURA

- | |
|---|
| 1. Conocer la valoración de la literatura/ obras literarias por parte de los futuros profesores de lengua y literatura (prestigio) |
|---|

En las siguientes aseveraciones, marque la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5, en donde:

- 1= totalmente en desacuerdo.
- 2= en desacuerdo
- 3= neutral: ni acuerdo ni en desacuerdo
- 4= de acuerdo
- 5= completamente de acuerdo

14. Con frecuencia hablo de libros y autores con mis amigos/ compañeros de estudios

15. Prefiero destinar mi tiempo libre a navegar por las redes sociales e internet

16. Me gusta escoger autores y libros que reflejen mis vivencias y modos de pensar

Pregunta abierta: responde brevemente las siguientes preguntas:

17. ¿Qué aspectos de tu formación familiar y/o académica son los que más han influenciado tu actual conformación como lector/no lector?

SECCIÓN: ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

1. Conocer la valoración de los profesores en formación respecto a la enseñanza de la literatura en la universidad.
2. conocer la visión que poseen los futuros profesores respecto a la enseñanza de la literatura en la escuela. (rol docente, mediación, evaluación de la lectura literaria, aplicación de la literatura en el aula, acceso a los clásicos grecolatinos, tipos de recursos utilizados para su enseñanza)

18. La universidad me ha ayudado a profundizar mis conocimientos en literatura
19. La especialidad me ha otorgado una visión de la literatura como una manifestación efectiva de ser enseñada
20. Tengo las herramientas y conocimientos para enseñar la literatura
21. La educación literaria que recibí en la escuela me ayudó en mi carrera como futuro profesor
22. En mi clase de castellano se leía y reflexionaba mucho
23. La escuela me proporcionó un buen modelo de mediación para la enseñanza de la literatura (duda si pedir justificación o no)
24. El fin de la asignatura de Lengua Castellana y comunicación es proporcionar el conocimiento de autores y obras
25. La evaluación de la lectura complementaria a través de una calificación es una buena opción para medir la comprensión de una obra
Pregunta abierta:
26. Desde tu perspectiva actual como docente en formación: ¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibiste en tu periodo escolar mantendrías como docente y cuáles eliminarías o cambiarías?

SECCIÓN: INTERTEXTO LECTOR

1. Conocer el intertexto lector del futuro profesor de lengua y literatura en cuanto a: reconocimiento de hipotextos, intertextualidad, personajes.

En las siguientes preguntas lo invitaremos a leer algunos microcuentos. Deberá marcar la opción que considere más próxima a su creencia.

Penélope, reina de Ítaca

Esta noche, mientras todos duermen, besa a su hijo en la frente, cubre a los impostores con sábanas de sangre y sale en busca del que no puede regresar.

Patricia Calvelo

27. El relato anterior hace alusión a la siguiente obra:

- a. La Ilíada
- b. La Odisea
- c. Edipo Rey
- d. Antígona

28. Según su criterio ¿Qué fin tiene el relato anterior?

- a. Subvertir el mito de Penélope
- b. Ironizar sobre la obra original
- c. Romper los cánones de género
- d. No posee un fin específico

Breve antología de la historia universal – Faroni

Canta, oh diosa, no sólo la cólera de Aquiles sino cómo al principio creó Dios los cielos y la tierra y cómo luego, durante más de mil noches, alguien contó la historia abreviada del hombre, y así supimos que a mitad del andar de la vida, uno despertó una mañana convertido en un enorme insecto, otro probó una magdalena y recuperó de golpe el paraíso de la infancia, otro dudó ante la calavera, otro se proclamó Melibeo, otro lloró las prendas mal halladas, otro quedó ciego tras las nupcias, otro soñó despierto y otro nació y murió en un lugar de cuyo nombre no me acuerdo. Y canta, oh diosa, con tu canto general, a la ballena blanca, a la noche oscura, al arpa en el rincón, a los cráneos privilegiados, al olmo seco, a la dulce Rita de los Andes, a las ilusiones perdidas, y al verde viento y a las sirenas y a mí mismo.

29. ¿Cuántas obras o textos puede reconocer dentro de este relato?

- a. 1 a 2
- b. 3 a 4
- c. 5 a 7
- d. Más de 7

30. ¿Cuáles autores están aludidos en este relato? Marque las opciones que encuentre pertinentes :

- a. Fernando de Rojas
- b. Herman Melville
- c. Homero
- d. Cervantes
- e. Garcilaso de la Vega
- f. Quevedo
- g. Anónimo
- h. Franz Kafka
- i. Antonio Machado
- j. Federico García Lorca
- k. Cervantes
- l. Shakespeare
- m. San Juan de la Cruz
- n. Gustavo Adolfo Bécquer

- o. Walt Whitman
- p. César Vallejo

31. ¿Cuáles son los personajes implícitos en el relato? Nómbralos:

CUESTIONARIO FINAL: VALORACIÓN Y PRÁCTICA DE LA LECTURA LITERARIA

El siguiente cuestionario posee 32 preguntas y tiene como propósito indagar en la práctica y valoración de la lectura literaria con el fin de poder establecer parámetros de acción para otorgar soluciones a la metodología en el área de la enseñanza de la literatura.

El cuestionario se formula dentro de una investigación de tesis doctoral, la cual está circunscrita al grupo de investigación de Formación Receptora y Análisis de Competencias (FRAC) de la Universidad de Barcelona, España.

Su respuesta NO será categorizada como “correcta” o “incorrecta”. Es necesario que sus respuestas sean honestas y que traten de responder a la pregunta con totalidad.

El cuestionario es anónimo, los datos serán utilizados solo con fines indagativos y exploratorios. Por lo tanto, se garantiza confidencialidad.

Muchas gracias por participar de esta investigación.

Situación profesional y académica:

- titulado/a de pedagogía
- egresado/a de pedagogía
- estudiante estudiante de pedagogía
- Other:

Edad: _____

Sección 1: prácticas de lectura y trayectoria literaria

En las siguientes secciones marque la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5 donde:

1= totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo 4=de acuerdo 5=totalmente de acuerdo

1. En mi trayectoria profesional, la lectura literaria es un ejercicio que realizo por placer
2. Dispongo de tiempo para leer los libros que me interesan
3. Prefiero destinar mi tiempo libre a navegar por las redes sociales e internet
4. Me gusta escoger autores y libros que reflejen mis vivencias y mis modos de pensar
5. Me gusta leer obras clásicas de distintos periodos
6. Me gusta leer obras contemporáneas, entre ellos, los Best Sellers
7. Mi lectura literaria se restringe a lo solicitado a la universidad o a lo exigido por mi lugar de trabajo (colegio/escuela)
8. Le solicitamos justificar su respuesta anterior: ¿por qué?

9. Mi preferencia de lectura es más bien de otra índole: filosófica, sociológica, etc.
10. Suelo terminar los libros que comienzo a leer
11. Es mi costumbre leer más de un libro a la vez

- *Valoración de la lectura:*

Marque la opción que más se aproxime a su realidad

12. Con mayor frecuencia hablo de libros y autores con
 amigos
 compañeros de trabajo
 familiares
 profesores de universidad
 compañeros de estudio
 Other: _____

13. El género/subgénero que leo por interés es: (Marque la opción del género/subgénero MÁS recurrido. Si responde "otro", especifique cuál)

- novela
 poesía
 obras dramáticas
 cuento
 microcuento

14. Accedo a los libros de interés personal preferentemente a través de

- préstamo bibliotecario
 préstamo de particulares
 biblioteca particular/personal
 compra
 internet
 Other: _____

15. La última vez que leí un libro por interés fue

- estoy leyendo actualmente
 hace menos de un mes
 entre 1 y 3 meses
 entre 4 y 7 meses
 entre 8 y 12 meses
 hace más de un año
 no lo recuerdo

16. La mayoría de las lecturas literarias que realizo las hago en el siguiente soporte

- libro impreso
 e-reader
 fotocopia
 tablet
 celular (móvil)
 notebook/ computador (portátil/ ordenador)
 Other: _____

17. El espacio físico que destino para leer es

- ___ mi habitación
- ___ la biblioteca
- ___ parque/plaza
- ___ trayecto metro/bus
- ___ el salón de mi casa
- ___ Other:

-Pregunta abierta:

18. ¿Qué aspectos de tu formación familiar y/o académica son los que más han influenciado tu actual conformación como lector/no lector?

Sección 2: Valoración de la enseñanza de la literatura:

En este ítem se le solicita marcar la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5, en donde 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo; 4= de acuerdo; 5=completamente de acuerdo

- 19. La universidad me ha ayudado a profundizar mis conocimientos en literatura.
- 20. Las asignaturas de la especialidad me han otorgado una visión de la literatura como una manifestación efectiva de ser enseñada.
- 21. Tengo las herramientas y conocimientos suficientes para enseñar la literatura.
- 22. La educación literaria que recibí en la escuela me ayudó en mi carrera como futuro/a profesor/a.
- 23. En mi clase de castellano se leía y reflexionaba mucho.
- 24. En la escuela encontré un buen modelo de mediación para la enseñanza de la literatura.
- 25. El fin de la asignatura de Lengua Castellana y comunicación es proporcionar el conocimiento de autores y obras.
- 26. La evaluación de la lectura complementaria a través de una calificación es una buena opción para medir la comprensión de una obra.
- 27. Desde tu perspectiva actual: ¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibiste en tu periodo escolar mantendrías como docente y cuáles eliminarías o cambiarías?

Sección 3: Valoración de textos literarios:

En las siguientes preguntas lo invitamos a leer algunos microcuentos. Deberá marcar la opción que considere más próxima a su punto de vista o conocimiento.

Texto 1: Penélope, reina de Ítaca

Penélope, reina de Ítaca

Esta noche, mientras todos duermen, besa a su hijo en la frente, cubre a los impostores con sábanas de sangre y sale en busca del que no puede regresar.

Patricia Calvelo

28. El relato anterior hace alusión a la siguiente obra

- La Ilíada
- La Odisea
- Edipo Rey
- Antígona
- Other: _____

29. Según su criterio ¿Qué fin tiene el relato anterior?

- Subvertir el mito de Penélope
- Ironizar sobre la obra original
- Romper los cánones de género
- No posee un fin específico

Texto 2:

Breve antología de la historia universal – Faroni

Canta, oh diosa, no sólo la cólera de Aquiles sino cómo al principio creó Dios los cielos y la tierra y cómo luego, durante más de mil noches, alguien contó la historia abreviada del hombre, y así supimos que a mitad del andar de la vida, uno despertó una mañana convertido en un enorme insecto, otro probó una magdalena y recuperó de golpe el paraíso de la infancia, otro dudó ante la calavera, otro se proclamó Melibeo, otro lloró las prendas mal halladas, otro quedó ciego tras las nupcias, otro soñó despierto y otro nació y murió en un lugar de cuyo nombre no me acuerdo. Y canta, oh diosa, con tu canto general, a la ballena blanca, a la noche oscura, al arpa en el rincón, a los cráneos privilegiados, al olmo seco, a la dulce Rita de los Andes, a las ilusiones perdidas, y al verde viento y a las sirenas y a mí mismo.

30. ¿Cuántas obras o textos puede reconocer dentro de este relato?

- 1 a 2
- 3 a 4
- 5 a 7
- más de 7

31. ¿Cuáles autores están aludidos en este relato? Marque las opciones que considere pertinentes

- Fernando de Rojas
- Herman Melville
- Homero
- Cervantes
- Garcilaso de la Vega
- Quevedo
- Anónimo
- Franz Kafka
- Antonio Machado

- ___ Federico García Lorca
- ___ Shakespeare
- ___ San Juan de la Cruz
- ___ Gustavo Adolfo Bécquer
- ___ Walt Whitman
- ___ César Vallejo

32. ¿Qué personajes literarios se hallan implícitos en el relato? Apunte en el cuadro siguiente a los personajes que reconoce en el relato

CUESTIONARIO PREGUNTA ABIERTA:

Fundamentos de la educación literaria

A. ¿Cómo podría aplicarse la cita de Chambers “compartir el entusiasmo, compartir la construcción del significado y compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos” al trabajo realizado en la web gracias a la herramienta Thinglink?

Papel de los clásicos dentro del aula

B. ¿Cómo se verifica la vigencia de los clásicos grecolatinos a partir del trabajo realizado?

C. ¿Qué aspectos rescatarían de la actividad realizada para fomentar la educación literaria en los clásicos grecolatinos?

Uso de la tecnología dentro del aula

D. ¿De qué manera el uso del medio digital acrecentaría la competencia lectora de los alumnos de secundaria?

ANEXO 7: RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO GAEL:

Situación profesional y académica: titulado/a de pedagogía

Edad: 24

Sección 1: prácticas de lectura y trayectoria literaria

En las siguientes secciones marque la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5 donde:

1= totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo 4=de acuerdo 5=totalmente de acuerdo

1. En mi trayectoria profesional, la lectura literaria es un ejercicio que realizo por placer= 5
2. Dispongo de tiempo para leer los libros que me interesan= 3
3. Prefiero destinar mi tiempo libre a navegar por las redes sociales e internet= 3
4. Me gusta escoger autores y libros que reflejen mis vivencias y mis modos de pensar=3

5. Me gusta leer obras clásicas de distintos periodos= 5
6. Me gusta leer obras contemporáneas, entre ellos, los Best Sellers= 2
7. Mi lectura literaria se restringe a lo solicitado a la universidad o a lo exigido por mi lugar de trabajo (colegio/escuela)= 2
8. Le solicitamos justificar su respuesta anterior: ¿por qué? = Tanto en mi paso por la Universidad como en el trabajo, si no leo algo que no tenga nada que ver con lo profesional o académico... creo que me volvería loco.
9. Mi preferencia de lectura es más bien de otra índole: filosófica, sociológica, etc.= 4
10. Suelo terminar los libros que comienzo a leer= 4
11. Es mi costumbre leer más de un libro a la vez = 4

-Valoración de la lectura:

Marque la opción que más se aproxime a su realidad

12. Con mayor frecuencia hablo de libros y autores con = Other: Amigos. Aprovecho este espacio para acusar que en la pregunta 13 falta punto para "otro", tal como se propone en el enunciado.
13. El género/subgénero que leo por interés es: (Marque la opción del género/subgénero MÁS recurrido. Si responde "otro", especifique cuál)= Novela
14. Accedo a los libros de interés personal preferentemente a través de= compra
15. La última vez que leí un libro por interés fue= hace menos de un mes
16. La mayoría de las lecturas literarias que realizo las hago en el siguiente soporte= libro impreso
17. El espacio físico que destino para leer es= Other: Alternativas 1, 3, 4 y 5 sin preferencia, solo será dónde y cuándo se dé el tiempo

-Pregunta abierta:

18. ¿Qué aspectos de tu formación familiar y/o académica son los que más han influenciado tu actual conformación como lector/no lector? =

R: La verdad es que no lo sé, me gustaba pensar y conocer, la lectura ayuda a dirigir diversas líneas de pensamiento posibles, sobre todo la literatura. No puedo reconocer mayores antecedentes de familiares lectores ni un gusto extremado por la lectura con motivos escolares secundarios y primarios.

Sección 2: Valoración de la enseñanza de la literatura:

En este ítem se le solicita marcar la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5, en donde

1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo; 4= de acuerdo; 5=completamente de acuerdo

19. La universidad me ha ayudado a profundizar mis conocimientos en literatura.= 5
20. Las asignaturas de la especialidad me han otorgado una visión de la literatura como una manifestación efectiva de ser enseñada.= 3
21. Tengo las herramientas y conocimientos suficientes para enseñar la literatura.=4
22. La educación literaria que recibí en la escuela me ayudó en mi carrera como futuro/a profesor/a.= 3
23. En mi clase de castellano se leía y reflexionaba mucho.= 3

24. En la escuela encontré un buen modelo de mediación para la enseñanza de la literatura.=3
25. El fin de la asignatura de Lengua Castellana y comunicación es proporcionar el conocimiento de autores y obras.=3
26. La evaluación de la lectura complementaria a través de una calificación es una buena opción para medir la comprensión de una obra.=3
27. Desde tu perspectiva actual: ¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibiste en tu periodo escolar mantendrías como docente y cuáles eliminarías o cambiarías?
R: Dejaría el limitar el contacto con el libro a la clase antes de la prueba y la prueba misma, cambia el hacer pruebas (en lugar de trabajos). Conservar, principalmente el repertorio solamente, mantener algunos clásicos y aportar con contemporáneos de verdad contemporáneos. A la pregunta 23 y 24: ¿A qué clase se refiere? las que imparto, las que recibí en la E. Media o en la Universidad :s

Sección 3: Valoración de textos literarios:

En las siguientes preguntas lo invitamos a leer algunos microcuentos. Deberá marcar la opción que considere más próxima a su punto de vista o conocimiento.

Texto 1: Penélope, reina de Ítaca

28. El relato anterior hace alusión a la siguiente obra= La Odisea
29. Según su criterio ¿Qué fin tiene el relato anterior?= Romper los cánones de género

Texto 2: Breve antología de la historia universal – Faroni

30. ¿Cuántas obras o textos puede reconocer dentro de este relato?= más de 7
31. ¿Cuáles autores están aludidos en este relato? Marque las opciones que considere pertinentes = Herman Melville, Homero, Cervantes, Anónimo, Franz Kafka, Antonio Machado, Shakespeare, Walt Whitman
32. ¿Qué personajes literarios se hallan implícitos en el relato? Apunte en el cuadro siguiente a los personajes que reconoce en el relato=
R: La no recuerdo cómo se le refiere de Las mil y una noche, esa chica que la llevaban para complacer el día no más y se quedó con medios cuentos: ella. Gregorio Samsa. El de la triste figura. Moby dick. El de las prendas mal halladas pueden ser varios, pero me tinca que puede ser Turno (Eneida), Héctor o Patroclo (Ilíada). El pequeño Hamlet. Por ahí, el resto son autores :)

CUESTIONARIO JAVIER:

Situación profesional y académica: titulado de pedagogía

Edad: 24

Sección 1: prácticas de lectura y trayectoria literaria

En las siguientes secciones marque la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5 donde:

1= totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo 4=de acuerdo 5=totalmente de acuerdo

1. En mi trayectoria profesional, la lectura literaria es un ejercicio que realizo por placer=4
2. 2. Dispongo de tiempo para leer los libros que me interesan=4
3. Prefiero destinar mi tiempo libre a navegar por las redes sociales e internet=5
4. Me gusta escoger autores y libros que reflejen mis vivencias y mis modos de pensar=3
5. Me gusta leer obras clásicas de distintos periodos=2
6. Me gusta leer obras contemporáneas, entre ellos, los Best Sellers=1
7. Mi lectura literaria se restringe a lo solicitado a la universidad o a lo exigido por mi lugar de trabajo (colegio/escuela)=2
8. Le solicitamos justificar su respuesta anterior: ¿por qué? = La universidad guía, pero uno debe investigar más sobre los cánones que lee.
9. Mi preferencia de lectura es más bien de otra índole: filosófica, sociológica, etc.=3
10. Suelo terminar los libros que comienzo a leer=4
11. Es mi costumbre leer más de un libro a la vez =4

- *Valoración de la lectura:*

Marque la opción que más se aproxime a su realidad

12. Con mayor frecuencia hablo de libros y autores con =compañeros de trabajo
13. El género/subgénero que leo por interés es: (Marque la opción del género/subgénero MÁS recurrido. Si responde "otro", especifique cuál)= novela
14. Accedo a los libros de interés personal preferentemente a través de=compra
15. La última vez que leí un libro por interés fue=estoy leyendo actualmente
16. La mayoría de las lecturas literarias que realizo las hago en el siguiente soporte=libro impreso
17. El espacio físico que destino para leer es=mi habitación

-*Pregunta abierta:*

18. ¿Qué aspectos de tu formación familiar y/o académica son los que más han influenciado tu actual conformación como lector/no lector?
R: Los libros que leía cuando niño que eran bastante didácticos

Sección 2: Valoración de la enseñanza de la literatura:

En este ítem se le solicita marcar la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5, en donde

1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo; 4= de acuerdo; 5=completamente de acuerdo

19. La universidad me ha ayudado a profundizar mis conocimientos en literatura.=5
20. Las asignaturas de la especialidad me han otorgado una visión de la literatura como una manifestación efectiva de ser enseñada.=4
21. Tengo las herramientas y conocimientos suficientes para enseñar la literatura.=5
22. La educación literaria que recibí en la escuela me ayudó en mi carrera como futuro/a profesor/a.=5
23. En mi clase de castellano se leía y reflexionaba mucho.=3
24. En la escuela encontré un buen modelo de mediación para la enseñanza de la literatura.=3
25. El fin de la asignatura de Lengua Castellana y comunicación es proporcionar el conocimiento de autores y obras.=2
26. La evaluación de la lectura complementaria a través de una calificación es una buena opción para medir la comprensión de una obra.=5

27. Desde tu perspectiva actual: ¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibiste en tu periodo escolar mantendrías como docente y cuáles eliminarías o cambiarías?

R: Mantendría la enseñanza de estrategias para leer y cambiaría el enfoque academicista que propone la lectura

Sección 3: Valoración de textos literarios:

En las siguientes preguntas lo invitamos a leer algunos microcuentos. Deberá marcar la opción que considere más próxima a su punto de vista o conocimiento.

Texto 1: Penélope, reina de Ítaca

28. El relato anterior hace alusión a la siguiente obra=La Odisea

29. Según su criterio ¿Qué fin tiene el relato anterior?=Subvertir el mito de Penélope

Texto 2: Breve antología de la historia universal – Faroni

30. ¿Cuántas obras o textos puede reconocer dentro de este relato?=5 a 7

31. ¿Cuáles autores están aludidos en este relato? Marque las opciones que considere pertinentes =Herman Melville, Homero, Cervantes, Quevedo, Franz Kafka, Shakespeare, Walt Whitman

32. ¿Qué personajes literarios se hallan implícitos en el relato? Apunte en el cuadro siguiente a los personajes que reconoce en el relato=

R: Penélope, la musa, el quijote, Gregorio samsa, dios, movie dick

CUESTIONARIO ELENA:

Situación profesional y académica: titulado/a de pedagogía

Edad: 23

Sección 1: prácticas de lectura y trayectoria literaria

En las siguientes secciones marque la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5 donde:

1= totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo 4=de acuerdo 5=totalmente de acuerdo

1. En mi trayectoria profesional, la lectura literaria es un ejercicio que realizo por placer=5

2. Dispongo de tiempo para leer los libros que me interesan=5

3. Prefiero destinar mi tiempo libre a navegar por las redes sociales e internet=3

4. Me gusta escoger autores y libros que reflejen mis vivencias y mis modos de pensar=5

5. Me gusta leer obras clásicas de distintos periodos=5

6. Me gusta leer obras contemporáneas, entre ellos, los Best Sellers=5

7. Mi lectura literaria se restringe a lo solicitado a la universidad o a lo exigido por mi lugar de trabajo (colegio/escuela)=2

8. Le solicitamos justificar su respuesta anterior: ¿por qué? =Me gusta leer por placer, para conocer, no solo por obligación.

9. Mi preferencia de lectura es más bien de otra índole: filosófica, sociológica, etc.=3

10. Suelo terminar los libros que comienzo a leer=5

11. Es mi costumbre leer más de un libro a la vez =5

- *Valoración de la lectura:*

Marque la opción que más se aproxime a su realidad

12. Con mayor frecuencia hablo de libros y autores con =amigos
13. El género/subgénero que leo por interés es: (Marque la opción del género/subgénero MÁS recurrido. Si responde "otro", especifique cuál)= Novela
14. Accedo a los libros de interés personal preferentemente a través de=biblioteca particular/personal
15. La última vez que leí un libro por interés fue= estoy leyendo actualmente
16. La mayoría de las lecturas literarias que realizo las hago en el siguiente soporte=libro impreso
17. El espacio físico que destino para leer es=trayecto metro/bus

-*Pregunta abierta:*

18. ¿Qué aspectos de tu formación familiar y/o académica son los que más han influenciado tu actual conformación como lector/no lector?
R: la perseverancia

Sección 2: Valoración de la enseñanza de la literatura:

En este ítem se le solicita marcar la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5, en donde

1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo; 4= de acuerdo; 5=completamente de acuerdo

19. La universidad me ha ayudado a profundizar mis conocimientos en literatura.=1
20. Las asignaturas de la especialidad me han otorgado una visión de la literatura como una manifestación efectiva de ser enseñada.=4
21. Tengo las herramientas y conocimientos suficientes para enseñar la literatura.=4
22. La educación literaria que recibí en la escuela me ayudó en mi carrera como futuro/a profesor/a.=4
23. En mi clase de castellano se leía y reflexionaba mucho.=4
24. En la escuela encontré un buen modelo de mediación para la enseñanza de la literatura.=4
25. El fin de la asignatura de Lengua Castellana y comunicación es proporcionar el conocimiento de autores y obras.=3
26. La evaluación de la lectura complementaria a través de una calificación es una buena opción para medir la comprensión de una obra.=1
27. Desde tu perspectiva actual: ¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibiste en tu periodo escolar mantendrías como docente y cuáles eliminarías o cambiarías?

R: Mantendría el análisis y la reflexión y eliminaría la lectura por habilidades.

Sección 3: Valoración de textos literarios:

En las siguientes preguntas lo invitamos a leer algunos microcuentos. Deberá marcar la opción que considere más próxima a su punto de vista o conocimiento.

Texto 1: **Penélope, reina de Ítaca**

28. El relato anterior hace alusión a la siguiente obra=La Odisea
29. Según su criterio ¿Qué fin tiene el relato anterior?=Subvertir el mito de Penélope

Texto 2: **Breve antología de la historia universal – Faroni**

30. ¿Cuántas obras o textos puede reconocer dentro de este relato?=1 a 2
31. ¿Cuáles autores están aludidos en este relato? Marque las opciones que considere pertinentes =Homero
32. ¿Qué personajes literarios se hallan implícitos en el relato? Apunte en el cuadro siguiente a los personajes que reconoce en el relato= Aquiles y Penélope

CUESTIONARIO ALFREDO

Situación profesional y académica: estudiante de pedagogía

Edad: 27

Sección 1: prácticas de lectura y trayectoria literaria

En las siguientes secciones marque la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5 donde:

1= totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo 4=de acuerdo 5=totalmente de acuerdo

1. En mi trayectoria profesional, la lectura literaria es un ejercicio que realizo por placer=5
2. Dispongo de tiempo para leer los libros que me interesan=5
3. Prefiero destinar mi tiempo libre a navegar por las redes sociales e internet=3
4. Me gusta escoger autores y libros que reflejen mis vivencias y mis modos de pensar=5
5. Me gusta leer obras clásicas de distintos periodos=4
6. Me gusta leer obras contemporáneas, entre ellos, los Best Sellers=4
7. Mi lectura literaria se restringe a lo solicitado a la universidad o a lo exigido por mi lugar de trabajo (colegio/escuela)=1
8. Le solicitamos justificar su respuesta anterior: ¿por qué? = Creo que la respuesta es muy sencilla: me encanta leer.
9. Mi preferencia de lectura es más bien de otra índole: filosófica, sociológica, etc.=4
10. Suelo terminar los libros que comienzo a leer=4
11. Es mi costumbre leer más de un libro a la vez =5

- *Valoración de la lectura:*

Marque la opción que más se aproxime a su realidad

12. Con mayor frecuencia hablo de libros y autores con =amigos
13. El género/subgénero que leo por interés es: (Marque la opción del género/subgénero MÁS recurrido. Si responde "otro", especifique cuál)= Novela
14. Accedo a los libros de interés personal preferentemente a través de=compra
15. La última vez que leí un libro por interés fue=estoy leyendo actualmente
16. La mayoría de las lecturas literarias que realizo las hago en el siguiente soporte=libro impreso
17. El espacio físico que destino para leer es=Other: cualquier parte: siempre es un buen lugar.

-*Pregunta abierta:*

18. ¿Qué aspectos de tu formación familiar y/o académica son los que más han influenciado tu actual conformación como lector/no lector?

R: La falta de respuesta y explicaciones por parte de mi familia gatillo esta actitud hacia la lectura.

Sección 2: Valoración de la enseñanza de la literatura:

En este ítem se le solicita marcar la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5, en donde

1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo; 4= de acuerdo; 5=completamente de acuerdo

19. La universidad me ha ayudado a profundizar mis conocimientos en literatura.=5
20. Las asignaturas de la especialidad me han otorgado una visión de la literatura como una manifestación efectiva de ser enseñada.=2
21. Tengo las herramientas y conocimientos suficientes para enseñar la literatura.=3
22. La educación literaria que recibí en la escuela me ayudó en mi carrera como futuro/a profesor/a.=4
23. En mi clase de castellano se leía y reflexionaba mucho.=3
24. En la escuela encontré un buen modelo de mediación para la enseñanza de la literatura.=2
25. El fin de la asignatura de Lengua Castellana y comunicación es proporcionar el conocimiento de autores y obras.=1
26. La evaluación de la lectura complementaria a través de una calificación es una buena opción para medir la comprensión de una obra.=1
27. Desde tu perspectiva actual: ¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibiste en tu periodo escolar mantendrías como docente y cuáles eliminarías o cambiarías?

R: Ser un lector activo es una cualidad que me proyectaron mis profesores en la escuela y que mantendré.

Definitivamente, me gustaría cambiar el trabajo de las lecturas complementarias. Quiero trabajarlas sin que estas estén mediadas por una nota.

Sección 3: Valoración de textos literarios:

En las siguientes preguntas lo invitamos a leer algunos microcuentos. Deberá marcar la opción que considere más próxima a su punto de vista o conocimiento.

Texto 1: Penélope, reina de Ítaca

28. El relato anterior hace alusión a la siguiente obra= La Odisea
29. Según su criterio ¿Qué fin tiene el relato anterior?= Subvertir el mito de Penélope

Texto 2: Breve antología de la historia universal – Faroni

30. ¿Cuántas obras o textos puede reconocer dentro de este relato?=más de 7
31. ¿Cuáles autores están aludidos en este relato? Marque las opciones que considere pertinentes =Herman Melville, Homero, Anónimo, Franz Kafka, Shakespeare, San Juan de la Cruz, Walt Whitman
32. ¿Qué personajes literarios se hallan implícitos en el relato? Apunte en el cuadro siguiente a los personajes que reconoce en el relato= Hamlet, Moby Dick,

CUESTIONARIO DIDAC

Situación profesional y académica: egresado/a de pedagogía

Edad: 31

Sección 1: prácticas de lectura y trayectoria literaria

En las siguientes secciones marque la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5 donde:

1= totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo 4=de acuerdo 5=totalmente de acuerdo

1. En mi trayectoria profesional, la lectura literaria es un ejercicio que realizo por placer=3
2. Dispongo de tiempo para leer los libros que me interesan=1
3. Prefiero destinar mi tiempo libre a navegar por las redes sociales e internet=2
4. Me gusta escoger autores y libros que reflejen mis vivencias y mis modos de pensar=2
5. Me gusta leer obras clásicas de distintos periodos=4
6. Me gusta leer obras contemporáneas, entre ellos, los Best Sellers=3
7. Mi lectura literaria se restringe a lo solicitado a la universidad o a lo exigido por mi lugar de trabajo (colegio/escuela)=1
8. Le solicitamos justificar su respuesta anterior: ¿por qué? = Porque mi espíritu sensible así lo requiere, es decir, me obliga a buscar nuevos estímulos literarios.
9. Mi preferencia de lectura es más bien de otra índole: filosófica, sociológica, etc.=1
10. Suelo terminar los libros que comienzo a leer=1
11. Es mi costumbre leer más de un libro a la vez =5

- *Valoración de la lectura:*

Marque la opción que más se aproxime a su realidad

12. Con mayor frecuencia hablo de libros y autores con =amigos
13. El género/subgénero que leo por interés es: (Marque la opción del género/subgénero MÁS recurrido. Si responde "otro", especifique cuál)=poesía
14. Accedo a los libros de interés personal preferentemente a través de=préstamo bibliotecario
15. La última vez que leí un libro por interés fue=estoy leyendo actualmente
16. La mayoría de las lecturas literarias que realizo las hago en el siguiente soporte=libro impreso
17. El espacio físico que destino para leer es=mi habitación

-*Pregunta abierta:*

18. ¿Qué aspectos de tu formación familiar y/o académica son los que más han influenciado tu actual conformación como lector/no lector?

R: Mi actual conformación como lector está determinada por la desesperación y angustia que provoca ser un humano en el siglo XXI, ya sea en el ámbito familiar o académico, uno está obligado a entenderse a sí mismo y a los demás y al mundo que lo rodea, normalmente, uno no entiende nada. El entendimiento humano es limitadísimo, la radical mediocridad de la esfera racional humana es el principal, de hecho, es el único aspecto que hace necesario, en mi caso, que siga leyendo de manera continua en el tiempo.

Sección 2: Valoración de la enseñanza de la literatura:

En este ítem se le solicita marcar la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5, en donde

1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo; 4= de acuerdo; 5=completamente de acuerdo

19. La universidad me ha ayudado a profundizar mis conocimientos en literatura.=1
20. Las asignaturas de la especialidad me han otorgado una visión de la literatura como una manifestación efectiva de ser enseñada.=1
21. Tengo las herramientas y conocimientos suficientes para enseñar la literatura.=1
22. La educación literaria que recibí en la escuela me ayudó en mi carrera como futuro/a profesor/a.=1
23. En mi clase de castellano se leía y reflexionaba mucho.=1
24. En la escuela encontré un buen modelo de mediación para la enseñanza de la literatura.=1
25. El fin de la asignatura de Lengua Castellana y comunicación es proporcionar el conocimiento de autores y obras.=3
26. La evaluación de la lectura complementaria a través de una calificación es una buena opción para medir la comprensión de una obra.=1
27. Desde tu perspectiva actual: ¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibiste en tu periodo escolar mantendrías como docente y cuáles eliminarías o cambiarías?

R: En mi época la asignatura se llamaba Castellano y se supone que parte del año estaba destinado a profundizar en obras literarias, pero nunca vimos ni Moby Dick ni La Odisea ni La Divina Comedia ni Crimen y Castigo ni el Quijote ni Rayuela ni Pedro Páramo ni Rojo y Negro, recuerdo muchos libros de educación sexual, pero de literatura, muy poco. Lo que intento decir es que la experiencia no fue significativa, no me ayudó a tener un acercamiento con la literatura. Me parece que dialogar con autores a través de sus libros posibilita que uno entienda la realidad desde otras perspectivas, ejercicio que me gustaría llegar a realizar alguna vez con los estudiantes, de alguna manera, manera que para ser sincero, desconozco en este momento.

Sección 3: Valoración de textos literarios:

En las siguientes preguntas lo invitamos a leer algunos microcuentos. Deberá marcar la opción que considere más próxima a su punto de vista o conocimiento.

Texto 1: Penélope, reina de Ítaca

28. El relato anterior hace alusión a la siguiente obra=La Odisea
29. Según su criterio ¿Qué fin tiene el relato anterior?=Subvertir el mito de Penélope

Texto 2: Breve antología de la historia universal – Faroni

30. ¿Cuántas obras o textos puede reconocer dentro de este relato?=5 a 7
31. ¿Cuáles autores están aludidos en este relato? Marque las opciones que considere pertinentes= Herman Melville, Homero, Cervantes, Anónimo, Franz Kafka, Shakespeare
32. ¿Qué personajes literarios se hallan implícitos en el relato? Apunte en el cuadro siguiente a los personajes que reconoce en el relato= Gregorio Samsa, Don Quijote y Hamlet.
- 33.

CUESTIONARIO PAULA:

Situación profesional y académica: egresado/a de pedagogía

Edad: 22

Sección 1: prácticas de lectura y trayectoria literaria

En las siguientes secciones marque la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5 donde:

1= totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo 4=de acuerdo 5=totalmente de acuerdo

1. En mi trayectoria profesional, la lectura literaria es un ejercicio que realizo por placer=3
2. Dispongo de tiempo para leer los libros que me interesan=5
3. Prefiero destinar mi tiempo libre a navegar por las redes sociales e internet= 1
4. Me gusta escoger autores y libros que reflejen mis vivencias y mis modos de pensar=4
5. Me gusta leer obras clásicas de distintos periodos=4
6. Me gusta leer obras contemporáneas, entre ellos, los Best Sellers=4
7. Mi lectura literaria se restringe a lo solicitado a la universidad o a lo exigido por mi lugar de trabajo (colegio/escuela)=2
8. Le solicitamos justificar su respuesta anterior: ¿por qué? =Porque creo que siempre debe haber tiempo para leer lo que uno desee y así disfrutar la lectura para que ella no sea sólo una obligación
9. Mi preferencia de lectura es más bien de otra índole: filosófica, sociológica, etc.=3
10. Suelo terminar los libros que comienzo a leer=5
11. Es mi costumbre leer más de un libro a la vez =3

- *Valoración de la lectura:*

Marque la opción que más se aproxime a su realidad

12. Con mayor frecuencia hablo de libros y autores con =compañeros de estudio
13. El género/subgénero que leo por interés es: (Marque la opción del género/subgénero MÁS recurrido. Si responde "otro", especifique cuál)= novela
14. Accedo a los libros de interés personal preferentemente a través de=compra
15. La última vez que leí un libro por interés fue=estoy leyendo actualmente
16. La mayoría de las lecturas literarias que realizo las hago en el siguiente soporte=libro impreso
17. El espacio físico que destino para leer es= mi habitación

-*Pregunta abierta:*

18. ¿Qué aspectos de tu formación familiar y/o académica son los que más han influenciado tu actual conformación como lector/no lector?

R: Siempre me han inculcado el gusto por la lectura desde que tengo uso de razón. Mi mamá es una lectora activa que siempre me regalaba libros. Mi papá me daba comics que comenzaron a ser de gran agrado para mí.

Sección 2: Valoración de la enseñanza de la literatura:

En este ítem se le solicita marcar la respuesta que más se acerque a su preferencia en una escala de 1 a 5, en donde

1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3=parcialmente de acuerdo; 4= de acuerdo; 5=completamente de acuerdo

19. La universidad me ha ayudado a profundizar mis conocimientos en literatura.=3

20. Las asignaturas de la especialidad me han otorgado una visión de la literatura como una manifestación efectiva de ser enseñada.=3
21. Tengo las herramientas y conocimientos suficientes para enseñar la literatura.=4
22. La educación literaria que recibí en la escuela me ayudó en mi carrera como futuro/a profesor/a.=3
23. En mi clase de castellano se leía y reflexionaba mucho.=4
24. En la escuela encontré un buen modelo de mediación para la enseñanza de la literatura.=3
25. El fin de la asignatura de Lengua Castellana y comunicación es proporcionar el conocimiento de autores y obras.=3
26. La evaluación de la lectura complementaria a través de una calificación es una buena opción para medir la comprensión de una obra.=2
27. Desde tu perspectiva actual: ¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibiste en tu periodo escolar mantendrías como docente y cuáles eliminarías o cambiarías?
R: Mantendría la lectura silenciosa ya que permite dar al estudiante un tiempo para dedicarse a leer. Eliminaría los análisis tan estructuralistas que se hacen de los libros, puesto que no permiten al estudiante armarse de una percepción del libro.

Sección 3: Valoración de textos literarios:

En las siguientes preguntas lo invitamos a leer algunos microcuentos. Deberá marcar la opción que considere más próxima a su punto de vista o conocimiento.

Texto 1: Penélope, reina de Ítaca

28. El relato anterior hace alusión a la siguiente obra= La Odisea
29. Según su criterio ¿Qué fin tiene el relato anterior?= Romper los cánones de género

Texto 2: Breve antología de la historia universal – Faroni

30. ¿Cuántas obras o textos puede reconocer dentro de este relato?=más de 7
31. ¿Cuáles autores están aludidos en este relato? Marque las opciones que considere pertinentes = Herman Melville, Homero, Anónimo, Franz Kafka, Shakespeare
32. ¿Qué personajes literarios se hallan implícitos en el relato? Apunte en el cuadro siguiente a los personajes que reconoce en el relato= Aquiles, Edipo, Gregorio Samsa, Hamlet.

RESPUESTAS AL CUESTIONARIO DE PREGUNTA ABIERTA (PROFESORES EN FORMACIÓN)

Valoración secuencia: "Tracemos rutas literarias para lectores activos."

El siguiente cuestionario cuenta con cuatro preguntas abiertas divididas en tres secciones. Cada una de las secciones rescata lo trabajado durante las sesiones de octubre a través de la herramienta Thinglink.

Tu respuesta es muy importante para valorar lo que fue este trabajo. Por esto, no hay respuestas correctas e incorrectas. Responde con veracidad y completitud.

Muchas gracias por participar de esta investigación.

Fundamentos de la educación literaria

1. *¿De qué forma se relaciona la siguiente cita: "compartir el entusiasmo, compartir la construcción del significado y compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos" con las distintas fases del trabajo realizado durante este periodo? (puedes considerar en tu respuesta, las clases expositivas, las realizadas con la herramienta Thinglink, las exposiciones de los compañeros, entre otros.)*

Todo se relaciona con lo visto porque cada uno escogió la minificción para realizar un ejercicio de conexiones con otras áreas que toman los significados y los transforman en nuevas versiones de la verdad que se plantea en la historia real. También, el entusiasmo se dio en el proceso de creación.

Se relaciona con el modo de aproximación a los referentes que sugiere la herramienta "thinglink", con la que el usuario elabora un esquema de la información relacionada al texto (tema o materia, también, en un sentido más amplio) tal como se presenta en una investigación activa y motivada desde las afecciones e inclinaciones personales. Este modelo de presentación de la información relacionada permite compartir el proceso de cómo nos planteamos ante un texto y cómo construimos significado de manera colaborativa a partir de él.

Se relaciona con la intertextualidad que buscamos para cada minificción, con la interactividad de la herramienta y con la negociación del conocimiento.

La cita refleja las diferentes etapas de trabajo durante el proceso de la utilización de la herramienta Thinglink, ya que por ejemplo con el trabajo en parejas se logró "compartir la construcción del significado", principalmente en la selección de la información que iban a contener los nodos respecto de la minificción. Además, también durante la selección de nuestra ruta de lectura está inserta la idea de "compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos". Por otro lado, "compartir el entusiasmo" pienso que se reflejó en las exposiciones de nuestros trabajos, en donde los compañeros pudieron entregar sus apreciaciones.

Creo que tienen una relación directa con las fases del trabajo, ya que para iniciar a realizar un hipertexto con thinglink se necesita una motivación e investigación sobre otros textos o medios relacionados al texto que se quiera trabajar, en ese sentido es necesario el entusiasmo de querer compartir lo que como profesores nos apasiona, en este caso se hizo con literatura clásica, pero podría usarse con otros periodos que son menos interesantes para los jóvenes de hoy en día.

En todas las fases del trabajo realizado se generó un ambiente en donde compartimos conocimientos y las asociaciones que hicimos teniendo como base las minificciones. Ya sea en el trabajo en parejas como en las exposiciones. La idea de ser profesor es

compartir nuestros conocimientos y dar las herramientas necesarias para que los alumnos generen y compartan sus propias conexiones.
Durante todo el proceso del trabajo pudimos relacionar los textos elegidos con gustos propios y con gustos de los compañeros con quienes trabajamos. lo que relacionamos con el texto no solo se relaciona con la minificción, sino también con el texto madre y con otros textos leídos. Eso hace que las conexiones que se puede hacer. Finalmente, el poder compartir las experiencias, los gustos y discusiones nos enriquece como estudiantes y como docentes en formación.
Se relaciona principalmente en el proceso de indagación llevado a cabo para las exposiciones, puesto que en la búsqueda de posibles relaciones se conectaba el entusiasmo con nuestros intereses y también asociaciones que podrían gustarle a nuestros estudiantes o compañeros. En cuanto a las exposiciones me pareció importante la valoración, entusiasmo, cariño y pasión que demostraba sobre el tema, es importante, más que por un tema de empatía contagiar al otro de esa energía.
Me parece que la gran ventaja de la herramienta usada es justamente la creación de rutas de conexión entre los libros y con otros elementos culturales, porque los significados no se obtienen solo de la obra, sino también del mundo fundante y de las relaciones con otros objetos y conceptos definidos culturalmente
Se relacionan de manera en que los elementos culturales que están en nuestro entorno se ven vinculados unos con otros si adoptamos alguna perspectiva unificadora de los significados que se pueden extraer tanto de las obras clásicas como de los productos culturales más recientes y de mayor difusión. Mediante la herramienta Thinglink, pudimos poner de manifiesto aquellas nociones unificadoras de sentidos para la creación de nuevos relatos y nuevas perspectivas.
Creo que la herramienta de Thinglink (que fue con la que más trabajé ya que no pude estar en muchas clases expositivas sobre el tema) ayuda entender cómo el estudiante (nosotros) realiza las conexiones entre el texto entregado (minificción), el texto original e intereses o herramientas encontradas en la web. Creo que entre las tres afirmaciones (compartir el entusiasmo, la construcción de significado y las conexiones) la última es la que más se ve evidenciada y puede potenciarse con la herramienta utilizada.
Papel de los clásicos dentro del aula
2. <i>¿Cómo se verifica la vigencia de los clásicos grecolatinos a partir de la búsqueda de información, la selección de recursos, las lecturas realizadas y seleccionadas para el trabajo con la herramienta Thinglink?</i>
Todo se evidencia en las actualizaciones que se encontraron en la web. Por ejemplo, los memes y canciones que traen a la actualidad partes de las historias contadas en los clásicos y se pueden agregar a la herramienta de trabajo.
Principalmente, a partir de los referentes contemporáneos de las minificciones, que invitan, necesariamente a completar el sentido recurriendo a la fuente (o en su defecto, a comentarios de dichas fuentes de los que disponemos en la red), a los clásicos grecolatinos. Está reelaboración que plantea la minificciones, actualiza los temas que hacen de la cultura y la literatura clásica, parte de la literatura universal.
Al buscar la intertextualidad con contenidos actuales, caricaturas, memes, etc
Me di cuenta que están muy vigentes junto con que están insertos profundamente en nuestra cultura. Se pueden hacer paralelos con dibujos animados o canciones, lo que permite poder motivar a los estudiantes.
Los clásicos grecolatino todavía tienen vigencia por su contenido universal de temas tratados y tópicos, a partir de ahí uno puede conectar una variada información al

<p>respecto, desde la psicología hasta la música a través de la intertextualidad, de esa manera creo que es más fácil enganchar a los estudiantes a través de la selección de hipotextos que vayan ampliando y actualizando estos temas o tópicos grecolatinos y universales.</p>
<p>La intertextualidad que se genera a partir de los clásicos grecolatinos es bastante amplia. Se encuentran vigente ya sea en la literatura más actual, como en elementos culturales (caricaturas, memes, pinturas, etc.)</p>
<p>Los clásicos grecolatinos se encuentran más vigentes que nunca. La explosión de los medios masivos de comunicación y todo lo "artístico" que ellos conllevan nos expone de manera conciente o inconciente a esta literatura.</p>
<p>Se evidencia en la diversidad de muestras actuales de series, videos, películas, música, memes, juegos etc. que recogen la tradición clásica. En donde sin haber leído directamente los clásicos tenemos consciencia de las historias o conocemos sus referentes.</p>
<p>La vigencia va a estar determinada por la lectura de cada alumno, es por eso que la selección de recursos y búsqueda de información nos da una interiorización en el proceso de comprensión</p>
<p>La propia realización del trabajo es constatación de la vigencia de los clásicos grecolatinos, ya que las referencias encontradas en la red eran cuantiosas y se relacionaban con los más diversos temas o formas de expresión.</p>
<p>Como los clásicos son los fundadores de toda la cultura occidental, podemos encontrar una variedad de herramientas e información que demuestran su importancia y su vigencia. Dentro de lo que se recolectó para el trabajo hay recursos como: referencia de los clásicos en dibujos animados y películas; referencias de temas clásicos (como el viaje y el héroe) en dibujos animados y películas; textos literarios que hacen referencia a los textos clásicos; explicaciones de temas psicológicos que llevan el nombre de los clásicos, por nombrar algunos.</p>
<p><i>3. ¿Qué aspectos rescatarían de la actividad realizada para fomentar la educación literaria en los clásicos grecolatinos?</i></p>
<p>La conexión que se logra con las actualizaciones de las historias porque si un alumno no conoce la historia, lo hará a través de las rutas que le permitan llegar a comprender cómo se construían los clásicos grecolatinos</p>
<p>Que nos pone en la necesidad de actualizarnos en cuanto a los referentes de la cultura popular que está al alcance de los adolescentes y que forma parte de su cotidianidad y ponerlos al servicio del conocimiento de los clásicos. Además, nos plantea una propuesta didáctica acorde a cómo se nos presenta la confirmación cuando investigamos en internet, situación que facilita la llegada a los estudiantes por cuanto es pertinente al modo como se realizan casi todos los trabajos e investigaciones en la era de la información.</p>
<p>la intertextualidad con cosas de interés de los alumnos</p>
<p>Me parece que siempre es bueno poder integrar nuevas TIC en el aula. La herramienta Thinglink posibilita que el lector poder crear su propia ruta de lectura, lo que personalmente me parece ideal</p>
<p>Lo que más rescato es lo útil que es no solo como actividad creativa hacia los jóvenes sino como herramienta para acercar las lecturas a los estudiantes, por otra parte, creo que no solo serviría a la asignatura de lengua y literatura, creo que sería útil en biología, en música, en arte, en historia. La verdad es que quedé gratamente sorprendida con la herramienta, permite acercar desde diferentes perspectivas un tema particular o un texto en este caso.</p>

Las conexiones que se realizan con elementos que son más cercanos a los alumnos, como las caricaturas, memes, etc. que tienen como base los clásicos. Y los alumnos pueden conocer mucho de estos sin saber que se trata de obras literarias grecolatinas.
La investigación y exploración es una de las fases más enriquecedoras. Darse cuenta que cosas que uno ve y disfruta a diario tienen una estrecha relación con estos textos tan lejanos y gigantes.
Principalmente, el uso de una nueva plataforma, que si bien no me pareció muy completa, creo que es de fácil acceso. También dar un espacio académico para la investigación. Muchas veces nos saturan de contenido, cuando en verdad necesitamos ejercicios guiados.
El uso de una herramienta nueva (al menos para mí) y la posibilidad de una lectura que puede ser distinta de la de las demás, pero igual de válida
La metodología usada en este taller, y sobre todo a la hora de usar la herramienta Thinglink, pues construir nuevos relatos acudiendo al conocimiento de mundo del que son poseedores los alumnos y que están relacionados de alguna forma con los clásicos permite aplicar nuevas estrategias didácticas que están situadas, o al menos cerca del, contexto del alumno.
Creo que la herramienta es una excelente TIC para hacer un primer acercamiento al tema de los clásicos grecolatinos a la sala de clases, es decir, sirve mucho a modo de motivación. Por otro lado, creo que puede ser una buena herramienta para utilizarla en una evaluación que implique el desarrollo del eje de investigación.

Uso de la tecnología dentro del aula
4. <i>¿En qué facetas y funcionalidad se considera que el uso del medio digital puede acrecentar la competencia lectora de los alumnos de secundaria?</i>
Acrecenta la competencia lectora debido a que estamos inmersos en la sociedad de la cibercultura. Los profesores deben actualizarse y generar otras instancias de acercamiento a la lectura acorde a hoy.
Principalmente, porque el medio digital es fuente importante de todos los aspectos de la vida personal y académica de los estudiantes, por lo que necesariamente conforma parte importante de su universo cultural y le es afectivamente cercano.
el medio digital suele promover el interés por la lectura en los estudiantes jóvenes, esto conlleva a que lean más
Pensando en una sociedad que cada día se encuentra más tecnologizada, creo que es deber de nosotros, profesores o futuros profesores, incorporar y manejar estos nuevos recursos digitales. En relación a qué facetas el uso del medio digital puede acrecentar la competencia lectora, pienso que sería beneficio poder utilizar estas herramientas en la parte de motivación o activación de conocimientos previos, puesto que llamar la atención de los estudiantes permitirá que tengan una mejor disposición a la lectura. Además el uso de tecnologías puede servir de un apoyo para la comprensión de textos complejos, siempre y cuando esté guiada por el profesor, ya que él adecuará estas herramientas en función de las necesidades de sus estudiantes.
Principalmente, creo que sería el hecho de que es un medio con el que se sienten más cómodos, por otro lado, creo también que si son lectores pasivos incentiva a la lectura de mejor manera que entregando el libro, por ese lado entrega una motivación y podría despertar mayor interés en el estudiante de secundaria.
El uso de medios digitales puede ayudar mucho, ya que es un medio que los alumnos usan diariamente y es una plataforma que les llama más la atención.

En la medida que se les explique y haga ver que la utilización de los medios digitales es lectura, los estudiantes se sienten validados y trabajan con mayor entusiasmo. También, la lectura hipermedial contribuye a una ampliación de la concepción de la lectura.

Principalmente a nivel cognitivo y motivacional. El primero desde la visión de que la generación actual son nuevos lectores, que ya no leen de un modo lineal, sino que saltan de un hipervínculo a otro. A nivel motivacional, puesto que es más cercano a su realidad, el gusto por el papel lo tienen pocos. En la medida que se acerca por medio de temas o medios cercanos es posible acercarlos a la literatura.

No creo que lo haga, pero les permite hacer evidente su lectura propia y las relaciones que crea respecto de otras obras

Las herramientas digitales pueden servir como una guía para una búsqueda más encauzada de conocimientos. De esta forma, creemos que al funcionar como guías fomentan una lectura más lineal, o mantener un foco lineal, mientras se navega por la red, mejorando las competencias lectoras y comprensivas de los estudiantes.

Creo que la herramienta bien utilizada puede lograr acrecentar la competencia lectora de los estudiantes ya que es una herramienta actualizada, por ende, se ajusta a los nuevos tiempos. Los jóvenes están leyendo de forma diferente, es decir, están leyendo de una forma multimedial (lo que antes no ocurría) y la lectura va hacia diferentes focos que se complementan unos con otros. La herramienta tiene esa libertad lectora e investigativa. Quizá no acreciente la competencia lectora en su totalidad, ya que la herramienta la considero más útil dentro de una motivación que de un desarrollo lector, pero de todas formas puede dar un punto de partida que logre impulsar el futuro trabajo lector.

ANEXO 8: PARTICIPACIÓN EN EL BLOG

PARTICIPACIONES EN “INVITACIÓN” (PORTADA DEL BLOG)

Javier en 13 junio, 2016 en 1:47 am dijo: [Editar](#)

Cada vez que uno se mete a este blog se puede encontrar un nuevo viaje. Considero que es un trabajo muy bueno y muy entretenido. Me única duda es Cómo llevarlo al aula, pensando en colegios sin recursos. Hasta ahora el recorrido ha sido bacán. Espero que siga así en lo me que falta ver.

Netoli en 13 junio, 2016 en 6:25 am dijo: [Editar](#)

Javier, según lo que sé muchos colegios tienen proyecto enlace. Pero pensando en lo que tú dices, es un poco más difícil, se podría llevar a cabo con minificciones en papel....no sé, me imagine los links en una especie de gincana, creados por los propios estudiantes...pero en el caso concreto del blog es inspirarte para poder trabajar estos relatos en escuelas con soporte digital. Saludos

Elena en 14 junio, 2016 en 3:36 pm dijo: [Editar](#)

Netoli, me gustaría trabajar estas imágenes como una especie de quien quiere ser millonario pero en versión Iliada u Odisea. Generalmente, cuando se llevan estos libros más complicados al aula es bueno ponerlos desde esa perspectiva, puesto que el estudiante participa más. Saludos.

PARTICIPACIONES EN ULISES (RUTA *MINIFICIONES HOMÉRICAS*)

Actividad:

Luego de revisar los links propuestos: ¿Qué otras aportaciones con fin didáctico se podrían añadir a esta minificción que completaran su sentido? Las aportaciones pueden ser desde la perspectiva:

a) Lúdica

b) narrativa

Elena en 31 mayo, 2016 en 4:03 pm dijo: [Editar](#)

A lo mejor, yo haría un símil entre Ulises y Ulises homero, para que los muchachos les pueda quedar claro. De todas formas, es más atractivo el lúdico, ya que es “tedioso” el libro para ellos.

Javier en 11 junio, 2016 en 8:59 pm dijo: [Editar](#)

Me gusta tanto este texto, en lo personal el final de esta minificción es muy intrigante. Elegí esta opción de la rurtarde porque sale Homero Simpson y se me hizo más llamativo. Como actividad pienso en que los alumnos tuviesen que crear cartas a tiresias

en donde se contenga la temática de la odisea. La idea es que una vez escritas las cartas los niños se formen en círculo y cada uno deba seleccionar una carta y responderla. Todos seríamos tiresias. (El profesor también tiene que participar y ser poseidón).

Netoli en 12 junio, 2016 en 2:51 pm dijo: Editar

Es una buena idea, me gustaría saber qué piensan tus colegas.

Gael en 12 junio, 2016 en 11:39 pm dijo: Editar

Buena idea, Javier, me imaginé la Odisea como un juego de mesa! que los cabros reconstruyan la historia y puedan llegar a distintos finales según cómo recorran la "odisea" misma

Me gusta

Responder ↓

- Netoli en 13 junio, 2016 en 6:17 am dijo: Editar

Sería muy entretenido que los estudiantes que tuvieran mayor habilidad en herramientas de internet crearan el juego de mesa en soporte digital y otros hicieran las instrucciones. Que cada uno usase sus habilidades en la construcción del juego y luego, bueno, se jugara. Cuánto tiempo se necesitaría para esa actividad? Incluso podría ser la evaluación del libro.

- Didac en 14 junio, 2016 en 4:39 am dijo: Editar

pero cartas con memes, insisto en el punto y soy majadero en aquello, es importante subirse al carro de los memes, recurso expresivo definitivo del siglo XXI

Me gusta

Responder ↓

- Netoli en 14 junio, 2016 en 5:46 am dijo: Editar

Y nos podrías dejar uno como ejemplo? A lo mejor tú mismo o un colega lo podría utilizar.

Me gusta

- Alfredo en 25 julio, 2016 en 1:38 am dijo: Editar

Me causó sentido el final de la historia. De hecho, traté de hacer una actividad, tiempo atrás, usando el personaje de Penélope. Sería, quizá, interesante trabajar el espacio de la defensa de Penélope o nuevos alegatos en su contra, en base a lo que presenta este microrelato.

Netoli en 27 julio, 2016 en 7:00 pm dijo: Editar

Y en qué contexto literario lo utilizarías?

Me gusta

Responder ↓

- Alfredo en 28 julio, 2016 en 2:37 pm dijo: Editar

Esto lo trabajaría en la primera unidad de tercero medio, “El viaje y héroe”, pensado en el programa actualizado de este nivel. Me gustaría enfocarme en que el viaje no tan solo implica un cambio para quien lo realiza, sino que, también, para aquellos que quedan atrás, pues la ausencia de los que parten marcan a los que se quedan, como en el caso de Penélope.

Quizá a partir de la lectura de “La Odisea” y microrelatos que planteen una intertextualidad a esta obra, se podría realizar una especie de apología a los diferentes personajes involucrados mediante una foro-debate o ágora socrática. El asunto de fondo es dejar la distancia temporal atrás con los clásicos y dar cuenta que tratan temáticas valóricas, que en la actualidad la vemos presente.

Participaciones en “Penèlope” (derivado de Ulises, ruta homérica)

Personaje de la obra “La Odisea” de Homero. Su historia y caracterización ha inspirado (y sigue inspirando) la creación de diversas manifestaciones artísticas y mediáticas. Aquí hemos seleccionado su presencia en la música popular:

Penélope en la música popular:

Javier en 18 mayo, 2016 en 5:51 pm dijo: Editar

Creo que era mejor cómo trataba el blog anterior a Penélope. Desde mi punto de vista, era más actual y visualmente más atractivo en comparación de las portadas discográficas que se muestran. La música es importante para abarcar diversas áreas artísticas, sin embargo, se deja de lado lo juvenil, en el sentido de las redes sociales y la imagen, tan fundamental en la cultura mediática. Por último, creo que los textos escritos eran concordantes con el público al cual iba dirigido.

Netoli en 18 mayo, 2016 en 6:07 pm dijo: Editar

Hola, Javier. Bueno, en realidad es una muestra, ya que es muy difícil colgar todo. Pero, bueno, si tienes alguna imagen que añadir o algún otro recurso que creas que pueda aplicarse y que sea más actualizado para los estudiantes; bienvenido! Seguro que lo podremos incorporar a la página y que le sirva a los demás colegas, no crees? Sería un excelente aporte. Saludos.

Me gusta

Responder ↓

- Javier 11 junio, 2016 en 9:02 pm dijo: Editar

Netoli, creo que habría que potenciar lo “sensual” de la odisea. Historias románticas de ulises con circe o calisto. Para enviar fotos cómo lo hago? No cacho de esto.

Netoli en 12 junio, 2016 en 2:49 pm dijo: Editar

Si tienes fotos en algún sitio, quizás facebook u otra cuenta, podrías dar el link. Si no tienes, envía tus fotos a mi correo y yo las pego en el blog a tu nombre. Saludos!

Participaciones en “La Odisea en los medios” (derivado de Ulises, ruta homérica)

Javier en [18 mayo, 2016 en 5:37 pm](#) dijo: [Editar](#)

Me habría encantado haber visto todo el capítulo de los Simpson de la Odisea. Encuentro que hay una variedad de videos la cual conlleva a entregar una visión panorámica de la Odisea que han realizado los medios de comunicación masivos.

Netoli en [18 mayo, 2016 en 6:04 pm](#) dijo: [Editar](#)

Hola, Javier. Te encuentro mucha razón, pero esto es solo una muestra, qué videos añadirías tú? Cuando tengas un tiempito lo agregamos ¿te parece? Abrazos.

Me gusta

[Responder ↓](#)

- Javier en [11 junio, 2016 en 9:06 pm](#) dijo: [Editar](#)

Nunca he podido encontrar el video de la odisea de los Simpson. Pero pondría videos con el tema del viaje para relacionar de mejor forma la odisea. Mi lado animé me dice que debería estar alguna referencia a los caballeros del zodiaco la saga de hades para entender mejor el infierno a donde fue odiseo. Cuando vea algún video que sirva subo el Link.

Netoli en [12 junio, 2016 en 2:52 pm](#) dijo: [Editar](#)

Será un excelente aporte.

PARTICIPACIONES EN “REHABILITACIÓN DE CIRCE”(RUTA MINIFICIONES HOMÉRICAS)

Actividades (puedes escoger una o responderlas todas):

a) Nombra algunas ideas referidas a distintas versiones que podrían surgir de Ulises para “quedar bien ante la historia”.

b) ¿Qué recursos o ideas nos podrían servir para trabajar la verosimilitud en este relato?

c) ¿Qué recursos emplearías para comparar esta minificción con el relato original?

Gael en [29 junio, 2016 en 3:24 am](#) dijo: [Editar](#)

Interesante texto, deja bastante material para aplicar, particularmente para el programa de tercero medio donde se conduce del viaje del héroe, a lo social y lo político, junto con diversidad y conflicto. En ese sentido está dado el posible trabajo del viaje y el héroe. Sobre la actividad a), se podría desarrollar la idea de la historia como un discurso social

masculino que articula las imágenes de relación entre hombres y mujeres. A partir de esto podría establecerse la crítica puntual y contingente de machismo y feminismo, su valoración. Sobre la base de este mismo conflicto podría trabajarse la actividad b). La actividad c) puede surgir como resultado de un estudio de género histórico, como el trabajo de Sexo y razón de Vásquez y Moreno (1997).

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Netoli en 29 junio, 2016 en 6:01 am](#) dijo: [Editar](#)

Muy interesante, en qué nivel lo aplicarías?

- [Elena en 10 julio, 2016 en 2:57 pm](#) dijo: [Editar](#)

Netoli, al igual que Gael, yo aplicaría este ejercicio, pero como una ruta de iniciación del héroe en 8 básico. Recuerda que este año cambiaron varios ajustes y sería mucho más práctico y legible para los chicos, como también el ejercicio de lectura.

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Netoli en 11 julio, 2016 en 6:35 pm](#) dijo: [Editar](#)

Estoy algo alejada de los planes y programas de octavo. Me podrías contar cuáles son esos ajustes y de qué forma afectan a la educación literaria? Gracias, abrazos.

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Javier en 16 julio, 2016 en 8:42 pm](#) dijo: [Editar](#)

Yo estoy haciendo octavos básicos y tuve que ver el héroe y tópicos del amor. Bajo esa lógica, el texto se puede trabajar desde el punto de vista del amor y la forma en que se cristaliza en los personajes. (Mi opinión con respecto a los cambios de currículum es que el ministerio decide pasar demasiada materia en un solo curso, privando el espacio para la reflexión literaria y social).

Te gusta a ti

- [Paula en 11 julio, 2016 en 2:15 pm](#) dijo: [Editar](#)

Me gustó mucho el texto, permite realizar un análisis social de la época actual y contraponerlo también con el contexto de la Odisea.

Se podría trabajar en Tercero Medio, ahora que veré Viaje en la literatura y también en Argumentación. Además está tan presente en nuestra sociedad las relaciones entre hombres y mujeres y los discursos sociales masculinos y femeninos que hacen una crítica de cómo deberían ser estas. Con el texto se podría hacer una motivación a la lectura de diversos textos argumentativos que apunten a discursos sociales sobre la relación entre

mujeres y hombres, y así trabajar la verosimilitud del relato. Con ello se podría realizar un análisis y una crítica al machismo y al feminismo, temas actuales y contingentes de nuestra sociedad.

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Netoli en 11 julio, 2016 en 6:34 pm](#) dijo: [Editar](#)

Una propuesta muy interesante. Me gustaría saber qué opinan tus colegas.
Saludos.

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Javier en 16 julio, 2016 en 8:46 pm](#) dijo: [Editar](#)

Es interesante poner énfasis en el discurso de Circe, ella deja al libre albedrío de Odiseo la futura interpretación de su imagen. Ese diálogo es decidor para contrarrestarlo con el texto de Homero. Me parece que sin esa escena al texto le faltaría coherencia para comprenderlo como una deconstrucción. Y, asimismo, sí refleja cómo el hombre articula un imaginario determinado que claramente no se condice con la realidad. Es una buena propuesta el tratar temas de género y poder en la literatura.

PARTICIPACIONES EN “SIRENAS EMIGRANTES” (RUTA MINIFICIONES HOMÉRICAS)

Preguntas:

a) *¿Qué ideas podrían implementarse en el aula para trabajar la subversión del mito en este relato?*

[Javier en 12 junio, 2016 en 7:58 pm](#) dijo: [Editar](#)

Qué buen texto. Me sorprende tanto con estas versiones. Creo que se debería preguntar: cuál es el significado de sirena. Ahí ver la polisemia del lenguaje y mostrar este texto. Yo haría hacer un relato de las sirenas modernas y su historia lado B. Se puede hacer análisis de crítica social y hablar de prostitución, homosexualidad, etcétera. Al final todas las personas que deben “cortar sus colas de pez” para adaptarse.

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Netoli en 12 junio, 2016 en 8:07 pm](#) dijo: [Editar](#)

Me gustó mucho tu propuesta No lo había pensado de esa forma.

[Javier en 13 junio, 2016 en 1:44 am](#) dijo: [Editar](#)

Se podría trabajar la visión de mundo.

PARTICIPACIONES EN “SIRENAS, SERES MARAVILLOSOS” (RUTA MINIFICIONES HOMÉRICAS)

Javier en [17 junio, 2016 en 3:15 pm](#) dijo: [Editar](#)

Textos didácticos, sumado a nuevas versiones de literatura. Muy bien utilizar el cómic donde se relata las aventuras de Ulises. Además, el blog: “Relatos de viajeros” presenta una visión bastante académica, pero sencilla.

Javier en [17 junio, 2016 en 3:09 pm](#) dijo: [Editar](#)

Esta versión de las sirenas es muy buena, como cuervos. Se podría trabajar el tema de la “Metamorfosis” propia de los mitos griegos.

PARTICIPACIONES EN “DE NARCISO” (RUTA MINIFICIONES DE GEOGRAFÍA MÍTICA Y HEROICA)

Actividad:

Selecciona los elementos que te servirían para explicar la subversión del mito de Narciso en esta minificción (desde tu perspectiva de lector)

· Javier en [13 junio, 2016 en 1:43 am](#) dijo: [Editar](#)

Infiero que es una persona sacándose una selfie. Es bueno el mito de narciso. Creo que la palabra reflejo me conecta con el tema del mito. Ahora, los elementos que sirven para subvertirlo son el armario, el reflejo del espejo (pensando que es la “luna del armario” y así también se ven contenidos previos de metáfora). Ahora, con respecto al desenlace podemos ver cómo el mito toma una nueva dimensión ya que el protagonista sigue vivo.

Me gusta

[Responder ↓](#)

· [Netoli](#) en [13 junio, 2016 en 6:20 am](#) dijo: [Editar](#)

Muy interesante tu respuesta. Lo de la selfie, cómo podríamos sacarle más provecho? La muerte del personaje nos podría servir para explicar lo que es “metáfora”? Me gusta mucho tu visión, es una buena idea.

Me gusta

[Responder ↓](#)

· Javier en [13 junio, 2016 en 4:25 pm](#) dijo: [Editar](#)

Pienso en que la metáfora es cuando se dice: luna del armario. Lo de la selfie podría ir a la vez con una imagen de cada alumno y explicar por qué se la sacaron.

Me gusta

[Responder ↓](#)

· Didac en [25 julio, 2016 en 12:28 am](#) dijo: [Editar](#)

me sumo a las ideas de Javier, creo que la minificción se puede utilizar para trabajar el tema de las redes sociales, la imagen que construimos, las características que destacamos y lo que escondemos, las cosas buenas y malas que son consecuencia del ombliguismo que caracteriza el siglo XXI

Te gusta a ti

[Responder ↓](#)

- [Netoli](#) en [27 julio, 2016 en 7:03 pm](#) dijo: [Editar](#)

Y cómo podríamos relacionar el texto original con los problemas que están mencionando? Saludos.

Participaciones en “de autocontemplaciones y engaños” (derivado de Narciso, Ruta minificciones de geografía mítica y heroica)

¿Qué estrategias podrían utilizarse para enlazar estas manifestaciones con la minificción De Narciso?

Javier en [16 julio, 2016 en 9:03 pm](#) dijo: [Editar](#)

Este mito es bastante apropiado para trabajar identidad y sería apropiado relacionar la identidad con el uso de la imagen. Se podría tomar este mito y transformarlo en un ensayo. Debería leerse a Umberto Eco -Apocalípticos e Integrados- y algo de Hauser -el signo de la imagen- (trabajados de forma previa). Esta actividad la haría en cuarto medio electivo. La idea sería hablar críticamente sobre la imagen en las redes sociales, saber sus opiniones y que a la vez tengan bibliografía que sustente sus reflexiones.

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Netoli](#) en [16 julio, 2016 en 9:57 pm](#) dijo: [Editar](#)

Wow, potentes lecturas. Qué piensan tus colegas al respecto?

PARTICIPACIONES EN “DIDO” (RUTA MINIFICCIONES DE GEOGRAFÍA MÍTICA Y HEROICA)

· Didac en [13 junio, 2016 en 4:42 am](#) dijo: [Editar](#)

Actividades:

Se podría introducir los motivos presentes en la historia de Dido con canciones pop, por ejemplo: Natalia Lafourcade – Nunca Es Suficiente y Mon Laferte – Si Tú Me Quisieras. Se ven los videos, se analiza lo que proponen los videos y la letra de ambas canciones. Luego, pasamos al tango La última Curda, entonces, escuchamos la canción y después leemos la minificción, acto seguido, se lee el texto original para después seguir con una lluvia de ideas entre los alumnos realizando un paralelo entre la minificción y el texto

original, teniendo presentes los referentes vistos.

Y meme, mucho meme, por la necesidad de hacerse cargo de nuestra condición de seres humanos en el siglo XXI, entonces, tenemos que para finalizar se pide a los estudiantes realizar un meme con un elemento distintivo de la minificción.

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Netoli en 13 junio, 2016 en 6:28 am](#) dijo: [Editar](#)

Es una actividad muy buena. Me gustaría saber qué piensan tus colegas. Yo la haría.

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Javier en 13 junio, 2016 en 4:27 pm](#) dijo: [Editar](#)

Yo haría ese juego, sería súper interesante. Cada locación es una parte del tablero, además de las cartas con leyenda y actividades. Me motiva.

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Netoli en 17 junio, 2016 en 6:02 pm](#) dijo: [Editar](#)

Cuál tablero, Javier? Me pierdo un poco en el comentario.

PARTICIPACIONES EN “LA ESFINGE DE TEBAS” (RUTA MINIFICIONES DE GEOGRAFÍA MÍTICA Y HEROICA)

Actividades:

1. *Nombra los mitos u obras que hace referencia esta minificción.*
2. *Selecciona/nombra los elementos o recursos lingüísticos utiliza el autor para acentuar el tono irónico del relato*
3. *Selecciona otros recursos multimedia para esta minificción*

- [Elena en 31 mayo, 2016 en 4:06 pm](#) dijo: [Editar](#)

hace referencia a Edipo Rey. Los elementos que utiliza es los personajes, mostrados como dibujos animados

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Didac en 25 julio, 2016 en 12:46 am](#) dijo: [Editar](#)

Como dice Elena, se refiere a Edipo Rey y el autor utiliza elementos como minimizar a la esfinge, caracterizarla como una criatura poco imaginativa, “acomplejada”, por ejemplo, ni un respeto por el monstruo.

Se podría utilizar este video para introducir el tema, es de Les Luthiers

https://www.youtube.com/watch?v=Zvzn_jlinf0

Te gusta a ti

[Responder ↓](#)

- [Netoli](#) en [27 julio, 2016 en 7:04 pm](#) dijo: [Editar](#)

¿Cómo planificarías esta actividad considerando lo mencionado?

PARTICIPACIONES EN “ORIGEN DEL MITO” (RUTA MINIFICIONES DE GEOGRAFÍA MÍTICA Y HEROICA)

Actividades:

1. *Selecciona el mito a que hace referencia esta minificación.*
2. ***Si conoces algún otro relato que hable sobre la temática propuesta, compártelo.***

- [Didac](#) en [25 julio, 2016 en 1:00 am](#) dijo: [Editar](#)

Hace referencia al minotauro. La casa de Asterión es otro relato que, según wikipedia, juega con los elementos presentes en este mito, yo no lo he leído, pero el resumen suena bien.

Me gusta

[Responder ↓](#)

- [Alfredo](#) en [25 julio, 2016 en 2:02 am](#) dijo: [Editar](#)

Este microrelato creo que alude a la historia del minotauro y Teseo. Se podría contrastar con “La casa de Asterión” de Borges.

http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/borges/la_casa_de_asterion.htm

Te gusta a ti

[Responder ↓](#)

- [Netoli](#) en [27 julio, 2016 en 7:14 pm](#) dijo: [Editar](#)

Buen aporte. Me gustaría saber qué piensan sobre la aplicación de este texto tus colegas, si están de acuerdo o no.

PARTICIPACIONES EN “FINAL DE RUTA”

a) VALORES:

1. *¿Qué valores (literarios, éticos, estéticos, etc.) predominaban en las minificiones seleccionadas?*

b) DIDÁCTICA:

1. *¿Qué posibilidades didácticas poseen estas minificiones para ser aplicadas en el aula?*
2. *¿Si tuvieras que escoger una minificación para aplicarla en el aula, qué criterios seleccionarías (pueden ser: desde la perspectiva narrativa, sus posibilidades de vinculación con recursos de hipermedia, la intertextualidad presente en ellas).*

· Elena en [17 julio, 2016 en 12:37 am](#) dijo: [Editar](#)

En cuanto a los valores creo que predominaba la tolerancia y la perseverancia sobretudo considerando el viaje de Ulises. El amor incondicional de Penélope.

Ahora en la didáctica, las posibilidades de utilizar estas mini ficciones pueden ser en el nivel de séptimo con el viaje del héroe, desde la perspectiva de los narradores, evolución de los personajes y la intertextualidad presente entre los textos originales y el dibujo .

Te gusta a ti

[Responder ↓](#)

· Javier en [20 julio, 2016 en 4:44 am](#) dijo: [Editar](#)

Me parece interesante pensar minificciones en cuanto a la capacidad de renovar la literatura. Los valores que se entregan son diversos, tal como dice Gloria: amor incondicional, tolerancia, perseverancia. Yo sumaría la entereza y resiliencia por parte de los héroes de las minificciones.

En cuanto a la didáctica, sería súper interesante realizar un tablero de la odisea en el que surgan estas minificciones y establecer algunas preguntas con respecto a las mismas.

Además, creo que las obras de Homero fundamentan todos los textos siguientes; todos los cuentos de hadas tienen como tema el viaje y esta formación. Asimismo, considero fundamental relacionar la literatura con otras áreas del saber, a través de afiches, a modo de ejemplo, realizar un póster de una película inventada por los alumnos o relacionar la música con escrituras de la Odisea.

Me gusta

[Responder ↓](#)

• Alfredo en [25 julio, 2016 en 2:18 am](#) dijo: [Editar](#)

No sé si llegó muy tarde a la conversación, pero me quedó dando vueltas en la cabeza un comentario de Javier. Estoy plenamente de acuerdo que la iniciativa que se ha presentado en este blog tiene un sinfín de aplicaciones. Nos entrega la posibilidad de “renovar” las prácticas pedagógicas, en virtud de acercar la literatura a los estudiantes. Sin embargo, no sé si las mini ficciones “renueven” la literatura. Es más, no sé si es necesario “renovar” la literatura. Creo que las iniciativas que hemos visto en este blog son posibilidades que literatura siempre ha tenido. La pregunta por el acercamiento a la literatura cavilo que hay que responderla repensando “el puente”, es decir, la mediación, como lo hace este blog.

Me gusta

[Responder ↓](#)

o Netoli en [25 julio, 2016 en 6:07 am](#) dijo: [Editar](#)

Muy interesante tu comentario sobre la literatura, en realidad no lo había pensado. Me gustaría saber qué piensa Javier al respecto. Saludos.

“CREACIÓN”: “LABERINTO”

Este relato está incompleto ¿Cómo imaginas su final? Da un final para este relato y así poder continuar con tu viaje.

· Javier en [12 junio, 2016 en 7:47 pm](#) dijo: [Editar](#)

Y era precisamente el final. Me tomaron bruscamente, intenté gritar, pero una especie de chaleco impedía que me moviera. El minotauro algo me inyectó, solo alcancé a escuchar: “enfermera, no vuelva a leerle a los pacientes”.

Me gusta

[Responder ↓](#)

· Paula en [26 junio, 2016 en 12:23 pm](#) dijo: [Editar](#)

Cuando estaba abriendo la puerta, escuchaba cada vez más fuerte murmullos y la voz de un hombre. “Señor, ¡responda de una vez! ¿Acepta o no por esposa a María de los Ángeles?”. Ya no quedaba otra salida.

Me gusta

[Responder ↓](#)

· [Camila en 7 julio, 2016 en 9:36 pm](#) dijo: [Editar](#)

El ovillo se enredó en un mueble, lo tiraba con las garras y no lograba desenredarlo. Comenzó a sentir los pasos de ella desde las alturas, la vibración de sus botas pesadas, tan toscas para tan pequeño cuerpo. La apertura de la puerta del segundo piso rompió por completo la oscuridad. Finalmente lo encontró, el novio de su dueña bajó precipitadamente y se enredó en el complejo laberinto de lana creado por la mascota de la joven.

Me gusta

[Responder ↓](#)

· [Elena en 17 julio, 2016 en 12:34 am](#) dijo: [Editar](#)

Encontré una salida alternativa donde podría escapar. Lo intenté y el ovillo me trajo problemas atascándome en la cerradura. Ahí es donde vi una mujer y le dije, ¿puede indicarme el camino?

Me gusta

[Responder ↓](#)

· [Alfredo en 25 julio, 2016 en 1:24 am](#) dijo: [Editar](#)

No lo dudó; ya no había tiempo para ello. Se acercó con decisión. Su caminar hablaba por sí solo: sin duda era un hombre que había pasado por muchas aventuras y desventuras en su vida. No obstante, esta ocasión no era como las otras. Cuando ya estaba muy cerca de la tímida luz, se dio cuenta que provenía de la lumbre de una caldera. No entendía que hacía eso ahí. Sintió una rara conmoción. Algo que sacudía su cabeza. Acto seguido recordó su cabellera, su piel, sus ojos...Se incorporó rápidamente y volvió a fijar su mirada en el fuego que oscilaba. De pronto, el sonido de unos pasos acercándose sonaron como en eco en las paredes del laberinto. Nuevamente, en una fracción de segundos, se cuestionó los designios de la vida y lo que habrá traído ahí. Solo recordaba que tenía frente un gran pasillo y, luego, supuso que estaba dentro de un laberinto... El sonido de los pasos ya no era un susurro. Una silueta se dibujaba. Mientras se percataba que la figura paso a paso se iba materializando, dejando de ser una simple silueta, el terror lo gobernó en su interior. No era un hombre. Si bien tenía una especie de piernas, con las cuales caminaba, se asemejaba más una gran bestia.

– ¡Ya era hora!

– ¿Cómo? ¿Me esperabas?

– ¿Por qué todos hacen esa misma pregunta cuando su momento ha terminado? –le decía la criatura con tono de burla–. Este laberinto es como la vida: Entre más te vas internando él, más te vas desesperanzando.

En ese mismo momento, recordó el hilo que fue dejando a su paso; mas no había nada y en su mano el ovillo ya no estaba.

– Espero que no te hayas aferrado al hilo de la vida, pues tu tiempo ya ha terminado.

El hombre sintió en su interior la tan redonda verdad parmenidiana. Las musas le revelaron los ecos de sus recuerdos en vida, aquella que ya no es...que ha dejado de ser...que no es...que fue...que se fue...f-u-e.

Como el barquero que cuida el tránsito de almas, la criatura se retira con el cuerpo del hombre en sus brazos.

Me gusta

[Responder ↓](#)

· [Netoli en 2 agosto, 2016 en 10:04 am](#) dijo: [Editar](#)

DEJO EL FINAL DEL RELATO PARA QUE LO CONOZCAN...LUEGO DEN SU OPINIÓN SOBRE ESTE EJERCICIO (O IMPRESIONES).

“Allí estaba el ser que buscaba: inmóvil, sentado de espaldas a la abertura en el muro, concentrado en la serie bélica que mostraba la pantalla del televisor.”

LINK BLOG: <https://paideiaenfraccionminima.wordpress.com/>

ANEXO 9: SECUENCIA DIDÁCTICA

SECUENCIA: TRACEMOS RUTAS LITERARIAS PARA LECTORES ACTIVOS:

Temática: clásicos grecolatinos – permanencia de los clásicos a lo largo de la historia cultural/ presencia en los medios masivos/ en la producción canónica.

Los objetivos de investigación en los que se basa esta pequeña secuencia son los siguientes:

- Analizar las necesidades de los futuros profesores sobre el uso del hipertexto didáctico digital y la multimodalidad para la educación literaria.
- Determinar y caracterizar las competencias digitales de los profesores en formación en cuanto a: uso del hipertexto digital y la multimodalidad.
- Valorar las creencias de los futuros docentes del área respecto a su función crítica y reflexiva en la formación de lectores competentes, críticos y cultos.
- Conocer la visión personal que poseen los profesores en formación sobre los clásicos grecolatinos en cuanto a: relevancia, experiencias personales y forma de aplicarse en el aula.

•
Actividades: Las actividades están dirigidas hacia la elaboración de un recurso hipertextual

Objetivos de la secuencia:

- Comprender la terminología principal que guía el trabajo de creación de hipertextos
- Diseñar un recurso de acuerdo a criterios proporcionados. Estos criterios se basan en dos perspectivas: educación literaria a partir de la reelaboración de clásicos grecolatinos (hipertexto y minificción) y gestión en el aula (a partir de un diseño multimodal).
- Seleccionar diferentes materiales de diverso origen (hipermedia, textual, imágenes) etc. que estén acordes a la minificción y al diseño planificado.
- Elaborar un recurso, un hipertexto, que motive diferentes lecturas e interpretaciones.
- Evaluar y comentar hipertextos.

Proceso:

1. Lectura, aproximación/ relación con conocimientos previos
2. Selección de elementos/materiales/ imágenes e hipermedia que reflejen una interpretación de lo leído y su relación intertextual/hipertextual con otros medios.

3. Selección de textos, de imágenes e hipermedia/ refleje visión personal/ interpretación del texto.
4. Creación del recurso empleando la selección
5. Presentación en línea de la creación/ comentarios.
6. Sesión plenaria.

Sesiones

Sesión martes 27/09: Presentación de la tesis de la investigadora (a grandes rasgos) a los futuros profesores. Explicación del trabajo de investigación a realizar y sus etapas.

Posteriormente se presenta una minificción. En grupos, se invita a reflexionar por medio de un cuestionario respecto a:

- Intertextualidad/ intertexto lector
- Presencia de los clásicos grecolatinos: medios más usuales.

Plenaria de las ideas compartidas, proposición de un trabajo utilizando internet.

Presentación del blog "Paideia en fracción mínima II" y explicación de lo que se realizará.

Sesión martes 4 de octubre:

Planificación por parte de los profesores en formación de lo que será su hipertexto utilizando thinglink.

En primera instancia se presenta una imagen thinglink y su aplicación en la literatura. Se presentará un ejemplo (de los que se han utilizado en el blog).

Se invita a participar a los profesores en formación y a comentar las imágenes relacionadas, qué interpretan de ella.

Se les pide identificar los criterios que motivaron las elecciones de las imágenes. Estos criterios***** pueden ser de acuerdo a:

-nivel de interpretación (dentro del contexto literario): conexión con otros textos/obras/ reconocimiento de ironía/parodia.

- relación con el contexto del estudiante (desde el ámbito semántico): posibles intereses de los estudiantes/ conexiones con la cultura popular y los espacios informales (Multiliteracies).

- vinculación con la obra: Intertextualidad basaba en el reconocimiento de "marcas"/ comparaciones/ contrastes/reconocimiento de símbolos culturales/ valores de subversión presentes en la minificción

- posibilidad de seguir una ruta: posibilidad de trazar un itinerario, "finalidad de ampliar, diversificar, contrastar contenidos" (Mendoza, 2012), etc.

Luego se les solicita que en parejas planifiquen su hipertexto. Para ello se les proporcionará las minificciones presentes en el blog.

Dentro de la planificación del hipertexto deben considerar:

- Posibles rutas que activen la lectura: de acuerdo con Niederhauser (2008) y Mendoza (2012) la activación de la lectura por parte del receptor se logra a través de estrategias que estimulen los conocimientos previos. Estas estrategias para crear significado (*meaning making*) dentro de los textos, son resumidas según Niederhauser en seis:
 - a) Primera lectura rápida (skimming)

***** Los criterios se proporcionarán de acuerdo a lo que señala Niederhauser y Mendoza respecto a la lectura de hipertextos y se considerará también lo que señala Kress, Serafini, Kalantzis y Cope, respecto a la lectura de imágenes.

- b) Comprobar lo leído (checking)
- c) Volver a leer (Reading)
- d) Responder (responding)
- e) Analizar (studying)
- f) Volver a revisar (reviewing)

Dentro de estas estrategias debe existir un espacio para que “el lector establezca sus posibles hipervínculos personales” (Mendoza, 2012)

- Relación con el contexto del estudiante: desde la perspectiva de Cazden et. al (1996), Ryan et. al (2010) y Kalantzis y Cope (2005) acorde al concepto de Multiliteracies y multimodalidad, la gestión de un recurso que pueda proyectarse desde el siguiente diseño:
 - a) Práctica situada (situated practice): todo lo que se planifique debe partir desde los intereses, necesidades y conocimientos de los estudiantes.
 - b) Instrucciones de apertura (Overt instruction) el profesor media entre los conocimientos del texto y los estudiantes a partir de sus necesidades.
 - c) Marco de crítica (Critical framing): análisis crítico de los textos a partir de sus efectos (ámbito cultural, mediático, etc.), su estructura y características de los textos empleados que reflejen estos efectos o fines.
 - d) Práctica transformada (Transformed practice): final del proceso que está basado en la deconstrucción del texto y la creación que resulta al ejecutar un contexto multimodal.
- Relación con la obra original: desde la perspectiva de la intertextualidad (base Genette y Kristeva) y el hipertexto (Landow, 2009) los nodos o enlaces que se crean deben enlazar con otras creaciones. En este sentido, también es importante la calidad del enlace (Landow, 2015).
El hipertexto puede verse desde dos perspectivas (Mendoza, 2012), desde la posibilidad de las conexiones que surgen del texto impreso (Hipertexto textual) y de la infinita proyección que se puede lograr a través del ámbito digital (Texto hipertextual). Esta proyección está acorde al texto multimodal en cuanto a: valoración del signo desde el ámbito cultural y social, representación hipermediática y efecto de los medios masivos.
- Posibilidad de interpretación: la posibilidad de interpretación surge desde el intertexto (Mendoza, 2011). Intertexto discursivo (la integración de diferentes referencias de otros textos) y el intertexto lector (ámbito de la competencia lecto-literaria). En este sentido, la posibilidad de interpretación surgirá desde las conexiones que establezca el lector con el texto. A partir de esta consideración, la creación por parte de profesores en formación puede proyectarse desde esta perspectiva y también desde los tipos de participación según Chambers (Chambers citado por Colomer): “compartir el entusiasmo, compartir la construcción del significado y compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos.”

Sesión 11 de octubre

En la sala de informática, los futuros profesores acceden al blog y revisan las instrucciones. Buscan información según su planificación y estructuran el hipertexto a crear.

Antes de que termine la sesión se realiza una plenaria (focus group) preguntando por las principales dificultades halladas durante el proceso.

Sesión 18 de octubre

Creación de hipertextos utilizando Thinglink. Se dan las principales instrucciones y se les solicita seguir la guía propuesta en el blog.

Mayoritariamente esta sesión es para crear el recurso según la planificación y los criterios. Se invita también a crear una rúbrica de evaluación del recurso a partir de la encuesta presentada en el blog.

Sesión 25 de octubre:

Presentación de los hipertextos creados a los compañeros de clase. Las parejas comentan sobre la selección de los textos y de cómo trazaron las posibles rutas. Discusión de la forma en que esto se llevaría cabo en su aula. La discusión estará propiciada a partir de los fundamentos de la educación literaria, el papel de los clásicos dentro del aula (vigencia y relación con mass media) y uso de la tecnología dentro del aula. Para esto se mostrarán algunos indicadores que puedan ayudarles en la discusión. Se les solicita compartir los links en el google de la clase (Moodle) y que los compañeros comenten los hipertextos creados.

ANEXO 10: Criterios para la creación del hipertexto didáctico digital

CRITERIOS PARA DISEÑO DE IMAGEN INTERACTIVA

Herramienta Thinglink

Introducción:

La siguiente actividad consiste en el diseño de una imagen interactiva. Para su diseño se proporcionan una serie de criterios.

El objetivo de esta actividad es “Planificar un recurso de acuerdo a criterios que se basan en dos perspectivas: educación literaria a partir de la reelaboración de clásicos grecolatinos desde la minificción y el hipertexto y su gestión en el aula a partir de un diseño multimodal”.

Criterios:

1. Diseño desde la perspectiva de la formación literaria

- a. Dimensión desde el texto escrito (hipertexto textual)
 - De la/s minificción/es escogida/s reconocer los hipotextos (obras) presentes, personajes y posibles mitos.
 - Reconocer elementos de humor/parodia/ironía que puedan ser representados a través de elementos multimedia, imágenes u otros.
 - Analizar la perspectiva en la que están representadas las obras, personajes o mitos dentro de la minificción.
 - Procurar que dentro de la ruta que se diseñe se cumplan estas tres fases del proceso de lectura: anticipación, explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales), interpretación.

2. Diseño desde la perspectiva del hipertexto:

- a. Planear/pensar una ruta que pueda cumplir con las siguientes características:
 - Planificar enlaces (nodos) que cumplan con las tres fases del proceso y que inviten al lector a activar sus conocimientos previos.
 - Romper la linealidad narrativa al ofrecer vínculos que creen nuevos contextos e intertextos.
 - Proporcionar una perspectiva interpretativa global (no unilateral).
 - Dentro de los enlaces procurar la conexión con otras obras, inclusive la original.

3. Diseño desde la perspectiva multimodal:

- a. *Diseño desde el análisis semiótico (perspectiva crítica).*
 - Considerando que existen cinco (a siete) sistemas semióticos (lingüístico, visual, audio, gestual, espacial) y que estos deben combinarse dentro de un

texto, seleccionen los sistemas más adecuados que emplearán en el diseño de su imagen interactiva.

- Pensar/planear elementos multimodales que puedan ser interpretados desde lo denotativo a lo connotativo. En esta interpretación escojan elementos según su ámbito cultural, mediático, etc.
 - Seleccionar elementos multimodales acordes a la minificción escogida. Estos elementos deben ser coherentes de acuerdo a: personajes, mitos, obras, temáticas y efectos en el lector.
- b. *Diseño desde la gestión de un aula multimodal:* Pensar el proyectar la imagen considerando el siguiente diseño:
- Punto de partida: intereses, necesidades y conocimientos de un potencial estudiante de secundaria.
 - Elementos que puedan servir de “puente” o conexión entre elementos conocidos por los estudiantes y aquellos que puedan constituirse un desafío o algo nuevo.
 - Abrir un espacio de interpretación de la imagen a partir de posibles comentarios que puedan realizar al producto creado.
 - Incitar al análisis de los elementos escogidos a partir de sus efectos en distintos ámbitos (sociales, culturales, mediáticos, etc.)

HIPERTEXTOS CREADOS EN EL SIGUIENTE LINK:

<https://paideiaenfraccionminima2.wordpress.com/2016/06/28/presentacion/>

ANEXO 11: LIBRO DE CÓDIGOS (SOFTWARE NVIVO)

Nombre	Descripción
además como eso va cambiando tanto	idea de vertiginosidad presente en los profesores en formación
creación texto multimodal	impacto o visualización del hipertexto multimodal por parte de los profesores en formación
Relación con lo clásico	elementos relacionados con lo clásico
Selección de enlaces y nodos	visualización de la elección de enlaces y nodos
uso cibercultura	de qué manera utilizan la cibercultura los profesores en formación?
Uso de la imagen y recursos multimedia	de qué forma utilizan la imagen y elementos multimedia
creencias uso thinglink	Todo lo relacionado con el uso multimodal. Específicamente vinculado a la dimensión "creador de textos multimodales"
compartición	variable de la dimensión creador de textos multimodales
concepción enseñanza	criterio de la variable tipo de usuario de la dimensión creador de textos multimodales
meaning making	etiqueta que reúne los vestigios o señales sobre el pensamiento crítico
Decisiones sobre la lectura	Esta etiqueta encierra todas aquellos criterios relacionados con leer o no leer y las decisiones sobre la lectura, es decir, cuándo se determinaron como lectores, cuándo decidieron dejar de leer o aspectos relacionados con la lectura y sus acciones como lectores
Dificultades de la lectura de obras clásicas	Esta etiqueta reúne los siguientes criterios: no se leen (las obras), no agradan, son difíciles, las complejidades tanto del sistema como del programa para llevarlas a cabo
Burocracia	En esta etiqueta se han reunido todas aquellas evidencias u opiniones sobre las dificultades de la escuela, el sistema, los profesores y el programa para llevar a cabo la lectura de obras clásicas
Desagrado	Etiqueta que reúne las observaciones que se refieren a por qué no se leen las obras, el desagrado por leerlas
Dificultad personal en su lectura	En esta etiqueta he reunido todas aquellas apreciaciones de los participantes respecto a por qué son difíciles las obras, qué aspectos les costó más, etc. tiene que ver con las

	dificultades personales, las opiniones sobre dificultades y la visión docente sobre la dificultad de los estudiantes por leerlas.
Dificultades que origina la escuela	Esta etiqueta tiene relación con todos aquellos elementos que según los participantes, dificultan su labor mediadora y que se originan de la escuela y sus métodos.
Impedimentos	Esta etiqueta reúne todas las observaciones que apuntan a aquellas acciones realizadas por colegas o por la escuela que les hizo más difícil o más complicada su labor mediadora.
Visión de uso tiempo	Etiqueta que aborda las opiniones de cómo el tiempo en la escuela o el tiempo que disponen para su gestión profesional, afecta la enseñanza de la literatura.
Positiva	visión del tiempo como positiva, que es un aliado para el desarrollo de actividades.
Visión negativa uso tecnología	Etiqueta que reúne aquellas opiniones u observaciones de los participantes sobre su medio y la visión negativa que poseen sobre el uso de la tecnología en el aula.
Estrategia de lectura de obras clásicas	Este etiqueta reúne todas las observaciones que tienen relación a cómo enseñan o transmiten los clásicos los profesores participantes.
Formas de leerlas	Etiqueta que reúne las observaciones sobre la metodología empleada por los participantes para enseñar o transmitir las obras clásicas.
Uso de minificciones	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre la minifcción, tanto las impresiones positivas como negativas y su uso potencial dentro del aula.
Uso de recursos	criterio que reúne las observaciones de los participantes sobre los recursos utilizados para enseñar las obras clásicas.
Estrategias cognitivas	Esta etiqueta reúne todas las observaciones que hacen relación a la forma de lectura de hipertextos, las decisiones que toman, cómo se expresan en cuánto a la navegación y cómo navegan.
Estrategias para motivar la lectura	Reúne todas aquellas estrategias que utiliza el docente para motivar la lectura literaria.
Conversación	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre la utilización del diálogo y la conversación para motivar la lectura

Uso de la tecnología	criterio que reúne las observaciones de los participantes sobre el uso efectivo que han hecho de la tecnología para motivar la lectura
Uso de recursos para motivar	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre los recursos utilizados.
Visión didáctica digital	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre la tecnología aplicada a la enseñanza de la literatura.
mixta	Ve aspectos negativos y positivos del uso de la didáctica digital en el aula
negativa	aquellos aspectos que encuentran negativos
positiva	aspectos positivos de la tecnología
función lúdica	visualización de la didáctica de la literatura como lúdica
función narrativa	más bien la enseñanza de la literatura desde una perspectiva más formalista
Impedimentos tecnología escuela	¿qué impedimentos hallan los participantes en la escuela para que puedan llevar a cabo estrategias con internet?
Interpretación de los recursos	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre las imágenes del blog y los recursos que se utilizaron en él, como asimismo la interacción lograda con ellos.
Intertexto lector	Etiqueta que tiene relación tanto con las estrategias de lectura de los participantes como su conocimiento de obras y autores.
Interacción con géneros	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre la mención de géneros literarios y cómo los enuncia - nombra géneros, cuáles y si hay conexión entre ellos.
Interacción con obras	reúne las observaciones de los participantes sobre obras y cómo las relaciona.
Interpretación	¿cómo interpretan o visualizan las obras a las que se enfrentan?
Mención a obras	criterio que reúne las observaciones de los participantes sobre obras mencionadas
la Iliada y la Odisea	cuantas veces se nombra esta obra por los participantes
Lectura literaria en el aula	Etiqueta que reúne todas las observaciones sobre la enseñanza de la literatura en el aula relacionados con los etiquetas de selección de obras, las propuestas para enseñar y autores que se enseñan.
Criterios de selección	etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre la selección de obras para el aula.

Propuestas	etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre las posibles estrategias didácticas a utilizar en el aula.
Relevancia de la lectura	etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre la importancia de leer dentro del aula o la importancia de que lean dentro del aula.
lectura no es tanto por placer	
Lectura personal	Dentro de la idea de lector literario, la mención a obras, autores, etc.
Estrategias	etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre sus estrategias de lectura literaria
Mediadores	etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre aquellos entes o sujetos que lo ayudaron en su progresión como lector
Mis autores o lecturas	etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre sus primeras lecturas, autores preferidos o autores/obras que han marcado su vida lectora
Lee más allá de lo solicitado.	
me pregunta si la interpretación que han hecho es correcta	Actitud de los profesores en formación sobre su propia interpretación de las minificciones.
Motivación a la lectura	Etiqueta que reúne las observaciones sobre la lectura, porqué leen y que les motiva a leer.
Me gusta leer y lo relacionado	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre: el gusto de leer, cómo motiva a leer a sus estudiantes y el deber de leer.
Navegación	reúne observaciones que den indicios de los criterios relacionados con la errancia, el tipo de lectura, la lectura de imágenes, la frecuencia de navegación.
Errancia	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre cómo navegan y cómo leen los hipertextos.
navegar por internet y las redes sociales	
Punto de vista en el aula	Código que tiene que ver con todos aquellos indicios relacionados con dar la opinión y compartir un punto de vista.

que no habla de ellos la obra	se quiere saber cuál es la apreciación de los profesores sobre sus estudiantes y la factibilidad de que se aproximen a las obras – sensación de lejanía.
que tiene tiempo para leer los libros que le interesan	
Reelaboración clásicos grecolatinos	Etiqueta que reúne aquellos criterios relacionados con el impacto de los mediático, la cultura popular, el internet y otras obras en la reelaboración de clásicos.
Cultura de masas	¿de qué forma la cultura de masas se halla presente en las creencias o ideas de los profesores?
Impacto massmedia	ver de qué forma los elementos mediáticos masivos han impactado en la visión de los clásicos grecolatinos, ya sea en su enseñanza o en ámbito personal.
Intertextualidad	Presencia de autores, libros, obras, etc que hagan mención o aborden los clásicos y los participantes encuentran relevante. También puede ser la influencia de la intertextualidad en la lectura de estos clásicos
Repertorios mínimos	Etiqueta que reúne principalmente autores mencionados por los participantes.
autores nacionales	Si nombra a autores chilenos
autores universales	Reúne a los autores nombrados que son clásicos universales o autores que tienen una relevancia más allá de sus fronteras.
se concentra en un solo libro. No tendencia más de uno.	
Selección de lecturas	Etiqueta que reúne las lecturas que dan a leer a sus estudiantes.
lecturas proporcionadas	lecturas leídas, autores y obras efectivamente leídos en clase
si fuera como unidad de cultura antigua o se perfile una unidad dentro del programa	se quiere ver qué tanto los profesores siguen el programa y si eso afecta o no la transmisión de los clásicos
Suele terminar los libros que lee y acostumbra leer más de un libro	
Trascendencia de las obras clásicas	Observaciones relacionadas con el impacto o trascendencia de estas obras en ellos.

Impacto	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre el impacto de estas obras tanto en su vida como en la de sus estudiantes. Reúne todas las observaciones que tienen relación con el efecto de estas obras en los lectores.
Importancia	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre la relevancia de estas obras, por qué es relevante que se lean.
Utilidad	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre el posible uso de estas obras dentro del aula.
Visión de la escuela	Reúne las observaciones de los participantes cómo ven la escuela con todos sus matices.
Actitud	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre cómo es la escuela y su forma de ser o de actuar frente a ciertas situaciones.
Escuela e internet	Observaciones de los participantes sobre la posición de la escuela sobre el uso de internet para la educación literaria o la enseñanza.
Estilo y normas	Observaciones de los participantes sobre la forma de ser y actuar de la escuela, las normas, medidas, estilo de enseñanza, etc.
Visión de la literatura	Reúne la visión de los participantes sobre la literatura.
Dificultades	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre las dificultades que hallan para la enseñanza de la literatura o aquellas que emanan por la misma naturaleza de la literatura.
Literatura como placer	Observaciones de los participantes sobre el placer que la lectura genera.
Relevancia	etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre la importancia y trascendencia de la literatura
Visión sobre el alumno	Etiqueta que reúne aquellas impresiones sobre el estudiante.
Alumnos y lectura	Observaciones de los participantes sobre sus alumnos y sus reacciones frente a la lectura.
Visión adolescencia	Observaciones de los participantes que den indicios sobre la visión que tienen de sus estudiantes en esta etapa de la vida.
Visión uso cibernético estudiantes	Se refiere al uso que hacen los estudiantes de las redes y cómo estas afectan la vida y la forma de ser de los estudiantes de secundaria.

Internet uso	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre el uso y posible uso que hacen de internet sus estudiantes. También sobre las competencias de estos últimos.
Uso de las redes	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre la visión que tienen de sus estudiantes del uso de las redes que estos realizan.
Visión sobre los recursos multimedia	Etiqueta que reúne las observaciones de los participantes sobre la posible visión de los estudiantes de los recursos multimedia y del uso que estos les dan,
Visión uso personal digital	Este código reúne las apreciaciones que tienen los participantes sobre sí mismos del uso de la tecnología digital para la enseñanza.
Alta interacción	Conoce y maneja las herramientas, las utiliza a diario
Baja interacción	Casi no menciona el uso de tecnologías, es muy poco su conocimiento o este se limita al uso de las redes sociales
Dificultades	uso del internet como dificultoso, confusión, desconocimiento

ANEXO 12: Memos

MEMO 1: RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO (ESCALA DE LIKERT).

Javier:

Está de acuerdo que lee por placer y que tiene tiempo para leer los libros que le interesan; sin embargo prefiere destinar su tiempo libre para navegar por internet y las redes sociales.

Respecto a los autores que estén cercanos a su vivencia no es algo definitivo para la elección de un texto, porque no se define (no le agrada ni le desagrada).

No le gusta leer obras de distintos periodos, por tanto, debe tener una tendencia de lectura fijada en una época más contemporánea.

No valora bien los best sellers.

Lee más allá de lo solicitado (su lectura no se restringe a lo solicitado por la escuela).

No tiene preferencia fija por lecturas no literarias, no es algo que lo incomode, pero tampoco es su preferencia.

Suele terminar los libros que lee y acostumbra leer más de un libro, no es óptimo, pero lo marcó con 4

Elena:

También lee por placer y dispone de tiempo para leer. Navegar por las redes sociales no es de su completa preferencia, pero tampoco le desagrada, es decir, destina tiempo para

ello, pero no mucho. Siente una fuerte inclinación a escoger autores y libros que reflejen sus vivencias. Sin embargo, le gusta leer literatura clásica de distintos periodos.

Valora positivamente a los best sellers.

Lee más allá de lo solicitado.

No tiene preferencia fija por lecturas no literarias, no es algo que lo incomode, pero tampoco es su preferencia.

Suele terminar los libros que lee y acostumbra leer más de un libro, pero evalúa 5

Gael:

Lee por placer, pero no dispone de tanto tiempo libre para leer. No es de su interés navegar tanto por internet y las redes sociales. Respecto a los autores que estén cercanos a su vivencia no es algo definitivo para la elección de un texto, porque no se define (no le agrada ni le desagrada).

Le gusta leer obras clásicas de diferentes periodos.

No valora bien a los best sellers.

Lee más allá de lo solicitado (su lectura no se restringe a lo solicitado por la escuela).

Tiene preferencia por lecturas que no sean literarias y suele terminar lo que comienza a leer. Acostumbra a leer más de un libro.

Didac:

Para Didac la lectura no es tanto por placer. No tiene tiempo para leer los libros que le interesan. Tampoco destina tanto tiempo libre para navegar por internet y las redes sociales.

Los autores que escoge no tienen tanta relación con sus propias vivencias.

Le gusta leer obras clásicas de diferentes periodos.

No le va ni le vienen los best sellers.

No lee de acuerdo a lo solicitado por la escuela o trabajo.

Su lectura es literaria.

No termina los libros que comienza a leer y lee más de un libro a la vez (que no termina).

Paula:

La lectura no es algo que realice tanto por placer. Sin embargo, dispone de tiempo para leer los libros que le interesan. No destina su tiempo libre para navegar por internet ni las redes sociales.

Le gusta escoger obras y autores que tengan relación con sus propias vivencias y le gusta leer obras clásicas de distintos periodos.

Le gustan los best sellers.

Lee más allá de lo solicitado (su lectura no se restringe a lo solicitado por la escuela).

No tiene preferencia por lectura no literaria.

Termina de leer los libros y la verdad se concentra en un solo libro. No tendencia más de uno.

Alfredo:

La lectura la realiza por placer, tiene tiempo para leer las obras que le interesan y no dedica tanto tiempo para estar en internet y navegar por las redes sociales.

Le gusta escoger obras y autores que tengan relación con sus propias vivencias y le gusta leer obras clásicas de distintos periodos.

Valora positivamente los best sellers y obras contemporáneas

Lee más allá de lo solicitado (su lectura no se restringe a lo solicitado por la escuela).

tiene preferencia por lectura no literaria.

Suele terminar los libros (4) y lee más de uno a la vez.

Valoración de la lectura:

Javier:

habla de libros con compañeros de trabajo fundamentalmente.
el género más leído es la novela
generalmente compra los libros
está leyendo actualmente y las lecturas las realiza en libro impreso. Su lugar preferido para leer es su habitación.

Gloria:

Habla de libros con amigos
el género más leído es la novela
Accede a los libros a través de su biblioteca particular
está leyendo actualmente y las lecturas las realiza en libro impreso. Su lugar preferido para leer es en el bus.

Gael:

Habla de libros con amigos.
el género más leído es la novela
generalmente compra los libros
leyó hace menos de un mes y las lecturas las realiza en libro impreso. Su lugar preferido para leer no tiene.

Didac:

Habla de libros con amigos.
el género más leído es la poesía
Accede a los libros a través de préstamo interbibliotecario y se halla leyendo actualmente.
las lecturas las realiza en libro impreso. Su lugar preferido para leer es su habitación.

Beatriz:

Habla de libros con compañeros de estudio.
el género más leído es la novela
Accede a los libros a través de compra y se halla leyendo actualmente.
las lecturas las realiza en libro impreso. Su lugar preferido para leer es su habitación.

Alfredo:

Habla de libros con amigos.
el género más leído es la novela
generalmente compra los libros
Está leyendo actualmente y las lecturas las realiza en libro impreso. Su lugar preferido para leer no tiene (cualquier lugar).

Valoración de la enseñanza de la literatura

Javier:

Tiene muy bien valorada a la universidad y la formación que tuvo la halla satisfactoria, en este sentido, considera que tiene las herramientas adecuadas. También considera que la escuela le ayudó en su formación como mediador. Sin embargo, en su clase de castellano no se leía mucho, ni tampoco halla relevante la mediación que tuvo en la escuela. No está

de acuerdo que el fin de la enseñanza de la literatura sea de tipo instructiva. No obstante, está de acuerdo con la evaluación de la lectura por medio de una prueba,

Elena:

No valora a la universidad como formadora en el área literaria. Sin embargo, las asignaturas le han dado una buena formación para transmitir la literatura. Siente que tiene las herramientas para enseñar y que la escuela le ayudó a su formación mediadora. En su clase de castellano se leía mucho y por lo mismo, cree que es un buen modelo de mediación literaria. No está de acuerdo ni en desacuerdo que el fin de la enseñanza de la literatura sea de tipo instructiva, es decir, no está en desacuerdo completamente. Sin embargo, cree que la literatura no debería ser evaluada mediante una prueba.

Gael:

Tiene bien valorada a la universidad y la formación que tuvo la halla satisfactoria. Pero siente que su formación no fue suficiente del todo. Sin embargo, siente que tiene las herramientas para enseñar , no obstante, la escuela no le ayudó mucho en su formación mediadora, ya que en su clase de castellano no se leía mucho. No está de acuerdo ni en desacuerdo que el fin de la enseñanza de la literatura sea de tipo instructiva, es decir, no está en desacuerdo completamente. Tampoco le convence que las lecturas sean evaluadas mediante una prueba.

Didac:

No valora bien a la universidad ni la formación que le entregó, por lo mismo siente que no tiene las herramientas suficientes, tampoco la educación literaria en la escuela le ayudó a ser un buen mediador. Señala que en su clase de castellano no se leía. No está de acuerdo ni en desacuerdo que el fin de la enseñanza de la literatura sea de tipo instructiva, es decir, no está en desacuerdo completamente. Sin embargo, no está de acuerdo de que la lectura sea evaluada mediante una prueba.

Beatriz:

Siente que la formación universitaria no ha sido suficiente y que no le ha proporcionado una visión satisfactoria para la enseñanza de la literatura. Aún así siente que tiene las herramientas para enseñar la literatura. No tiene buen concepto de la escuela, no le ayudó tanto a su formación mediadora. Sin embargo, en su clase de castellano se leía y reflexionaba mucho. Pero no encontró que fuese un buen modelo. No está de acuerdo ni en desacuerdo que el fin de la enseñanza de la literatura sea de tipo instructiva, es decir, no está en desacuerdo completamente. Sin embargo, no está de acuerdo de que la lectura sea evaluada mediante una prueba.

Alfredo:

Siente que la formación universitaria fue suficiente, aunque las asignaturas no proyectaron una visión didáctica de la literatura, por lo mismo, siente que no tiene tantas herramientas para enseñar la literatura. Valora bien la escuela como formadora, pese a que en su clase de castellano no se leía mucho ni se reflexionaba. No fue un buen modelo como mediadora. No está de acuerdo que el fin de la enseñanza de la literatura sea de tipo instructiva y tampoco con que la evaluación de la lectura por medio de una prueba.

MEMO 2: SÍNTESIS SOBRE EL PERFIL LECTOR LITERARIO

Valoración de la lectura:

Los participantes se han forjado como lectores sin tanta ayuda de los mediadores o por lo menos no lo perciben así. La motivación es fundamental y los intereses personales también.

Mediadores como la familia o la institución educadora no son definitivos en la formación como lectores de los participantes.

Respecto a las decisiones sobre la lectura literaria están dirigidas hacia el esfuerzo formador lector personal en el que no intervienen mayoritariamente mediadores, es decir, que las decisiones que se toman son dirigidas para formarse como lector que nacen de un hecho personal y no porque otro le diga que lo haga o se lo requiera.

La mayoría se declara o tiene conciencia de ser lector en secundaria. Algunos consideran relevante la formación de la escuela para llegar a esa afirmación. Otros, en cambio, valoran al objeto libro como el inicio de su periplo lector.

Predomina la idea de la formación autodidacta.

Intertexto lector:

La interacción con géneros está muy permeada por la experiencia docente. La mayoría solo interactúa con la novela. Solo uno, Didac, interactúa con la poesía.

La mayoría interactúa con géneros de acuerdo a los contenidos, aunque en general los autores y lectoras se escogen de acuerdo a su gusto literario. Por ej. Alfredo, quien interactúa con el género dramático por un tema de contenido.

La mayoría nombra autores y obras pertenecientes al género narrativo, hay quienes incluso tienen dificultades con algunos géneros, por ejemplo Elena, tiene problemas con el género poético.

-Interacción con obras:

La interacción con obras denota una posición de los participantes que vacila entre su posición como docente conocedor de las obras, su rol y por otro lado su posición como lector que tiene sus propias dificultades al enfrentar al texto. En este sentido, es un camino de exploración y aprendizaje que los participantes reconocen dentro de su formación profesional.

La interacción con los clásicos grecolatinos se da dentro de un espacio profesional y de formación de los estudiantes. En este sentido, los textos más nombrados por los participantes fueron la *Ilíada* y la *Odisea*.

Algunos participantes notan la interacción con obras clásicas como una oportunidad de aprender, ya que estas no son sus lecturas de cabecera, más bien las abordan por el programa.

Por otro lado, la informante, Paula nota la lectura como una oportunidad de expandir la imaginación, más que aprender.

-Interpretación:

Tendencia a la interpretación más de los hipotextos que el hipertexto presentado. La mayoría capta la subversión de los mitos y la ironía presentes en ellas.

-Mención a obras:

Los clásicos mencionados son los más conocidos dentro del espectro, por tanto están enunciados desde el ámbito escolar.

Otras menciones a obras son clásicos contemporáneos y modernos.

Motivación a la lectura:

Hay una tendencia a compartir lo que les agrada con sus alumnos. Manifiestan en varias ocasiones que aquellos que les gusta o motiva puede gustar o motivar a sus estudiantes. Por lo tanto, sus gustos están permeados por su función docente en el área de la literatura.

En cuanto a la motivación a la lectura, hay una idea que se relaciona con la motivación que se genera a partir de las diversas conexiones la que obra leída puede establecer con otras manifestaciones y medios y esto la hace fructífera y motivadora, que "enganche", término mencionado por varios participantes.

Predomina el rechazo a la lectura por prescripción y que esta sea impuesta al estudiante. Motivar la lectura, por lo tanto, es una creencia que surge desde la experiencia vital como lector y aquellas acciones que el mismo participante cree fundamentales para su propia formación.

Motivar la lectura, por lo tanto, es una creencia que surge desde la experiencia vital como lector y aquellas acciones que el mismo participante cree fundamentales para su propia formación.

-Me gusta leer y lo relacionado

Estilos: gusto por la interpretación, buena experiencia con el análisis de textos, limitación a la lectura complementaria y ser autodidacta.

Se repite la idea de motivar paso a paso y el rechazo a la prescripción. También la idea de transmitir lo que se gusta a los alumnos.

Transmitir lo que gusta puede ser a través de: la lectura de los mismos autores que agradan o las temáticas, por medio de la reflexión e interpretación de los textos.

Se repite la idea de lectura que genere reflexión crítica.

Lectura personal:

Pese a que predomina una idea de formación lectora casi autodidacta, se evidencia la influencia de mediadores tales como: la escuela, la universidad. En grado menor la familia. También hay cierta predisposición al objeto libro y valorarlo como un elemento que facilitó la aproximación a la lectura literaria.

Para la mayoría el encuentro con los clásicos se dio en la universidad, en una etapa vital distinta, mucho más madura. Anteriormente no había significado mucho o habían sido mal leídos.

Importancia de la influencia de un otro para acceder al gusto literario.

-Mis lecturas:

Dentro de las lecturas predominan los clásicos infantiles, especialmente los nacionales y clásicos contemporáneos.

Respecto al gusto por leer obras clásicas grecolatinas, solo tres participantes las nombran y solo dos las mencionan como textos que leyeron en su infancia y que pudieron tener algún impacto

-Estrategias:

visión de la literatura como un diálogo o un camino de búsqueda

Visión de la literatura:

Concepto de la literatura como placer y gozo en contraste con la literatura por prescripción y toma de posición frente a esto. No se busca la obligación, sino la motivación a través de distintas estrategias.

no vinculan a la lectura literaria con lo académico o con lo laboral. Predomina la idea de rechazo a la obligación.

-Relevancia:

Visión de la literatura como importante para entender y comprender el mundo.

La apertura del mundo que los participantes señalan no puede ser posible sin una disposición. Se debe estar dispuesto a escuchar a los libros. Javier nos habla que los mundos esperan ser captados por el lector motivado y desde esa actitud, la consecuencia será el entendimiento de la propia existencia.

Otra visión es aproximar a la belleza estética a través de la "buena escritura" o redacción de los libros.

Coinciden en que la literatura conecta con otros ámbitos de la cultura, es un ente dinámico.

-Dificultades:

Predomina, otra vez, el rechazo a la prescripción y se suma la preocupación de cómo se han llevado las prácticas.

la experiencia personal se conjuga con la propia experiencia como lector dentro del sistema escolar y la disyuntiva a la que se enfrentan. Dentro de esa disyuntiva, otra de las dificultades que permea la visión de la literatura es la realidad escolar, los propios alumnos y los problemas que deben enfrentar cuando una lectura no está bien mediada

Dentro de los repertorios mínimos: predominancia de los clásicos universales y contemporáneos.

MEMO 3: PERCEPCIONES SOBRE SU FUNCIÓN MEDIADORA:

Visión de la escuela:

Actitud:

Percepción negativa del sistema, ya sea por:

- no valoración de los logros profesionales
- destinación de horas para preparación de pruebas estandarizadas
- jornadas extensivas de clase
- Actitud poco democrática/ impositiva

Estos elementos afectan la aplicación de estrategias didácticas más dinámicas o que exijan más tiempo dentro de la asignatura, para el tratamiento didáctico de la literatura.

Estilo y normas:

Se mantiene la percepción negativa del sistema por:

- La escuela se inclina por la entrega de contenidos más que profundizar lecturas
- El enfoque sobre la entrega de contenidos se ve como un sinsentido.
- Compartir la asignatura no se ve como una instancia de crecimiento, sino una dificultad.

- Algunos participantes ven como negativo el hecho de que no puedan aplicar su criterio en la selección de obras.

Dificultades que emanan de la escuela para la función mediadora:

- Para algunos participantes, algunos eventos administrativos afectan la clase de literatura.
- La actitud de los alumnos y de los colegas es visto por algunos participantes como una dificultad para aplicar otro tipo de estrategias que salgan de las ya implementadas o rutinarias.
- En algunos es el contexto adverso: apatía, sentimiento de poca representatividad o un sector muy deprivado culturalmente.
- cantidad de alumnos por sala.

Impedimentos para la función mediadora:

- escaso margen para proponer, crear e implementar estrategias.
- choque generacional con colegas o profesores que les interesa seguir aplicando las mismas estrategias frente a profesor recién egresado que desea realizar cambios dentro de las formas de enseñar.
- En una participante, Paula, afecta mucho el hecho de que no pueda escoger los libros.
- Presión de apoderados y escuela por tener que preparar una prueba estandarizada.
- Objeción o cuestionamiento sobre las elecciones de lectura.

Visión uso del tiempo:

- Predomina una visión negativa del uso del tiempo dentro del ejercicio docente. Se tiene una percepción de que falta tiempo para realizar actividades de interés.

Concepción sobre el tiempo:

- la escuela, la distribución del programa de clase, la disposición del aula, las estrategias, entre otras cosas parece estar sometida a la variable "tiempo", todo el actuar docente se reduce a lo que el tiempo disponga o lo que el tiempo permita.
- está la concepción de un tiempo que se impone por sobre el actuar docente dejando muy pocos espacios de creación, imaginación y por supuesto de innovación.
- Predomina una concepción del tiempo más que una realidad en una participante.

Tiempo como impedimento:

- sensación frente a las tareas administrativas que van minando su vocación docente y su rol mediador, ya que está cumpliendo más que proponiendo y disfrutando de su labor.

Organización del tiempo:

- Dedicar el tiempo y organizarlo de forma tal que pueda darse espacios de conocer nuevas estrategias y de implementarlas, requiere de un esfuerzo que los participantes, que hemos visto tienen esta problemática, no han podido efectuar
- la idea del tiempo que se proyecta dentro del profesorado es una dimensión que agrupa una serie de percepciones que finalmente, pueden determinar que una estrategia se lleve a cabo o no.
- Voluntad para realizar las actividades.

Lectura literaria en el aula:

- La importancia de leer literatura en el aula para los participantes está muy vinculado a su propia visión personal y a su forma de cómo se posicionan dentro de su rol.
- una variable que se repite es la pasión, entrega y entusiasmo que demuestre el profesor a sus alumnos.
- Tomar decisiones arriesgadas, reflexionar para lograr encantar a los alumnos.
- Temor a realizar una mala decisión. Esta idea está influida por la experiencia personal de los participantes.
- si el profesor no se piensa como sujeto lector y no piensa desde esa mirada lo que a los estudiantes les interesa, será muy difícil motivar verdaderamente la lectura.
- el profesor como el futuro docente se plantean como protagonistas de la acción mediadora, considerándose así, como dinamizadores de las acciones en el aula, más que el propio alumno y que este tenga un protagonismo en su propia motivación o aproximación a los textos literarios.

Tipos de estrategias validadas:

- las estrategias son muy dirigidas y dejan poco espacio a la actuación del estudiante.
- validan mantener el análisis y la reflexión junto con la lectura silenciosa como actividades válidas dentro de las estrategias conocidas e instaladas dentro de la escuela.
- predomina la lectura y análisis de textos literarios.

Protagonismo del profesor:

- predomina el protagonismo en el profesor dentro de las actividades planteadas en uno de los participantes.

Acciones del estudiante:

- se denota poco protagonismo en las decisiones del alumno y estas son planteadas de forma tal que el estudiante no tiene mayor decisión sobre las actividades que se le aplican y su opinión está muy condicionada a ciertas actividades propuestas por los profesores participantes.
- Idea de contextualizar el conocimiento o la estrategia por medio del término "trabajar"
- las acciones del estudiante están muy centradas en la creación y la escritura, más que la conversación, el diálogo y otras actividades.
- las acciones de los estudiantes tienden a ser muy dirigidas por los profesores participantes y dentro de las actividades propuestas, no espacios visibles de diálogo y construcción del conocimiento o puesta en común de la lectura literaria.

Selección de lecturas:

Criterios de selección:

- predominio del gusto personal por sobre el institucional en algunos casos.
- la forma en cómo se trabajarán los libros dependerán del contexto social muchas veces.
- otros participantes deben asumir el criterio de la institución.
- importancia de la brevedad.

Lecturas proporcionadas:

- Dentro de las lecturas proporcionadas, hay varios clásicos, pero la tendencia es hacia la lectura contemporánea y en algunos casos, nacional. Dentro de las lecturas clásicas predominan las clásicas universales y no necesariamente las grecolatinas.

Estrategias para motivar la lectura:

Conversación:

- predomina el protagonismo en las acciones y poco espacio para el estudiante emita su opinión o sea un ente más participativo.

- la lectura está limitada a un plano formal, dirigido a una evaluación y es una conclusión adoptada tanto por los docentes como por los alumnos, quienes siempre tienen una actitud más bien pasiva.
- los estudiantes tienen un rol pasivo de escucha y que sus opiniones las emiten de acuerdo a lo esperado por la participante.
- diálogo utilizado para aumentar el intertexto.
- la opinión o dar la voz a los alumnos se da en un contexto de indagación y comprobación.
- recurrencia del relato oral para motivar la lectura, introducirla o explicarla.

Uso de recursos para motivar la lectura:

- Dentro de los usos para motivar la lectura, los más utilizados son el libro (nombrado 4 veces) y sus derivados, el vídeo (3) y en menor escala, cómics y el power point. No se ve uso de otros recursos para motivar la lectura.
- los participantes optan por recursos conocidos y a la mano para poder motivar la lectura, recursos que ellos conocen y que pueden aplicar y que tampoco signifiquen un esfuerzo implementarlos.

Punto de vista en el aula: (esto debería estar en estrategias)

- poca tendencia a los trabajos en grupo, llevarlos a cabo de forma exitosa es un elemento que les cuesta a los profesores. En otros aspectos o documentos ni siquiera es mencionado.

Visión sobre el alumno:

- Los profesores en formación ven al alumno como un alumno multifuncional con muchas capacidades, pero a su vez como un ser fosilizado y sometido a la rutina escolar. Otra de las ideas es que al alumno no se le deja ser.
- En los profesores noveles el contexto afecta mucho la disposición, actitud y competencia del estudiante.
- El estudiante no tiene un mayor manejo de la tecnología, es privado socialmente y no tiene motivación para llevar a cabo una actividad o lectura.
- por otra parte, se ve al alumno con una visión crítica.
- **la visión del alumno va a depender de las propias creencias del docente y de la situación o contexto particular del estudiante.**

Visión de la adolescencia:

- Los adolescentes son interactivos, prácticos, irreflexivos o poco empáticos. El punto de interactivos se debe trasladar al mediador digital, lo mismo que lo trabajado en los clásicos o hacer una categoría distinta para ellos.

MEMO 4: APRECIACIONES SOBRE LECTURA Y VALORACIÓN DE CLÁSICOS GRECOLATINOS

Reelaboración de clásicos grecolatinos

Cultura de masas:

- uso extendido del término meme, aplicado a la interpretación de los clásicos grecolatinos o su proyección en la actualidad
- el meme relacionado con la intertextualidad de la obra y la segunda, que el meme resulta de interés para el alumno. Creemos que en general, el meme está relacionado con un factor generacional y entendido como un fenómeno global por los participantes.

- posicionamiento de los clásicos grecolatinos por medio de la discusión de los roles femeninos y masculinos dentro de la sociedad actual, como asimismo los temas derivados del feminismo y el machismo en ambos grupos de participantes.
- la discusión de estos temas serían una vehiculización de los temas literarios y se proyecta como un tipo de interpretación de la obra que se contextualiza a los temas vigentes y contemporáneos, no necesariamente como un tema que emerja de la obra en sí, sino de la proyección que los propios participantes le dan.

Impacto mass media:

- utilización constante de serie de dibujo animados: los Simpson. Este es considerado un referente válido.
- este tipo de referente está dentro del imaginario de este grupo de docentes, quienes han crecido junto a la serie, por tanto, no hay una visión crítica hacia ella, sino una aceptación sin condiciones.
- Relación con las redes y otros elementos multimedia como naturales y aceptados como recursos válidos para presentar los clásicos grecolatinos a los estudiantes.
- Algunos profesores noveles tienen una postura crítica hacia el uso de ciertos recursos para motivar los clásicos grecolatinos. Por tanto, ese aspecto se da en los profesores que tienen otro nivel generacional y experiencia.
- Los profesores en formación no tienen una postura crítica al respecto.

Intertextualidad:

- la percepción sobre la intertextualidad como posibilidad de reelaboración de estas obras no es vista como un recurso en sí para motivar las obras, sino más bien como un elemento que se aborda dentro del aula y que pertenece al ámbito contenido más que motivacional. Con esto queremos señalar que no se ve en la intertextualidad una posibilidad de reelaboración como lo veíamos en los productos de la cultura popular y elementos multimedia masivos, sino que se ve como un fenómeno que emerge de la literatura en sí, de la obra y no de agentes exteriores.
- una forma de contribuir a la ampliación del intertexto de los estudiantes está en la vinculación de otras manifestaciones no literarias con este tipo de obras.
- la intertextualidad no es un elemento muy presente en los profesores en formación como un elemento que se vincule con la reelaboración de las obras clásicas grecolatinas.

Trascendencia de las obras clásicas grecolatinas:

Impacto:

- Obras clásicas impactan más cuando se relacionan o vinculan con la experiencia personal, pero son más lejanas cuando son vistas solo como un contenido o literatura vinculada estrictamente con los planos más formales, es decir, dentro de la escuela.
- se proyecta el impacto de las obras a partir de su vinculación con eventos de la actualidad, porque de alguna manera los explican.

Importancia:

- Importancia se ve desde una proyección más impersonal, es decir, desligada del plano vivencial, solo algunos participantes enunciaron la importancia desde una postura personal.
- La tendencia es a **visualizar a los clásicos como alejados de la experiencia personal y más bien proyectados a la instancia formativa literaria y valórica de los alumnos.** Por tanto se quedan dentro del plano formal.
- Importancia de la vigencia de los clásicos grecolatinos en ambos grupos de participantes

- El trabajo con los alumnos, la reflexión y lectura de estos textos con ellos cambia la perspectiva o la visión que tienen los profesores sobre este tipo de literatura. Así se puede establecer una importancia que va desde la vinculación con la experiencia personal, que pasa por la experiencia docente y que finalmente se desliga más en el caso de los profesores sin esa experiencia, ya que solo hablan de los clásicos desde una postura más impersonal y cercana a las creencias o postulados generales sobre esa literatura.
- Vinculación de los clásicos con valores perdidos.

Utilidad:

- La valoración de la riqueza de los clásicos grecolatinos está muy presente en los profesores en formación quienes la proyectan exclusivamente o mayoritariamente a actividades que les ayuden a la ampliación del intertexto, potenciación de habilidades para la comprensión lectora y habilidades lingüísticas. **El profesor novel está consciente del valor estético de estas obras y que en el ámbito formativo puedan aportar.**

Estrategias vinculadas a la lectura de obras clásicas grecolatinas:

Uso de recursos didácticos:

- Dentro de la estrategia está el uso de elementos multimedia (videos) que en algunos casos es sustituto de la obra clásica.
- Alto uso del vídeo, poco de la imagen y menos del uso de texto. Este es utilizado para aproximar la obra literaria, abordar el clásico y trabajar elementos asociados más que la lectura de la obra en sí.
- El uso de recursos tanto trabajados como proyectados están siempre dentro del ámbito que conocen, casi nadie piensa en el uso digital para trabajar las obras clásicas. La proyección de recursos se utiliza más como motivación o proyección, pero no para su lectura y análisis.
- **Existe una clara diferencia entre el uso efectivo que realizan los participantes del recurso imagen y la proyección de la imagen dentro de un escenario hipotético. En el segundo, los alumnos son más activos y creativos.**
- La minificción es un recurso que está dentro del plano hipotético, ya que no es muy conocida por los profesores noveles.

Forma de abordar los clásicos dentro del aula:

- predominio de la conversación, la lectura y análisis de temas.
- hay un uso de la conversación y la exposición para abordar temáticas e introducir los temas que es un tipo de estrategia aceptada por los alumnos y que los participantes sienten que llegan mejor a sus estudiantes y que logran motivarlos.
- En la aplicación de estas estrategias, predomina el rol activo del profesor y pasivo del alumno.
- predominio de estrategias clásicas de enseñanza, que se desarrollan desde un plano más reflexivo, hasta un plano más literal/introductorio.

Uso de la minificción:

- Impacto del texto en los profesores noveles. Realzan las siguientes características: brevedad, temática, profundidad, vinculación con el hipotexto.
- Están vistas más que un recurso efectivo, como una motivación o variante.
- Alta valoración de la brevedad que se ve desde un plano más bien práctico, su aplicación en un tiempo determinado.

- No todos los participantes valoran el carácter irónico de la minificción, más se basan en elementos estructurales de otra índole.
- Un participante valora o considera a la minificción como un texto viable de ser llevado a clases propiamente tal en conjunto con la obra clásica, pero dentro del plano hipotético.
- la minificción está considerada para ampliar el intertexto o potenciar la competencia de los alumnos y que esta sea un vehículo o recurso para la comprensión del clásico.
- **Todos los participantes coinciden que la minificción actualiza los temas de la literatura clásica a partir de la reelaboración de los temas presentes en las obras clásicas.**

Dificultad de la lectura de obras clásicas

presencia de los clásicos en el currículo:

Dificultades:

- apego al currículo, este no aborda los clásicos en todas las áreas/niveles. SI NO ESTÁ EN EL CURRÍCULO NO SE APLICA.
- la cantidad de contenidos que se propone para cada nivel, obstaculizaría la aplicación de estrategias que impliquen un trabajo a largo plazo con los clásicos.
- existencia de los clásicos dentro del currículo no se aplica debido a falta de estrategias adecuadas.
- la lectura de los clásicos grecolatinos para ellos está muy sujeta al programa.
- **Todas ellas (actividades y lecturas) estaban sujetas a un contexto determinado por el programa de estudio.**
- hay una fuerte influencia del currículo dentro de las decisiones que toman los profesores (ya sea en formación o noveles) respecto a la lectura de clásicos grecolatinos dentro del aula.

Desagrado en la lectura de obras clásicas:

- desagrado en la lectura en los alumnos porque la encuentran aburrida, muy lejana, falta de interés.
- percepción de lejanía en los alumnos vinculada a la propia experiencia con los clásicos.
- temor de que una mala mediación aleje al alumno del clásico.

Percepción de lejanía:

- todos los profesores (en formación y noveles) tienen una percepción de que sus estudiantes sienten alejadas a las obras clásicas grecolatinas de su vida cotidiana.
- problemas con el vocabulario de la obra.
- Todas estas percepciones tienen que ver con una idea del alumno más que una experiencia concreta en sí. Señalamos lo anterior debido a la forma en cómo enuncian sus observaciones; sin embargo, es Didac quien sostiene de forma más hipotética el posible alejamiento de los alumnos de secundaria frente a estas obras.
- el hecho de utilizar la herramienta le sirvió para percatarse de que los clásicos siguen vigente a través de otras manifestaciones que en el fondo, para el profesor en formación, son representaciones que se vinculan con el gusto propio.

Dificultades en la lectura de obras clásicas:

- La lectura de un clásico siempre se da en un ámbito formal y la experiencia nunca es positiva.
- la mediación en la escuela ha afectado la experiencia de los informantes con la obra clásica y su efecto es la propia lejanía con este tipo de obras, relegadas generalmente solo al ámbito escolar/instructivo o formal.

- hay problemas con el propio intertexto.

Dificultades percibidas en los estudiantes:

- **Muchas de las dificultades que los profesores noveles detectan en sus alumnos al enfrentar este tipo de textos, tienen que ver con su propia experiencia personal con la lectura de estos clásicos.** En este sentido, hay un fuerte recelo con que la obra sea comprendida y por eso, en muchos casos evitan la lectura directa del clásico, ya sea leyendo versiones, contextualizando o leyendo fragmentos de las obras.
- **Gael estaría de acuerdo en dar a leer la obra original; sin embargo no lo hace, porque lo halla complejo, pero también, porque siente que sería irrumpir en el mundo del alumno con una obra que poco tiene que ver con ellos. Por lo tanto, debe realizarse una contextualización para poder aproximar a sus alumnos a las temáticas clásicas.**

MEMO 5:PERCEPCIONES SOBRE EL USO DIGITAL PARA LA LITERATURA

visión didáctica digital:

- tendencia negativa para el uso digital.

visión positiva uso digital:

- desde el plano hipotético el uso de herramientas digitales se ve positivo. Los profesores en formación son más positivos. Ven su uso como motivación, apoyo a la lectura, renovación de prácticas docentes e integración de nuevos recursos.
- está la idea que el uso digital comporta una nueva forma de leer.
- uso digital ayudaría con el tema de la interpretación, ya que esta es vista desde la perspectiva que solo existe un tipo de interpretación o una interpretación de lo leído.
- **En los profesores en formación el uso digital como una oportunidad para trabajar las habilidades que estén relacionadas con la lectura y comprensión de los textos literarios. ALUMNO COMO ACTIVO (hipotético).**
- **el uso digital lo asocian con la motivación y aproximación del alumno a la literatura a partir de un contexto más conocido por él = RELACION CON VISIÓN DEL ALUMNO (AMBITO DIGITAL/CIBERESPACIO)**
- uso digital como una oportunidad.

Visión negativa:

- aprensión sobre el uso de los dos grupos de informantes.
- visión negativa surge de la propia dificultad de aplicar estas herramientas dentro del aula de literatura.
- cobra valor otras estrategias como las orales, por ejemplo.
- predomina una visión de la enseñanza de la literatura que en general está dirigida a métodos más tradicionales y que obedezcan a una secuencia más lineal.
- las dificultades en el grupo en formación nacen de una preocupación por la especialización del docente que llevará a cabo la estrategia con medios digitales.
- la concepción del uso didáctico de la tecnología en el aula que sobrepasa el propio conocimiento de internet que poseen los profesores en formación.

Visión mixta:

- hay una fuerte aprehensión de los informantes del grupo profesores noveles respecto al uso de la tecnología para la enseñanza de la literatura. **Esta aprensión está ligada a la**

visión que se tiene de cómo debe ser enseñada la literatura, concepción que creemos que se halla presente en el proceso de formación, ya que algunos informantes del grupo de profesores en formación dieron a notar estas mismas aprehensiones que se podían inferir a partir de lo enunciado y que refería al posible uso del hipertexto didáctico para la lectura literaria

- La visión de cómo debe ser transmitida la literatura, **surge de concepciones que se arraigan en el objeto libro**. Este se propone como una frontera para el uso digital, ya que el libro físico al parecer proporciona unas competencias que el uso digital no podría, según las voces de los informantes. **OJO QUE NADIE LEE EN OTRO FORMATO QUE NO SEA PAPEL (CUESTIONARIO)**.

- predomina una visión muy tradicional de la lectura literaria, la que generalmente se realiza en soportes más convencionales y, por lo mismo, les dificulta visualizar un uso en soportes digitales, pese a la interacción con las diferentes propuestas presentadas.

- **la mediación o el rol mediador se entiende y se relaciona con el objeto libro y con estrategias más tradicionales para enseñar la literatura.**

- El planteamiento de los diferentes profesores noveles sobre el uso digital y del hipertexto didáctico se plantea en términos dicotómicos, es decir, el libro como representante de un tipo de lectura, estrategia y soporte, y el hipertexto como un soporte que solo proporciona dudas o una visión negativa en cuanto a las ventajas que podría proporcionar su aplicación en el aula.

- visión de la tecnología digital como un distractor.

- La visión sobre cómo debe abordarse la literatura en el aula, es una creencia que creemos se instala ya desde la formación pedagógica de los futuros profesores en el área.

- predomina una visión del uso digital para la literatura dirigido solo para un uso motivacional, introductorio y no para desarrollar las habilidades que ayudarían a acrecentar la competencia literaria.

Uso personal digital:

Relación con la web 2.0

- interacción con la web 2.0 a nivel de usuario, comprendiendo sus características, pero en un plano personal, no didáctico.

Interacción con hipertextos:

- algunos profesores presentaron dificultades con el manejo del medio, ya sea dejar un comentario, seguir una ruta, subir un link o una imagen.

- idea de uno de los participantes, que en parte se puede aplicar a este punto: el primero que se reconoce como un usuario con pocas habilidades, el segundo que tiene **la idea de que el docente debe saber manejar este medio y él como profesor no la puede manejar** y tercero, por esa deficiencia no lo aplica en el aula con sus alumnos, pues estos van a juzgar su poca pericia en el tema.

- En general, los profesores noveles son más usuarios de las redes sociales que de otros sitios web 2.0 como el blog. No se relacionan tanto con ese tipo de plataforma. Por tanto, su relación con lo digital es limitada.

- En general hay dificultades para trabajar el hipertexto didáctico digital.

Habilidades en el uso digital:

- La motivación en el uso digital choca con las propias concepciones sobre la enseñanza de la literatura y el contexto en el que deben enseñar (VISIÓN ALUMNO Y LECTURA).

- en **los profesores en formación los problemas se hallaron en: selección de información/enlaces/nodos y la poca capacidad de enfrentar problemas que no**

existen en las redes sociales, por ejemplo. Esa capacidad puede traducirse como efecto de la inmediatez.

Visión de la tecnología digital por el contexto:

- concepción de que el profesor, sobre todo si es joven, debe manejar a cabalidad las herramientas digitales para su uso didáctico y, en nuestro caso, para la enseñanza de la literatura.
- Hay una visión de que el profesor no emplea la tecnología en sus clases, por tanto el profesor debe estar actualizado.
- hay una idea del profesor como mediador de estas herramientas, pero no con un fin de enseñar al alumno, sino por **la idea de que el profesor debe saber más que el alumno o estar a su nivel de conocimiento, ya que prevalece la idea de que los alumnos son nativos digitales** (VISION ALUMNO NATIVO DIGITAL)
- creencia de la sociedad y de los mismos profesores (independiente del rango de edad) que **un docente que recién egresa debe conocer los usos digitales más que un profesor con años de experiencia.**
- Esta la creencia de que sí se está realizando un uso digital, cuando en realidad se está haciendo uso operativo de esas herramientas.
- **La competencia digital no es percibida como una competencia dentro del ámbito disciplinar que es lo que a los docentes les concierne.**
- No se ha enseñado a ver lo digital como parte sustancial de la formación docente.

Posición del profesor sobre el uso digital:

- predominio de las creencias sobre factor etario y manejo de herramientas a nivel usuario, pero no a nivel didáctico.
- **resistencia de los profesores (con mayor experiencia) de adoptar el uso digital dentro del aula.**
- visión crítica de algunos participantes frente a ese hecho (hay profesores que no perciben grandes diferencias entre usar la tecnología digital u otro tipo de recurso, ya porque desconocen los alcances que puede tener una herramienta digital en el desarrollo de habilidades).

Visión sobre el uso digital en la escuela:

- La mayoría percibe que la escuela no facilita el uso de herramientas digitales en el aula, generalmente por falta de insumos, pero también por la propia institución, la mentalidad que tiene respecto a ese uso.
- Aspectos contextuales dificultan una labor que exija o proponga el uso de herramientas digitales.
- resistencia de la escuela a los cambios. Lo digital es visto todavía como una novedad y no un modo de hacer.

MEMO 6: VISIÓN SOBRE EL ALUMNO ADOLESCENTE

Visión del alumno:

- visión que se instala mucho desde el IDEAL de alumno que nace justamente de los profesores en formación, quienes aún no tienen experiencia con los alumnos.
- idea de un alumno aventajado en el ámbito digital y sobre la visión de la realidad.
- También predomina una idea de falta de autonomía en el estudiante.

- visión de un estudiante multifuncional, con esto queremos decir que tiene muchas competencias y destrezas.
- el estudiante dentro del aula se ve fosilizado y como un ser pasivo que le llegan referentes y los asimila sin mayor crítica.
- visualiza al alumno como un ser sin iniciativa propia y que solo recibe los conocimientos que la escuela le entrega, pero en esta visión podemos notar que hay una visión sobre la libertad del alumno y que esta es coartada por los intereses de la escuela.
- esta visión contrasta con la de los profesores noveles. **ALUMNO DEPRIVADO CULTURALMENTE Y SIN UN MANEJO CABAL DE LAS HERRAMIENTAS DE INTERNET.** Pesa mucho el ámbito sociocultural del alumno.

Visión uso cibernético:

- PERFIL VETERANO: alumno como experto. Esta visión de experto se construye a partir del tipo de navegación, manejo y empoderamiento que tienen los adolescentes de los medios digitales.
- **El hecho de que tengan las tecnologías a su disposición, da como consecuencia lógica que sepan emplear esas tecnologías y que los motiven.**
- profesor no comparte, dentro de su creencia, características generacionales. Una de las características determinadas por los prof. noveles es que son hijos de la inmediatez.
- Los alumnos saben leer hipertextos, como una característica además inherente a Internet (profesores en formación).
- **el adolescente más que un usuario, utiliza los medios y estos permean todos los aspectos de su vida y lo conforman.**
- Por tanto: el uso de estas herramientas implicaría mayor cercanía y comodidad para el estudiante. también persiste la idea de que el alumno no acostumbra a leer en papel.
- PERFIL PRINCIPIANTE: hay una visión mucho más realista de las competencias de los alumnos que conocen los participantes.
- se concibe al estudiante como un nativo, es decir, un experto y este nativo posee dificultades que quizás no debería tener: discriminar información.
- Al alumno real le cuesta manejar algunas herramientas de internet que se agrupan dentro del plano formal. Estos alumnos son llamados "inmigrantes" con plena conciencia de que existe el "nativo" y que debería estar dentro de ese grupo.
- Percepción de que al alumno no le gusta leer en pantalla, por un tema físico (dolor de ojos).
- Persiste una visión pasiva del alumno enmarcada en el término BOMBARDEAR, o sea le llegan estímulos sin ton ni son que el alumno no sabe discriminar.

Relación con la multimedia, las app e internet:

- el estudiante no sabe relacionarse con ciertos medios si no son parte de su experiencia cotidiana.
- **el alumno se relaciona de forma práctica con los medios digitales, por lo tanto, su implicación con ellos no irá más allá de su urgencia o motivación cotidiana.** (tendencia)
- La tecnología destaca o delimita de forma mucho más palpable las diferencias generacionales, las que cada vez se estrechan y se relacionan con los usos que le dan a internet.
- Interesa la idea de "modelaje", es decir que **el profesor sea un modelo para sus alumnos, especialmente en el área del uso de las herramientas digitales.**

- los profesores en formación vinculan su propia visión sobre el uso de los medios multimedia e internet con la del estudiante.

Visión adolescencia

- **Los adolescentes son interactivos, prácticos, irreflexivos o poco empáticos. Muchas de esas creencias son supuestos que nacen desde la experiencia, pero muchos de ellos están instalados desde las concepciones del profesor.**
- Los profesores noveles ya tienen una experiencia con el alumno, por lo tanto, su visión es mucho más vivencial y no ideal, en ese sentido, ven al alumno como un adolescente que actúa por metas y para lograr objetivos, sin tanto idealismo, sino más bien dentro de un plano concreto.
- PRUEBAS ESTANDARIZADAS: prioridad a la acción, entrenamiento más que reflexión (PROBLEMAS)
- Visión de la literatura como algo no práctico para los alumnos.
- valoración de elementos prácticos (nota).
- Ven a los alumnos como adolescentes que se mueven en un mundo inestable, con pocos ideales y metas.
- Las experiencias vitales de los adolescentes son visualizadas como inestables y poco permanentes (las relaciones).
- ven al adolescente con poca capacidad de reflexión. Esto debido a los efectos de la tecnología.
- Tendencia a ver al adolescente como poco activo, apático y que hay que empujarlo o motivarlo a realizar las cosas.

Alumnos y lectura:

- los participantes han catalogado a sus alumnos como no lectores o con una relación difícil con la lectura.
- son muy pocos los alumnos que leen por iniciativa propia.
- los alumnos solo se preparan para una evaluación, reconocen no leer los libros y admiten recopilar información de otros medios para enfrentarse a la evaluación, generalmente medios que se hallan en plataformas digitales. Eso se suma además con el desinterés que muestran frente a la lectura.

Dificultad en implementar estrategias:

- acervo cultural de los alumnos como limitado.
- falta de intertexto hace que el profesor novel tome el asunto de la lectura como un desafío personal.
- **la dificultad de implementar la lectura, ampliar sus competencias e intertexto cuando el estudiante tiene un bagaje cultural pobre y escaso conocimiento.**
- relevancia del contexto cultural del alumno para el profesor novel, que se halla complicado en ese predicamento, es decir, acercar la literatura de la alta cultura a un grupo que tiene otros intereses culturales y muchos de ellos tampoco cuentan con un contexto que apoye, guíe los libros. Esta idea refleja la concepción sobre la literatura que poseen algunos profesores, ideas sobre la mediación o de cómo se puede generar el gusto literario.
- La lectura de los best seller está muy fuertemente ligada a la propia concepción que tienen los profesores noveles de los best sellers (Paula valora best sellers, Gael, no).
- EN CAMBIO LA VISIÓN DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN EN ESTE PUNTO ES: incorporar las referencias conocidas por los estudiantes como válidas y que sean una

base que ayuden a la interpretación del texto a partir de las relaciones que puedan establecer, sin dejar de tener una visión crítica, es decir, los referentes aportan en la medida que el estudiante pueda realizar esa conexión.

- La lectura de los jóvenes está afectada por la sobreinformación y poseen un modo de lectura multimedial.

- en el imaginario del futuro profesor hay una idea de lectura, de cómo se debe leer y es seguramente, esa idea de lectura con la que llegan a las aulas. Esa idea de lectura determina una estrategia y un modo de aproximarse, por lo tanto, en esta aseveración es una invitación a abrir un poco el espectro y sumarse a otra idea y es que existe otra perspectiva que es la del estudiante que en este caso, es denominada por la participante como "nuevas formas de lectura". Esta nueva forma de lectura, está vinculada con la sobreinformación que posee el estudiante que según la participante, ellos como estudiante de profesorado, no tenían.

- EN LOS PROFESORES EN FORMACIÓN TAMBIÉN HAY CREENCIAS QUE HAN SIDO GENERADAS POR LA PROPIA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA.

MEMO 7: EXPERIENCIA CON HIPERTEXTOS DIDÁCTICOS DIGITALES

Relación con la herramienta thinglink

Impacto uso herramienta thinglink

Visión sobre lo multimodal:

- multimodalidad es una experiencia cercana a este grupo de participantes.

Impacto del hipertexto para el diálogo literario:

- el uso del enlace como una posibilidad para establecer una lectura diferente y una forma de enriquecer la lectura literaria a través de la creación de puentes entre el lector navegante y los elementos que descubre dentro de la obra literaria.

- Vemos que en general hay una visión diferente de cómo se debe realizar una lectura literaria, la que se alía o une con diferentes tipos de manifestaciones, lo que es visto como un apoyo para que el alumno pueda realizar una interpretación y a partir de la relación que establece entre los hipertextos (obs. 2) que incluso, el informante relaciona con la vida cotidiana. La observación 3 hace alusión a la diversificación que permite el hipertexto digital y **la conciencia de que tal amplitud no se podría lograr con otro recurso, por lo tanto, vemos una conciencia del uso digital que no habíamos notado en el grupo de profesores noveles** y creemos que esta visión se ha logrado gracias a la interacción con la herramienta digital.

- **El hipertexto permite establecer puentes entre obras (intertextualidad) y al ser propuesto de forma digital motiva a la interacción y la una búsqueda de un conocimiento que no está zanjado de antemano.**

- la distancia que existe entre generaciones, que, debido a la tecnología digital, cada vez se estrecha más su margen de variación, creando una distancia entre generaciones en periodos de tiempo cada vez más pequeños.

Investigación:

- tendencia a ver el uso de esta herramienta como una oportunidad para llevar la investigación al aula y dirigirla hacia el conocimiento literario que puedan precisar para comprender mejor la obra clásica.

- La investigación da un énfasis al manejo/comprensión crítica de las herramientas de internet.

Percepciones sobre el uso del hipertexto didáctico:

visión de la enseñanza:

- visión positiva del uso digital, las dificultades y dudas se plantean desde la realidad del sistema (conciencia de cómo es el sistema) EN EL SISTEMA ESTÁN LAS LIMITACIONES.
- Preocupación por el tema evaluación: cómo se podrá evaluar: tema de confianza en el alumno (tema cultural).
- postura crítica frente a cierto tipo de estrategias que parecen obsoletas, pero que se ejecutan en el aula.

Propuestas para llevar al aula:

- **subyace una preocupación de dar libertad a la interpretación con cierta base teórica, pero sobre todo, un predominio de que el alumno pueda llevar a cabo una lectura crítica de los hipertextos para poder también crear los suyos.**
- Hay un fuerte interés en que el alumno pueda construir su propia interpretación, se sitúe como un sujeto crítico frente a los elementos seleccionados y que puedan trabajar sus habilidades de comprensión; por tanto, creemos que tales propuestas emergen de una propia visión sobre cómo debe ser la interpretación y que los informantes, ven, a través del hipertexto didáctico, la posibilidad de ampliar el concepto que ha predominado sobre la interpretación y cómo esta debe realizarse, la que muchas veces descansa en la voz del profesor guía. (INNOVACIÓN V/S TRADICIONAL).
- El hipertexto posibilita dar otra salida a como se ha venido proponiendo la interpretación hasta ahora.
- La selección de información TENDENCIA se repite como una situación que produjo DIFICULTAD.

La creación de sentido:

- predomina una visión más dirigida hacia la interpretación desde la perspectiva de lo literario más que a la lectura crítica de los elementos multimedia, aunque a partir de esto, podemos señalar que la relación que tienen los profesores en formación con los elementos multimedia está más normalizada y, por lo mismo, les cuesta adoptar una distancia para analizarlas desde una perspectiva crítica.
- la interpretación de los textos literarios estuvo planteada desde las temáticas contemporáneas.

Creación del conocimiento:

- lo que más impactó fue el compartir las experiencias tanto en el proceso de creación de hipertextos como en la exposición de los mismos frente a los compañeros.
- **los profesores en formación valoraron el hecho de poder compartir sus preferencias y comprendieron el alcance de trabajar colaborativamente en un área que generalmente los profesores trabajan en solitario.**
- hay una visión positiva sobre la construcción del conocimiento que se da sobre la base de la colaboración y del trabajo en conjunto sobre la información recabada.

Creación hipertexto multimodal:

- **la predominancia de la cultura popular en los elementos multimedia escogidos (imágenes y vídeos, fundamentalmente) se anclan en que son un referente conocido por todos los profesores en formación y para muchos son un referente válido a la hora de introducir un clásico grecolatino.** No sabemos si hay una perspectiva crítica frente a ellos, en las notas de campo observadas, podemos notar que no hay apuntes que señalen algo al respecto, por lo tanto, podemos decir que **son aceptadas naturalmente.**

Uso de las minificciones:

- Uso de minificción como base y motivación para la creación de hipertextos, sin embargo se trabajaron más los referentes vinculados al hipotexto.
- Muy pocos basaron su análisis y creación solo en la minificción. En otros, hubo selección de otras minificciones relacionadas con las temáticas expuestas o los personajes.
- relacionan mucho el texto clásico con creaciones más contemporáneas y de autores latinoamericanos.
- El mito fue considerado desde su perspectiva didáctica, con esto queremos señalar que todas las situaciones que comprendían el uso del mito, fueron concebidas bajo el prisma de la lectura del original y de la minificción.

Selección de enlaces y nodos:

- se escogían enlaces que pudieran ampliar la información, dar mayor información sobre ciertos temas que pudieran ser de interés del alumno.
- la mayoría tuvo dificultades para seleccionar enlaces acordes a la temática escogida y para insertar el enlace dentro de la imagen que tuviera coherencia, fuera motivador a la lectura y que invitara al lector a realizar una lectura multilinear.
- Hay una falta de experiencia en la creación de enlaces, ya que algunos no proyectaron un texto con links, sino que estos se hallasen aparte, en otra sección de la imagen interactiva.

Uso de la imagen:

- predomina su uso como motivación (semejanza con profesores noveles) y anticipación al texto.
- Imagen motiva su uso interdisciplinar.
- uno de los usos menos frecuentes fue proyectar la imagen desde una perspectiva exclusivamente literaria.

LA SELECCIÓN ES LO QUE MÁS LES DIFICULTA A LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

MEMO 8: ARGUMENTO DE LA HISTORIA.

¿Cuál es el problema que tienen los profesores noveles y en formación en general con el tema de la transmisión de los clásicos grecolatinos dentro del aula?

Creo que hay una fuerte aprensión que nace de la **visión que se tiene de la literatura**, especialmente de **la literatura clásica**. La mayoría de los participantes señaló que la literatura clásica es trascendente, debe leerse sí o sí, es buena para la cultura general, etc. Luego cuando egresan se encuentran **que el currículo o programa está** e inclusive hay

niveles en donde hay unidades completas, por tanto, deben leer y enseñar el clásico. Ahora ¿cuál es la experiencia que tienen con ese clásico? Bueno, de acuerdo a la recopilación hecha, nos percatamos que en su formación lectora hay varios aspectos que afectan su aproximación a este tipo de obras. En primer lugar, **su experiencia lectora se forja a través de un camino personal**, de motivación, por tanto, la aproximación a la lectura literaria es por gusto, no por obligación. La mayoría lee, pero **muchas veces solo se aproxima a los libros por un contacto físico**. Algunos tienen mediadores como los padres, pero son los menos, otros el colegio, ahí hay más pero en la adolescencia más que en la niñez y no es precisamente con la lectura de clásicos grecolatinos, sino otro tipo de clásicos universales en donde hay de todo universales y contemporáneos. Al final **muchos prefieren la lectura de contemporáneos e incluso de sagas**.

Cuando ingresan a la universidad se percatan de **que no tienen las competencias suficientes para abordar el clásico en su versión original**, la mayoría había tenido un nulo contacto con la literatura clásica en la infancia y en la adolescencia casi no hubo contacto, ya que o no se leyó el libro o no se trabajó bien. **En la universidad, la mayoría ya tiene un perfil lector, es decir, son conscientes de ser lectores** y ya saben qué tipo de literatura les agrada, por tanto, **enfrentar este tipo de textos constituye un desafío** y muchos se vuelven a sentir encantados con esta literatura, aunque hay casos aislados que no lo sienten así. Dentro de la formación, además se ayuda a ver a la literatura como algo trascendente y para algunos muy vinculados con la lectura de libros y con lo canónico, por tanto, para varios **es muy importante que las obras siempre entreguen algo a los estudiantes**.

Posteriormente llegan a la escuela, comienzan a trabajar y se **percatan que enseñar literatura es más difícil de lo imaginado, tienen que lidiar con varios factores**, entre ellos la poca disposición de la escuela, el tiempo, los colegas y los alumnos. **Hay factores que afectan más como el tiempo**, pero es un tiempo que necesitarían para innovar y profundizar las lecturas, **no es tanto un tiempo que les afecte en el plano de formación personal**, ya que la mayoría lee por placer en su tiempo libre.

Por tanto, están esas dificultades y el hecho de que hay todo un sistema en el que deben responder, por tanto, **para la lectura de textos clásicos los profesores noveles quieren ser coherentes** con varias cosas: una es que el alumno no pase por la misma experiencia que ellos, que puedan motivarlos a la lectura de los clásicos, evitar la prescripción, dar a conocer el clásico y que noten que son relevantes, aplicar estrategias que puedan favorecer su lectura y aproximación. Para cumplir con esos puntos, **aplican estrategias en las que explican el clásico, lo introducen, pero no hay una participación activa en el alumno**, varios se aburren y eso genera en los profesores la idea de que **los alumnos sienten distantes las obras**, aspecto que también coincide con su propia percepción de este tipo de textos.

El contexto es complejo, por lo mismo, **no ven con buenos ojos la intervención del uso digital para la enseñanza de la literatura**, cuando se propone su uso, emergen varias creencias: los estudiantes no tendrán la capacidad, el libro es una garantía de que estamos leyendo literatura, la literatura es especial y el contacto digital la afectaría, etc. entonces ahí vemos que **la visión de la enseñanza de la literatura y de los clásicos que poseen estos profesores está afectada por su propia experiencia, por su relación con los clásicos y en grado menor, por las condiciones laborales en la escuela**. Por otra parte, en su relación con los hipertextos varios no pudieron vincularlos con la lectura de clásicos en el aula, aunque sí les motivaba ocuparlos.

Cuando se les presentó los hipertextos a los profesores y futuros profesores, se relacionaron con él desde su propia experiencia como lectores de literatura y se dieron cuenta de que sí podría ser factible, pero **siempre desde la perspectiva de lo que a los alumnos les podría agrandar, ellos no se sintieron tan parte**, de hecho todas las

actividades propuestas eran más con la minificación que con el hipertexto digital. El caso con los profesores en formación fue una leve diferencia con los profesores noveles, ya que ellos también tienen una visión de la literatura muy tradicional, **sobre todo de la interpretación, el uso del hipertexto significó alterar la visión sobre este punto, la que fue positiva.**

Podríamos señalar más cosas en relación a los clásicos, ya que hay una relación muy particular con ellos, en general **los ven distantes, solo lo digital podría aproximarlos, en algunos casos se alteraría, ya que la relación que tienen con las reelaboraciones en el plano de los medios masivos de comunicación ha naturalizado que se les vincule con estas manifestaciones,** lo que pone en duda la profundidad en que se trabajarían estos clásicos.

Todas **las ideas sobre cómo debe abordarse la literatura clásica en el aula, afectaron la relación con los hipertextos,** ya que todos vieron positivo su uso para el tratamiento del clásico, pero fue muy difícil con los profesores noveles que pudieran ver las características del hipertexto aplicables a la comprensión del clásico, **solo lo veían como una posible introducción o posibilidad de creación en el ámbito de las minificciones.** En el caso de **los profesores en formación, el impacto del hipertexto se vio en el cambio de perspectivas** de varios de ellos en cuanto a la interpretación de los textos, dar más espacio a lo informal y construir el conocimiento con otros.