



Universidad
Nacional
de Loja

Universidad Nacional de Loja

Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

El uso de la novela gráfica en el marco del currículo nacional obligatorio ecuatoriano:
diseño de una propuesta de lectura multimodal de un corpus de novelas gráficas

**Trabajo de Integración Curricular previo a
la obtención del título de Licenciada en
Pedagogía de la Lengua y la Literatura**

AUTORA:

Ana Lucía Alarcón Burneo

DIRECTOR

Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes, Mgs. Sc.

LOJA, ECUADOR

2022



unl

Universidad
Nacional
de Loja

Facultad
de la Educación,
el Arte y la Comunicación

Carrera de
Pedagogía de la
Lengua y la Literatura

Certificación

Lic. Lenin Paladines Paredes, Mgs. Sc.

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICO:

Que he dirigido, asesorado, revisado, orientado con pertinencia y rigurosidad científica todas sus partes, en concordancia con el mandato del Art. 229 del Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja, el desarrollo del Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura, denominado: **El uso de la novela gráfica en el marco del currículo nacional obligatorio ecuatoriano: diseño de una propuesta de lectura multimodal de un corpus de novelas gráficas**, de la autoría de la Srta. **Ana Lucía Alarcón Burneo**. En consecuencia, el informe reúne los requisitos formales y reglamentarios, autorizo su presentación y sustentación ante el tribunal que se designe para el efecto.

Loja, 10 de marzo de 2022



Firmado electrónicamente por:
**LENIN VLADIMIR
PALADINES
PAREDES**

Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes, Mg. Sc
DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Autoría

Yo, **Ana Lucía Alarcón Burneo** con CI 1105742975 declaro ser autora del presente Trabajo de Integración Curricular y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos o acciones legales, por el contenido de la misma. Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja, la publicación de mi Trabajo de Integración Curricular en el Repositorio Institucional-Biblioteca Virtual.

Firma:

A handwritten signature in blue ink, reading "Ana Lucía Alarcón B.", enclosed within a blue oval. The signature is written in a cursive style.

Cédula de identidad: 1105752975

Fecha: 16 de junio de 2022

Correo electrónico: ana.alarcon@unl.edu.ec

Teléfono o celular: 0981588619

Carta de autorización del Trabajo de Integración Curricular por parte de la autora, para la consulta, reproducción parcial o total, y publicación electrónica del texto completo.

Yo, **Ana Lucía Alarcón Burneo**, declaro ser la autora del Trabajo de Integración Curricular denominado: **El uso de la novela gráfica en el marco del currículo nacional obligatorio ecuatoriano: diseño de una propuesta de lectura multimodal de un corpus de novelas gráficas**, como requisito para optar al grado de: Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Autorizo al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que, con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Digital Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el RDI, en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia del Trabajo de Integración Curricular que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los 16 días del mes de junio de dos mil veintidós, firma la autora.



Autora: Ana Lucía Alarcón Burneo

Cédula de identidad: 1105742975

Dirección: Loja, Lourdes 162-09 y Olmedo

Correo electrónico: ana.alarcon@unl.edu.ec

Celular: 0981588619

DATOS COMPLEMENTARIOS:

Director de Trabajo de Integración Curricular:

Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes, Mg. Sc

Tribunal de grado:

Presidenta: Lic. Diana Elizabeth Abad Jiménez, Mg.Sc

Primer Vocal: PhD. Rita Milagros Jáimez Esteves

Segundo Vocal: Lic. Stephanie Marisol Guaño Arias, Mg. Sc

Agradecimiento

En este camino en el que asumí retos, trabajo, aprendizaje, ánimo, confianza, e incertidumbre, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que contribuyeron a que este trabajo sea posible:

A mi director del Trabajo de Integración Curricular, Lenin Paladines por la paciencia, el apoyo y la guía constante para dar luz al presente trabajo y contribuir a mi formación profesional a lo largo de la carrera.

A la Universidad Nacional de Loja, y a la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, pues mi anhelo para mi formación profesional yació en sus aulas, y en ellas encontré docentes valiosos forjados de conocimiento, humanidad y experiencia.

A la literatura, porque me permitió adentrarme en sus caminos laberínticos, conocer nuevas facetas en mi gusto y placer por ella, y cristalizar este resultado hoy.

A mis amigas N.C y G.G, y amigos que conocí en la universidad, por las risas, el cariño, y el apoyo constante en los altos y bajos en el proceso de este trabajo.

A mi persona, por ser ese apoyo incondicional, por creer en mí, por cada palabra de aliento, por soñar y recorrer conmigo este camino y llegar a esta meta.

A Siddhartha, porque siempre me sentí un náufrago, pero su música fue la brújula que me llevó al mar de paz donde cesa la tempestad, donde yace un puerto en donde una balsa me espera para emprender un nuevo viaje e ir en búsqueda del fa.

A todos, siempre gracias.

Ana Lucía Alarcón Burneo

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico a mi propio esfuerzo, a las luchas internas, a los miedos que enfrenté en el proceso, y el anhelo por alcanzar esta meta.

A Dios por escucharme, por ser mi fortaleza en los momentos duros y por mantenerme con la salud para hacer realidad este sueño.

A mis ángeles que ahora están en el cielo. A mi familia. A mi prima, a mamá, a mis mascotas quienes han sido un apoyo incondicional, por creer en mí, por alentarme a pesar de la adversidad y acompañarme en el recorrido de este camino.

Ana Lucía Alarcón Burneo

Índice de contenidos

Portada.....	i
Certificación	ii
Autoría.....	iii
Agradecimiento	v
Dedicatoria	vi
Índice de contenidos.....	vii
1 Título.....	1
2 Resumen.....	2
2.1 Abstract	3
3 Introducción	4
4 Marco teórico	11
4.1 Marco conceptual	11
4.1.1 Educación literaria.....	11
4.1.2 Didáctica de la literatura	13
4.1.3 Lectura.....	14
4.1.3.1 Tipos de lectura	15
4.1.3.1.1 Leer las líneas (lectura literal).....	15
4.1.3.1.2 Leer entre líneas (lectura inferencial)	15
4.1.3.1.3 Leer tras las líneas (lectura crítica)	16
4.1.4 Comprensión lectora	18
4.1.4.1 Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora.....	18
4.1.5 Animación a la lectura.....	19
4.1.5.1 Animación a la lectura	20
4.1.5.2 Promoción de la lectura	20
4.1.5.3 La escuela y la lectura	21
4.1.5.4 Mediadores de lectura.....	21

4.1.6	Lectura multimodal	22
4.1.7	Lectura de imágenes	23
4.1.7.1	Concepto de imagen	23
4.1.7.2	Uso de la imagen	24
4.1.7.3	Imagen y lectura multimodal	24
4.1.8	Novela gráfica	25
4.1.8.1	Origen y características de la novela gráfica	26
4.1.8.2	Elementos de la narración gráfica enmarcados en el cómic y novela gráfica	27
4.1.8.3	Géneros de la novela gráfica	29
4.1.8.3.1	Ciencia ficción	29
4.1.8.3.2	Serie negra o de crímenes	30
4.1.8.3.3	El cómic fantástico	30
4.1.8.3.4	El cómic histórico	30
4.1.8.3.5	Cómic humorístico	30
4.1.8.3.6	Cómic de terror	31
4.1.9	Investigaciones didácticas en materia de novela gráfica	31
4.1.10	Currículo Nacional Obligatorio	33
4.1.10.1	Niveles de concreción curricular	34
4.1.10.2	Planificación Curricular Institucional (PCI)	34
4.1.10.3	Planificación Curricular Anual (PCA)	35
4.1.10.4	Planificación De Unidad Didáctica (PUD)	35
4.1.10.5	Currículo de Lengua y Literatura	35
4.1.10.6	Currículo de Educación Cultural y Artística	36
4.1.10.6.1	Bloques curriculares del área de Educación Cultural y Artística	37
5	Metodología	39
5.1	Enfoque de la investigación	39
5.2	Diseño de la investigación	39

5.3	Técnicas de análisis de datos	40
5.3.1	Técnica: análisis de contenido.....	40
5.3.2	Instrumento: Tabla comparativa.....	40
5.3.3	Revisión sistemática de literatura.....	42
5.4	Diseño de guía didáctica para la lectura de novelas gráficas	43
5.4.1	Criterios de selección del corpus de novelas gráficas	44
6	Resultados	46
6.1	Análisis del currículo.....	46
6.1.1	Objetivos del área.....	46
6.1.2	Destrezas con criterio de desempeño	48
6.1.3	Temáticas del mapa de contenido	51
6.2	Revisión sistemática de literatura	54
6.2.1	Resultados	56
6.2.1.1	Propuestas o guías para la lectura de novelas gráficas	56
6.2.1.2	Alfabetización visual y novela gráfica	56
6.2.1.3	El álbum ilustrado como recurso de lectura interdisciplinar	58
6.2.1.4	Itinerarios de lectura de novelas gráficas	58
6.2.1.5	La novela gráfica como género para el estudio de la historia	59
6.2.1.6	¿Qué significan estos aportes? ¿Qué posibilidades adicionales ofrecen?	60
6.2.2	Aplicaciones didácticas de la novela gráfica en el aula	61
6.2.2.1	Programas lectores de narrativas gráficas: un corpus de novelas gráficas	61
6.2.2.2	Escritura de novelas gráficas y cómics en el aula	63
6.2.2.3	La novela gráfica como género literario.....	64
6.2.2.4	Usos de la narrativa gráfica en el aula.....	66
6.2.2.5	La novela gráfica en el aula para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y trabajos interdisciplinarios	68
6.2.2.6	Lectura de otros tipos de narrativa gráfica	70

6.2.2.7	¿Cuál es la intención de la comunidad científica frente al trabajo de la novela gráfica en torno a la didáctica?.....	71
6.2.2.7.1	Objeto de aprendizaje	71
6.2.2.7.2	Objeto de enseñanza	72
6.3	Diseño de la guía de lectura multimodal de un corpus de novelas gráficas	73
6.3.1	Estructura de la guía de lectura	75
6.3.2	Estructura de las novelas gráficas:	76
6.3.2.1	Lectura de texto – imagen	76
6.3.2.2	Introducción del corpus seleccionado.....	78
6.3.2.3	Lectura de cada novela	80
6.3.3	Posibilidades didácticas de la guía de lectura desarrollada.....	83
6.3.3.1	Claves para la integración en el aula	83
6.3.3.2	¿Dónde cabe la lectura de novelas gráficas en las competencias que moviliza el currículo?.....	84
6.3.3.3	¿Cómo los docentes podrían aplicar esta guía?	84
6.3.3.4	¿Qué aprendizajes se podrían obtener?	85
6.3.3.5	Valoración final	85
7	Discusión.....	87
8	Conclusiones	92
9	Recomendaciones	94
10	Bibliografía.....	95
11	Anexos.....	104

Índice de tablas

Tabla 1 Modelo de tabla comparativa de elementos curriculares de las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística	41
Tabla 2 Resultados de búsqueda por descriptores	55
Tabla 3 Corpus de artículos por criterios	56
Tabla 4 Tabla comparativa de elementos curriculares de las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística	104

Índice de figuras

Figura 1 Portada de la guía de lectura y parte 1 de la guía de lectura	77
Figura 2 Lenguaje visual de la n.g: el encuadre y planos	77
Figura 3 Lenguaje verbal en la n.g y signos convencionales de la n.g	78
Figura 4 Parte 2 de la guía de lectura - Información sobre Allan Moore	79
Figura 5. V de Vendetta ¿Qué sabemos de la obra? y Personajes de V de Vendetta	80
Figura 6 Observación de portada y título de Persépolis y preguntas relacionadas a las 81	
Figura 7 Desarrollo del apartado de lectura y preguntas de diálogo de Persépolis.....	81
Figura 8 Temas adicionales e información complementaria.....	82
Figura 9 Ejercicio de valoración final de Persépolis.....	82
Figura 10 Portada de la guía de lectura	109
Figura 11 Índice de la guía de lectura	110
Figura 12 Índice de la guía de lectura	111
Figura 13 Índice de la guía de lectura	112
Figura 14 Índice de la guía de lectura	113
Figura 15 Introducción a la guía de lectura.....	114
Figura 16 Introducción a la guía de lectura.....	115
Figura 17 Parte 1: Introducción a la lectura de texto e imagen.....	116
Figura 18 Lenguaje visual.....	117
Figura 19 El encuadre	118
Figura 20 El encuadre y planos	119
Figura 21 Escala de ángulos de visión	120
Figura 22 Escala de ángulos de visión	121
Figura 23 El lenguaje verbal en la novela gráfica.....	122

Figura 24	El lenguaje verbal en la novela gráfica: los signos convencionales	123
Figura 25	Parte 2 de la guía: Introducción y lectura del corpus de novelas gráficas	124
Figura 26	Novela Gráfica 1: V de Vendetta.....	125
Figura 27	Sobre Allan Moore, autor de V de Vendetta	126
Figura 28	¿Qué sabemos de la obra V de Vendetta?	127
Figura 29	Personajes de V de Vendetta	128
Figura 30	Contenido de V de Vendetta.....	129
Figura 31	Observación de portadas y títulos de V de Vendetta.....	130
Figura 32	Preguntas a partir de la observación de portadas y títulos de V de Vendetta.....	131
Figura 33	Lectura y análisis de V de Vendetta	132
Figura 34	Lectura y análisis de V de Vendetta	133
Figura 35	Preguntas de diálogo de la novela V de Vendetta	134
Figura 36	Preguntas de diálogo de la novela V de Vendetta	135
Figura 37	Temas e información complementaria de V de Vendetta.....	136
Figura 38	Temas e información complementaria de V de Vendetta.....	137
Figura 39	Temas e información complementaria de V de Vendetta.....	138
Figura 40	Valoración final de V de Vendetta	139
Figura 41	Novela Gráfica 2: Persépolis	140
Figura 42	Sobre Marjane Satrapi	141
Figura 43	¿Qué sabemos sobre Persépolis?	142
Figura 44	Personajes de Persépolis	143
Figura 45	Contenido de Persépolis	144
Figura 46	Contenido de Persépolis	145
Figura 47	Portadas y títulos de Persépolis	146
Figura 48	Preguntas a partir de la observación de las portadas de Persépolis	147
Figura 49	Lectura de Persépolis.....	148
Figura 50	Lectura de Persépolis.....	149
Figura 51	Lectura de Persépolis.....	150
Figura 52	Lectura de Persépolis.....	151
Figura 53	Preguntas de diálogo a partir de la lectura de Persépolis.....	152
Figura 54	Preguntas de diálogo a partir de la lectura de Persépolis.....	153
Figura 55	Temas e información complementaria en Persépolis	154
Figura 56	Temas e información complementaria en Persépolis	155
Figura 57	Valoración final de Persépolis	156

Figura 58 Novela gráfica 3: Arrugas.....	157
Figura 59 Sobre Paco Roca, autor de Arrugas	158
Figura 60 ¿Qué sabemos sobre la novela gráfica Arrugas?	159
Figura 61 Personajes de Arrugas.....	160
Figura 62 Contenido de la novela gráfica Arrugas	161
Figura 63 Observación de la portada de Arrugas.....	162
Figura 64 Preguntas a partir de la observación de las portadas de Arrugas.....	163
Figura 65 Lectura de la novela gráfica: Arrugas.....	164
Figura 66 Lectura de la novela gráfica: Arrugas.....	165
Figura 67 Lectura de la novela gráfica: Arrugas.....	166
Figura 68 Lectura de la novela gráfica: Arrugas.....	167
Figura 69 Preguntas de diálogo a partir de la lectura de Arrugas	168
Figura 70 Temas e información complementaria en Arrugas	169
Figura 71 Temas e información complementaria en Arrugas	170
Figura 72 Valoración final de Arrugas.....	171
Figura 73 Novela gráfica 4: La Casa.....	172
Figura 74 ¿Qué sabemos sobre La Casa?.....	173
Figura 75 Personajes de La Casa	174
Figura 76 Contenido de la novela gráfica La Casa	175
Figura 77 Contenido de la novela gráfica La Casa	176
Figura 78 Portada de la novela gráfica La Casa.....	177
Figura 79 Preguntas a partir de la observación de las portadas de novela gráfica.....	178
Figura 80 Lectura de la novela gráfica La Casa.....	179
Figura 81 Lectura de la novela gráfica La Casa.....	180
Figura 82 Lectura de la novela gráfica La Casa.....	181
Figura 83 Lectura de la novela gráfica La Casa.....	182
Figura 84 Preguntas de diálogo partir de la lectura de la novela gráfica La Casa	183
Figura 85 Preguntas de diálogo partir de la lectura de la novela gráfica La Casa	184
Figura 86 Temas e información complementaria de la novela gráfica La Casa	185
Figura 87 Valoración Final de la novela gráfica La Casa	186
Figura 88 Novela gráfica 5: Las calles de arena	187
Figura 89 ¿Qué sabemos sobre la novela gráfica Las calles de arena?.....	188
Figura 90 Personajes de la novela gráfica Las calles de arena	189
Figura 91 Contenido de la novela gráfica Las calles de arena	190

Figura 92	Contenido de la novela gráfica Las calles de arena.....	191
Figura 93	Actividad de observación de la novela gráfica Las calles de arena.....	192
Figura 94	Preguntas a partir de la observación de la portada de la novela gráfica Las calles de arena	193
Figura 95	Lectura de la novela gráfica Las calles de arena	194
Figura 96	Lectura de la novela gráfica Las calles de arena	195
Figura 97	Preguntas de diálogo a partir de la lectura de la novela gráfica Las calles de arena	196
Figura 98	Preguntas de diálogo a partir de la lectura de la novela gráfica Las calles de arena	197
Figura 99	Temas e información complementaria de la novela gráfica Las calles de arena .	198
Figura 100	Temas e información complementaria de la novela gráfica Las calles de arena	199
Figura 101	Valoración final de la novela gráfica Las calles de arena	200
Figura 102	Novela gráfica 6: Emigrantes	201
Figura 103	Sobre Shaun Tan, autor de Emigrantes.....	202
Figura 104	¿Qué sabemos sobre Emigrantes?	203
Figura 105	Personajes de Emigrantes	204
Figura 106	Contenido de la novela gráfica Emigrantes	205
Figura 107	Actividad de observación de la portada de Emigrantes.....	206
Figura 108	Preguntas a partir de la observación de la portada de Emigrantes	207
Figura 109	Lectura de Emigrantes	208
Figura 110	Lectura de Emigrantes	209
Figura 111	Lectura de Emigrantes	210
Figura 112	Lectura de Emigrantes	211
Figura 113	Preguntas de diálogo a partir de la lectura de Emigrantes.....	212
Figura 114	Preguntas de diálogo a partir de la lectura de Emigrantes.....	213
Figura 115	Temas e información complementaria de Emigrantes.....	214
Figura 116	Valoración final de Emigrantes	215
Figura 117	Bibliografía empleada para la construcción de la guía.....	216
Figura 118	Bibliografía empleada para la construcción de la guía.....	217

Índice de anexos

Anexo 1 Componentes curriculares analizados del currículo nacional obligatorio.....	104
Anexo 2 Guía de lectura multimodal	109
Anexo 3. Oficio de Aprobación y designación de director del Trabajo de Integración Curricular	218
Anexo 4. Certificación de la traducción del abstract	219

1 Título

El uso de la novela gráfica en el marco del currículo nacional obligatorio ecuatoriano: diseño de una propuesta de lectura multimodal de un corpus de novelas gráficas.

2 Resumen

El objetivo de esta investigación es diseñar una guía didáctica de lectura usando como referente un corpus de novelas gráficas con la finalidad de otorgar a los docentes una propuesta en materia de didáctica de la literatura para ahondar en la lectura de narrativa gráfica; en ese caso, de la novela gráfica, enfocada a la didáctica de la literatura. Con base en lo postulado por Rovira-Collado (2017), Cerillo (2008), McClanahn & Nottingham (2019), Wallner & Eriksson (2020) y Villegas (2016), acerca de alfabetización visual, así como el análisis y establecimiento de un canon para la narrativa gráfica. Para llevar a cabo el desarrollo de la guía se realizó un proceso de análisis de dos componentes: el currículo nacional ecuatoriano en las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística, y el segundo, una revisión sistemática de la literatura científica publicada desde el 2002 en función de la didáctica de la novela gráfica. Con el sustento de estos procesos, se diseñó la guía de lectura en función de apartados que ahondan en la alfabetización visual y actividades para la lectura del corpus seleccionado.

Los resultados más relevantes indican que la novela gráfica ha sido incluida dentro del escenario educativo como forma de animación a la lectura y desde trabajos interdisciplinarios para trabajar distintas áreas y temáticas de interés en los currículos educativos, además de reflexionar sobre las posibilidades didácticas y el objeto de aprendizaje de la narrativa gráfica aplicable al contexto educativo ecuatoriano.

Palabras claves: novela gráfica, didáctica de la literatura, guía de lectura.

2.1 Abstract

The objective of this research is to design a didactic reading guide using a corpus of graphic novels as a reference to provide teachers with a proposal in the field of didactics of literature to deepen the reading of graphic narrative; in this case, the graphic novel focused on the didactics of literature. Based on what was postulated by Rovira-Collado (2017), Cerillo (2008), McClanahn & Nottingham (2019), Wallner & Eriksson (2020), and Villegas (2016), about visual literacy, as well as the analysis and establishment of a canon for graphic narrative. Therefore, to carry out the development of the guide, a process of analysis of two components was carried out: the Ecuadorian national curriculum in the areas of Language and Literature and Cultural and Artistic Education, and secondly, a systematic review of the scientific literature published since 2002 in terms of the didactics of graphic novels. Based on these processes, the reading guide was designed based on sections that delve into visual literacy and activities for reading the selected corpus.

Finally, the most relevant results indicate that graphic novels have been included in the educational scenario as a way of encouraging reading and interdisciplinary works to work on different areas and topics of interest in educational curricula. Furthermore, reflecting on the didactic possibilities and the learning objectives of graphic narrative applicable to the Ecuadorian educational context.

Keywords: Graphic novel, literature didactics, reading guide.

3 Introducción

La educación a lo largo de la historia, ha estado sujeta a cambios que han permitido reformular las metodologías de trabajo en las distintas áreas que se abarcan en los programas curriculares de estudio. Sin duda, la adaptación de la escuela al ritmo del avance en el que la tecnología no se ve desplazada, ha significado un reto para los sistemas educativos en lo concerniente a los ámbitos de planificación curricular, establecimiento de metodologías para el profesorado y consecuentemente, a la formación y capacitación para afrontar las necesidades de formación de la comunidad educativa

Considerando que la enseñanza de la lengua y la literatura se constituyen como parte del programa de la escolarización del sistema educativo ecuatoriano, los enfoques y metodologías se han resignificado para aunar el enfoque de esta asignatura; desde la literatura se establece el componente de disfrute y hábito lector desde un enfoque estético, el uso del lenguaje y desde concreciones referentes a lo narrativo. En lo concerniente a la lengua se toma en consideración su importancia para la interacción social y la comunicación.

En vista de lo expuesto en el párrafo anterior, el presente trabajo se constituye como un aporte que se enfrenta a uno de los retos en lo concerniente a la planificación e innovación de contenidos en lengua y literatura, considerando que para potenciar las competencias comunicativas es importante integrar el uso de recursos como la novela gráfica que integran elementos para trabajar en la formación de educandos competentes y comunicativos. En esta misma línea, desde las estancias gubernamentales y desde la investigación se proponen programas que logren responder a las nuevas demandas sociales en materia educativa, ante lo que Colomer (1996, p.1) menciona que la enseñanza de la lengua y la literatura “se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas.”

Como se lo había mencionado, uno de los retos del docente en la enseñanza de la lengua y la literatura, así como el desarrollo de las competencias comunicativas, significan un compromiso y un panorama desde el que es posible pensar que, para plantear actividades que generen un aprendizaje significativo, para lo que se deben crear programas flexibles que permitan acceder a diferentes salidas y opciones metodológicas en el proceso enseñanza aprendizaje. Cabe mencionar que el sentido de compromiso por parte de los educadores se asocia a un sentido de profesionalismo que Choi y Tang (2009, p.56) definen como un “vínculo psicológico que tiene implicancias en la actitud y comportamiento de las personas, lo que en

caso de la docencia se traduce en profesores que están dispuestos a entregar recursos a favor de su ejercicio”

Pero, esta labor no solo radica en los educadores, sino que se constituye como una responsabilidad compartida con el estado y los estamentos creados por este para regular, crear, innovar y mejorar las propuestas y reformas curriculares en función de las necesidades sociales.

En el contexto ecuatoriano, la propuesta curricular se construye desde las siete áreas básicas, entre las que se encuentran: Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física y Educación Cultural y Artística.

Cada una de las áreas orientan el trabajo dentro del aula a través de asignaturas que recogen ramas de estas áreas y que se organizan secuencialmente desde un eje flexible cuyo objetivo es atender la diversidad de los educandos y estructurar los contenidos en función de cada área del conocimiento. Así pues, en lo concerniente al área de Lengua y Literatura, las competencias de lectura, escritura, habla y escucha funcionan como bloques independientes compuestos por destrezas que pueden relacionarse transversalmente en base a un enfoque comunicativo, que como indica Cassany (1998) estos no se fundamentan en el aprendizaje gramatical, sino que el objetivo apunta a que los educandos se comuniquen mejor con la lengua en el contexto práctico de la oralidad, lectura y la escritura considerando sus intereses y motivaciones.

Centrándonos en lo que a lectura se refiere, la línea canónica se marca fuertemente en los contenidos que establece el currículo, pues en el bloque de literatura la secuenciación del estudio literario comienza desde los clásicos Grecorromanos como lo son la Ilíada y la Odisea, continúa con exponentes hispanoamericanos como Miguel de Cervantes, García Márquez, Jorge Luis Borges, Neruda, Cortázar, etc., y se concreta con el componente literario de Ecuador abarcando los romanticismos, vanguardias, generación decapitada y generación del 30 .

Con esto no se quiere decir que estos exponentes literarios no sean importantes en torno a la formación de la competencia literaria y lectora, sino que el problema radica que la significancia de las mismas no es valorada y/o asimilada por los estudiantes porque existen otro tipo de lecturas que no han sido consideradas por no pertenecer la línea canónica.

Bajo este precepto, es posible determinar que en los colegios se sigue manejando un tipo de texto convencional centrado en el canon para trabajar la lectura en todos sus niveles. Pero, dentro de la didáctica de la literatura, apelar al uso de un tipo de literatura gráfica rompería este

carácter lineal del texto, puesto que la multimodalidad establecida entre el texto e imagen permite realizar otro tipo de lectura considerando que lo visual es lo que más capta la atención de los estudiantes.

Trabajar en el aula desde la alfabetización visual, requiere la inclusión de recursos que respondan a este componente a través de mecanismos que permitan entender lo visual, por lo que las estrategias de alfabetización deberían generarse desde los primeros pasos de la escolaridad. Aunque la lectura de imágenes desde una noción asociada a la literatura no se maneja en las propuestas curriculares, no quiere decir que los educandos desconozcan o no estén relacionados con contenido multimedial; pues desde la cotidianeidad y las lecturas vernáculas se ubican los géneros gráficos que apelan precisamente a lo visual y captan el interés de los jóvenes y como lo mencionan Lomas y Vera (2009) “los jóvenes de hoy son unos depredadores visuales”.

Por lo tanto, esta consideración con respecto al consumo visual de los jóvenes conlleva a pensar que en el ambiente áulico, la didáctica de la lengua y la literatura debe apelar al uso de recursos como las novelas gráficas, cómics y álbumes ilustrados que resultan atractivos para los educandos con la finalidad de potenciar su interés y conducir los objetivos de aprendizaje a contextos reales por medio de recursos que integren componentes de doble lectura, es decir lo visual o gráfico.

Precisamente las nuevas literacidades se ubican en un contexto terminológico y de categorización complejo. Originalmente surge del término anglosajón *literacy*, y su significado refiere a las nociones de adquisición de destrezas lecto -escritoras. La UNESCO, (2006, p.147) añade que:

Literacidad es un concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, agendas institucionales, el contexto nacional, valores culturales y experiencias personales.

A partir de lo citado, es posible interpretar que la literacidad se define como un constructo, puesto es aplicable a otros ámbitos del aprendizaje; pero desde los textos, las literacidades se vinculan desde el contenido y sus condiciones de producción; por ende, las propuestas de lectura surgen desde componentes integradores y multimodales.

Dentro de un marco contextual actual los recursos enfocados hacia las nuevas propuestas no son considerados, por lo que recursos de lectura como la novela gráfica no adquieren la relevancia para incorporarse al plan de lectura de la escuela en general quizá por su carácter no canónico. Este tipo de lectura multimodal en el que la imagen y el texto se concatenan para crear un mayor número de hipertextualidades y significados, es necesario considerar que la ilustración no solo es un adorno que acompaña al texto, sino que forma parte de la línea narrativa en la que se maneja un doble proceso de lectura desde lo visual y lo textual.

Así, pues, la lectura lineal se enfrenta con un tipo de lectura multimodal en la que convergen elementos como las imágenes y recursos audiovisuales que requieren una doble lectura, desde otras perspectivas y con más opciones de interpretación. No obstante, en las instituciones educativas sigue primando la forma de lectura tradicional, por lo que los niveles de lectura se enfocan a elementos explícitos o análisis críticos que responden a una estructura convencional.

Cabe mencionar que las facultades comunicativas desde las corrientes concernientes a la crítica literaria y desde la gramática estructural, se conectan con la consideración de que el conocimiento formal del lenguaje y de la estructura de una obra no garantiza, como puntualiza Lomas (2001) que se logre un dominio de las habilidades de expresión y comprensión, pues si bien el conocimiento gramatical es importante, no es suficiente puesto que la meta de la enseñanza de la lengua y la literatura debería apuntar a aprender y saber hacer cosas con las palabras ,y aprender y saber decir cosas con los textos a través de un proceso dialógico y complementario.

Ante lo expuesto, y retomando la estructura curricular del área de Lengua y Literatura, es posible evidenciar que dentro de este no se halla ninguna destreza en la que se use el comic o la novela gráfica como parte de un programa de lectura. Si bien es cierto, se establecen destrezas enfocadas a la recreación de textos literarios en función de recursos como la ironía, sarcasmo o humor que por lo general se asocian e identifican a través de tiras cómicas o fragmentos de cómics, pero no se usa este recurso como parte del proceso enseñanza-aprendizaje de la literatura.

En virtud de lo mencionado, el presente proyecto pretende proponer el uso de la novela gráfica como un recurso didáctico para introducirse a la lectura multimodal con un formato distinto al tradicional. Todo esto con la finalidad de potenciar habilidades como inferir, analizar,

y evaluar la lectura de imágenes y texto en función de la relación y significancia de los elementos encontrados en su contexto.

En virtud de lo expuesto se ha considerado pertinente establecer el siguiente objetivo general:

- Diseñar una guía didáctica de lectura usando como referente un corpus de novelas gráficas, con la finalidad de otorgar a los docentes una alternativa enfocada a la didáctica de la literatura.

Para dar cumplimiento a este objetivo, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el currículo nacional ecuatoriano en las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística para determinar cuáles son los usos de la novela gráfica.
- Analizar a través de una revisión sistemática los estudios e investigaciones que se han hecho sobre la novela gráfica en educación literaria en el nivel de secundaria.
- Diseñar una propuesta didáctica que contemple el uso de un corpus de novelas gráficas en educación literaria para estudiantes de primero de BGU con la finalidad de mejorar la lectura multimodal de imágenes y texto.

A partir de estos tres objetivos, se establece una pauta que en primera instancia permitirá ahondar en la estructura curricular de las dos áreas en mención en función de la integración de la novela gráfica como parte de la construcción de destrezas.

Así mismo, es necesario conocer las investigaciones que se han hecho sobre la novela gráfica dentro del contexto educativo secundario para finalmente diseñar una guía de lectura multimodal a partir de un corpus de novelas gráficas que sirva como apoyo didáctico a los docentes que, por una parte no se han animado a usar este tipo de lecturas dentro del aula, puesto que no se encuentra contemplada dentro de los contenidos y destrezas del currículo nacional de Lengua y Literatura o porque no conocen cómo abordar un nuevo tipo de lectura multimodal como lo es la novela gráfica, y de la misma forma, esta propuesta también beneficia a los educandos, puesto que este género les permitirá trabajar nuevas formas de leer; abarcando una doble perspectiva de interpretación: el elemento textual y el elemento gráfico, generando a la par motivación en lo concerniente al hábito lector.

Así, pues, apelar a nuevas literacidades puede contribuir a que el interés por la literatura crezca, no solo como un requisito obligatorio dentro de la formación académica, sino también como un hábito enfocado al crecimiento personal.

Es preciso mencionar que, a partir del estado de la cuestión recabado, el uso de la novela gráfica dentro del aula de literatura ha conseguido resultados significativos, desde la investigación de Gómez, (2019) quien, a través de un proyecto de intervención educativa dirigido a estudiantes de educación secundaria, usando una adaptación de una obra clásica a cómic, logró armar una estrategia interdisciplinar, que por un lado trabajó el área de historia, y la de Lengua y Literatura. Con todo este proceso de observación y aplicación se obtuvo resultados positivos, pues el hábito lector logró fomentarse gracias a la lectura de una literatura visual, ágil y generadora de motivación. Así mismo, los contenidos que generalmente se enfocan a un ámbito lingüístico han logrado trasladar esa modalidad descriptiva a una modalidad dinámica e interpretativa por medio de la lectura del cómic.

Por su parte, el manga también ha tomado relevancia como recurso de lectura gráfica, así lo demuestra otra investigación realizada por Santoyo (2017) en una institución de educación secundaria. El propósito de esta investigación se centró en favorecer los procesos de comprensión lectura a nivel inferencial, pues lo estudiantes presentaban mayores dificultades en el nivel lector mencionado. Los resultados de la intervención evidenciaron que el uso del manga como estrategia de lectura, favoreció a los procesos de comprensión lectora debido a la relación entre imagen y texto como elementos que trabajan sustantivamente para activar conocimientos previos en los lectores.

En esta misma línea y retomando nuevamente el cómic, Delgadillo (2016) realizó otra investigación basada en el uso de cómic como un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica; dicha investigación fue realizada con estudiantes de secundaria. Los resultados obtenidos a partir de este trabajo reflejaron que la lectura de comics y el aprendizaje de la lectura de imagen, permitieron a los estudiantes adquirir experiencia en torno al análisis inferencial y crítico de este texto; factor que se cristalizó en los proyectos en los que los estudiantes plasmaron sus ideas y puntos de vista a través de producciones propias.

Siguiendo la metodología complementaria de lectura y escritura multimodal, se encuentra también el estudio de caso realizado por Pantaleo (2011). Esta investigadora analiza la novela gráfica producida por una estudiante de doce años que participó en la interacción con textos multimodales explorando cómo el desarrollo del conocimiento sobre los elementos literarios e ilustrativos inciden en la comprensión, interpretación de libros ilustrados y novelas gráficas, para conducirlos a la creación de sus propios textos multimodales. El análisis del trabajo de la estudiante se basó en la comprensión de las bases cognitivas que los escritores,

artistas y novelistas gráficos apelan al uso de recursos semióticos para crear y comunicar significados a través del diseño de su trabajo. Considerando lo expuesto en párrafos anteriores, es posible constatar que el uso de diferentes textos como el cómic, manga y novela gráfica coadyuvan a fomentar y desarrollar el hábito lector, a la par de encaminar los procesos de lectura con un elemento extra como lo es el recurso gráfico; por lo tanto, una guía encaminada a plantear talleres de lectura de estas nuevas literacidades, realmente pueden constituirse como productos significativos tanto para estudiantes y docentes.

4 Marco teórico

El presente marco teórico se estructura con la finalidad de otorgar una guía bibliográfica referente a los principales conceptos y elementos que tienen que ver en primera instancia con la educación literaria que se conecta o relaciona con la didáctica de la literatura. Así mismo se consideran apartados referentes al proceso lector como elemento necesario establecer formas de animación a la lectura, rescatando un nuevo formato como la lectura multimodal, en donde convergen la imagen y el texto. Finalmente se establece un marco teórico referente a la novela gráfica (género con el que se pretende trabajar) con la finalidad de comprender su surgimiento, estructura y beneficios en torno a la lectura que pueden devenir de esta.

En función de la temática también se establece una fundamentación teórica referente al currículo nacional obligatorio ecuatoriano, desde su estructura y niveles de concreción curricular que se construyen desde tres instrumentos de planificación, y considerando también los enfoques y objetivos de las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística.

4.1 Marco conceptual

4.1.1 Educación literaria

Estableciendo como punto de partida algunas consideraciones sobre el uso de la lengua, se puede argüir que desde el surgimiento de la teoría del modelo comunicativo se logró que la literatura sea considerada como parte de la reflexión educativa en sinergia con algunos discursos sociales, que en un principio se establecieron desde un enfoque estructuralista.

Bajo esta premisa y siguiendo a Colomer (2001, p.1) todo el fenómeno devenido de la alfabetización social diversificó a la literatura y a la escritura en función de sus usos bajo un enfoque dirigido a “crear canales de formación del imaginario colectivo, y los mecanismos ideológicos para crear modelos de conducta y de cohesión social”.

Dicho de otra manera, el uso de la literatura no se encontraba centrada en un disfrute, sino que se encontraba encaminada a adquirir un conocimiento enciclopédico en torno a la cultura. En esta misma línea, cabe mencionar que la teoría literaria se encontraba centrada en el análisis de la construcción textual; González & Caro (2014) denominan a esta metodología como “papel de espectador” puesto que el uso estético del lenguaje se constituye como la única forma de traspasar la información como medio de culturización.

El imaginario colectivo entonces constituido a través de la lengua, discursos, y sistemas de referentes se expresan y plasman a través de los textos en donde se pone en evidencia el

entramado social que se inserta en un debate permanente de las tensiones históricas y/o culturales de la sociedad y del pensamiento.

Este paradigma de enseñanza de la literatura trajo consigo consecuencias porque perdió el carácter discursivo que puede utilizarse en la enseñanza. Esta crisis de la enseñanza de la literatura toma más evidencia a partir de los años sesenta y setenta, pues aparecen consideraciones como:

La postergación de la literatura en las aulas no universitarias (...) el comentario de textos, incorporado como procedimiento didáctico en los años cincuenta con el ánimo de otorgar un rango científico a los estudios literarios, fue juzgado desde los círculos teóricos en que se apoyaban como una propuesta superada por la nueva percepción del hecho literario (Dueñas, 2013. p 137).

De este modo y considerando los enfoques didácticos de la educación literaria toman un giro importante bajo la premisa de plantear la formación literaria en un espacio de interacción y comunicación concebido entre el texto y el lector. Todos los procesos lectores concernientes a la formación lecto-literaria deben estar fundamentados en distintos soportes didácticos como la elección de las lecturas, actividades y criterios de evaluación; la educación literaria ya no debe corresponder a modelos estructuralistas enfocados en la base del lenguaje o comentarios con base estructurada, sino que como plantea Mendoza (2004, p. 43) “los fines de la educación literaria comparten los objetivos esenciales que corresponden a la formación del lector competente”.

Así pues, la educación literaria se constituye como un pilar importante en la didáctica de la literatura porque los procesos se enfocan en espacios de interacción del lector y el texto, dando paso a una lectura y aprendizaje autónomos, que convierten a la lectura en un espacio de mediación para la comprensión y expresión de la intención literaria como agentes que logran incluir y potenciar las competencias comunicativas con un enfoque interdisciplinar.

La literatura y la educación literaria se combinan en un proceso dialógico y multimodal, pues lo escrito ya no se constituye como una forma de expresión unívoca porque existen otro tipo de lecturas que se establecen desde los nuevos entornos y tecnologías: como el recurso gráfico, videojuegos, redes sociales, etc. que se convierten en nuevos modelos de ficción que representan la vida humana en el contexto actual. Es por ello que desde la función docente es necesario considerar estas nuevas literacidades para conducir la enseñanza literaria a un eje flexible e integrador, con la finalidad de formar lectores competentes y autónomos, no desde

un sentido de exigencia académica o curricular sino desde un encuentro significativo que alimente el terroro y el deseo por seguir leyendo.

4.1.2 Didáctica de la literatura

González & Caro (2014, p.2) definen a la didáctica de la literatura como: “una ciencia social de composición disciplinar cuya importancia radica en aprender la competencia comunicativa con la literatura”. Bajo esta línea se puede decir entonces que esta ciencia se encuentra centrada en la consideración de los procesos cognitivos que permitan potenciar el aprendizaje comunicativo de la literatura, no desde contenidos basados en teorías aplicadas sino desde un ejercicio que implique un uso adecuado del texto y de la palabra.

Claro está que la didáctica de la literatura también se ha construido desde un eje integrador de tradiciones y corrientes que centran al texto desde distintos enfoques. Entre las contribuciones científicas al desarrollo de esta rama, es necesario considerar la tradición filológica y las teorías estructuralistas del siglo XX.

Desde la tradición filológica surge la consideración de que la literatura debía ser enseñada desde un enfoque preceptivo de la mano con una selección de autores consagrados; todo esto en razón de que la literatura tal como señalan González & Caro (2014, p.2) “se confunde con historia de la literatura, ahogándose en una retahíla de épocas, autores y obras que hay que memorizar y repetir en los exámenes.”

A partir de lo expuesto por las autoras, se determina entonces que esta confusión se genera desde el enfoque de enseñanza establecido para la literatura siendo este tradicional y academicista, que como se conoce coarta la interacción entre docente y alumno, porque las acciones y funciones de estos se basan en dictar y repetir respectivamente.

Este enfoque ganó terreno por la incidencia de “estudios neoclásicos e ilustrados del siglo XVIII y el afinamiento enciclopedista donde se aquilataron los estudios positivistas decimonónicos” (Guerrero, 2008, p. 190).

En las corrientes que menciona al autor referenciado, no existía un cuestionamiento crítico de los textos, pues estos se analizaban desde un enfoque ideológico. Así mismo el nacionalismo se constituyó como un principio de selección de la literatura, lo que redujo la ampliación de los textos, pues solo se buscaba resaltar y delimitar las fronteras literarias a través de la autorización de líneas y corrientes en concordancia con su entorno cultural.

Considerando que, en efecto, existió un tipo de censura con respecto a la literatura, Mendoza (2004, p. 25) menciona que “en los compendios de literatura universal, ni siquiera se ha contemplado el estudio de la literatura oriental y se ha reducido la visión global a manifestaciones europeas.”

A partir de lo expuesto por el autor, el establecimiento de un canon literario se convierte en un modelo que es factible; digno de imitar y recopilar. No obstante, esta tendencia academicista se centró en una tendencia cultural establecida, que invisibilizó y coartó la interacción cultural entre autores y lectores como elementos fundamentales para la didáctica de la literatura.

Por su parte, en lo que concierne a las teorías estructuralistas del siglo XX, se puede hacer mención a que este enfoque estilístico y estructurado deviene de Saussure por la ubicación del lenguaje desde una perspectiva científica y normativa, por lo que la literatura únicamente se hallaba centrada en reconocer particularidades estilísticas a partir de lo verbal. Desde la corriente del formalismo ruso y Roman Jakobson también se establece el análisis desde la función poética del lenguaje como artificio, y como mencionan González & Caro (2009, p.3) “se definió al lenguaje literario por su carácter connotativo y desautomatizado.”

Los dos términos a los que refieren las autoras, significan que la obra literaria era concebida desde una metodología que ahondaba en estudiar el sentido de cada enunciado global del texto, hecho que coarta la naturaleza y curso real de la didáctica de la literatura y su comprensión dialógica y flexible de las obras. Gracias a los estudios de pragmática, se logró avanzar hacia una nueva consideración: “la idea de la competencia literaria como uso social de interpretación y producción textual” (González & Caro, 2009, p. 4).

Bajo esta línea, la lectura se convierte ya en un proceso que permite producir significados, a través de un eje integrador que abarca el aspecto cognitivo y cultural; elementos que son desarrollados mediante las distintas lecturas, no solo en el ámbito literario, sino en la cotidianidad.

4.1.3 Lectura

Cuando se lee es posible establecer conexiones a partir de la experiencia lectora, misma que nos conduce a relacionar dos o más textos, o a su vez, experiencias devenidas de la cotidianidad; todos estos elementos generan un proceso no lineal que nos permite establecer distintos panoramas para entender al texto. La lectura, por ende, es un proceso complejo que

requiere atención, pues identificar elementos externos al texto es lo que en consecuencia permite armar un juicio valorativo y crítico de lo leído.

En este sentido, la lectura, según Smith, (1997, p.132) puede establecerse como un proceso que:

Consiste en extraer información del texto, que tal vez contribuya a clarificar el fenómeno (...) La lectura consiste en formular preguntas al texto impreso. Y la lectura asociada a la comprensión se convierte, así, en la práctica de responder a esas preguntas que uno se formula.

A partir de lo dicho es posible comprender que todo el proceso lector es una discusión constante y también una búsqueda de respuestas ante lo que cuestionamos y las fuentes en las que podemos consultar pueden ser externas o inclusive encontrarse dentro del mismo texto.

4.1.3.1 Tipos de lectura

Siguiendo a las dimensiones de lectura planteadas desde un enfoque ideológico en función de la literacidad, Cassany (2012) distingue tres tipos o niveles: lectura literal; a la que denomina leer las líneas, lectura inferencial; leer entre líneas y la lectura crítica; leer tras las líneas.

4.1.3.1.1 Leer las líneas (lectura literal)

Se refiere al “dominio de elementos léxicos y semánticos” (Cassany, 2012, p.80) Dicho de otra forma, en este nivel, el lector está en la capacidad de decodificar los códigos, comprenderlos en un primer plano y retenerlos, o recordar cómo estos fueron presentados. Este primer tipo de lectura no ahonda en aspectos de relación o análisis, pero apoya a las demás dimensiones de lectura.

4.1.3.1.2 Leer entre líneas (lectura inferencial)

Como se mencionó en el punto anterior, la lectura se entiende como un proceso complementario, en este sentido la lectura inferencial implica o incluye al primer nivel; es decir, la lectura de comprensión y el análisis. (Cassany, 2012). Leer entre líneas significa entonces que el lector es capaz de dominar los aspectos sintácticos, pragmáticos y contextuales que aparecen en el texto, además de este dominio contextual, la comprensión y el análisis complementan la interacción con el texto desde la experiencia o desde elementos intertextuales que median la lectura.

4.1.3.1.3 Leer tras las líneas (lectura crítica)

En este tercer nivel de lectura, confluyen aspectos de mayor complejidad como el análisis, la relación y la valoración, mismos que se complementan con aspectos ideológicos y meta cognitivos (Casany, 2012). Es necesario señalar que la lectura crítica también implica la apropiación del texto por parte del lector, pues es posible transferir temáticas y usarlas como base para construir nuevos caminos hacia otros significados y experiencias lectoras.

Teniendo la referencia del funcionamiento de los niveles de lectura, es preciso apuntar que todas las dimensiones que plantea el autor, no operan de forma separada, sino que una implica o contiene a la otra, por ende, se trata de un proceso integrador en el que lo literal conlleva a establecer relaciones, a inferir y este último a valorar lo leído desde perspectivas externas y con un enfoque analítico.

A más de esta primera propuesta que establece Cassany, autores como Ibarra (2015) enlistan otras perspectivas acerca de la forma en cómo se lee y que se hallan enfocadas en función del propósito de lectura, y que también pueden complementarse en función de las tipologías y procesos antes descritos.

- **Lectura mecánica:** este tipo de lectura “se limita a identificar palabras prescindiendo del significado de las mismas” Ibarra, (2015, p.18) es decir, no ahonda en un proceso de comprensión, puesto que se enfoca a seleccionar palabras clave que permitan establecer una primera contextualización del texto o conocer a breves rasgos sobre el contenido de este, pero sin un análisis integral del contenido, propósito o resultados de lo leído.
- **Lectura oral:** se la conoce como “lectura en voz alta” y consiste en la articulación del texto, uno de sus principales objetivos es que un grupo de receptores u oyentes escuchen el contenido de un texto. Aunque es este tipo de lectura no garantiza un proceso de comprensión significativo, la función social que cumple permite que se la siga usando; entre ellos se puede rescatar la motivación lectora con la finalidad de acercar a grupos de interés a generar un hábito lector.
- **Lectura silenciosa:** este tipo de lectura se centra en “recibir mentalmente el mensaje sin pronunciar palabras, siguiendo con la mirada las líneas del texto en silencio” Ibarra, (2015, p.20). Este proceso puede acercar al lector a un nivel de comprensión más profundo, pues en función de lo que lee se pueden ampliar o establecer relaciones intertextuales que alimenten la comprensión de las líneas temáticas que abarca el texto.

- **Lectura selectiva:** podría relacionarse y trabajar con la lectura mecánica, puesto que a más de identificar palabras clave, este tipo de lectura “permite buscar datos o aspectos muy específicos de interés para el lector” Ibarra, (2015, p.26). Generalmente, este tipo de lectura tampoco abarca un proceso de análisis o crítica, más bien funciona desde un aspecto superficial, donde el lector ubica en el texto aquellas partes que son de interés –sin necesidad de leerlo completo– y que, por lo tanto, le permiten armar un corpus de ideas en función de la información que le interesa ubicar o identificar.
- **Lectura comprensiva:** se trata de un ejercicio más reflexivo en torno al texto, en este tipo de lectura, se pretende comprender en un sentido íntegro y total todo el mensaje del texto, para lo cual el lector recurre a otros textos de apoyo que le permitan ampliar las ideas o despejar dudas en función de lo leído.
- **Lectura reflexiva:** según lo mencionado por la autora, en este tipo de lectura “mientras se lee, se produce una lluvia de ideas con riqueza de contenido que el lector va generando, organizando y relacionando” Ibarra, (2015, p.30). Cabe mencionar que la lectura reflexiva puede apoyarse en la comprensiva, pero sí tiene algunas diferencias que la convierten en un ejercicio más exhaustivo, puesto que el ejercicio de reflexión surge desde una posición crítica y creativa del lector; en función de las hipótesis creadas para generar o crear una nueva perspectiva de lectura y conocimiento.
- **Lectura crítica:** una vez que el lector ha realizado un ejercicio exhaustivo del texto, es posible “evaluar o reconocer el valor del contenido del texto e identificar lo que posiblemente se oculta” Ibarra, (2015, p.32). Como se lo había abordado con anterioridad, la lectura crítica consiste en leer entre líneas, abstraer aquellas ideas no dichas en el texto, pero que se encuentran establecidas de alguna forma. En este sentido, el lector tiene la tarea de contrastar todas las anotaciones e hipótesis a través de un proceso extra de lectura y re valoración de lo encontrado para ampliar este proceso de comprensión de lo leído.
- **Lectura informativa:** este tipo de lectura entra en una categoría enfocada a la finalidad o el propósito. En este sentido, la lectura informativa se lleva a cabo a través de diversos soportes textuales como los periódicos, revistas, obras novelas, ensayos. Una característica de este tipo de lectura es que “suele ser rápida y la atención del lector es difusa” Ibarra, (2015, p.37). Señalado lo anterior, el lector determina o establece qué elementos textuales son de su interés y contribuyen a su propósito de lectura.

- **Lectura con fines de estudio:** como su denominación lo indica, este tipo de lectura se encuentra enfocada a un ámbito específico. Entre las características que se le pueden atribuir resaltan que “se lee, relee, toma notas y analizar el material” Ibarra, (2015, p.38). Así, pues, se puede considerar que también puede entrar en una categoría de lectura crítica o valorativa, pues la ampliación de la información resulta ser un factor importante para establecer conclusiones o hipótesis.
- **Lectura recreativa:** también se la denomina como lectura por placer. Una de las características de este tipo de lectura es que no se centra en un ámbito académico, y por ende, el lector establece los ritmos de lectura, temáticas y tipos de texto que concatan con sus intereses y finalidades.

4.1.4 Comprensión lectora

A partir de los procesos de lectura que se realizan, categorizados a través de los niveles explicados con anterioridad, la comprensión lectora deriva de esas experiencias que se acumulan a partir de la decodificación, comprensión e interpretación de las ideas del autor.

Bajo esta premisa, Anderson y Pearson (1984, p.225) definen a la comprensión lectora como “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”.

Esta interacción abarca procesos de análisis, comprensión, interpretación mismos que al ser identificados a través de la estructura del texto, coadyuvan al desarrollo de la competencia comunicativa y, por ende, nuevos conocimientos que servirán para establecer nuevas relaciones con otros textos.

4.1.4.1 Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora

Como ya se conoce la comprensión lectora no corresponde a un proceso unívoco en el que todos comprenden de la misma manera lo que quiere decir un texto, sino que existen factores que influyen en el proceso como la habilidad lectora y el propósito de lectura. Dentro del ámbito de la docencia, es necesario comprender los factores o principios que plantea Cairney (1992, p,211):

- “La experiencia previa del lector es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad general para comprender un texto.
- La comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto.
- Hay distintos problemas o tipos de comprensión, pero estos no equivalen a habilidades aisladas dentro de un proceso global.

- La forma en que cada lector lleva a cabo las actividades de comprensión dependen de su experiencia previa.
- La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debe entrenárselo como parte integral de las técnicas del lenguaje”

A partir de lo señalado, es posible argüir que la comprensión se da a la medida en la que el texto dialoga con el lector, es decir, le permite realizar un acercamiento a un cúmulo de significados que deben descubrirse e interpretarse para adquirir visiones y perspectivas nuevas que alimentan la cultura y el patrimonio lector de cada persona independientemente de si se trata de un proceso intencionado o por placer.

4.1.5 Animación a la lectura

La promoción lectora ha sido asociada generalmente a la ejecución de actividades que se ubican en la categoría de animación a la lectura. Bajo esta consideración, es necesario recalcar que este proceso debe plantear objetivos y acciones coherentes para responder a las necesidades de los educandos a través de propuestas y secuencias que logren integrar a la comunidad educativa.

El fomento al hábito de lectura en los estudiantes se constituye como un factor importante para el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas; no obstante, las actividades planteadas a partir del currículo se enfocan a una lectura lineal que resulta ser tediosa por los educandos, y las actividades complementarias a la lectura no aterrizan en contextos o situaciones que sean significativas para ellos, es por ello que las lecturas desde la propuesta curricular deberían ser re-pensadas para planificar actividades atractivas y motivadoras.

En esta misma línea, es importante señalar que un contexto en el que se pretende animar a la lectura, el docente debe convertirse en una figura mediadora en este proceso, con la capacidad de orientar los procesos y motivar desde su praxis lectora. Así mismo, la planificación podría enfocarse a actividades que permitan guiar el proceso lector desde la experiencia de los estudiantes y con temáticas de análisis y relación vinculadas a su contexto.

En función de esta contextualización, es necesario conceptualizar y entender los términos: animación a la lectura y promoción lectora:

4.1.5.1 Animación a la lectura

Osorio (2001, p. 16) define a este término como “una acción dirigida a crear un vínculo entre un material específico de lectura y un individuo o grupo, buscando crear el gusto por la lectura”.

Tomando como referencia algunos términos distintivos de la definición que definen la animación a la lectura, cabe recalcar la consideración de “crear un vínculo” este primer concepto sitúa una dimensión personal del individuo lector en el que se encuentra conectado con el texto, y por ende, existe una interacción.

También se menciona que la animación a la lectura busca “crear el gusto por la lectura” posibilidad que se relaciona con el vínculo que el lector establece con el texto y que se determina por el disfrute o el placer que este adquiere a partir de las experiencias lectora.

En esta misma línea también se alude a lo relacionado al “material específico de lectura”, aspecto de suma importancia que se complementa con las actividades planificadas para desarrollar los talleres y que van desde la elección de los textos para la creación del vínculo y del gusto lector en los educandos.

4.1.5.2 Promoción de la lectura

Referenciando nuevamente a Osorio (2001, p.50) la promoción de la lectura se constituye como:

Una acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo o grupo a la lectura, elevándola a un nivel superior de uso, de tal modo que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil.

La eficacia de la promoción de la lectura vendrá determinada por el nivel de comprensión que se tenga del proceso lector. Entendemos la promoción de la lectura como un proceso intencional y sistemático el cual se desencadena, en el individuo y en la comunidad, la necesidad de conocer, comunicar y construir a través de la lectura y la escritura, con la misma naturalidad con la que se vive.

Desde esta consideración, es posible argüir que la promoción lectora es un proceso sistemático que se apoya en las acciones y planes que apoyen a la animación a la lectura, teniendo en consideración las necesidades de la sociedad y la comunidad educativa para generar un espacio en donde este componente se convierta en una práctica cotidiana y accesible.

4.1.5.3 La escuela y la lectura

Siguiendo a Pernas (2007, p.266) “la lectura en el ámbito escolar constituye un eje transversal que compete a todo el centro, a todas las materias, a todos los alumnos de todas las edades, a los padres.”

A partir de lo que establece la autora, queda de manifiesto que la escuela tiene la responsabilidad de desarrollar la competencia lectora de los educandos, y por ende, debe proveerles los recursos, programas y metodologías para apuntar a un desarrollo integral de este proceso potenciando lectores competentes que lean por gusto y no por imposición.

La familia también tiene una responsabilidad compartida con la escuela, pues desde los ejes de acción primarios, el ejemplo para despertar el interés por la lectura, nace desde ahí. En este sentido la planta docente también se convierte en un referente de lectura y al estar en contacto con textos diversos demuestran y se proyecta ante los estudiantes el interés y la motivación para acceder y compartir las lecturas.

4.1.5.4 Mediadores de lectura

La mediación lectora se refiere al acto de “proponer, descubrir, compartir, dialogar, iniciar, acompañar, formar y planificar” (Pernas, 2007, p. 269).

Bajo esta premisa, se trata entonces de un proceso o acción que busca conectar a las personas con la lectura. La persona que realiza esta conexión precisamente es el mediador, pues desde su experiencia en torno a su bagaje lector puede contagiar y promover el interés por abordar la literatura.

Las competencias de un mediador claramente deben asociarse al conocimiento de libros, historias y autores, que le permitan recomendar y compartir sus experiencias con los alumnos, orientando las posibles elecciones que surjan desde los primeros acercamientos para desarrollar un mecanismo de integración de nuevas literacidades al corpus de lectura que maneja y recomienda.

Para poder integrar otros tipos de literatura, es necesario que el mediador sea capaz de descubrir las necesidades de los estudiantes en función de sus preferencias, sin que la opinión que se establece desde el canon se imponga al interés del estudiante. Una estrategia para indagar en los gustos lectores de los estudiantes, podría ser el debate y opinión que puede darse a través de charlas no formales individuales y colectivas para ampliar y lograr establecer un posible itinerario de lectura de los alumnos.

Por lo tanto, la animación a la lectura en el ámbito escolar supone la necesidad de plantear estrategias y planes que faciliten el orden y sistematización a lo largo de todos los niveles de escolaridad, de manera que la inducción hacia la promoción lectora se constituya como una secuencia lógica. Estas estrategias deberán establecer las pautas para las acciones, recursos y métodos de evaluación de cada proceso, mismos que puede fundamentarse o guiarse desde las destrezas curriculares que competen al desarrollo de habilidades y competencias de comprensión de textos y escritura.

4.1.6 Lectura multimodal

Para poder comprender este concepto, es necesario recurrir a lo que establecen algunos autores con respecto a la teoría multimodal. Esta teoría se relaciona con el discurso, puesto que existe mediante los actos de comunicación, en donde cada discurso se combina con otros sin aislarse.

Van Dijk (2000, p.110) menciona que “algunos ejemplos prácticos de textos multimodales los constituyen la primera plana de un periódico o las páginas de los libros de texto escolares”.

Si recordamos la estructura de los periódicos hace algunas décadas, estos se constituían por textos con pocas imágenes, mientras que en un contexto contemporáneo es posible evidenciar que en las primeras planas o páginas se halla poco texto, pero una gran cantidad de imágenes que anuncian los titulares con mayor relevancia.

Como se lo había mencionado en líneas anteriores, la teoría multimodal también se encuentra relacionada con el discurso, de esta manera autores como Williamson & Resnick (200, p. 56) mencionan que “el discurso es una construcción social” por lo tanto su significación en el ámbito social puede comprenderse desde el proceso comunicativo y factores que influyen dentro de este.

Por lo tanto, hablar de textos multimodales “consiste en un nuevo tipo de lectura propia de lo postmoderno y consiste en un nuevo modo de ver el mundo” Williamson & Resnick (2003, p.60).

Entonces para poder ver el mundo desde otra perspectiva son necesarias otras competencias que van más allá de la decodificación o comprensión de lo escrito, como lo es la inclusión de imágenes con significados propios que complementan al texto para aportar mayor significación a lo que se pretende comunicar.

Fernández (2009) llevó a cabo un estudio en el que abordó a textos multimodales y establece que lo que conocemos o asociamos a un concepto de alfabetización y a la habilidad para leer y escribir se ha cuestionado por el surgimiento y aparición de nuevos tipos de texto: los textos multimodales a los que define usando la siguiente definición:

Estos nuevos tipos de textos electrónicos incluyen características tales como una presencia más amplia de elementos audiovisuales, el uso de un arreglo de información no lineal y la naturaleza de cambio continuo vinculada al proceso de velocidad y a la capacidad de simulación de computadoras y redes computacionales (Fernández, 2009. p.12).

Estos textos entonces adquieren una característica de plastibilidad, porque es posible construirlos, transformarlos y acceder a ellos de forma electrónica. La multimodalidad aparece y se establece en diversos contextos y escenarios cotidianos como el hogar, la publicidad y en las aulas. La cultura visual ha jugado un papel importante para la inclusión de un nuevo tipo de lectura y con las posibilidades que ofrecen actualmente las TIC permiten que estos nuevos discursos puedan ser analizados desde una postura crítica.

Cabe recalcar que un texto multimodal no incluye solo palabras, sino también elementos semióticos que se presentan a través de dibujos, ilustraciones, colores, fondos, animaciones, íconos, sonidos como ejemplos de posibles recursos audiovisuales que pueden constituir los textos (Fernández, 2009).

Por lo tanto, la lectura multimodal implica construir un significado, abstraer información, contrastarla o ampliarla desde los recursos electrónicos que conectan a la lengua escrita con el desarrollo de habilidades comunicativas que se relacionan con la gramática visual en los textos multimodales.

4.1.7 Lectura de imágenes

4.1.7.1 Concepto de imagen

Recurriendo al concepto que ofrece el Diccionario de la Lengua Española, tenemos las raíces etimológicas latinas y griegas: *imago* que significa figura, sombra, imitación, y *eikon*: ícono o retrato.

Así mismo, Prieto, (1994, p.86) establece que la imagen se constituye como una:

- “Representación, porque de alguna forma estamos en presencia de un sector de la realidad.

- Intencionalidad, porque dicho sector ha sido recortado entre otros, ha sido presentado de una forma determinada y no de otra.
- Expresión, porque a través de la imagen es posible comunicar información, emociones, sentimientos de todo tipo.”

En este sentido, se puede establecer que la imagen es una forma de expresión que requiere de una capacidad de interpretación para comprender la intención que esta tiene o con la que se complementa para poner de manifiesto un mensaje que logre interpelar al destinatario o lector.

4.1.7.2 Uso de la imagen

Para comprender una imagen, hay que saber leerla y entenderla no solo desde una identificación de elementos expresivos o significantes, sino desde el contenido abstracto del signo; es decir el significado.

Aparici & Matilla (2006), proponen una forma de establecer una lectura diferenciada en lo que corresponde a las imágenes. Se comienza con una fase objetiva en la que se centra la atención de lectura en torno a elementos como las formas, líneas, puntos, colores, encuadres, y una descripción conceptual en función de las personas, objetos, escenarios o ambientes.

En este sentido, la imagen adquiere un sentido polisémico, puesto que su lectura e interpretación es múltiple y por ende, posee o implica varios significados. El receptor entonces ejecuta un proceso distinto al del emisor porque establecerá conexiones en función de la realidad contextual y la intencionalidad que el emisor de la imagen haya querido plasmar o transmitir.

4.1.7.3 Imagen y lectura multimodal

Como se lo había mencionado en líneas anteriores el surgimiento de las lecturas multimodales se deben a las transformaciones tecnológicas, culturales y perceptivas, puesto que el entorno en el que vivimos se alimenta y enriquece con las imágenes que provienen de los medios. Esta literatura tiene una lógica distinta a la convencional, y por ende requiere ser considerada a la pedagogía en las escuelas con la finalidad de que no funcionen como elementos desconexos del escenario social.

La imagen potencia el desarrollo de competencias comunicativas como la interpretación y la escucha, pero claramente necesitan ser incorporados en las aulas como parte de las destrezas que los educandos deben desarrollar en el ámbito escolar y fuera de este.

Obando, (2000, p.3) menciona que “la cultura media todo proceso de aprendizaje en esta nueva cultura comunicacional de la era de las imágenes”.

En este sentido, la organización y la relación de los conceptos o mensajes que surgen desde las imágenes, se erigen como un proceso intelectual que se transforma en función de la asociación de las ideas y la comprensión de los significados que crean o generan nuevas alineaciones estéticas y sociales. Considerando que los límites de la lectura y escritura se han ampliado, también se ha fracturado la linealidad del libro con la aparición del hipertexto, promoviendo un nuevo tipo de lectura que versa desde la imagen estática o en movimiento, sonidos, colores que no se ubican en textos literarios, sino que aparecen en esferas distintas fuera de la escuela; es decir que el saber se ha descentralizado y se ha trasladado al ámbito virtual, en el que los educandos se encuentran inmersos la mayoría del tiempo.

Dado que la lectura de imágenes requiere competencias enfocadas a comprender los mensajes que no se encuentran implícitos es necesario que desde la escuela se desarrolle “competencias semióticas y discursivas que permitan a los estudiantes pasar del plano de simples espectadores al de audiencia interactiva” (Obando, 2000, p.5).

Bajo esta consideración, los lectores de imágenes, así como los lectores de textos escritos desarrollan competencias de comprensión en función de estos dos tipos de texto, puesto que interpretan, abstraen sentidos y realizan conexiones. La sintaxis de todos los constituyentes de la imagen, la palabra, el sentido, la coherencia despliegan un sistema completo de pensamiento visual; elemento que en función de la semántica y en específico del significante o el referente, presenten un discurso que se desarrolla en torno a una generalidad que contribuye a que la comprensión sea inmediata.

4.1.8 Novela gráfica

La definición de la novela gráfica resulta ser compleja porque se considera que está ligada al cómic, pero se podría decir que sea una evolución de este. El cómic y la novela gráfica no se diferencian como géneros, más bien se diferencian por aspectos de fondo y forma. Para ello, resulta conveniente establecer una primera definición enfocada al cómic, y referenciando a Ramírez, (1992, p.194) el comic puede definirse como:

El cómic o tebeo puede definirse como una narración gráfica en forma de viñetas, en la que los textos suelen hallarse encerrados en unos globos o nubecillas que salen de la boca de los protagonistas, quienes encarnan arquetípicamente a unos determinados grupos sociales.

La novela gráfica también entra o encaja en la definición, pero posee algunos rasgos distintivos que la diferencian del cómic. Manjón, (2011, p.9) distingue los siguientes:

- “El autor es único, pues rara vez se realizan novelas gráficas en grupo.
- Es una historia extensa, generalmente, y no seriada (como se da en el cómic), en la que se puede apreciar una estructura narrativa clara.
- Tiene pretensiones temáticas propias de la literatura.
- Usa recursos literarios como el subjetivismo autobiográfico, la analepsis y diversos tipos de tiempos narrativos.”

Otro autor que puede aportar otros rasgos distintivos de la novela gráfica es Reynolds (1994, p.65) quien expone que la novela gráfica usa técnicas asociadas al cómic como las viñetas o los globos de diálogo para contar historias con una trama compleja, característica que supone una diferencia significativa:

“Las novelas gráficas utilizan las técnicas narrativas asociadas con las historietas – fotogramas individuales, burbujas de diálogo, leyendas–, etc. para contar historias sostenidas y extremadamente complejas ”.

A partir de las características que mencionan los autores, surge la consideración de tratar al género del cómic como novela gráfica a razón de que ambos se constituyen como una expresión artística y literaria, que difieren en función de la complejidad de su contenido y la forma en que este es presentado, pero que guardan similitud con respecto a los elementos que competen a los diálogos y la distribución de estos con las gráficas y personajes.

4.1.8.1 Origen y características de la novela gráfica

La novela gráfica puede ubicarse como parte del movimiento de vanguardia del siglo XXI, y descendiente del cómic, hecho por el que comúnmente es difícil definirla o diferenciarla, pues ambos géneros guardan rasgos distintivos que al parecer no distan de grandes diferencias en torno a la consideración estética.

Algunos estudiosos en la materia ubican los orígenes de la novela gráfica a partir de un primer boom, dado en 1980 con *Maus* obra de Art Spiegelman, que acorde a García, (2010, p.21):

Consiguió el premio *Pulitzer* en 1992 – aunque en este caso fuera un premio especial fuera de categoría -, y fue un fenómeno insólito que se atribuyó más a su serio

contenido – una memoria del Holocausto – que al medio en el que estaba expresado. Es más, podríamos decir que *Maus* recibió tal distinción no por ser un cómic, sino a pesar de ser un cómic.

García (2010, p.224) menciona también que una de las figuras principales de la novela gráfica la constituye *Acme Novelty Library* de Chris Ware; quien, desde una posición consciente, transforma el lenguaje del cómic en el sentido de que “lo verdaderamente novedoso estaba en la manera en que Ware reinventaba el lenguaje del cómic para expresar sentimientos y matices que hasta entonces parecían fuera del alcance de un arte nacido como entretenimiento vulgar.”

Es a partir de este momento que la novela gráfica comienza a alcanzar una difusión a nivel internacional en países como Estados Unidos con autores como Joe Sacco, Charles Burns, Seth, Gary Panter. En España aparecen autores como Paco Roca, en Japón se ubica Jiro Taniguchi, y en Francia se ubican Satrapi y Guy Delisle. Estos autores han hecho un aporte importante de títulos en función de este género y por el componente artístico que abarca cada uno de ellos (Manjón, 2011).

La novela gráfica tiene un segundo boom o auge en el siglo XXI comenzando a ser aprobada por casas editoriales no convencionales y siendo comercializada en librerías no especializadas; es de esta manera que la novela gráfica comienza a adquirir la relevancia que merece como un género importante, así como se constituye el cómic.

4.1.8.2 Elementos de la narración gráfica enmarcados en el cómic y novela gráfica

Para lograr comprender la estructura narrativa de la novela gráfica y el cómic es importante conocer los componentes que la integran, así como los códigos verbales que la caracterizan. Todos estos elementos son significativos en torno a la lectura de una narración gráfica porque a partir de su construcción se determinan algunas reglas que guían la lectura de este género.

Eisner, (2003, p. 3) establece seis elementos que integrarían la estructura de la narración gráfica:

- **Imagen:** “las letras son la abstracción de las imágenes hechas palabras donde la caligrafía nace de la representación de símbolos que se convierten en una técnica que evoca belleza y ritmo” (p.4). La caligrafía entonces como lo menciona Eisner, otorga una dimensión distinta en el ideograma, característica por la cual la novela

gráfica es relacionada con el cómic. Pero, la representación concreta de objetos, expresiones, ambientes y el texto como elemento acompañante a la imagen, permiten que un mensaje en concreto sea entendido por el lector teniendo la consideración que una imagen por sí sola puede también expresar un mensaje concreto.

- **Ritmo:** “el tiempo es una dimensión significativa en el desarrollo de la narración gráfica y en el caso de la narración visual se convierte en un factor esencial en la medida que consiga comunicar su transcurso en la secuencia” (p.6). En este sentido, y considerando lo que establece el autor, es posible determinar que en la narración visual es posible captar el transcurso del tiempo con la ayuda de las imágenes, puesto que cada secuencia establece un ritmo que como lectores es posible percibir en conjunto con los símbolos que transmiten esos periodos de tiempo y que otorgan este sentido realista al cómic y a la novela gráfica.
- **Discurso enmarcado:** “para lograr capturar el tiempo como elemento etéreo, se hace uso de los bocadillos, globos de texto, como elementos que enlazan acciones y sucesos discursivos entre varios elementos de la narración” (p.8). Todos estos elementos visuales y discursivos permiten que el lector los convierta en factores disciplinarios que establecen un orden en la secuencia discursiva de los personajes, a la par que establece la comprensión del sonido y otras expresiones que se diferencian de una tipografía netamente mecánica.
- **Tiempo enmarcado:** “el espacio dentro de la viñeta funciona como signo catalizador y de puntuación, por lo cual al ser montadas sobre el formato comunican en su secuencia una ilusión de tiempo” (p.9). De esta forma es posible comprender que la enmarcación de la imagen a través de las viñetas, permite al lector ubicarlo en un área o espacio determinado en función de la escena que comunica y proyecta una secuencia de tiempo.
- **Viñeta y control:** “las viñetas tienen la labor de reproducir la narración secuencial, donde su estructura de lectura delimita y encuadra la imagen para que esta se convierta en el anclaje de la siguiente y así sucesivamente” (p.11). En este sentido las narraciones a través de las viñetas comprenden un orden de lectura pudiendo ser este de izquierda a derecha y de arriba abajo. Además, estas están secuenciadas en función de distintos planos y encuadres, que dependen del estilo del ilustrador para lograr transmitir mensajes en la composición y distribución de la imagen.

- **Desarrollo de la historia:** “para el desarrollo de la narración gráfica, se debe estructurar un guion en el que se especificará las instrucciones narrativas y posteriormente, las características de cada una de las viñetas y su contenido.” (p.13). A partir de lo establecido por el autor, entonces este guion técnico permite crear el argumento de la narración y establecer los límites del formato en función del planteamiento de la historia y la imagen.

4.1.8.3 Géneros de la novela gráfica

Existen diferentes géneros para la novela gráfica y el cómic que pueden definir el tipo de historia que se quiere contar. Aguilera y Díaz (1989, p.2) han planteado una posible categorización de los principales géneros utilizados:

4.1.8.3.1 Ciencia ficción

Se constituye como uno de los géneros más importantes en los que pueden clasificarse tanto la novela gráfica como el comic, puesto que “estas popularizaron el género y fijaron su imagen en la retina de millones de lectores” (Aguilera y Díaz, 1989, p.4).

Cabe mencionar que la ciencia ficción es un género que difiere de historias o contextos del mundo actual, pues los temas que versan en torno a este género pueden ser referentes a la tecnología, ciencias físicas, filosofía, o metafísica. La representación de los personajes en función de este tipo de género se basa principalmente en robots, alienígenas y viajes en el tiempo o conexiones con teorías metafísicas sobre los agujeros negros o de gusano.

Un subgénero que surge de esta primera división corresponde a los superhéroes, puesto que se adscriben como personajes de ficción por sus características de poseer poderes sobrehumanos.

Aguilera y Díaz, (1989, p.5) mencionan que las historias de superhéroes fueron creados a finales de los años 30 del siglo XX. Han sido personajes que se han adaptado a miles de medios diferentes especialmente al cine. El término superhéroe ha sido empleado como marca registrada por las editoriales americanas DC Cómics y Marvel Cómics.

Un rasgo distintivo que se puede rescatar a partir del cómic de superhéroes es la transición del personaje, proceso que puede darse a distintos orígenes que pueden ser de carácter mitológico, por experimentos científicos, desarrollo tecnológico o inclusive situaciones vivenciales como traumas del pasado; este último con la característica de que no poseen súper poderes, pero sí habilidades o armas con los que cobran justicia.

4.1.8.3.2 Serie negra o de crímenes

Este género se caracteriza por presentar historias que se basan en escenarios de crimen en donde la investigación según Aguilera y Díaz, (1989. p.16) “el autor se permite explorar las partes menos decorosas de nuestra sociedad”. Las historias se narran desde la perspectiva de los agentes, detectives, policías, o también desde la posición de los asesinos. Cabe mencionar que tanto los personajes como los contextos se desarrollan desde el costumbrismo, el suspenso y la intriga; elementos que desde la composición estética de la gráfica se constituyen como elementos claves.

4.1.8.3.3 El cómic fantástico

Con respecto a este género Navarrete, (2013. p.40) señala que este género se caracteriza por “desarrollar la historia en un mundo real, pero en el cual se presentan diferentes elementos o escenarios sobrenaturales que son difíciles de comprender mediante la razón”.

A partir de lo mencionado, es posible deducir que algunas temáticas que se abordan en función de este género se enfocan en escenarios de mundos mágicos en los que se lucha por recuperar la paz del mundo que está en manos de un ente maligno.

4.1.8.3.4 El cómic histórico

“Este género puede clasificar varias historietas como la bélica, del oeste, egipcias, romanas, piratas o folclórica” (Navarrete, 2013. p.40).

Bajo esta consideración, el cómic histórico tiene la característica de plantear temáticas que se desarrollan en el pasado, en donde se ponen en escena historias basadas en hechos reales, pero incluyendo una interpretación de contextos y/o situaciones sociales acontecidas en esta época.

4.1.8.3.5 Cómic humorístico

Una de las características que se adscriben a este género es “la publicación de gags, chistes o bromas, ya sean visuales o verbales y gran cantidad de situaciones insólitas o extravagantes que generen gracia y provoquen una sonrisa al lector” (Navarrete, 2013, p. 42).

Cabe mencionar que el formato que se utiliza para presentar a este género corresponde a una extensión breve, como las tiras cómicas que suelen salir en los periódicos. Así mismo, y en referencia a la parte visual de este estilo, se lo muestra con una prevalencia de estilo caricaturesco y realista que se combina con las variaciones del ángulo visual en cada viñeta y el uso de la onomatopeya como elemento caracterizador.

4.1.8.3.6 Cómic de terror

Las temáticas que se tratan o plasman en este género interpelan al lector para producirle sensaciones de horror, miedo e incertidumbre, hecho que se da por la intervención de un ser maligno generalmente asociado a fantasmas, vampiros, o zombies. Aguilera y Lorenzo (1989, p.59) mencionan que estas narrativas también pueden incluir “elementos de gore; es decir; sangre, fluidos del cuerpo, entre otros elementos explícitos que generan repugnancia. Lugares inhóspitos e inhabitables que generan temor, como los cementerios, casas abandonadas, bosques sombríos, etc.”

Por ende, las representaciones de los ambientes urbanos se constituyen como escenarios en los que desarrollan historias con un carácter lúgubre, por lo que, en torno a la composición gráfica, se recurre a un dibujo realista en los que predomina el blanco y negro, con la finalidad de otorgar esa sensación de terror.

4.1.9 Investigaciones didácticas en materia de novela gráfica

Culminando con la contextualización referente a la novela gráfica y sus usos en torno a la didáctica, es pertinente abordar los contenidos relacionados a la educación; todo esto en función de los lineamientos y documentos oficiales que se encargan de establecer una guía sobre la educación en cada uno de sus niveles. Así pues, es necesario referenciar investigaciones que se han hecho en torno a la narrativa gráfica dentro de aula.

Así, pues, se encuentra la secuencia didáctica interdisciplinar que realizó Arenas, (2012) con *Voces en el parque* del autor Anthony Browne. Si bien esta obra no está adscrita al género de novela gráfica o cómic, sino que se trata más bien de un álbum ilustrado está compuesta por una parte gráfica y textual que puede constituirse como un tipo de lectura multimodal, pues es posible establecer elementos de hipertextualidad para generar espacios de análisis y conexión en función de la trama. Arenas (2012) estudia precisamente las relaciones entre texto e imagen como elementos que complementan la comprensión e interpretación del mensaje de la obra de Browne. Su propuesta didáctica de lectura apunta a una población estudiantil secundaria, integrando una perspectiva interdisciplinaria con las asignaturas de literatura y artes visuales en la que establece un modelo de lectura y estudio transgeneracional, pues como se lo mencionó anteriormente *Voces en el parque* contiene un lenguaje codificado oculto tras las intertextualidades. De esta forma el autor de esta investigación establece actividades que potencian la competencia literaria y el componente visual en consonancia con los cánones contemporáneos que aterrizan en temáticas y recursos artísticos que pueden ser identificadas

por los estudiantes desde una lectura interpretativa que rompe con el esquema lineal, y conduce a la reconstrucción del entramado de las voces de la obra de Browne.

Desde el ámbito de la novela gráfica se han planteado alternativas de aplicación didáctica desde la interpretación literaria: Olivares, (2020) realizó un análisis de *Persépolis* para diseñar una secuencia didáctica para la lectura, análisis e interpretación de la novela gráfica en cuestión. Esta propuesta se enfoca a estudiantes de educación secundaria, y abarca los tres momentos de lectura, para que puedan profundizar en una perspectiva crítica en consonancia con su contexto. En un primer momento se parte desde la comprensión esquemática del género de novela gráfica, así como los recursos literarios que sirven para la construcción de sentido de la obra. Posterior a ello, se plantea una segunda etapa que se centra en la especificidad de la obra desde su contexto y las características, estructura, estilo, temáticas y aspectos que se desarrollan a lo largo de trama a través de los paratextos, a partir de ello se pretende que los educandos puedan establecer relaciones entre el contexto y la producción literaria. Finalmente, la propuesta de la autora establece un momento de interpretación de *Persépolis* que incluya un análisis semiótico-visual, mismos que se plasmarán en una ficha/ portafolio a lo largo de las 8 sesiones de trabajo que plantea.

Otra propuesta didáctica que se puede referenciar es la realizada por Villalba (2020), quien parte de la novela gráfica *La casa* de Paco Roca. En este trabajo se parte de un primer planteamiento del uso del cómic a través de tiras cómicas o secuencias breves; estas propuestas logran cristalizarse en una ventaja didáctica que usa textos más extensos que posibiliten la adquisición de estrategias y habilidades de interpretación, inferencias y reconocimiento de aspectos contextuales desde la perspectiva del lector. En la secuencia didáctica que plantea la autora se parte de una presentación de obras significativas en el contexto español, además de plantear claves y estrategias de lectura para sensibilizar a los estudiantes con la finalidad de conectar la reflexión con la experiencia personal. Todo eso se ejecuta alrededor de cuatro semanas y se trabajan destrezas integradas que apelan a la comprensión lectora, sin dejar de lado los contenidos gramaticales como el establecimiento de hipótesis, escritura y narración de recuerdos o anécdotas, y los elementos léxicos que caracterizan a la arquitectura literaria de *La casa*. Todo este apoyo lector, gramatical y léxico se condensan en la interpretación de la obra de Paco Roca como una actividad que, a más de generar un espacio de lectura multimodal, se constituye también como un elemento motivador a la lectura.

Tomando en consideración entonces estas perspectivas y acercamientos del uso didáctico tanto de cómics como novelas gráficas, es posible evidenciar que el profesorado debe apostar por la inclusión de nuevas literacidades y ser capaces, por ende, de establecer características y modelos lectores para este género en función de los temas, autores e intereses que puedan adaptarse a un canon formativo. En este sentido, las actividades didácticas planteadas se enfocan a una sola obra, pero no ahondan en establecer un trabajo con un corpus de novelas gráficas o cómics que puedan trabajarse desde distintas perspectivas y formas de lectura.

Así pues, es posible evidenciar los avances y desafíos frente a la propuesta que se pretende desarrollar en torno al estudio de la novela gráfica en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura con la finalidad de que se constituya como un modelo aplicable en el proceso de enseñanza en las aulas, y de la misma manera para futuros investigadores que opten por realizar más modelos de lectura multimodal o aplicarlos.

Culminando con la contextualización referente a la novela gráfica y sus usos en torno a la didáctica, en el siguiente apartado, es pertinente abordar los contenidos relacionados a la educación; todo esto en función de los lineamientos y documentos oficiales que se encargan de establecer una guía sobre la educación en cada uno de sus niveles, es decir, el currículo nacional obligatorio.

4.1.10 Currículo Nacional Obligatorio

El currículo se constituye como parte importante del proyecto educativo nacional, puesto que apoya al desarrollo de la ciudadanía en torno a aspectos de la realidad nacional que promuevan la acción y coadyuven al desarrollo intelectual.

Las funciones del currículo son, por una parte, informar a los docentes sobre qué se quiere conseguir y proporcionarles pautas de acción y orientaciones sobre cómo conseguirlo, y por otra, constituir un referente para la rendición de cuentas del sistema educativo y para las evaluaciones de la calidad del sistema, entendidas como su capacidad para alcanzar efectivamente las intenciones educativas fijadas (Ministerio de Educación, 2016, p.6).

En este sentido, el Currículo Nacional se plantea como una guía fundamentada y coherente que responde a las necesidades de aprendizaje y formación para la sociedad. Así mismo ofrece las condiciones para su continuidad y sustento en función a los objetivos o niveles de concreción que garantizan la efectividad y calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

4.1.10.1 Niveles de concreción curricular

Primer nivel: corresponde a la planificación macrocurricular, que es elaborada por un conjunto de expertos de las áreas del conocimiento, docentes de los diferentes niveles de educación, pedagogos, curriculistas, entre otros; en este nivel se determina el perfil, los objetivos, las destrezas con criterios de desempeño, los criterios e indicadores de evaluación obligatorios a nivel nacional. Constituyen las políticas generadas por la Autoridad Educativa Nacional, mismas que están plasmadas en el Currículo Nacional Obligatorio.

Segundo nivel: se basa en el currículo obligatorio, corresponde a la planificación mesocurricular y comprende dos diseños específicos, el Planificación Curricular Institucional (PCI) y la Planificación Curricular Anual (PCA), que son elaborados de manera conjunta por las autoridades y docentes de las instituciones educativas y que deben responder a las especificidades y al contexto institucional, así como a la pertinencia cultural propia de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Tercer nivel: se basa en los documentos curriculares del segundo nivel de concreción, corresponde a la planificación microcurricular y es elaborada por los docentes para el desarrollo de los aprendizajes a nivel de aula que responde a las necesidades e intereses de los estudiantes de cada grado o curso (Ministerio de Educación, 2016).

En este sentido, los tres niveles de concreción curricular se cristalizan en la elaboración de tres documentos: Planificación curricular institucional o PCI, la planificación curricular anual o PCA, y la Planificación de unidad didáctica o PUD.

4.1.10.2 Planificación Curricular Institucional (PCI)

El PCI es un componente del PEI, en este documento se plasman las intenciones del proyecto educativo institucional que orienta la gestión del aprendizaje; tiene una duración mínima de cuatro años antes de ser ajustado o modificado. El PCI tiene los siguientes elementos: enfoque pedagógico, contenidos de aprendizaje, metodología, evaluación, acompañamiento pedagógico, acción tutorial, planificación curricular, proyectos escolares, adaptaciones curriculares y planes de mejora (Ministerio de Educación, 2016).

Facilita una gestión eficaz, se debe modificar cada cuatro años, en el documento el PCI se construye la información pedagógica proyectada desde un análisis institucional.

4.1.10.3 Planificación Curricular Anual (PCA)

Es un documento que corresponde al segundo nivel de concreción curricular y aporta una visión general de lo que se trabajará durante todo el año escolar; este documento es el resultado del trabajo en equipo de las autoridades y el grupo de docentes de las diferentes áreas (Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Cultural y Artística, Lengua Extranjera), expertos profesionales, y docentes de Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2016).

El formato del PCA debe cubrirse de acuerdo a la institución educativa, pero no debe salirse según la conformación establecida por el sistema de educación en cada área pedagógica.

4.1.10.4 Planificación De Unidad Didáctica (PUD)

Es un documento cuyo propósito es desarrollar las unidades de planificación desplegando el currículo en el tercer nivel de concreción; está determinado por el equipo pedagógico institucional de acuerdo a los lineamientos previstos en el PCI; es de uso interno de la institución educativa. Los elementos esenciales: fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación (Ministerio de Educación, 2016).

Por el artículo 343 de la Constitución de la República del Ecuador, se deberán desarrollar capacidades y potencialidades individuales en colectividad con el entorno educativo. Facilitará la utilización de técnicas, saberes, y conocimientos que imparte el docente a sus alumnos así mismo puedan plasmarlos en la sociedad que conforman.

4.1.10.5 Currículo de Lengua y Literatura

El reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural título I del sistema nacional de educación capítulo III del Currículo Nacional, establece lo siguiente:

Art. 9.- Obligatoriedad. Los currículos nacionales, expedidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, son de aplicación obligatoria en todas las instituciones educativas del país independientemente de su sostenimiento y modalidad. Además, son el referente obligatorio para la elaboración o selección de textos educativos, material didáctico y evaluaciones (Reglamento LOEI, 2015, p.4).

Art. 10.- Adaptaciones curriculares. Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan.

Las instituciones educativas pueden realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, siempre que tengan como base el currículo nacional; su implementación se realiza con previa aprobación del Consejo Académico del Circuito y la autoridad Zonal correspondiente (Reglamento LOEI, 2015, p.4).

Art. 11.- Contenido. El currículo nacional contiene los conocimientos básicos obligatorios para los estudiantes del Sistema Nacional de Educación y los lineamientos técnicos y pedagógicos para su aplicación en el aula, así como los ejes transversales, objetivos de cada asignatura y el perfil de salida de cada nivel y modalidad (Reglamento LOEI, 2015, p.4).

En concordancia con lo dictaminado en el currículo nacional y en los artículos de la LOEI referentes al Sistema Nacional de Educación y sus currículos se comprueba que la Institución Educativa ejecuta sus actividades de acuerdo a estos documentos legales que cada institución elabora de acuerdo a la necesidad que estas tengan. Después de algunas sugerencias de modificar ciertos objetivos del PCI para que concuerden con lo establecido en el PEI, la institución ha finiquitado de manera acertada con los currículos institucionales.

En el currículo del área de lengua y literatura de básica media, establece: El área de Lengua y Literatura, tanto para Educación General Básica (EGB) como para Bachillerato General Unificado (BGU), se ha organizado en cinco bloques: Lengua y cultura, Comunicación oral, Lectura, Escritura y Literatura. Cada uno de estos bloques se organiza como se señala:

- **Lengua y cultura:** Cultura escrita y Variedades lingüísticas e interculturalidad.
- **Comunicación oral:** La lengua en la interacción social y Expresión oral.
- **Lectura:** Comprensión de textos y Uso de recursos.
- **Escritura:** Producción de textos, Reflexión sobre la lengua, Alfabetización inicial.
- **Literatura:** Literatura en contexto y Escritura creativa.

4.1.10.6 Currículo de Educación Cultural y Artística

En lo concerniente al currículo de ECA, se respalda bajo las mismas bases legales expuestas anteriormente en el currículo de Lengua y Literatura. En lo que compete a la estructura y características de esta área enfocada a las expresiones culturales tanto locales como ancestrales, se plantean las destrezas, objetivos y estándares que definen la Educación Cultural y Artística como un área:

- Centrada en la vida cultural y artística contemporánea.

- Basada en el trabajo por proyectos que integran distintos aspectos y disciplinas de las artes y la cultura (música, cine, artes visuales, teatro, danza, fotografía, gastronomía, lengua, creencias, artesanías, etc.)
- Pendiente de las capacidades expresivas y los saberes que los estudiantes adquieren fuera de la escuela y aportan en el momento de su escolarización (Ministerio de Educación, 2016).

A partir de estas consideraciones, la Educación Cultural y Artística fundamenta el aprendizaje a través de un proceso dialógico para la comprensión de cultura y el arte en todas sus expresiones y contextos, mismos que moldean la realidad y que preparan a los estudiantes para la comprensión de los imaginarios individuales y colectivos como una forma de actuar en torno a la expresión y comunicación.

4.1.10.6.1 Bloques curriculares del área de Educación Cultural y Artística

ECA se encuentra conformada por distintas disciplinas entre las que se destacan:

Artes visuales, la música, el teatro, la expresión corporal y la danza, la fotografía, el cine y otras modalidades artísticas vinculadas a lo audiovisual (...) también incluye componentes de la cultura como la gastronomía, la lengua, las creencias. Espacios patrimoniales y una inmensa variedad de elementos que conforman lo que se conoce como patrimonio inmaterial (Ministerio de Educación, 2016, p.55).

Cabe mencionar que esta área no se enfoca en la formación de artistas, sino a la formación integral en lo que compete al conocimiento cultural, que potencie al desarrollo de talentos o intereses especiales. Por lo tanto, los criterios de organización y el planteamiento de las destrezas además de la competencia cultural y artística, se trabaja a través de proyectos que se organizan en bloques curriculares estructurados en torno a tres dimensiones:

- “Dimensión personal y afectiva-emocional (el yo: la identidad)
- Dimensión social y relacional (el encuentro con otros: la alteridad)
- Dimensión simbólica y cognitiva (el entorno: espacio, tiempo y objetos)” (Ministerio de Educación, 2016, p. 56).

Las dimensiones señaladas sirven para organizar el desarrollo del conocimiento en función de las percepciones y las sensaciones de los educandos como parte de su pensamiento como factor inherente al conocimiento cultural que poseen desde la experiencia.

En lo concerniente a los bloques curriculares, este se desarrolla y plantea teniendo en cuenta las dimensiones enlistadas con anterioridad, estableciendo un proceso dialógico enfocado en el descubrimiento personal, la experiencia y la cultura que rodea a la comunidad estudiantil, potenciando además valores personales y comunitarios que se resumen en el empoderamiento de la creatividad y el reconcomiendo; factores que se alcanza a través de una pedagogía enfocada a la lúdica y al encuentro del imaginario colectivo.

5 Metodología

En este apartado se presentan los principales elementos que componen esta investigación y que guiaron el desarrollo de la misma. Aquí se explican el diseño de la investigación, enfoque, así como los instrumentos utilizados para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos planteados.

5.1 Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo puesto que se manejarán datos netamente teóricos que se apoyan en el análisis sistemático que será realizado desde el currículo y la novela gráfica y desde investigaciones y/o aportes que se han investigado con anterioridad. Por ende, las conclusiones serán constituidas a través los enfoques y usos que tienen los elementos en cuestión.

Una característica de este enfoque es que no se basa en métodos estandarizados para la recolección de datos, por ende, no se ocupa una medición numérica, sino que la recolección de datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista, en este caso, de los estudios y aplicaciones de la novela gráfica en educación y didáctica de la literatura (Sampieri, 2014).

5.2 Diseño de la investigación

El diseño de este trabajo se apoyó en un tipo de investigación descriptiva basada en un método bibliográfico, en ese sentido Jiménez, (1997, p. 12) explica que en este tipo de investigación “el problema ha alcanzado cierto nivel de claridad, pero aún se necesita información para poder llegar a establecer caminos que conduzcan al esclarecimiento de relaciones causales”.

Por ende, se trata de un método orientado a plantear estrategias de resolución de problemas, a partir de experiencias previas obtenidas en investigaciones, así como también el apoyo bibliográfico para conocer qué se ha hecho o cómo se ha abordado la propuesta que se pretende desarrollar, al tiempo de comprender las necesidades que tienen las personas, en este caso los educandos, y así poder plantear soluciones concretas, adaptadas a esas necesidades buscando mejorar la metodología en torno a las prácticas de enseñanza en el área de Lengua y Literatura. Todo esto se cristaliza mediante del diseño de una guía didáctica de lectura. Así, el objetivo general de la investigación estuvo enfocado en plantear esta guía usando como referente un corpus de seis novelas gráficas, con la finalidad de establecer actividades concernientes a la lectura multimodal de estas.

5.3 Técnicas de análisis de datos

En este apartado se presentan los mecanismos usados para analizar los datos recabados, así como los instrumentos y técnicas que apoyan a este proceso la finalidad de dar cumplimiento a cada uno de los objetivos planteados.

5.3.1 Técnica: análisis de contenido

Siendo el primer objetivo de la presente investigación analizar el currículo nacional ecuatoriano en las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística para determinar cuáles son los usos de la novela gráfica, se realizó un análisis de contenido temático. Krippendorff (1990, p.28) lo define como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”.

En este sentido, fue necesario establecer los datos que se pretenden analizar, cómo se definen y de dónde surgen, para así lograr establecer el contexto dentro del cual se realizará el análisis.

5.3.2 Instrumento: Tabla comparativa

Para poder llevar a cabo el análisis de contenido, se diseñó una tabla comparativa en la que se establecieron tres componentes del currículo que funcionaron como unidades de análisis; estos son el área curricular, objetivos del área, destrezas con criterios de desempeño y temáticas del mapa de contenido. A partir de esto, se organizaron los datos en función de los siguientes componentes o datos de interés:

- **Área de Lengua y Literatura-Bloque 5 (Literatura)**

Como bien se ha especificado con anterioridad, el área que correspondió a este análisis es el de Lengua y Literatura, por ello se consideró únicamente el bloque 5 que corresponde a Literatura, para indagar sobre selección de textos y los objetivos que contribuyen al desarrollo de la competencia literaria en el nivel de bachillerato general unificado.

- **Área de Educación Cultural y Artística**

Una de las particularidades que fundamentaron esta investigación es la del área de ECA, en la que sí aparece la novela gráfica como un recurso que alimenta las destrezas y contenidos del área. Dentro de esta área, interesó identificar qué objetivos se establecen a partir del conocimiento de las manifestaciones artísticas en variados formatos, para el nivel de bachillerato general unificado.

- **Objetivos del área**

Los objetivos tanto para el área de Lengua y Literatura y ECA, se estructuran como una forma de reflejar los alcances o metas que se pretenden alcanzar mediante el desarrollo de las destrezas, es por ello, que de este componente curricular interesaron aquellos objetivos que apunten a la lectura, uso, y/o apreciación de textos, para luego contrastarlos con la siguiente categoría: las destrezas con criterio de desempeño.

- **Destrezas con criterio de desempeño**

Las DCD se constituyen como los referentes principales que permiten al docente elaborar las planificaciones en función de los conocimientos teóricos o prácticos según la complejidad de los criterios de desempeño que se establecen para las destrezas. Así, pues, se identificó aquellas destrezas dentro del Bloque de Literatura y ECA que se encuentren vinculadas con textos literarios y uso de otros géneros como la novela gráfica, para determinar desde qué perspectivas se abordan o trabajan en función de las destrezas establecidas.

- **Temáticas del mapa de contenido**

Para cada bloque curricular se establece un mapa de contenidos que se construye en función de las áreas que componen a cada bloque y para cada subnivel educativo. De este componente interesaron aquellos contenidos relacionados con literatura y con el área de ECA en que aparezca o se sugieran textos como la novela gráfica o el cómic.

El instrumento mencionado, se estructuró de la siguiente forma:

Tabla 1 Modelo de tabla comparativa de elementos curriculares de las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística

ÁREA	OBJETIVOS DEL DCD ÁREA	TEMÁTICAS MAPA DE CONTENIDO
Lengua y Literatura		
Bloque 5 (Literatura)		
Educación Cultural y Artística		

A partir de la tabla presentada, se realizó un análisis en el que se consideró los datos ubicados en las unidades de análisis desde un eje comparativo entre el área de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística, con lo que se logró indagar sobre la naturaleza e implicaciones en función de las destrezas que se pretenden consolidar, objetivos y temáticas

que alimentan a las temáticas establecidas en los mapas de contenido conceptuales considerando espacios y temáticas en las que la novela gráfica y el cómic aparezcan en las dos áreas.

5.3.3 Revisión sistemática de literatura

Para poder identificar los estudios e investigaciones que se han hecho sobre la novela gráfica en educación, se planteó ejecutarlo a través de una revisión sistemática con el objetivo de identificar y valorar la evidencia de estudios o investigaciones primarias que permitan analizar e interpretar toda la evidencia existente en función de la temática de interés y objetivos de investigación planteados, y así lograr identificar y proponer nuevos enfoques de estudio para completar y alimentar el campo de investigación.

Ferreira, Urrutia, y Alonso, (2011, p.110) definen a la revisión sistemática como “investigaciones originales cuya unidad de análisis son los estudios o investigaciones primarias (...) reúnen de manera metódica toda la evidencia disponible con unos criterios de elegibilidad establecidos, con el objetivo de responder a una pregunta específica”

En este sentido, esta revisión se centró en revisar la literatura científica publicada a partir del año 2000; puesto que con anterioridad se realizó un proceso de revisión aleatoria para identificar investigaciones y aportes de la novela gráfica en educación literaria y didáctica. En este proceso se logró identificar que las investigaciones recabadas en el apartado del marco teórico correspondiente a las investigaciones didácticas sobre la novela gráfica destacan a partir del rango de año mencionado con anterioridad.

La búsqueda comprendió publicaciones realizadas en idioma inglés y español, con la finalidad de delimitar este campo, actualizar el conocimiento, y analizar qué se ha estudiado en torno a la temática mencionada.

Para identificar las publicaciones que se analizaron en esta revisión sistemática se utilizaron bases de datos científicas académicas enlistadas a continuación puesto que en un primer acercamiento en lo concerniente a la construcción del marco teórico se logró localizar aportes e investigaciones que se especificaron en el apartado de investigaciones didácticas de la novela gráfica. Considerando que la estrategia metodológica planteada precisa de una perspectiva cualitativa, por ende, fue necesario recurrir a fuentes de rigor que ofrezcan un corpus teórico válido y organizado. Así pues, entre las bases seleccionadas para realizar el proceso se encuentran

- Scholar Google
- Semanthic Scholar
- Scopus
- Web of Science

De la misma forma, se consideraron criterios de inclusión y exclusión en torno a la temática para seleccionar los estudios. En primera instancia se usaron palabras claves como motor de búsqueda sobre cómic y novela gráfica, y para afinar la búsqueda del corpus se usó palabras claves más específicas como: Novela gráfica + educación literaria y novela gráfica + didáctica.

Como se mencionó con anterioridad los criterios de búsqueda abarcan las investigaciones recabadas en idioma español es inglés por lo que las palabras clave para la búsqueda se traducen de la siguiente forma: Graphic novel + education y graphic novels + teaching tool.

Para efectos y fines del proyecto se consideraron publicaciones que versen en tesis de grado o posgrado, y artículos científicos, descartando publicaciones en blogs, medios de comunicación y textos divulgativos o aquellos artículos que no propongan un uso didáctico de la novela gráfica o cómic.

Posteriormente se procedió a ordenar la información recopilada y se segmentó en función de las dos categorías que surgen de las palabras clave o motores de búsqueda. Así, pues, se realizó el análisis de guías para la lectura de novela gráfica, y la segunda categoría de análisis correspondió a las aplicaciones didácticas de la novela gráfica en el aula.

5.4 Diseño de guía didáctica para la lectura de novelas gráficas

Para poder abordar algunas cuestiones referentes al concepto de una guía didáctica, es necesario comprender su significado desde algunos acercamientos teóricos. Dependiendo del objetivo y del contexto una guía didáctica se constituye como un instrumento para indicar la disposición de elementos que se anteceden o suceden pero que guardan relación entre sí.

En el ámbito educativo, y siguiendo a Frade, (2009, p. 11) este instrumento se define como “una serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, sin antecedentes con consecuentes.”

Partiendo desde esta consideración, se entiende entonces que una guía didáctica establece un orden lógico de objetivos que permitirán plantear y desarrollar actividades en función de una temática o problemática establecida; por ende, se enfocan a consolidar y desarrollar competencias más no contenidos.

Al ser el último objetivo de esta investigación diseñar una propuesta didáctica que contemple el uso de la novela gráfica en educación literaria para estudiantes de primero de BGU con la finalidad de mejorar la lectura multimodal de imágenes y texto, se planteó trabajar con un corpus de 6 novelas gráficas para abordar distintos aspectos en cada una de ellas; tales como: temáticas sobre el absurdo, realismo fantástico, intertextualidades, relaciones y conexiones con otros autores, el mundo onírico, la justicia, el héroe y el villano, poder y rebeldía, cultura, religión, por mencionar algunas. Las novelas gráficas que integraron el corpus son las siguientes:

- Las calles de arena (Roca, 2009).
- Arrugas (Roca, 2007).
- V de Vendetta (Moore, 1987).
- Persépolis (Satrapi, 2000).
- Emigrantes (Tan, 2006).
- La casa (Roca, 2015).

5.4.1 Criterios de selección del corpus de novelas gráficas

El corpus de novelas gráficas, se consideró en primera instancia a partir de la investigación desarrollada por Rovira-Collado (2017) en conjunto con la asociación de Unicómic perteneciente a la universidad de Alicante (España). Las obras que componen el canon fueron seleccionadas y calificadas bajo los siguientes criterios:

- Relevancia de la obra
- Ilustraciones
- Contenido
- Validez literaria

Así, pues el corpus de novelas gráficas mencionadas en el punto anterior alcanzó una puntuación alta, considerando que cumplen con los criterios y presentan estructuras narrativas aptas para potenciar los procesos de animación y mediación de lectura.

Bajo esta misma línea, para apoyar la idea y objetivo presentado por Rovira-Collado (2017) se consideró el aporte de Margallo (2012) quien destaca la importancia de seleccionar lecturas aptas para la formación literaria acorde a cada contexto escolar. Para el caso de la novela gráfica, se encuentra descrita en el apartado correspondiente a *criterios de selección de lecturas para adolescentes reticentes*:

“Un tipo de texto muy adecuado es el que recurre a la imagen, como las novelas gráficas y, sobre todo, los álbumes ilustrados, género en expansión que ha ampliado su franja de destinatarios, inicialmente infantil, a los adolescentes en los que encuentran un público favorablemente predispuesto hacia los lenguajes visuales”. (Margallo, 2012, p.72)

Por ende, el corpus dispuesto para el desarrollo de la guía puede atender y expandir el trabajo realizado en las aulas, evidenciando que la literatura presenta la necesidad de fomentar encuentros significativos que, en la formación secundaria, y siendo el programa dirigido a adolescentes el uso de lecturas diversas pueden ser el estimulante para contribuir al desarrollo del hábito lector.

La guía didáctica en cuestión contiene una parte introductoria que complementará los ejes lectores mencionados anteriormente. En este sentido, fue necesario aportar consideraciones en referencia al lenguaje visual de las novelas gráficas como: las viñetas y sus componentes, encuadres y planos, ángulos de visión, uso de líneas y onomatopeyas.

Teniendo el apoyo para comprender la gráfica de las obras, se propuso que para cada novela se pensarán actividades y temáticas de lectura que permitan guiar este proceso en función de distintos niveles de lectura, elementos de intertextualidad, análisis de personajes, trama y estructura.

Por ende, cada lectura tuvo un componente lector a desarrollar a través de actividades de contextualización, temáticas de lectura, tópicos adicionales, valoraciones y recursos que alimenten la guía para la lectura. De esta manera, el recurso desarrollado servirá como un referente para comenzar a trabajar la novela gráfica en el aula desde una perspectiva didáctica que apunta a la motivación en torno al hábito lector en los estudiantes.

6 Resultados

A continuación, se presentan los resultados en función de dos apartados en los que se recogen los dos tipos de análisis planteados en la presente investigación:

Análisis del currículo nacional: en este apartado se incluye el análisis del currículo nacional en las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística, para determinar cuáles son los usos de la novela gráfica.

Revisión sistemática de literatura: en este apartado se muestra la revisión sistemática de literatura, en la que se toman en cuenta todos los aportes e investigaciones realizadas en función de la novela gráfica en materia de educación literaria.

Desarrollo de la guía de lectura: en este apartado se desarrolla la guía de lectura multimodal para el corpus de novelas gráficas seleccionado. Se explica la estructura de la guía y las actividades que se proponen en cada apartado, así como las posibilidades didácticas de esta dentro del aula.

6.1 Análisis del currículo

A continuación, se presenta el análisis de los componentes curriculares seleccionados para indagar sobre el uso de la novela gráfica dentro de las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística, para el subnivel correspondiente a primero de Bachillerato General Unificado.

Para ello, se establecieron los siguientes componentes curriculares que funcionan como unidades de análisis:

- Objetivos de área
- Destrezas con criterio de desempeño
- Temáticas mapa de contenido

6.1.1 Objetivos del área

En referencia al **área de Lengua y Literatura**, se estipula un total de 11 objetivos que alimentan el desarrollo de las destrezas para cada uno de los cinco bloques que componen el área. De los objetivos seleccionados se eligieron 5; cada uno de estos trabaja de manera interdisciplinar con los bloques de lengua y cultura, comunicación oral, escritura, lectura y literatura.

Cada bloque posee su enfoque en función del desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas. Precisamente los objetivos seleccionados apuntan a la formación y valoración de cada una de las muestras lingüísticas existentes en Ecuador, con la finalidad de que los educandos adquieran una formación en torno al conocimiento de las variantes dialécticas en el ámbito cotidiano y facilitar por ende el eje de comunicativo sociocultural.

Este eje comunicativo debe fortalecerse y generarse a partir del contexto; de esta manera, la formación en torno a la competencia oral se secuencia y potencia desde los elementos estructurales de la lengua considerando la apropiación y uso de esta competencia desde una selección adecuada del vocabulario acorde al propósito discursivo.

Siguiendo con la potenciación de la competencia comunicativa, cabe recalcar que esta también se complementa con el bloque de lectura, por lo que, en los objetivos planteados desde el currículo, se establece el conocimiento y aplicación de estrategias que apunten a la comprensión tomando en consideración la naturaleza y el propósito de cada texto en función de cada uno de los niveles de lectura.

Los objetivos enfocados a la producción escrita, se estructuran de manera que, a lo largo de los niveles y subniveles de educación, se genere una formación integral y progresiva concatenada con los diferentes bloques, permitiendo a los educandos escribir según el propósito y tipo de texto sin olvidar el contexto o situación comunicativa para alcanzar una comunicación eficiente, usando como recurso su conocimiento previo de las estructuras lingüísticas.

En lo que respecta al área de **Educación Cultural y Artística**, se encuentran establecidos 8 objetivos del área, de los cuales se seleccionó 3, y que además guardan correspondencia con cada bloque: identidad, alteridad, espacio.

Así pues, a través de cada objetivo se puede argüir que el área de ECA se enfoca en el desarrollo de habilidades cognitivas enfocadas al conocimiento del entorno artístico en correspondencia con el patrimonio ecuatoriano y universal. En este sentido, la formación de los educandos comienza desde la valoración y el respeto a los elementos culturales existentes dentro y fuera del territorio como un componente importante en el proceso de crear una conciencia colectiva que coadyuve a la subsistencia, transformación y renovación de los fenómenos artísticos a lo largo de la historia.

Consecuentemente, otro de los objetivos que enlaza la valoración de las manifestaciones artísticas, se fundamenta en una línea que compromete a los educandos a fortalecer el

conocimiento del arte y la cultura se da por medio del conocimiento, investigación y compromiso crítico para la preservación del conjunto de productos artísticos y culturales que surgen en el contexto nacional, así como desde un ámbito individual.

En esta misma línea, es necesario precisar que, en función del último objetivo seleccionado, el área de Educación Cultural y Artística refiere a un contexto contemporáneo en el que los recursos tecnológicos forman parte importante de la producción individual de manifestaciones artísticas y culturales, por lo que una formación enfocada al conocimiento de elementos visuales, sonoros y audiovisuales, se convierten en los medios con los que los educandos pueden generar nuevos espacios y manifestaciones.

6.1.2 Destrezas con criterio de desempeño

Las destrezas con criterio de desempeño se constituyen como las acciones que reflejan el “saber hacer” y que los docentes procuran desarrollar en los educandos para generar un aprendizaje significativo, y consecuentemente lo aprendido pueda servir para su aplicación en ámbitos prácticos.

Tomando en cuenta lo mencionado, dentro del área de Lengua y Literatura las destrezas se establecen desde un eje integrador que abarca 5 bloques con los que es posible trabajar de manera interdisciplinaria.

Para los fines del presente proyecto, se considera pertinente abarcar a los bloques de lectura, escritura y literatura, puesto que son los más cercanos a la selección de textos con los que se estructura un plan lector para los educandos.

En lo concerniente al **bloque de lectura**, se establece un proceso asociado a la cognición y metacognición, en el que se emplean estrategias que logren desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para la comprensión en los distintos niveles de lectura. Las destrezas 5.3.1 y 5.3.3 se enfocan a un primer nivel de comprensión de lectura, basado en la identificación de elementos como contradicciones y falacias como parte de estructuras que permitan reflexionar sobre la veracidad y verosimilitud de un texto.

En este primer acercamiento, en función de estas dos destrezas y desde los objetivos del área es posible evidenciar que, al abarcar un primer nivel de lectura enfocado a la validez de contenido de un texto, no se considera un plan de lectura distinto en el que se utilice recursos

como el cómic o la novela gráfica para trabajar componentes visuales con los que las estrategias meta cognitivas permitan valorar otros aspectos comunicativos y socioculturales.

Continuando con el **bloque de escritura** y a partir de las destrezas 5.4.1., 5.4.5, 5.4.6 y considerando los objetivos planteados, es posible determinar que en el nivel de Bachillerato se establece un proceso secuenciado y que se trabaja con los conocimientos básicos e imprescindibles de cada subnivel; es decir básica superior. Por tanto, desde la formación preparatoria se ahonda en un proceso en el que los educandos sean capaces de ampliar su capacidad en torno a esta macro destreza. Precisamente las destrezas seleccionadas se enfocan a la construcción de textos argumentativos, para el que es necesario generar un espacio de planificación y corrección con la finalidad de expresar los mensajes de forma coherente y eficaz.

Si bien es cierto, en el bloque de escritura se maneja un hilo metodológico que apela a la construcción formal de textos, no se considera un espacio únicamente dedicado a la producción creativa personal en formatos distintos y deslindados del referente netamente literario como ejercicio de adaptación a partir del plan de lecturas que se establece desde las destrezas del bloque de literatura.

Finalmente, en lo concerniente al **Bloque de Literatura** se han considerado las destrezas 4.5.5, 5.5.1, 5.5.2 y 5.5.3 siendo la primera correspondiente al subnivel de básica superior, en la que es posible evidenciar que forma parte de un proceso en el que considerando las destrezas 4.5.3, y 4.5.4 se genera un espacio flexible en el que el educando pueda elegir lecturas en función de su gustos y preferencias. En este subnivel también se destaca el proceso de escritura creativa en el que se apela a la creación o a la adaptación a través de los recursos que se especifican en la destreza 4.5.5 como parte complementaria de las destrezas anteriores con la finalidad de desarrollar las capacidades intuitivas que involucren y potencien aspectos como la imaginación, percepción e intuición.

En el nivel de BGU las destrezas asociadas al bloque de literatura se estructuran desde un eje más profundo, es decir, pretende conducir el conocimiento hacia temáticas y género especializados. Así pues, las destrezas 5.5.1, 5.5.2 y 5.5.3 se estructuran desde una visión cronológica que comienza desde la literatura grecorromana, continúa con la latinoamericana y en el último subnivel se aborda la literatura ecuatoriana.

A partir de esta estructuración canónica, se pretende que los estudiantes generen el hábito lector además de desarrollar su pensamiento crítico mediante destrezas que posibilitan

la comprensión de estas producciones. Pero, esta estructura lectora únicamente se centra en generar un sentido de pertenencia y valoración a las obras reconocidas a lo largo de la historia como parte de un patrimonio nacional y mundial, lo que se refleja en la selección del plan de lecturas o los títulos como se denomina en el currículo se establece de la siguiente manera:

La selección de los títulos debe responder a la necesidad de que los estudiantes lean los grandes hitos de una producción literaria que pertenece a la tradición de diversos pueblos a lo largo del tiempo. De igual manera, se considera que la selección privilegie textos cortos o fragmentos completos de textos a fin de que puedan ser leídos sin modificaciones que alteren su contenido (Currículo Nacional, 2016, p.155).

En este sentido, se evidencia que el proceso de selección y definición de los títulos y las lecturas que se realizarán a lo largo de la formación en el nivel de Bachillerato considera la tradición canónica a partir de fragmentos o del texto íntegro según sea su extensión, pero no considera la inclusión de nuevas literacidades y obras no canónicas como la novela gráfica o el cómic que ofrecen una nueva visión y sentido al hábito lector desde el eje multimodal.

En referencia a la estructura curricular del **Área de Educación Cultural y Artística**, como se lo había mencionado en párrafos anteriores se trabaja con 3 bloques específicos: identidad, alteridad y entorno.

Así pues, en el bloque 1 **El yo: identidad**; considerando la destreza 5.1.11 se conduce a los educandos a relacionarse con la producción artística autónoma apelando a su interés personal; con la finalidad de generar un espacio de reflexión y conocimiento de ámbitos sociales y situaciones cotidianas que puedan cristalizarse a través de muestras artísticas.

En lo que tiene que ver con la destreza 5.1.8 de este mismo bloque, se evidencia que la novela gráfica y el cómic se consideran como parte de un ejercicio de lectura que se complementa con escritura creativa, pues se pretende que a partir de este primer acercamiento los estudiantes creen finales alternativos. Este ejercicio de selección de los recursos gráficos proyecta un espacio flexible, en el que el docente podría programar un plan de lecturas para ponerlo a consideración, o a su vez el estudiante desde su experiencia, puede escoger las lecturas.

Con respecto al proceso de adaptación, este se establece desde un eje en el que los recursos tecnológicos pueden ser usados con la finalidad de brindar al educando opciones y procesos en los que con una adecuada guía del docente se logre mejorar el proceso creativo que

surge desde la primera lectura y el reconocimiento de los elementos estructurales de la novela gráfica y cómic, para trasladarlos a un ejercicio creativo de apropiación en el que se genere una correcta asociación de la estructura y elementos de estos recursos de lectura.

El ejercicio de recreación y representación, se complementa también con la destreza 5.2.2 correspondiente al bloque 2 **Encuentro con otros: la alteridad**. La destreza mencionada tiene como objetivo aprovechar y/o potenciar el uso de recursos gráficos para generar un ejercicio de representación narrativa de historias desde el imaginario colectivo o desde la creación personal, pero adaptándolas a otras expresiones artísticas como el teatro, performance o video. Así mismo, la destreza 5.2.5 tiene como fin trabajar en el registro y archivo de las formas artísticas con la finalidad de aportar un eje valorativo de los eventos en los que se generan aportes culturales, conocerlos y plantear sistemas de registro para archivarlos.

Cabe mencionar que la literatura gráfica, dentro de esta área también debería considerarse en los procesos de adaptación del área de Lengua y Literatura, pues se estaría dando paso a un trabajo interdisciplinar en el que confluyen los perfiles artísticos y literarios.

El bloque 3 **El entorno: espacio, tiempo y objetos** en función de las destrezas 5.3.5 y 5.3.6 se encuentran dos aspectos fundamentales en lo que respecta a las manifestaciones culturales, pues se pretende que a través del lenguaje los educandos logren asociar los productos culturales con la apreciación externa, y canalizarla a través de textos en los que sea posible evidenciar un discurso conciso y equitativo para las obras y manifestaciones artísticas considerando las transiciones históricas y las creaciones que surgen en la contemporaneidad.

6.1.3 Temáticas del mapa de contenido

El mapa de contenido forma parte de la estructura curricular para cada área y subnivel, tiene la función de brindar apoyo a los docentes en la selección de las temáticas a ser abordadas y desarrolladas en las planificaciones micro curriculares en función de cada uno de los bloques y en las destrezas dispuestas para cada uno de estos. Cabe resaltar que dichos contenidos son secuenciados considerando el subnivel educativo, pues las destrezas si bien se conjugan para un área en general, la dificultad se dosifica de manera secuencial con el objetivo de generar un proceso escalado; es decir, que una destreza y por ende un contenido sirva de base para ampliar, reforzar o ahondar en otro más complejo de manera integrada.

Considerando lo expuesto, en el nivel de Bachillerato General Unificado para el área de Lengua y Literatura, interesa conocer los contenidos establecidos en los bloques de Lectura y

Literatura para lograr indagar sobre las estrategias y la selección de los textos a ser trabajados en los distintos subniveles de BGU.

El bloque de lectura dentro del mapa de contenidos establece dos ejes específicos bajo los que se pueden asociar las destrezas: comprensión de textos y uso de recursos. En referencia a la comprensión de textos, se establecen temáticas enfocadas a estrategias con las que se puede generar la elección de técnicas de lectura para complementarlas con ejercicios cognitivos de comprensión y de esta manera potenciar y alcanzar el dominio de los niveles de lectura.

Una de las temáticas en las que la intervención del docente con respecto a la selección y/o recomendación de lecturas, es “Utilización de criterios para la selección de textos” (Currículo Nacional, 2016, p. 174). Cabe mencionar que esta temática se liga al proceso de escritura, en función de la confiabilidad de las fuentes para redactar un texto académico, pero como se lo mencionó anteriormente, el docente puede adaptar y flexibilizar esta guía temática a la lectura de literatura canónica y no canónica, en la que se puede incluir tanto la novela gráfica o el cómic y aunar estos recursos con las estrategias de comprensión lectora.

Adentrándose en el contenido propuesto para el bloque de Literatura, se concretan dos ejes: literatura en contexto y escritura creativa; estas dos macro temáticas al igual que en los demás bloques alimentan la naturaleza de las destrezas y de los objetivos, en este sentido la literatura en contexto establece tres momentos o líneas de selección y estudio de obras: época clásica, literatura latinoamericana y ecuatoriana considerando los siglos XIX y XX. El enfoque de lectura se basa en un conocimiento cronológico y secuenciado de las obras para relacionarlas bajo una triple perspectiva: social, cultural e histórica.

A partir de lo mencionado, es posible inferir que si bien el estudio canónico de la literatura es importante en función del contexto histórico, también es importante considerar la literatura contemporánea a través de nuevos formatos –haciendo hincapié en el recurso gráfico– en el que se podría acudir a adaptaciones de las obras canónicas al género de novela gráfica o cómic, y de esta manera organizar una ruta de lectura multimodal que permita consolidar las destrezas y objetivos del área. Así mismo, en lo que concierne al eje de escritura creativa, se establece una temática enfocada a los recursos literarios que apoyen al proceso de adaptación de textos por lo que si dentro del programa de lecturas se logra incluir la literatura gráfica, se logra armar un trabajo transversal en el que este recurso lector, en el que se incluyen elementos visuales y estructuras narrativas diferentes, brinde pautas o ideas para consolidar la destreza concerniente al proceso de adaptación como un ejercicio de fomento a la escritura creativa.

Continuando con el mapa de contenidos de área de **Educación cultural y artística**, al igual que las demás áreas, establece pautas temáticas para cada uno de los bloques y las destrezas dispuestas para estos. En este sentido, el bloque 1 correspondiente a la identidad abarca temáticas referentes a las producciones artísticas y a los procesos que se consideran dentro de la producción y la interpretación. Una de las temáticas de interés dentro de este primer bloque corresponde justamente a la novela gráfica, y que como se analizó en la parte de destrezas, forma parte de un trabajo en el que se combina la lectura, pero no desde un sentido de comprensión profundo sino como parte del componente artístico y de propuestas que abarcan la parte gráfica desde un sentido de valoración de propuestas locales y externas.

En lo concerniente a los bloques 2 y 3 (alteridad y entorno) ya no se aborda la novela gráfica o el cómic, sino que se profundiza en contenidos que se relacionan con el arte escénico desde formatos y formas literarias orales con las que se puede generar un espacio de adaptación escenográfica. Así mismo, se plantean tópicos correspondientes a la cultura artística ecuatoriana desde un abordaje histórico general y artistas del entorno contemporáneos desde la identificación de espacios en los que se promueve el desarrollo del arte en sus diversas modalidades.

Como resultado de esta perspectiva analítica sobre los componentes y enfoques curriculares de las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística, es posible evidenciar que si bien estas áreas pueden establecer un trabajo interdisciplinar en lo que compete al bloque de lectura y literatura, cada área en cuestión se enfoca en el desarrollo de destrezas que alimenten por su parte a las competencias comunicativas y a la valoración artística, sin embargo, en el área de ECA se maneja un componente de lectura con respecto a la novela gráfica y al cómic haciendo alusión al componente gráfico que deviene de un proceso artístico, mientras que en el área de Lengua y Literatura se mantiene una selección de temáticas en torno a la lectura netamente literaria en función del canon.

Conviene subrayar que al existir un modelo curricular sobre el que se estructuran las macro y micro planificaciones para la planta docente, los contenidos para el alcance de objetivos y destrezas se seleccionan acorde a lo que se señala en el programa. Esto ocurre con la lectura, misma que en la programación curricular establece una ruta de lectura netamente canónica, sin embargo, se puede tomar en cuenta a los educandos para que elijan lecturas distintas. Smith (1990) recomienda que en el contexto escolar y para fomentar el hábito lector,

es recomendable que a los estudiantes se les permita poner a colación en el aula sus lecturas preferidas independientemente del género y/o soporte en el que se encuentre.

Si bien es cierto, una de las preocupaciones escolares es que la mayoría de los estudiantes rechacen la lectura, o no comprenden lo que leen y por ende, no pueden ejercer una postura crítica frente a esta, por lo que en la didáctica de la literatura es importante acudir a estrategias de lectura que permitan despertar el interés de manera que el docente logre transformarse en un mediador en torno a la adaptación de las destrezas y programas para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Precisamente la enseñanza y la lectura tradicional se encuentra muy arraigada en la práctica docente puesto que como alude Valero (2012, p.50) “se utiliza el libro o programa de lectura recomendado por los entes directivos”. Si bien puede resultar como una estrategia y un medio que facilite el trabajo didáctico en el aula, también se coarta la apertura de espacios y de lecturas que pueden abordarse desde otras modalidades. La novela gráfica y el cómic ofrecen posibilidades didácticas en los que se puede afianzar y potenciar los niveles de lectura, pues los componentes textuales y gráficos permiten ampliar los elementos intertextuales y concatenar temáticas cercanas a los contextos de los educandos o inclusive desde otras áreas interdisciplinarias que se contemplan desde la propuesta curricular para las distintas áreas de formación.

6.2 Revisión sistemática de literatura

Para armar y consolidar el corpus para el análisis se consideraron criterios de inclusión y exclusión en torno al uso de la novela gráfica en educación literaria, es por ello que se establecieron palabras claves o descriptores que posibiliten afinar la búsqueda. Para efectos y fines de la presente investigación, se consideró pertinente trabajar con un corpus de investigaciones en idioma inglés y español, considerando que la mayor parte de trabajos se encuentran en los idiomas mencionados, por lo que los descriptores usados para recopilación del corpus fueron los siguientes:

- Novela gráfica + educación literaria y novela gráfica + didáctica.
- Graphic novel + education y graphic novels + teaching tool.

Una vez seleccionados los descriptores, se estructuró la siguiente tabla en la que se especifican los idiomas con los que se realizó la búsqueda, los descriptores y las bases de datos científicas para la recopilación del corpus.

Tabla 2 Resultados de búsqueda por descriptores

NÚMERO DE RESULTADOS POR DESCRIPTOR				
IDIOMA	Español		Inglés	
	Descriptores		Descriptores	
BASE DE DATOS	“Novela gráfica” + “educación literaria”	“herramienta didáctica” + “novelas gráficas”	graphic novel + education	"graphic novels" + teaching tool
Scholar Google	185	116	5	3
Semantic Scholar	65	82	43	1070
Scopus	-	-	5	3
Web of Science	-	-	182	149
TOTAL	250	198	235	1225

Para efectos y fines del proyecto se consideraron publicaciones que versen en tesis de grado o posgrado, artículos científicos libros y capítulos de libros, descartando publicaciones en blogs, medios de comunicación y textos divulgativos o aquellos artículos que no propongan un uso didáctico de la novela gráfica.

A partir de esta primera búsqueda, y para definir el corpus para el análisis, se procedió a seleccionar y filtrar los documentos encontrados en función de dos criterios:

1. Publicaciones académicas como tesis de grados, posgrado artículos, libros, capítulos de libros que desarrollen o propongan guías de lectura para novelas gráficas
2. Publicaciones académicas como tesis de grados, posgrado artículos, libros, capítulos de libros con enfoque didáctico en función del uso de la novela gráfica en el aula.

A partir de esta precisión se logró recopilar un corpus de 54 artículos para el análisis, mismo que se especifica en la tabla a continuación:

Tabla 3 Corpus de artículos por criterios

CRITERIO	NÚMERO DE ARTÍCULOS	IDIOMA	
		Inglés	Español
Artículos que desarrollen o propongan guías de lectura para novelas gráficas	13	3	8
Artículos con enfoque didáctico en función del uso de la novela gráfica en el aula	41	25	14
TOTAL		54	

6.2.1 Resultados

Los resultados se organizan en función de dos categorías de análisis; primero se hace un análisis de artículos que contengan propuestas referentes a guías o estrategias para la lectura de novelas gráficas, y, luego, un segundo análisis sobre las aplicaciones y potenciales didácticos del uso de la novela gráfica en el aula.

6.2.1.1 Propuestas o guías para la lectura de novelas gráficas

Para explicar esta revisión sistemática, el corpus correspondiente a esta primera categoría, se subdivide en subcategorías con la finalidad de ordenar y conocer las posibilidades que se enmarcan en función de las propuestas o guías para lectura multimodal.

6.2.1.2 Alfabetización visual y novela gráfica

El primer grupo de estudios que componen el corpus abordan la necesidad de la alfabetización visual desde la novela gráfica y el álbum ilustrado como géneros específicos y textos multimodales. En estos trabajos investigativos se destaca la problemática de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, así como las posibilidades interdisciplinarias que se pueden establecer desde la narrativa gráfica y también desde la producción de novelas gráficas como objeto de aprendizaje, con la finalidad de que los educandos puedan familiarizarse con los elementos compositivos y estructura de estos textos.

En relación con la alfabetización visual, Hammond (2009) emplea un ejercicio de lectura en basados en la teoría de las respuestas del lector, en donde los resultados revelan que la lectura de novelas gráficas se constituye como una experiencia nueva, y que gracias a la contextualización de las convenciones de este género se logra desarrollar una alfabetización multimodal desde otro ejercicio de re lectura.

Bajo este precepto, es posible argüir que la alfabetización visual debe constituirse y construirse desde el aprendizaje constante, centrándose en el conocimiento de los códigos convencionales propios, para profundizar en los procesos de decodificación y comprensión de contenido. En otras palabras, las guías metodológicas para la alfabetización visual deben apuntar a la comprensión e interpretación de los rasgos característicos y particularidades del lenguaje de las novelas gráficas.

Considerando, la explicación anterior, Monnin (2009) e Hinojosa (2019) refuerzan la idea de la alfabetización mediática con novelas gráficas, y construyen un fundamento teórico con el que es posible ubicar a la novela gráfica como texto y medio idóneos para su uso didáctico en las aulas, estableciendo en primera instancia, una secuencia de cinco pasos en los que se abarca contenidos y preguntas en función de los elementos estructurales de la novela gráfica, plantea una amalgama de argumentos que alienten a la planta docente a adoptar la narrativa grafica como opción pedagógica a partir de los conceptos descritos mediante las preguntas que plantea. Por su parte Hinojosa (2019) apela a lo análogo como método de abordaje y posibilidades de la intertextualidad o los hipertextos desde la especificidad –enfocada a las características textuales–, la relación –constituida como el puente a la hipertextualidad– y la proyección –como la base que define y proyecta los alcances del texto literario y las ampliaciones en el universo narrativo.

Considerando las aplicaciones mencionadas por los autores anteriormente citados, se evidencia la necesidad de establecer metodologías para la lectura de textos multimodales en función de la alfabetización visual con la finalidad de que los lectores y educandos se empapen de los conocimientos estructurales de la novela gráfica como la composición espacial de las viñetas, los escenarios, el diseño de personajes y las intervenciones en los encuadres; pues al comprenderlos es posible entender y ordenar la narración en función de la temporalidad y percibir la coherencia y cohesión interna y la discursiva.

6.2.1.3 El álbum ilustrado como recurso de lectura interdisciplinar

Por otra parte, algunas investigaciones abarcan otro tipo de narraciones gráficas como los libros ilustrados, con los que es posible establecer secuencias de enseñanza interdisciplinarias desde lo visual y lo textual. Arenas (2012) propone un estudio de la relación entre texto e imagen desde un trabajo interdisciplinario de las asignaturas de literatura y artes visuales. Esta propuesta se organiza en unidades de aprendizaje que ahondan contenidos enfocados a la cultura, lo audiovisual, y el arte, así como las competencias interpretativas para el componente visual.

En esta misma línea de investigación, Plazas (2019) aporta desde el taller pedagógico como propuesta para la promoción de lectura desde la fundamentación teórica del libro álbum con la finalidad de aportar competencias cognitivas para el abordaje complejo de la lectura de imágenes.

Considerando estos dos aportes, queda constancia de las posibilidades didácticas de este tipo de narraciones, que, si bien se distinguen de la novela gráfica en función de elementos estructurales, no distan del componente visual e interpretativo que en los procesos de lectura son considerados. Así mismo, el horizonte de posibilidades no se enmarca solo desde el ámbito literario y en el fomento de las competencias y hábitos lectores, sino que es posible concatenar otros ejes de aprendizaje como la lengua y las artes visuales, generando un trabajo interdisciplinar que bien podría funcionar en el desarrollo de nuevas propuestas curriculares.

6.2.1.4 Itinerarios de lectura de novelas gráficas

En lo concerniente a esta subcategoría de análisis se han considerado investigaciones que ahondan en el estudio de nuevas literacidades como la narrativa gráfica. Desde este eje surgen investigaciones que presentan y justifican la necesidad de establecer rutas de lectura de textos como la novela gráfica como parte de un componente estratégico que apoye en la animación a la lectura dentro del contexto educativo, así como también la justificación en torno a la alfabetización gráfica para potenciar y desarrollar competencias de comprensión de la imagen-texto que funcionan como un todo integrado en la narrativa gráfica.

Desde propuestas enmarcadas en el fomento del hábito lector, considerando la integración de nuevas literacidades, el aporte de Díez, Brotons, Escandel y Rovira (2016) proponen la creación un itinerario de lectura. Entre los géneros propuestos se encuentra la novela gráfica. Con un proceso de 4 fases, se establecen resultados en función de la acogida por parte de estudiantes y docentes en lo que refiere a la mejora de la competencia literaria a través

de materiales que permitan desarrollar destrezas lingüísticas y didácticas. Desde una perspectiva más descriptiva e informal, Melilli (2020) aporta con una secuencia de pasos que posibilitan el ejercicio de animación a la lectura de novelas gráficas desde bases y ejes con los que es posible establecer competencias de alfabetización visual y cómica.

En este contexto, es necesario mencionar que la narrativa gráfica se ha patentado como objeto de estudio y aplicación desde las posibilidades y potenciales didácticos en el aula, su gran mayoría en aulas americanas y europeas, tomando así un impulso considerable en los estudios referentes a la didáctica de la literatura. En relación a lo expuesto, Celeita (2018) realiza un estudio en el que aborda a la novela gráfica como tendencia literaria desde el apoyo discursivo ilustrado sumándose a la iniciativa de los autores mencionados en el párrafo anterior y su estudio precisa en incorporar un corpus de literatura nacional colombiana que representen y desarrollen este tipo de lenguaje y narrativas gráficas.

Ahondado desde propuestas que apelan a la didáctica y posibilidades de la novela gráfica en el aula, Villalba (2020) propone una ruta de lectura de una novela gráfica para el aprendizaje del español. Desde un ejercicio de lectura individual y con actividades didácticas guiadas, se arma una formación desde la sensibilidad visual y la estructura de este tipo de lectura considerando la aplicación de actividades en 4 sesiones y tres momentos: pre lectura, lectura y post lectura. Así, pues, el tipo y el ritmo de lectura, permite potenciar las habilidades y procesos cognitivos: interpretación e inferencia, como dos elementos esenciales para la mejora de las competencias comunicativas.

Con este conjunto de reflexiones es posible precisar la complejidad de la novela gráfica en función de la lectura, por lo que los lectores necesitan acogerse a un proceso de alfabetización gráfica para adquirir las competencias de fluidez como los movimientos oculares, la comprensión textual, la secuenciación y la lectura del componente visual.

6.2.1.5 La novela gráfica como género para el estudio de la historia

Desde las posibilidades interdisciplinarias, González (2016) y Corti (2017) aportan dos visiones: una desde un enfoque histórico con el que es posible conectar la lectura de distintas novelas gráficas en torno a un periodo de la historia, y otra desde la reflexión lingüística a partir de símbolos y esquemas propuestos en la narración visual respectivamente.

En este sentido, se puede destacar que la novela gráfica se constituye como un tipo de lectura moldeable y plausible en cuanto a la didáctica, pues esta simbiosis de lo visual y textual, se convierte en un recurso idóneo para desarrollar a la par competencias enfocadas a la

comprensión y comunicación, mismas que pueden complementar el conocimiento de contextos culturales e históricos desde una construcción literaria que resulta nueva para los educandos.

Continuando con los aportes enfocados a guías de lectura, podemos encontrar dos aportes correspondientes (Genaro, 2021 y Colón, 2021) que, a más de ofrecer posibilidades metodológicas y didácticas para trabajar contextos sociales, culturales ligados a la historia, otorgan a la novela gráfica un tratamiento como género discursivo, que se enmarca en el análisis de temáticas de interés con las que se puede trabajar la interdisciplinariedad que con anterioridad se había expuesto. Desde el uso de obras como *Watchmen* (2009) de Allan Moore y *Emigrantes* (2007) de Shaun Tan, se genera un proceso de dinamización de los conceptos de la lectura literaria, ahondando un proceso crítico y de reconocimiento de aspectos y realidades sociales, que permiten generar experiencias significativas en la lectura y en la comprensión de estas problemáticas, y que como parte indispensable de la formación, la posición crítica frente a un texto es una de las competencias que se constituyen como un reto para la planta docente, pero que desde la implementación de nuevas literacidades y géneros en la lectura literaria, es posible generar espacios de reflexión en los que los educandos y lectores puedan interrelacionar lo leído en función de su experiencia y desde el sentido discursivo que las obras y los autores presentan y conciben desde la ficción.

6.2.1.6 ¿Qué significan estos aportes? ¿Qué posibilidades adicionales ofrecen?

Desde este primer acercamiento en función de esta primera categoría de análisis, es posible inferir que desde las propuestas metodológicas enfocadas en la lectura de novelas gráficas, estas se consideran en función de dos enfoques: como género discursivo y como una herramienta didáctica con la que es posible crear rutas de lectura como parte de un itinerario o a su vez, ahondando en ámbitos interdisciplinarios para conectar los elementos textuales y visuales con el estudio y reflexión de otros campos de estudio como lo son la historia y el arte; desde este tipo de literatura, entonces la viabilidad para la adaptación y propuesta en torno al currículo resulta interesante puesto que se trabajaría desde ejes integradores que por una parte promuevan la lectura, pero que también refuercen contenidos de interés y solvencia para los educandos.

A partir de lo expuesto, se ratifica que las posibilidades didácticas de la novela gráfica, permiten coaccionar áreas desde una perspectiva interdisciplinar en el contexto educativo contemporáneo como parte de los ejes y objetivos transversales que se construyen y estipulan desde las propuestas curriculares.

En lo que refiere al campo de alfabetización de la novela gráfica y otros tipos de narrativas gráficas, es importante puntualizar que desde la lectura y desde la producción misma, no se constituyen como un ejercicio fácil –como se considera desde los prejuicios– puesto que desde los artículos revisados se constata esta preocupación por evidenciar que la lectura desde lo gráfico no se amolda los patrones de lectura netamente textuales como el caso de los cuentos, novelas o poemas. Lo indispensable en torno a la lectura multimodal, es conocer los códigos y estructuras que componen a este tipo de narrativas, por lo que ahondar en una primera guía en torno a estos componentes se convierte en parte de la didáctica para la lectura de novelas gráficas.

Desde esta primera perspectiva, se revela además que los estudios revisados no detallan o ahondan en los procesos de aprendizaje o en las estrategias que se usan para el proceso de alfabetización visual y la adquisición de esta competencia para la comprensión de la simbiosis del lenguaje escrito y de la imagen mismas que operan desde diferentes lógicas de lectura y que están presentes en las narrativas gráficas. Conviene subrayar que desde la perspectiva didáctica de la enseñanza los docentes requieren conocer los marcos teóricos y contextos de producción para poder enseñar la interpretación de imágenes y estructuras presentes en las novelas gráficas y géneros cercanos a lo gráfico. En este sentido, es importante profundizar en los recursos estructurales y semióticos que desde la lectura se emplean para abordar en el estudio de las novelas gráficas, así como las prácticas convencionales de lectura que se utilizan para leer este tipo de textos multimodales.

6.2.2 Aplicaciones didácticas de la novela gráfica en el aula

El corpus correspondiente a esta segunda categoría se subdivide en subcategorías que se enfocan en consideraciones didácticas de la novela gráfica en torno a los procesos de lectura-escritura para el desarrollo de habilidades de comprensión y trabajos interdisciplinarios. Así mismo se consideran perspectivas desde el análisis de narrativas gráficas como géneros literarios, y la inclusión de otro tipo de narrativas gráficas para los programas de lectura en el ámbito educativo.

6.2.2.1 Programas lectores de narrativas gráficas: un corpus de novelas gráficas

La constitución de la novela gráfica y otras narrativas asociadas a este género, como el cómic y el álbum ilustrado, han logrado establecerse desde una consideración canónica, con la finalidad de construir corpus de lecturas que puedan ser usados en los ámbitos académicos en

función de criterios que desde iniciativas como el Unicómic; en donde se desarrollan congresos internacionales de investigación sobre estudios sobre el cómic con la Universidad de Alicante.

En este contexto, Rovira-Collado (2017) presenta una selección de canon en conjunto con Unicómic con la finalidad de introducir a los lectores en competencias de alfabetización mediática, así como brindar criterios de selección para ahondar en la lectura de este tipo de literacidades. En este estudio se destacan 30 obras; entre novelas gráficas, cómics y álbumes ilustrados mediante criterios de selección enfocados en el género, construcción narrativa, lenguaje, paratextos, posibilidades didácticas, el público objetivo y la valoración artística y literaria; estos criterios se sustentan a través de un amplio marco teórico enfocado en el desarrollo de habilidades y destrezas de lectura desde la didáctica.

A partir de este aporte es posible reflexionar en torno a las lecturas obligatorias que se establecen desde la escuela como un régimen impositivo enmarcados en criterios de aceptación y ejecución. El ejercicio de selección abarca posibilidades y criterios que no deben entenderse desde la restricción, sino que la selección refiere a entender las implicaciones de la competencia literaria que constituyen y abordan los objetivos de formación, por lo que desde estos nuevos géneros resulta pertinente afianzar las selecciones desde investigaciones anteriores y desde las competencias y habilidades comunicativas y lectoras que se puedan enlazar al contexto educativo.

En este contexto referente a la construcción canónica de la novela gráfica, Celeita (2018) realiza un estudio en el que aborda a la novela gráfica como tendencia literaria desde el apoyo discursivo ilustrado sumándose a la iniciativa de Ortiz, Rovira-Collado, Pomares, Baile, Sánchez, Alberó y Álvarez (2014) quienes, a través de un estudio concerniente a la configuración y definición del canon literario, establecen la importancia de los galardones que se otorgan a escritores de novela gráfica y cómic con la finalidad de generar espacios de promoción de lectura en bibliotecas. Desde un proceso de selección con un equipo de autores, críticos y docentes especialistas en cómic en el que se realizó un recorrido cronológico mediante cien investigaciones, se armó un ciclo de conferencias con la finalidad de armar una tentativa de canon literario de cómic; esta lista se conformó mediante votación y abarca un total de doce títulos. Estos resultados se constituyen como parte de las primeras aristas para establecer un canon de narrativas gráficas que puede aplicarse trabajando con adaptaciones e inserciones en los programas bibliotecarios y en los planes de lectura de los sistemas educativos desde una perspectiva interdisciplinar.

Trasladándonos a un panorama de apreciación de otras variaciones del género de narrativas gráficas, entra a colación el aporte investigativo de Maya (2020) quien propone una discusión entre el manga y el cómic, desde una nueva categoría denominada *gajin manga*; misma que es analizada desde la creación de Vincenzo Filosa. Lo curioso de este nuevo género del noveno arte es que se ubica en una esfera contracultural, pues algunos críticos consideran que en este convergen características tradicionales del manga japonés, y cuya única diferencia radica en la autoedición y en un proceso de apropiación cultural. Ya desde la obra de Vincenzo Filosa es importante recalcar la construcción de su obra; esta maneja un formato de lectura de derecha a izquierda, secuencias y viñetas, así como en los mangas originales.

A razón de estas consideraciones es que esta obra se considera como una apropiación cultural, un ejercicio de re escritura que emula el formato del manga, pero desde una diferenciación innovadora que, si bien abarca un formato híbrido pero diferenciado, no se desapega de la estructura formal del manga original.

6.2.2.2 Escritura de novelas gráficas y cómics en el aula

En lo que concierne a los procesos de lectura de narrativas gráficas se establece una primera posibilidad didáctica que consiste en la escritura y proceso creativo de textos adaptados a formato cómic o novela gráfica. En este sentido, es posible encontrar el aporte de Cleaver (2008) donde ofrece algunas pautas o recomendaciones para trabajar ejercicios de escritura de novelas gráficas y cómics para posteriormente generar un espacio de escritura creativa a modo de recreación desde la experiencia, pero en un nuevo formato y abarcando tres procesos: lectura, alfabetización visual y escritura creativa.

Por su parte, la investigación de Pantaleo (2011) ofrece un panorama más explicativo y didáctico en lo que concierne a los procesos complementarios de lectura y creación de novelas gráficas. Si bien la aplicación estuvo enfocada en todo un grupo de estudiantes, el análisis se realizó en función de un caso en particular y desde la perspectiva del análisis semiótico. Los principales resultados apuntan a que para el desarrollo de la comprensión estructural y polisémica de textos multimodales se fundan bajo la multialfabetización como un eje en el que se debe desarrollar habilidades y destrezas visuales para lograr que los educandos analicen de forma crítica y deconstruyan los textos con los que se puede generar ejercicios de creación desde estos aprendizajes primarios.

En referencia a la inclusión de la novela gráfica como proyecto educativo desde la convergencia de áreas, Manjón (2011) plantea un proyecto de trabajo interdisciplinar entre las

materias de Lengua Castellana y Literatura y Cultura Audiovisual, con la finalidad de generar un proceso de aprendizaje en torno a la parte técnica y a la lectura de novela gráfica para su posterior producción con los educandos. Esta metodología de trabajo basada en encuestas para la aceptación y calificación de esta nueva propuesta didáctica, pone de manifiesto que el alumnado asumió una posición favorable ante la posibilidad de trabajar bajo un enfoque interdisciplinar. A pesar de que no se registran resultados de aplicación netamente didáctica, con este aporte queda abierta la posibilidad de desarrollar unidades de planificación en torno a la alfabetización mediática y el trabajo curricular interdisciplinar.

Las novelas gráficas, también pueden enmarcarse en un proceso de reescritura o adaptación descrito en el trabajo de Gutiérrez (2014) donde analiza la adaptación gráfica de la novela *Nocilla Experience* considerando las resoluciones tomadas para adaptar fragmentos no narrativos de la novela. En este sentido, el trabajo enfocado a la ilustración desde el metadiscurso, permite generar soportes distintos concatenando el lenguaje, las secuencias de viñetas, el color, estilo de dibujo. En este sentido, la reescritura permite al lector adentrarse a las nuevas posibilidades narrativas, intertextuales que ofrece el relato con la estructuración del producto reescrito y adaptado.

Siguiendo esta línea enfocada a la producción escrita de novelas gráficas en el aula, se encuentra la investigación de Begoray & Brown (2018) quienes llevan a cabo un ejercicio experimental con estudiantes indígenas mediante un programa de alfabetización mediática, enfocándose principalmente en aspectos de salud para posteriormente armar una historia-guion para trasladarlo al formato de novela gráfica. Los resultados de este ejercicio demuestran que este género resulta interesante para los estudiantes, y que al encontrarse situados en un ejercicio de escritura creativa, pudieron plasmar su percepción de la realidad en contexto y planteando historias interesantes enfocadas a problemáticas de género, discriminación y estereotipos.

Trabajos como este demuestran que la alfabetización en materia de novelas gráficas se constituye como una forma de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de nuevas literacidades, así como el aprendizaje en torno a contenidos académicos y multimodales que ayuden a los estudiantes a desarrollarse como lectores críticos y productores de textos que permitan ampliar el panorama de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

6.2.2.3 La novela gráfica como género literario

A partir de un acercamiento a la novela gráfica como un género que puede encontrarse en las bibliotecas como una lectura que se encuentre dentro del margen del canon literario,

Williamns & Peterson (2009) realizan una verificación por medio de la lista de novelas *Great Graphic Novels for Teens* donde encontraron que en las bibliotecas visitadas el número de títulos correspondientes a novela gráficas tenían menos de 10 títulos, mientras que una cuarta parte no tenía ningún título asociado a este género.

Con este estudio se muestra que, dentro de la literatura, la novela gráfica no se considera como un género canónico a pesar de la popularidad entre los lectores que en su mayoría son adolescentes. En un contexto áulico, las investigaciones que establecen un uso de la novela gráfica para enseñar literatura, historia, ciencia y escritura se concentran en países americanos lo que supone que existe una cultura de valoración ante el potencial didáctico de este tipo de literacidad.

En adición, es necesario rescatar el estudio de Sánchez (2016) quien plantea a la novela gráfica de Allan Moore *Watchmen* (2009) como un paradigma literario a partir de sus características narrativas. En este estudio se rescata el valor estético y multidimensional que abarca la obra, así como la complementariedad de modelos que encriptan la complejidad social, vinculan los discursos y concatenan los flujos ideológicos como una estrategia desatuomatizadora que surge desde la teoría del formalismo ruso (Shklovski, 1916) precisamente por la ruptura de la convencionalidad del lenguaje considerando que en la novela gráfica se establece la convergencia de imagen-texto.

A partir de este aporte se puede argüir que la novela gráfica posee una estructura narrativa que articula la imagen-texto desde un concepto ficcional con el que es posible trabajar desde los ejes didácticos de comprensión a partir de los elementos constitutivos de la narrativa gráfica considerando que los aprendizajes de lectura no se enfocan en conclusiones o tesis en sentidos convencionales, sino que se proyecta y percibe una imagen del mundo.

Desde una mirada a América Latina, y dado que la novela gráfica se encuentra en un debate constante sobre su catalogación como material didáctico, las bibliotecas y los programas de lectura, deberían evaluar y considerar la estructuración de colecciones y títulos que puedan ser utilizados dentro de la enseñanza de la literatura así como otras áreas de formación como el aprendizaje de idiomas y la historia.

Ante lo mencionado, surge la aproximación de Humphrey (2014) en la que realiza un recorrido histórico enfocado hacia la constitución de la novela gráfica como un género literario. Cabe mencionar que la novela gráfica se populariza con Will Eisner con su obra *A contract with God* (1978), si bien no se constituye como la primera novela gráfica, la obra de Art

Spiegelman *Maus* (1980), logra que la novela gráfica pueda considerarse como una forma de literatura seria. Posterior a estos aportes se patenta al cómic como parte de las páginas de periódicos, cobrando así importancia en la audiencia a pesar de que este únicamente se construyó bajo las etiquetas del humor y sarcasmo.

Así mismo, el formato gráfico como forma narrativa en otras áreas del conocimiento se ha ido abriendo campo, y no resulta ajeno pensar que estas interseccionalidades entre las narrativas gráficas y el mundo académico sigan produciendo sinergias. Esta simbiosis entre la academia y lo gráfico, no habría sido posible sin el reconocimiento literario y didáctico que la novela gráfica ha demostrado patentar en las áreas de enseñanza e investigación.

6.2.2.4 Usos de la narrativa gráfica en el aula

En el campo que refiere a la alfabetización mediática, surgen investigaciones enfocadas a enlistar elementos estructurales de las novelas gráficas que son importantes trabajar para ahondar en la lectura de este tipo de textos y potenciar las destrezas de comprensión.

Así pues, Schwarz & Crenshaw (2011), Carter (2015) y Wallace (2017) establecen guías metodológicas desde tres posibilidades: la primera posibilidad se enfocan en consideración de una categoría de novela gráfica denominada *bildungsroman*; este término proviene del alemán y significa novela de formación y se remonta a escritores como Christoph Martin Wieland y Johann Wolfgang von Goethe escribieron novelas centradas en protagonistas jóvenes que deambulan en busca del amor, justicia social o el significado de la vida, y en el viaje hacia el descubrimiento y aprendizaje se enfrentan a conflictos consigo mismos y con la sociedad. Por lo tanto, este género tiene características flexibles y abarca títulos literarios reconocidos como la obra de Salinger.

La segunda posibilidad abarca la pedagogía PIM (modelo de interacción pedagógica) misma que pretende plantear estrategias que faciliten la comprensión de la narrativa gráfica como el análisis de página, texto y multimodalidad tanto para docentes y estudiantes.

La tercera posibilidad se construye desde la teoría en alfabetización visual y crítica, en donde se abarcan novelas cuya línea narrativa se enfoca en el desarrollo personal (desde el enfoque *bildungsroman*), el aprendizaje, situaciones socio históricas de relevancia, la inclusión de perspectivas de género, así como la resolución de conflictos y formas de mediación en contexto. Para el diseño de las propuestas en función de los tres enfoques descritos con anterioridad, se proponen actividades de lectura desarrolladas a través de unidades didácticas en las que se trabaja la lectura reflexiva y posteriormente se desarrolla ciclos de discusiones y

debates a partir de preguntas generadoras en función de la trama, personajes y temáticas de la novela gráfica leída.

Como resultado de estas aplicaciones, se logra constatar que la inclusión de este tipo de novelas gráficas en el aula coadyuva a fomentar el interés por la lectura puesto que es posible conectar aspectos cotidianos y contextuales de los educandos para trabajarlos de manera didáctica en las aulas, y considerando que desde la contemporaneidad temas referentes a la diversidad y a la inclusión resulta relevante abordar estas temáticas a la par de generar un ejercicio de comprensión crítica que se enmarca en el género gráfico.

Desde una perspectiva de los beneficios de la novela gráfica Rajendra (2015), Pishol & Kaur (2015) ofrecen un trabajo investigativo en el que exploran los beneficios de incluir novelas gráficas en la escuela, sus principales argumentos se basan en que la monomodalidad de la literatura tradicional dificulta la comprensión e interés por la lectura. A partir de un enfoque en el que la alfabetización mediática y multimodal se constituye como el andamiaje de las nuevas prácticas lectoras en función de las experiencias de aprendizaje y la enseñanza, por lo que considera que desde las planificaciones curriculares los docentes pueden considerar la oferta de un tipo de texto distinto que coadyuve a fomentar hábitos de lectura saludables, por lo que el uso de novelas gráficas en el aula encaja bien en el nexo de investigación, teoría, práctica y pedagogía como un posible dispositivo innovador para su aplicación en la enseñanza.

En lo que refiere a la estructura de la novela gráfica, esta ha sido abordada mediante mecanismos de comparación en función de adaptaciones de novelas en formato textual a formato gráfico. Dentro de esta línea de investigación se encuentra el estudio de McLaughlin & Pilgrim (2018) en donde se ejecuta un análisis de este proceso de transición de texto tradicional a novela gráfica. No resulta ajeno que los resultados revelen que existen variaciones entre ambos formatos, si bien las obras guardaban relación en torno a elementos literarios, características como los escenarios, imágenes, lenguaje sensorial y la caracterización se basaron fundamentalmente en las imágenes de la novela gráfica como formas de representación de significados de lo literario.

En función de este aporte es posible constatar que la esencia del texto literario tradicional se mantiene si este se traslada a un nuevo formato. Sin embargo, los lectores deben utilizar diferentes habilidades de alfabetización para que cada componente adquiera un significado en la lectura, pues leer novelas gráficas requiere poseer conocimiento sobre sus características y elementos constitutivos. De la misma forma, los lectores también deben aplicar

habilidades inferenciales para entender la representación de la historia mediante las imágenes bajo la consideración de que las ilustraciones de la novela gráfica no son características de los textos tradicionales.

Continuando con esta subcategoría de análisis, es necesario resaltar nuevamente la investigación de McClanahan & Nottingham (2019) quienes, desde el enfoque de la codificación dual, plantean estrategias para promover la alfabetización mediática y animar a los docentes a considerar la inclusión de la novela gráfica dentro del aula. Para ello, se toma como punto de partida el libro de Monnin (2013) en donde se aborda la enseñanza de la comprensión de textos gráficos.

Así pues, se considera que, entre los aspectos principales de la alfabetización visual, se encuentran el vocabulario, la síntesis de las palabras y las imágenes, por lo que la vía visual traza el camino hacia la comprensión integral, por lo que se requiere que tanto el texto y la imagen se comuniquen y establezcan vínculos que permitan a los lectores interactuar y abordar estas vías de manera coordinada.

Gracias a este aporte, es posible evidenciar que las novelas gráficas merecen ser aceptadas en la comunidad de alfabetización y ofrecidas a los estudiantes como alternativas válidas de lectura frente al texto convencional.

6.2.2.5 La novela gráfica en el aula para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y trabajos interdisciplinarios

Autores como Brenna (2013), Smith & Pole (2018), McClanahan & Nottingham (2018), Gómez (2019), Olivares (2020) realizan trabajos investigativos con la finalidad de explorar la potenciación de estrategias de lectura metacognitivas a partir de la lectura de novelas gráficas. Por cada lectura seleccionada, y por ende cada sesión se trabajan habilidades diversas como la comprensión literal y comprensión hipertextual apoyándose en capacitaciones o procesos de inducción referentes a la teoría de la imagen y elementos de la novela gráfica. A partir de los resultados obtenidos, se puede constatar que posterior a este ejercicio la preferencia de lectura por la novela gráfica alcanzó un nivel considerable en torno a la comprensión lectora de este tipo de textos. Así mismo, se puede constatar que los educandos no solo retienen información textual, sino que realizan procesos de clasificación de lo relevante en la narración, pues al predominar la simbiosis imagen texto es posible recordar aspectos específicos de la trama mediante las imágenes o escenas de mayor impacto, colores, viñetas, y otros elementos con los que es posible identificar y establecer relaciones desde el texto.

Estudios como estos demuestran que las novelas gráficas sí tienen un potencial en materia de didáctica, puesto se pueden generar trabajos interdisciplinarios y llevar su interpretación a contextos contemporáneos, a la par de posibilitar un proceso de lectura y animación a la escritura en torno a este género.

En lo que concierne a la multimodalidad de las novelas gráficas, Ching, (2013) aporta desde una perspectiva de novela gráfica en tres modalidades diferentes; novela gráfica y texto, novela gráfica y narración, y novela gráfica, texto y narración. Esta investigación buscó investigar sobre los efectos de lectura de estos tres tipos de novela gráfica en función del desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en el aprendizaje de la materia de historia en un aula de secundaria. Se halló que el modelo de lectura más efectivo y que permite ahondar en el desarrollo de destrezas inferenciales y críticas de lectura corresponde a GN (Novela gráfica y texto), pues resulta una combinación óptima que permite consolidar un aprendizaje individual que se enmarca dentro de una interpretación contextual de la historia de forma que los educandos son capaces de analizar, sintetizar y evaluar los contenidos abordados.

Jennings, Rule & Zanden (2014) aportan desde la consideración de dos tipologías de novela gráfica en torno a la lectura: novelas gráficas, novelas muy ilustradas y novelas tradicionales, mismas que se usaron desde unidades de instrucción de alfabetización visual con la lectura de 2 ejemplares de cada tipología de novela. Tras la aplicación se pudo hallar que de estos tres tipos de lectura la novela gráfica y las novelas ilustradas tuvieron mayor acogida en función del disfrute y la comprensión del contenido.

Considerando estos aportes, se puede percibir que la lectura de novelas gráficas permite a los estudiantes procesar la información de la literatura desde un análisis más profundo puesto que se maneja y trabaja la integración del texto y la imagen.

La novela gráfica dentro del contexto educativo no solo de da en la educación básica y secundaria, sino que como lo demuestran Valencia, Caro & Rodríguez (2014) puede realizarse un ejercicio lector en las aulas universitarias. Así pues, dentro de este estudio se propone desarrollar una propuesta didáctica para desarrollar la lectura intertextual de novelas gráficas para vincularlas con el lenguaje del cómic. A partir de las 4 estrategias propuestas desde la aproximación al intertexto, desde la nominalización de la obra hasta la identificación de estos en función del cómic, se constata que los ejercicios de lectura en torno al comentario y la reconstrucción de lo leído, permiten conocer la multiplicidad de interpretaciones que surgen

desde la lectura y generar un proceso alfabetizador en torno al conocimiento del lenguaje del cómic y la relación con la estructura de las obras leídas.

Öz, & Efecioglu (2015), Basal, Aytan, & Demir (2016), Sun (2017), Saitua (2018), Reingold (2019) y Lorda (2019) también establecen aportes desde la lectura de novelas gráficas a partir de enfoques de aprendizaje relacionados al aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés, educación multicultural en valores y el estudio de la historia. Con estos aportes es posible visibilizar que, en función de indicadores de evaluación como la comprensión de símbolos literarios y vocabulario, los estudiantes no presentan dificultades y que uno de los aportes significativos tras la lectura refiere en gran medida al pensamiento crítico en torno a las tramas. Así mismo, al ser lecturas cercanas a contextos históricos, es posible generar un eje de reflexión a partir de la complejidad de las novelas gráficas, por lo que es posible desarrollar destrezas de comprensión visual y motivar a los lectores desmotivados, pues este formato se diferencia del texto tradicional al ofrecer variedad de formas de interactuar con el texto.

En consecuencia, la integración de novelas gráficas en los programas educativos independientemente de área de conocimiento que se pretende potenciar, resulta ser viable puesto que este tipo de materiales de lectura atraen los sentidos visuales de los estudiantes y brindan más posibilidades de conocimiento en comparación con los textos literarios tradicionales.

6.2.2.6 Lectura de otros tipos de narrativa gráfica

En referencia a este subapartado entra a colación la investigación de Villegas (2016) quien propone un análisis de las opiniones de lectura de un grupo focal de estudiantes con respecto al libro álbum, que, si bien se diferencia de la novela gráfica en torno a la estructura y distribución de paneles y viñetas, el componente gráfico y textual se mantiene. Luego examinar cuatro libros álbum se constata que los estudiantes califican a este tipo de literatura como un recurso llamativo, pues el código que vincula la noción de comprensión literaria a partir de lo textual y lo visual se genera una comprensión global del sentido narrativo del texto.

Como se había mencionado en líneas anteriores, dentro de la narrativa gráfica existen géneros como el cómic que desde un enfoque didáctico en torno a la lectura han sido usados como estrategias de lectura en torno a distintas áreas de interés como la historia y en el caso del estudio de Ruiz, Rovira & Baile (2020) desde la mitología prehispánica. En este ejercicio se realiza una propuesta de lectura de novelas gráficas y cómics que aborden el mito de Quetzacóatl. Tras una selección de títulos que versan sobre las deidades aztecas queda en

evidencia que las posibilidades didácticas de este tipo de narrativas gráficas, se multiplican puesto que es posible reinterpretar los procesos de conquista mediante el mito y otras intertextualidades que devienen del mundo prehispánico.

Bajo esta consideración, es posible deducir que la familiarización o el acercamiento a este tipo de textos, permiten a los estudiantes apoderarse de lo que leen mediante un ejercicio de reconstrucción de significados y nuevas conexiones lo que en consecuencia contribuye a la potenciación de las habilidades cognitivas, considerando que dentro de las narrativas gráficas como lo son la novela gráfica, álbum ilustrado y cómic la inferencia y la interpretación permite ahondar y extender la comprensión del texto hacia nuevos contextos y rutas de lectura.

6.2.2.7 ¿Cuál es la intención de la comunidad científica frente al trabajo de la novela gráfica en torno a la didáctica?

A partir de todos estos aportes, es necesario mencionar a Wallner & Eriksson (2020) quienes realizaron una investigación previa sobre los cómics en educación –género que no se distancia de la novela gráfica– por supuesto—. Los autores en mención encontraron que entre las investigaciones en torno a este género, existe una tendencia en centrar los estudios en entrevistas en las que los investigadores presentan materiales de trabajo y de lectura a grupos de estudiantes y evalúan experiencias al respecto, de la misma manera, el grupo etario con los que se han llevado estas investigaciones se establecen desde los 8 hasta los 13 años. Los resultados en mayoría se enfocan a las preferencias de lectura de los estudiantes a partir de un ejercicio comparativo frente a los textos tradicionales.

Para responder a la interrogante planteada se tomará en cuenta dos criterios enfocados al objeto de aprendizaje y el aprendizaje en función de la novela gráfica.

6.2.2.7.1 Objeto de aprendizaje

En lo que refiere a los grupos de estudios analizados, se constata una necesidad de alfabetización visual de la novela gráfica y otras narrativas como el álbum ilustrado, cómic y manga como géneros específicos y textos multimodales. En estas investigaciones se destaca la problemática de aprender a leer y escribir novelas gráficas como objeto de aprendizaje con la finalidad de que los educandos se relacionen y conozcan sus elementos compositivos y estructura.

Aquí la alfabetización visual se constituye como una parte formativa importante, porque la lectura de imágenes se potencia desde un aprendizaje constante en torno a los códigos y los

contenidos que se presentan en las narraciones gráficas, por lo que la presencia de un mediador es importante para guiar el proceso de lectura en los ámbitos escolares.

Parte del objeto de aprendizaje en la lectura de novelas gráficas, se encuentra relacionado con el eje de producción escrita y que evidentemente no son procesos fáciles como se los considera, pues desde la comunidad científica existe esta preocupación que la lectura de narrativas gráficas no sigue los mismos patrones y metodologías de lectura que se emplean para leer textos convencionales como novelas, poemas, cuentos, etc. A razón de lo expuesto, una parte importante en torno a la alfabetización mediática es conocer los códigos estructurales y el lenguaje que integran los elementos de la novela gráfica.

No obstante, esta revisión sistemática correspondiente a esta segunda categoría revela que los estudios citados no detallan los procesos de aprendizaje ni las estrategias de alfabetización visual que se emplean en torno a los procesos de lectura, por lo que se genera una nueva necesidad de conocer los marcos teóricos, estrategias y componentes visuales, estructurales y de vocabulario para abordar la enseñanza en la lectura de novelas gráficas. En este sentido, resulta relevante ahondar en recursos semióticos para la lectura de narrativas gráficas, prácticas y contextos sociales que se puedan relacionar a las lecturas como parte de una guía de conocimientos básicos que tanto docentes y estudiantes deben potenciar para emplearse en las prácticas educativas.

Por lo tanto, estas nuevas literacidades amplían las posibilidades de lectura desde nuevas didácticas en las que pueden converger aportes disciplinares en materia de educación. A razón de lo expuesto, el planteamiento de proyectos desde esta óptica puede permitir cualificar las prácticas docentes en la enseñanza de literatura en los niveles de básica superior y bachillerato.

6.2.2.7.2 Objeto de enseñanza

Otro grupo de investigaciones se enfoca a analizar los estudios que se dedican a explicar los beneficios de utilizar la novela gráfica en los ámbitos de animación y formación lectora como herramienta didáctica para mejorar habilidades y destrezas relacionadas a la lengua y literatura, historia, aprendizaje de lenguas extranjeras y desde la mitología.

Los focos de interés de estos aportes dentro de la comunidad científica evidencian que, en torno a la formación de lectores competentes de textos multimodales, es importante establecer espacios de conocimiento previo, capacidades inferenciales y de intertextualidad para comprender la estructura narrativa de la novela gráfica. En función de esta línea de trabajo las investigaciones de la comunidad científica evidencian que:

a) Los distintos formatos de narrativa gráfica sirven como incentivo y motivación a la lectura y formación de lectores con competencias y destrezas, puesto que coadyuva al proceso de alfabetización que promuevan la creatividad y la lectura crítica.

b) La planta docente debe estar capacitada en torno al conocimiento de las características y particularidades de la novela gráfica, para poder armar y planificar actividades didácticas e incentivar la lectura, a la par de mejorar la formación en docencia y prácticas pedagógicas para incluir nuevas formas de lectura como el género gráfico.

c) El uso de la novela gráfica en el aula amplía los conocimientos sobre a lengua y otras áreas del conocimiento y la formación académica que se pueden trabajar desde un enfoque interdisciplinar.

Desde estos acercamientos es posible determinar que, si bien las propuestas mencionadas proponen lecturas, no especifican esquemas detallados del proceso de creación de las planificaciones o materiales que se usan. Así pues, las implicaciones para la práctica pedagógica con el creciente interés en emplear la novela gráfica en los procesos de aprendizaje y programas de estudio, es necesario considerar que la capacitación y/o formación de la planta docente es importante para generar prácticas educativas eficaces. Por otro lado, en lo que concierne a las políticas públicas, estas tienen la responsabilidad de explorar y promover nuevas formas de aprendizaje a través de nuevas literacidades como el género gráfico, así como la difusión y el diálogo de la comunidad científica a nivel nacional mediante los planes de lectura y las consideraciones curriculares.

6.3 Diseño de la guía de lectura multimodal de un corpus de novelas gráficas

Para dar cumplimiento al tercer objetivo del presente proyecto de investigación, que consiste en el diseño de una guía multimodal de lectura de un corpus de novelas gráficas; esta se estructuró mediante una organización de tres apartados para cada una de las novelas gráficas seleccionadas.

La guía trabaja sobre un corpus de seis novelas gráficas. Los criterios de selección de las obras se sustentan en investigaciones que han construido tentativas de canon de narrativas gráficas aplicables a los contextos educativos y como propuestas de lectura a ser consideradas en bibliotecas y programas de animación lectora, entre las que se encuentra la selección de un canon artístico presentado por Rovira-Collado (2017) en conjunto con la asociación *Unicómic* de la Universidad de Alicante (España), con la finalidad de introducir a los lectores a las narrativas gráficas. Así pues, propone un corpus de obras imprescindibles describiendo las

características que las constituyen como obras importantes en materia de Literatura infantil y juvenil.

Esta selección de obras en función de la novela gráfica aporta al campo didáctico apelando a un cambio de perspectiva de este arte, que ha sido considerado como un medio infantil y poco formal; perspectiva que genera un enfoque peyorativo o reduccionista de la narrativa gráfica. Cabe mencionar que existe una cercanía entre el mundo del cómic y la Literatura Infantil y Juvenil, por lo que esta crítica académica en torno al canon artístico y los procesos de selección precisan una aproximación didáctica y literaria de obras que se pueden abordar dentro del programa de lecturas en la formación académica de jóvenes y niños. El listado propuesto es equilibrado, y a pesar de no abarcar más títulos –considerando que se trata de un primer acercamiento- los títulos recopilados pueden ajustarse a las necesidades curriculares del canon escolar y formativo en función de los distintos niveles académicos con los que se pretende trabajar.

Bajo esta consideración, Cerillo (2008) refuerza la idea de Rovira-Collado (2017) de la construcción de un canon literario, aludiendo que este debe estar conformado por obras y autores que en función de sus dimensiones históricas y la calidad literaria se constituyan como clásicos de lectura. Así mismo, identifica la importancia de las ilustraciones como elemento de acompañamiento de las obras de literatura infantil y juvenil debido a la inclusión de los paratextos y elementos hipertextuales que permiten establecer el puente de contacto de lector con el libro y que, por ende, brindan pautas y predicciones de lectura.

Esta propuesta se diseñó mediante criterios organizativos de títulos de narrativas gráficas ordenados numéricamente para otorgarles una puntuación acorde a criterios enfocados en las temáticas, relevancia, ilustraciones, contenido, validez literaria y así seleccionar las obras más destacadas. El canon establecido, se compuso de treinta obras de novela gráfica, que van desde *Maus* de Art Spiegelman, *Contrato con Dios* (Will Eisner), *The Spirit*; estas novelas gráficas han mantenido las primeras posiciones en torno a los criterios de selección para este canon. Así mismo, aparecen títulos de series europeas como *Teniente Blueberry*, *Tintín*, *Astérix* y *Corto Maltés*. Dentro de la narrativa gráfica el género del superhéroe también se hace presente con autores como Allan Moore y Frank Miller, en la selección Moore destaca con sus dos obras: *Watchmen*, *V de Vendetta* y *From Hell*.

En el contexto de producción europea aparecen autores como Paco Roca, con su novela gráfica: *Arrugas*. En las penúltimas posiciones del listado del canon consta Marjane Satrapi con

Persépolis destacando que en próximas selecciones se añada más propuestas que ahonden desde la perspectiva de género. A partir de este listado de obras que ha sido referenciado por la comunidad científica y crítica académica, se han tomado para el corpus de novelas gráficas que componen la presente guía los siguientes títulos:

- V de Vendetta (Moore, 1987)
- Persépolis (Satrapi, 2000)
- Arrugas (Roca, 2007)
- La Casa (Roca, 2015)
- Las calles de arena (Roca, 2009)
- Emigrantes (Tan, 2006)

Se incluyó una obra más de Paco Roca considerando la riqueza literaria e hipertextualidades de su obra, así como los galardones y premios que ha recibido, y por su parte a *Emigrantes* de Shaun Tan que, si bien no se encuentra dentro de la categoría de novela gráfica, maneja una estructura de viñetas e imágenes sin diálogos que posibilitan un ejercicio de lectura y construcción de diálogos pertinente para trabajar con los educandos en función de la alfabetización visual y la lectura de imágenes.

Así, pues se escogió estas 6 novelas gráficas en primera instancia porque se encuentran recomendadas por la literatura consultada y la comunidad científica en función del ámbito didáctico; siendo objeto de programas de lectura y secuencias didácticas en diversos niveles del contexto educativo. Así mismo, las temáticas que abordan estas obras, así como los elementos hipertextuales que contienen permiten ampliar el panorama de lectura y por lo tanto movilizar conocimientos y enfoques desde versan desde lo histórico hasta perspectivas de género.

Cabe recalcar también que al ser formatos que en la contemporaneidad se ubican como parte de la cultura popular, su lectura coadyuva a que los educandos logren establecer relaciones con las tramas que abarca cada novela o a su vez comprender, valorar y relacionar los contextos presentados.

6.3.1 Estructura de la guía de lectura

Para el diseño de la guía de lectura, se ha considerado pertinente dividirla en tres apartados:

- Estructura de las novelas gráficas
- Introducción del corpus seleccionado

- Lectura de cada novela gráfica

Cada apartado ha sido pensando para incluir temáticas y actividades que se acoplen a la línea narrativa del texto y a la potenciación en el proceso de alfabetización visual. Se pretende que esta propuesta coadyuve a la planta docente a considerar una ruta de lectura a partir de nuevas literacidades en función de temáticas que capaciten e instruyan en el abordaje de lectura de narrativas gráficas como parte de la didáctica de la literatura aplicable a las destrezas del currículo nacional obligatorio.

6.3.2 Estructura de las novelas gráficas:

Para este primer apartado general se ha considerado pertinente introducir lo concerniente a la alfabetización visual a partir de la estructura de la novela gráfica, así como sus componentes. Esto con el propósito de que los lectores conozcan cómo funciona la simbiosis imagen-texto dentro de la narrativa gráfica.

Dicha consideración se sustenta en los acercamientos bibliográficos revisados en el apartado 2 de la presente investigación desde investigaciones como la de McClanahn & Nottingham (2019) donde se propone un enfoque sistemático para el desarrollo de habilidades y estrategias para proporcionar un punto de entrada a los profesores nuevos en materia de narrativas gráficas basándose en la teoría de codificación dual, donde precisan los componentes estructurales de la novela gráfica como el primer paso para el abordaje de la alfabetización visual.

Bajo esta consideración, los componentes de la novela gráfica a ser trabajados en esta primera parte de la guía son los siguientes:

6.3.2.1 Lectura de texto – imagen

- Lenguaje visual de la novela gráfica
- La viñeta y componentes básicos
- Encuadre y planos
- Ángulos de visión
- Otros elementos

Todos los elementos enlistados corresponden a la estructura de las novelas gráficas y permitirán al lector conocer sus características y funciones como elementos constitutivos del todo narrativo del corpus seleccionado para la presente guía de lectura.

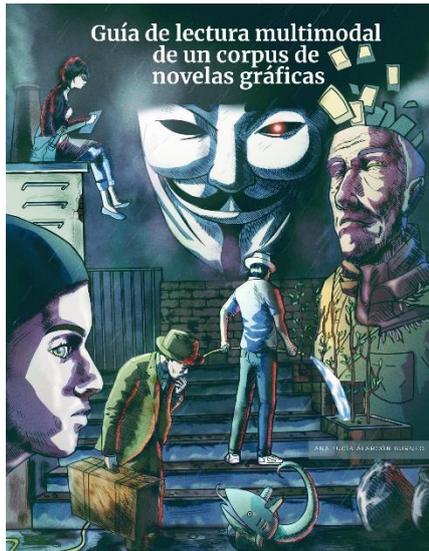


Figura 1 Portada de la guía de lectura y parte 1 de la guía de lectura

Lectura de texto e imagen Lenguaje visual

La novela gráfica se constituye como un tipo de narrativa visual que usa imágenes distribuidas en viñetas para contar una historia (Reinolds, 1994). A diferencia del cómic, la novela gráfica posee una estructura larga y compleja sin destilarse del arte secuencial puesto que utiliza viñetas, globos de diálogo e imágenes para la construcción de la trama narrativa.

La viñeta

Para la construcción de este recurso, generalmente se suele realizar una selección de aquellos momentos más significativos para evitar redundancias en la narración (Barbieri, 1993). El lector tiene el trabajo de reconstruir las imágenes que no suceden o aparecen entre dos viñetas.

Distribución de la viñeta

Las viñetas pueden estar montadas en grupos de 3 a 5 en orden horizontal, a eso se le denomina tira.

El encuadre

El encuadre es la imitación o acotación del espacio real donde se desarrolla la acción de una viñeta dentro de la narración de la novela gráfica. En función de los personajes y los escenarios, estos pueden presentarse de las siguientes formas:

- Escala espacial de encuadre - planos.
- Escala espacial de ángulos de visión (Barbieri, 1993).

1.- Escala espacial de encuadre- planos

Pueden definirse como la selección de la realidad que presenta el encuadre. Entre los que refieren a la figura humana destacan los planos generales, medios y planos.

Planos generales		No cortan la figura humana.
Gran Plano General	Predomina el entorno y el ambiente.	
Plano General largo	Predomina el paisaje y el entorno, pero la figura humana cobra mayor relevancia.	
Plano General	Existe equilibrio entre la figura humana, entorno y paisaje. En este plano, la figura humana se presenta de pies a cabeza.	
Plano General Corto	Aparecen los personajes encuadrados de pies a cabeza.	

Figura 2 Lenguaje visual de la n.g: el encuadre y planos

El lenguaje verbal en la novela gráfica



Una de las características de la narración gráfica es la inclusión de texto en las ilustraciones o imágenes, y cumplen las siguientes funciones:

- Expresar diálogos y pensamientos de los personajes.
- Introducir información de apoyo o contextualización.
- Manifestar ruidos de la realidad a través de las onomatopeyas.

Los usos y convenciones de texto en la novela gráfica son:

Bocadillo o globo		Son convenciones gráficas que se usan para presentar el texto que sirve de diálogo o referido (Gasca y Gabern, 1994).	Es el espacio en donde se coloca el texto.
Onomatopeya		Se refiere a los textos como la narración y el diálogo, que se encuentran en la página de la novela gráfica (Gabern, 1979).	Los textos que se usan para efectos sonoros (también conocidos como onomatopeyas) o aquellos que sirven como parte de las imágenes son tipos lettering.
Subtítulos		Son los contornos de las viñetas, los globos y las cartelas (Gabern, 1981).	Estos textos a menudo son la voz del narrador, como un texto transitorio o un diálogo fuera de la viñeta.
Bordes		Son los contornos de las viñetas, los globos y las cartelas. Tienen divisiones y ponderaciones y apariciones para señalar el tiempo (Gabern, 1981).	Expresar diferentes emociones o para cualquier otro propósito que ayude a contar la historia o idea.
Calles		Es el espacio que se encuentra entre y alrededor de las viñetas. En una lectura más detenida de la narrativa de un cómic (Gabern, 1981).	La calle también representa lo que sucede con la historia entre una viñeta y otra.

EL LENGUAJE VERBAL EN LA NOVELA GRÁFICA

LOS SIGNOS CONVENCIONALES



	METÁFORA VISUAL <ul style="list-style-type: none"> • Se emplea para expresar ideas o sentimientos, mediante imágenes de carácter simbólico: lluvia para tristeza, rayos para dolor, u otras emociones (Prado, 1995).
	SIGNOS DE APOYO <ul style="list-style-type: none"> • Son utilizados para enriquecer las expresiones o emociones de los personajes en función de un diálogo. Ejemplo de ellos, son los signos de admiración o interrogación (Prado, 1995).
	LÍNEA CINÉTICA <ul style="list-style-type: none"> • Se usa para plasmar ilusiones de movimiento, usando rayas o nubes de polvo (Prado, 1995).

6

7

Figura 3 Lenguaje verbal en la n.g y signos convencionales de la n.g

6.3.2.2 Introducción del corpus seleccionado

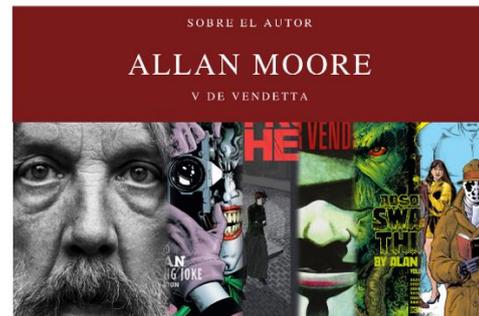
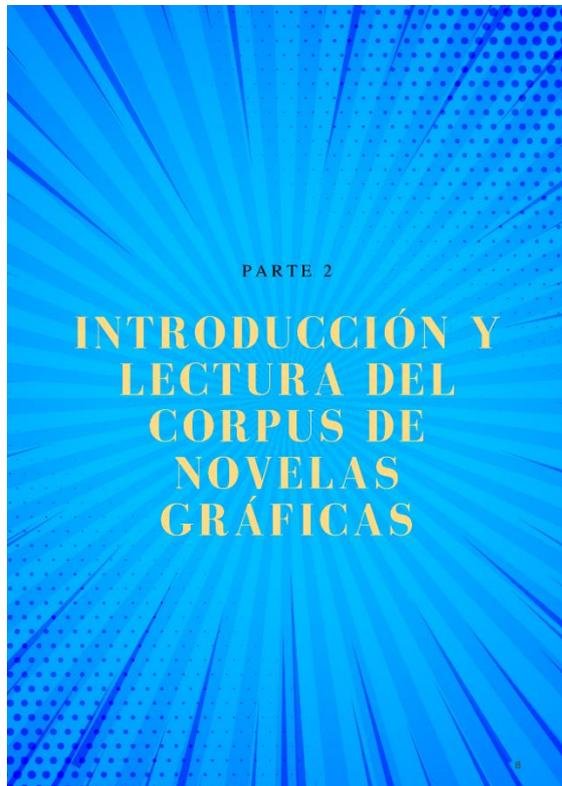
Este apartado funciona como componente específico y adaptado en función de cada una de las novelas gráficas seleccionadas para la guía. Dentro de este, se ha considerado pertinente abarcar elementos específicos de cada narración gráfica, con la finalidad de otorgar una visión panorámica del contexto, contenido y personajes que aparecerán dentro de la obra.

Esta parte introductoria se sustenta en resultados de estudios como el de Pantaleo (2011), Manjón (2011), Brenna (2013) y Ching (2013) en donde se destaca la importancia de conocer y comprender la naturaleza de los textos y las formas en que las historias y la información se pueden escribir, presentar y contar.

Este acercamiento también se concatena como parte del proceso de alfabetización para la lectura de novelas gráficas, que sirve como sustento de observación para los docentes y estudiantes en torno a la comprensión de los recursos y características que funcionan desde la arquitectura general de cada uno de los textos. Por lo tanto, los componentes de este apartado están compuestos por temáticas y estructuras concernientes a:

- Introducción y presentación de personajes
- Contenido de la novela gráfica

- Autor, contexto, adaptaciones
- Qué sabemos de la obra



Allan Moore nació el 18 de noviembre de 1953, en Northampton, Inglaterra, en un pueblo industrial entre Londres y Birmingham. Fue expulsado de un colegio conservador y no fue aceptado en ninguna otra institución educativa.

En 1979, Moore comienza a trabajar como caricaturista para la revista semanal de música Sounds. Bajo el pseudónimo de Curt Vileuna publicó una historia de detectives titulada Roscoe Moscow (Gómez, 2021).

CONTRIBUCIONES Y TRAYECTORIA

Las contribuciones iniciales de Moore fueron para las revistas: Doctor Who Weekly y 2000 AD, donde creó series populares como The Ballad of Halo Jones, Skizz, D.R. & Qhinch.

En 1986, mientras DC Comics reconstruía su universo de cómics, Moore salió con Watchmen, cambiando el tono de los cómics desde ese momento. Watchmen se convirtió en la primera novela gráfica que recibió el premio Hugo Award.

Cuando trabajó en la revista Warrior comenzó dos series importantes: Marvelma y V for Vendetta; una historia sobre la lucha por la libertad en un Inglaterra fascista y distópica.

A finales de los ochenta, Moore deja DC y los grandes cómics para dedicarse a pequeños cómics de publicaciones independientes. Tiene su propia imprenta: America's Best Comics (ABC) (Moore, 2015).

10

Figura 4 Parte 2 de la guía de lectura - Información sobre Allan Moore



V de Vendetta es una novela gráfica escrita por Allan Moore e ilustrado por David Lloyd. Se desarrolla en un futuro distópico de Inglaterra donde un anarquista misterioso trabaja para destruir al gobierno fascista.

Fue publicado entre 1982 y 1983 en la revista británica Warrior, pero no se pudo publicar completa. En 1998 con DC Comics, Moore y Lloyd retornaron para publicar la novela gráfica completa (Gómez, 2021).

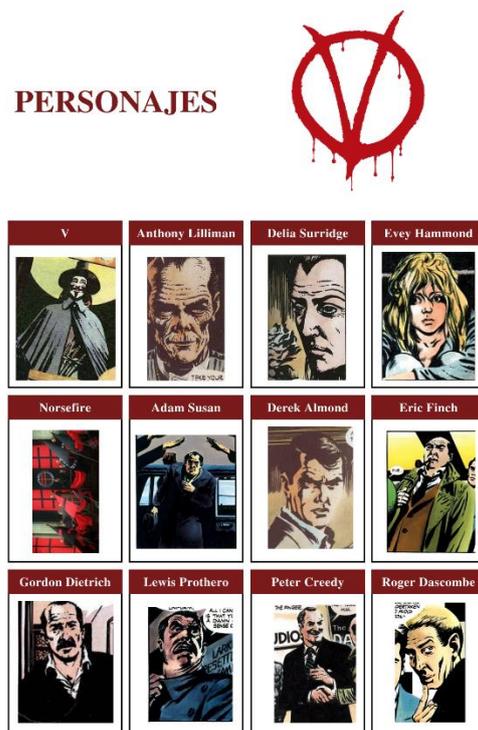
¿QUÉ ENCONTRAMOS EN LA OBRA?

V es un personaje incógnito, su historia está contada desde la insinuación y se encuentra fuertemente sugestionado por su "anormalidad" física y mental. La mayor parte de la historia está contada desde el punto de vista de otros personajes; la admiradora y aprendiz de V, Evey; un policía que está cazando a V y a varios contendientes por el poder dentro del partido fascista.

Adaptaciones

Esta novela gráfica de Allan Moore, fue adaptada al cine. El libreto fue elaborado por Lily y Lana Wachowsky, mientras que la dirección del filme fue realizada por el australiano James McTeigue. El estreno fue lanzado en el 2006 (Noragueda, 2017).

11



12

Figura 5. V de Vendetta ¿Qué sabemos de la obra? y Personajes de V de Vendetta

6.3.2.3 Lectura de cada novela

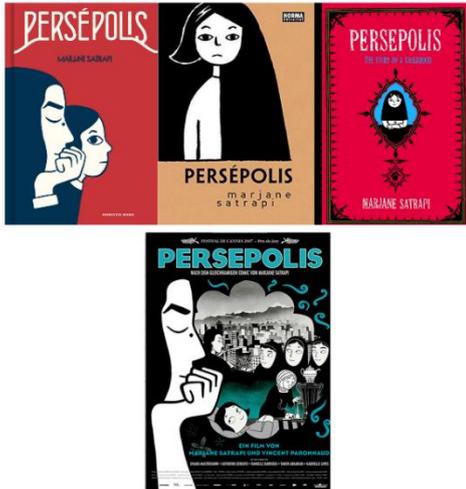
Para el tercer componente de la guía de lectura se establece el apartado correspondiente a la lectura de cada novela gráfica del corpus seleccionado. La elección de las actividades y componentes se sustentan desde las perspectivas en torno a la alfabetización mediática explicadas y abordadas por autores como Monnin (2009), Arenas (2012), y Díez, Brotons, Escandel, y Rovira-Collado (2016); mismos que fueron analizados en la revisión sistemática de literatura del apartado 2 en función del primer enfoque correspondiente a investigaciones que propongan pautas o guías para la lectura de narrativas gráficas.

Es por ello que los componentes asociados a esta parte, abarcan la cultura visual y literaria a ser trabajadas desde el proceso interpretativo lector y visual considerando la perspectiva narrativa construida desde la portada, temáticas de la obra para posteriormente vincularlos con actividades o temáticas que permitan armar espacios de diálogo y/o discusión. En este sentido, las pautas a ser trabajadas en el diseño de la guía son las siguientes:

- Observación de la portada y título
- Análisis de la novela gráfica
- Preguntas de diálogo
- Reconocer temas y completar información (Actividades)
- Valoración final

LA OBSERVACIÓN DE LA PORTADA Y EL TÍTULO

Portadas de Persépolis



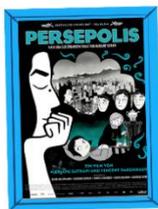
Portadas y títulos de Persépolis

En esta novela gráfica hay un predominio del color rojo en las portadas. A pesar de que las ilustraciones de la novela son en blanco y negro, es posible imaginar qué colores podrían encajar con cada situación.



- ¿Qué elementos destacan en las portadas que observaste?
- ¿Qué rasgos o formas destacan en las tipografías de los títulos?
- ¿Por qué crees que predomina el color rojo en la mayoría de las portadas?
- ¿Qué significado le darías a los colores marrón y turquesa que aparecen en otros ejemplares de portada?
- Identifica cual de las portadas corresponde a la adaptación a película.
- ¿En la portada de la película, qué situaciones se destacan? ¿Que historia te puedes imaginar?

Figura 6 Observación de portada y título de Persépolis y preguntas relacionadas a las portadas



LECTURA DE LA NOVELA GRÁFICA

Persépolis se narra en cuatro tomos, cada uno de ellos cuenta una etapa en la vida de la protagonista y representa un hecho histórico que es contado desde el lugar de enunciación de Marjane y los iraníes. La perspectiva narrativa autobiográfica permite conocer la evolución de la autora desde su niñez hasta su adultez, poniendo en tela de juicio sus percepciones y luchas internas en un país acacido por la guerra.

Tomo 1
En esta primera parte, la historia se sitúa en 1989 cuando la protagonista (Marjane) a sus 10 años fue testigo del fin del gobierno del Sha de Persia y el paso a la República Islámica. Marjane nos ofrece una línea narrativa en la que explica cómo incide en su vida la llegada de la república islámica. Algunos de los cambios se dan en la educación: esta deja de ser laica además de obligar a los estudiantes a llevar pañuelos en la cabeza.



Tomo 2
Este tomo se encuentra comprendido entre los años 1980 hasta 1984. En esta línea narrativa se desarrolla la guerra entre Irán e Irak. La situación del país es complicada, y algunos familiares de Marjane son torturados y asesinados, este hecho detona a que el pueblo se manifieste en contra del gobierno. Debido a la álgida situación del país, los padres de Marjane deciden enviarla a Austria en donde continuaría sus estudios en un ambiente libre y laico.



PREGUNTAS DE DIÁLOGO

La vestimenta dentro de la novela gráfica y de los diálogos se muestra como parte del régimen impositivo que funciona como un sistema de regulación civil.



HA Y QUE PRECISAR QUE SI LAS MUJERES ESTUBAN OBLIGADAS, BATO PENA DE PRISIÓN, A PONERSE EL VELO. LOS HOMBRES TENDRAN ESPECIALMENTE Y PROMOVERO LLEVAR COMBATA (SÍMBOLO DE COERCENTE), Y SI LOS CERRILES DE LAS MUJERES EXCITABAN A LOS HOMBRES, TAMBIEN LOS BRUJOS OLIGADOS DE LOS HOMBRES EXCITABAN A LAS MUJERES ASÍ QUE LES ESTABAN PROHIBIDO LLEVAR CAMISAS DE MANEJA CORTA.

- ¿Qué semejanzas tienen los modelos de vestimenta del hombre y la mujer?
- ¿Por qué el vestido largo y pañuelo funcionan como mecanismo de regulación corporal?
- ¿En los varones qué significado tiene la barba?
- ¿Por qué hay un rechazo a la vestimenta de la mujer y hombre moderno?
- ¿Cómo funciona el hecho de que los civiles se vistieran bajo líneas modernas?
- ¿Qué se pretendía evitar con este tipo de vestimenta?

Figura 7 Desarrollo del apartado de lectura y preguntas de diálogo de Persépolis

RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN

Persépolis es una novela gráfica que desarrolla su línea narrativa dentro de un contexto histórico álgido y complejo, pero que brinda posibilidades de lectura que permiten ampliar esta información.

El viernes negro

- En una manifestación murieron 64 personas por los disparos perpetrados por la policía del Sha.



Actividades de consulta adicionales

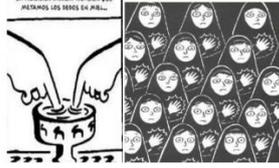
- Observa la viñeta y el diálogo ¿por qué crees que a este día lo denominaron como "viernes negro"?
- ¿En qué fecha se dio exactamente este crimen?
- ¿En qué lugar se llevó a cabo la manifestación?
- ¿En qué fecha se exilia el Sha?
- El término "viernes negro" o "black friday" en inglés tiene otra contextualización.
- ¿Qué otra connotación ha recibido este término en la actualidad?
- ¿De qué manera se relacionaría con el crimen presentado en la novela de Satrapi?

38

RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN

Tradiciones y rituales

- En Irán existen muchas tradiciones como tomar el té después de la comida, hasta castigos físicos que permiten demostrar arrepentimiento o como signo de virilidad. Observemos las siguientes viñetas



- ¿Qué otra tradición se menciona en las viñetas?
- ¿En qué tipo de ceremonias los iraníes tienden a mortificarse?
- ¿Por qué la penitencia va de la mano con la religión?

Proverbios

- "*Qué pasa ya sabes el proverbio: la felicidad se compone de dos cosas: un té después de comer, y un cigarrillo después del té*"
- ¿Por qué consideras que el té en la cultura iraní es un símbolo representativo de la felicidad?
- Consulta otros proverbios relacionados a la cultura iraní.

Actividades de consulta adicionales

- Consulta otras tradiciones iraníes que hayan aparecido dentro de la novela gráfica.
- Posterior a ello categorízalas entre las religiosas y familiares.



39

Figura 8 Temas adicionales e información complementaria



VALORACIÓN FINAL

PERSÉPOLIS MARJANE SATRAPI

¿CÓMO SE ENTIENDE LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA DENTRO DE LA OBRA?

¿CÓMO CONSTRUYE EL AUTOR A IRÁN DENTRO DE LA NOVELA?

AL PRINCIPIO LA PROTAGONISTA ACEPTA AL SHA COMO GOBERNANTE SUPREMO. PERO MÁS TARDE ES CONSCIENTE DE LAS INJUSTICIAS Y ACUDE CON SU FAMILIA A LAS MANIFESTACIONES.

¿CÓMO SE PUEDE INTERPRETAR ESTE CAMBIO EN MARJANE A LO LARGO DE LA TRAMA?

¿CÓMO SE COMPRENDE EL CONTEXTO DE GUERRA CUANDO MARJANE ESTÁ EN EUROPA?

¿QUÉ OTROS ASPECTOS SE PUEDEN CRITICAR A PARTIR DE ESTA NOVELA GRÁFICA?

40

Figura 9 Ejercicio de valoración final de Persépolis

6.3.3 Posibilidades didácticas de la guía de lectura desarrollada

Se presenta a continuación algunas perspectivas que se encuentran enfocadas en las posibilidades didácticas que la guía de lectura desarrollada podría alcanzar mediante su inserción en el contexto educativo, así como recomendaciones para la planta docente en función de los aprendizajes que se pueden obtener, y, finalmente una valoración final de la misma

6.3.3.1 Claves para la integración en el aula

En lo que concierne a las posibilidades didácticas y de aplicación de la guía de lectura desarrollada para la presente investigación, es necesario anotar en primera instancia las claves para su integración en el aula.

Partiendo desde la consideración de que en la educación actual la lectura se constituye como un eje de aprendizaje complejo de abordar debido al poco interés que se le otorga, la innovación en torno a metodologías se constituye como un reto para el profesorado, puesto que como afirma Bombini (2005, p.1).

El lugar de la literatura en el currículo escolar se presenta como una cuestión siempre controvertida. Qué clase de conocimiento literario, qué tipo de experiencia promueve en los alumnos, cuál es el sentido de enseñar literatura en la escuela, cuáles son los modos más apropiados de enseñarla y aprenderla, son preguntas que continúan siendo hoy preocupaciones de maestros, pedagogos y funcionarios educativos.

Acorde a lo mencionado por el autor, los contrapuntos que responden a las incógnitas planteadas se encuentran en las actitudes de lectura de los estudiantes; estas se plantean desde otras formas para leer. Los educandos se encuentran influenciados por la imagen: conviven con ella y la manejan en un contexto discursivo distinto al convencional.

Por lo tanto, las claves a tener en cuenta para integrar la lectura de novelas gráficas en el aula apuntan a la inclusión de la didáctica de la imagen en función de los contextos de interacción sociales, además de la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje conjuntos y que apelen a la exploración de conocimientos y el disfrute de la lectura.

La narrativa gráfica permite construir y reconstruir lo narrado, pensar nuevas voces que surgen desde la experiencia misma de lectura en la que el andamiaje de los conocimientos previos permite comprender las emociones plasmadas, los personajes y significados contenidos a lo largo de la narración gráfica. El lector, el texto y la imagen, se erigen por ende como las claves para generar un proceso productivo en la didáctica de la literatura.

6.3.3.2 ¿Dónde cabe la lectura de novelas gráficas en las competencias que moviliza el currículo?

Ahora bien, considerando la propuesta curricular nacional la lectura de novelas gráficas puede posicionarse desde un eje interdisciplinar en torno a las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística. Pero centrándose en el área que compete a la enseñanza de la lengua y la literatura, las competencias que moviliza el currículo en los bloques correspondientes a lectura y literatura se enfocan al desarrollo de destrezas que alimenten a la competencia comunicativa, y por su parte en el área de literatura existen destrezas enfocadas a lectura de obras en función del canon.

Si bien la programación curricular establece una ruta de lectura canónica, la novela gráfica se ubicaría como una propuesta que puede adaptarse a las destrezas enfocadas a potenciar los niveles de lectura; considerando que la estructura de la narrativa gráfica posee componentes hipertextuales con los que se puede ahondar en temáticas cercanas a los contextos de los educandos o hacia otras áreas interdisciplinarias que se contemplan en el currículo y en las áreas de formación.

6.3.3.3 ¿Cómo los docentes podrían aplicar esta guía?

La planta docente podría aplicar o adaptar los contenidos de la presente guía mediante las planificaciones curriculares, considerando nuevamente la interdisciplinareidad entre las asignaturas o áreas en las que convergen o se complementen temáticas con la finalidad de desarrollar un proceso formativo mediante proyectos o actividades comunes desde la lectura de las novelas gráficas propuestas.

Dentro del ámbito de planificación curricular de unidad didáctica, los contenidos que se presentan para cada novela gráfica seleccionada, pueden servir como un punto de partida para desarrollar más contenidos didácticos que aúnen recursos literarios en torno a la narrativa, el aspecto artístico y la cultura semiótica-visual.

Al tratarse de un recurso de lectura contemporáneo y que requiere de un proceso de alfabetización visual por el contenido gráfico de este tipo de narrativa, se podría trabajar desde los bloques correspondientes a comunicación oral a través de ejercicios y recursos didácticos que apoyen a la comprensión de las metáforas visuales, los trazos, y las variaciones tipográficas como los elementos que cobran más peso en torno a la construcción narratológica de la novela gráfica.

6.3.3.4 ¿Qué aprendizajes se podrían obtener?

La inclusión de la narrativa gráfica como género dentro del área de humanidades en función de la enseñanza de la literatura, atiende generalmente al conocimiento de los fenómenos de la comunicación desde un enfoque interdisciplinario. Esto implica analizar y conocer las especificidades del formato de la narrativa gráfica, la articulación y relación pragmática en función de su producción y los valores ideológicos que se plasman e intentan transmitir.

A partir de esta consideración, los aprendizajes que se pueden alcanzar y consolidar mediante el proceso de alfabetización visual y la lectura de las novelas gráficas contenidas en la guía, se pueden destacar los siguientes:

- Que el estudiante pueda conocer la evolución histórica y técnica correspondiente a la novela gráfica, pues este tipo de discurso al ser parte de la manifestación estética, cultural y técnica, en torno al estudio de las humanidades es posible establecer espacios de conocimiento ligados al arte, la literatura, la historia y la lengua.
- Que el educando esté en la capacidad de poder explorar las posibilidades técnicas, expresivas y comunicativas de la narrativa gráfica con la finalidad de comprender aspectos y dimensiones de la sociedad contemporánea.
- Construir y emitir juicios estéticos desde procesos como la argumentación: – competencia que dentro de los alcances curriculares se trabaja desde el bloque de escritura–. Al ser un medio que transmite un sistema de ideologías y contextos diversos, es posible descubrir las dimensiones estéticas desde las cuales es posible adoptar una postura crítica y activa frente a lo encontrado.
- Conocer el lenguaje usado, así como las particularidades que propone la narrativa gráfica en función de otros medios que ahonden en la comunicación visual.
- Generar un proceso de valoración hacia la narrativa gráfica, en función de la importancia de la cultura visual contemporánea.

6.3.3.5 Valoración final

A partir de esta propuesta y del análisis sistemático de literatura previo, es posible demostrar que el lenguaje visual utilizado en la narrativa gráfica puede ser usado como una herramienta pedagógica que, si se estructura apropiadamente, contribuye a replantear las formas en las que se trabaja la interpretación de textos como parte de la competencia comunicativa. A partir de lo mencionado, es posible pensar en nuevos espacios y herramientas atractivas e idóneas para el desarrollo de habilidades que se enfoquen más allá de los objetivos de enseñanza

planteados, y de esta forma generar cambios en las estrategias de enseñanza a la par de incursionar en el trabajo investigativo relacionado a la narrativa gráfica.

Entonces, desde el trabajo de exploración teórica por parte del docente y el interés sobre este tipo de narrativa, la novela gráfica se convierte en un recurso apto para trabajar ejes temáticos de análisis de imagen, símbolos, e íconos para fortalecer a partir de estos la lectura independiente en función del nivel que se plantee trabajar, considerando que la narrativa gráfica es una herramienta didáctica que puede adaptarse a cualquiera de los tres niveles de lectura.

Cabe mencionar que el texto tradicional, al ser sometido a un tipo de análisis desde sus elementos formales y conceptuales poseen un valor estético intrínseco, pero al integrar texto e imagen se genera un ejercicio más complejo para la interpretación, convirtiéndose en un recurso con características y estructuras propias. Por ende, abordar este tipo de textos dentro del aula se convierte en un proceso de aprendizaje no solo para el estudiante sino para el docente.

La labor docente precisamente se encuentra encaminada a generar escenarios académicos desde lo cognitivo para el desarrollo de habilidades y destrezas, por lo que es importante cuestionar las estrategias y métodos de enseñanza con la finalidad de crear ambientes lúdicos y positivos contribuyendo a que los enfoques pedagógicos nuevos como la lectura de imagen mediante la narrativa gráfica se trabaje desde las posibilidades y proyectos transversales que ofrece.

7 Discusión

En el análisis del currículo que se realizó para dar cumplimiento al primer objetivo, se encontró que en función de las destrezas, objetivos y temáticas dispuestas para bloque en las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística (ECA) existen diferencias en los contenidos por la naturaleza misma del bloque, pero la particularidad en el área de ECA es que la novela gráfica aparece como parte de la formación en torno a la imagen y la cultura pero no evidencia mayor abordaje en la lectura y análisis, lo que en el área de Lengua y Literatura en los bloques de lectura y literatura se apela al corpus canónico que también tiene importancia en la formación de la competencia literaria.

En este sentido, en lo referente al diseño curricular establecido para las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística se consolida una visión holística que integra aspectos ligados a la filosofía, política, economía, historia y pedagogía. En este sentido el aporte realizado por Villón (2014) evidencia que este diseño demuestra congruencia con la realidad social y los objetivos que regulan las prácticas educativas con el contexto. Desde un punto de vista sistematizado los procesos referentes a la construcción macro y microcurricular trabajan desde un eje coherente y concatenado cumpliendo con la organización y estructura de las actividades, destrezas, objetivos que permitan a los educandos consolidarlos en ambientes idóneos e interactivos; en este aspecto las orientaciones metodológicas para el docente se basan en las acciones que permitan el logro de las destrezas y estrategias para dinamizar los procesos educativos; esto se fundamenta y ampara en una base legal además de los referentes curriculares del país que han levantado los cimientos para la formación ciudadana. Ante esto, es preciso recalcar que, desde la propuesta curricular nacional, se menciona al constructivismo como una pedagogía activa que se basa en el protagonismo del educando que se desarrolla y aprende. Desde esta lógica, es posible reconocer los conocimientos y estrategias que garanticen la consecución de los objetivos de aprendizaje; pero para el desarrollo de las competencias, es necesario flexibilizar los procesos e incluir nuevos formatos que permitan potencializar el proceso de aprendizaje en las distintas áreas de formación que se plantean en cada nivel y subnivel.

Claro, si bien esta consideración se constituye como estrategia que facilita el trabajo didáctico en el aula, también se coarta la generación de espacios y lecturas que puedan abordarse desde otras modalidades y formatos. Por tanto, la inclusión de la narrativa gráfica ofrece posibilidades didácticas con las que se puede potenciar las destrezas y habilidades enfocadas a la lectura en sus distintos niveles, considerando que desde el componente gráfico

es posible concatenar temáticas cercanas a los contextos de los educandos y desde otras áreas interdisciplinarias que se contemplan en la propuesta curricular nacional.

Por otro lado, en lo que refiere al análisis de revisión sistemática de literatura que apoyó a la construcción de la guía de lectura, se evidenció esta necesidad de establecer metodologías para la lectura de textos como la novela gráfica en función de aspectos como la alfabetización visual; como proceso que apoya al conocimiento de la estructura de la narrativa gráfica en fondo y forma. En este sentido, la viabilidad para la adaptación de la guía cuyo contenido puede trabajarse desde la adaptabilidad que ofrece el currículo nacional propiciando ejes que promuevan la lectura, pero que también ahonden en temáticas de interés para los estudiantes.

Así, pues en referencia a la *estructura de las novelas gráficas*, autores como Pantaleo (2012) McClanahn & Nottingham (2019), aportan estrategias basadas en un enfoque sistemático basado en la introducción de los componentes estructurales de la narrativa gráfica como un primer paso para la alfabetización visual. Dentro de estos estudios se destacan elementos como la viñeta, las onomatopeyas, y los globos de diálogo –elementos que conforman la estructura de la novela gráfica–. En lo referente a la guía de lectura desarrollada, si bien se consideró incluir los elementos que en los estudios mencionados se precisaron en torno al proceso de alfabetización visual; se desarrolló una parte teórica completa ahondando en el lenguaje visual, así, se incluyen apartados referentes al estudio extensivo de la viñeta, el encuadre y ángulos de visión puesto que cada uno de ellos juega un papel importante en la composición de la imagen y por tanto se refuerza la idea de que cada secuencia que contiene la novela gráfica supone un entramado que tiene una intención discursiva y que se apoya precisamente en el lenguaje visual y se potencia con el texto.

En lo que respecta a la *introducción del corpus seleccionado* en donde se establece una visión panorámica de cada una de las novelas gráficas seleccionadas, Manjón (2011), Ching (2013) y Brenna (2013) enfatizan en la importancia de contextualizar la obra con la finalidad de trazar los primeros caminos desde los cuales se puede establecer la lectura, lo que resulta factible para consolidarse con lo estudiado desde el proceso de alfabetización visual tanto para el docente como los estudiantes. A más de incluir una presentación del autor de la obra, así como los temas que se abordan en cada novela, se precisa incluir lo referente a los personajes, así como un desglose de las temáticas centrales de la obra; esto con la intención de generar un proceso dialógico e integral al momento de trasladar el estudio de esta narrativa al contexto educativo. Así mismo, otro componente importante a destacar en esta parte de la guía

corresponde a puntualizar las adaptaciones que las novelas gráficas tienen generalmente al cine, y así conducir a abordar ambos formatos y establecer ejes de lectura comparativos en torno a estos.

Para el desarrollo y *lectura de cada novela gráfica* las investigaciones desarrolladas por Monnin (2009), Arenas (2012) y Díez, Brotons, Escandel y Rovira-Collado (2016) ahondan en perspectivas de alfabetización mediática mediante secuencias didácticas en las que se aborda una obra particular, destacando el núcleo central de la obra, o alguna temática que se desprenda de esta. En este sentido dentro del desarrollo de la guía se continúa con el proceso de lectura visual desde la portada de la novela gráfica, con la finalidad de establecer claves y predicciones de lectura que se complementan con el análisis de la novela; apartado en donde se explican las temáticas de la obra que pueden ser trabajadas; si bien en las investigaciones citadas las secuencias didácticas planteadas se enfocan a una temática en particular, en la presente guía se amplía la posibilidad de enfoques temáticos que posteriormente pueden profundizarse y relacionarse con las preguntas de diálogo así como los temas que se reconocen e información complementaria que permitirán crear un espacio de discusión en función de lo leído.

En torno a lo mencionado en párrafos anteriores es posible conocer la forma en la que las novelas gráficas favorecen los procesos didácticos en torno a la lectura dentro del contexto educativo. La motivación y el interés que se evidencia en los resultados recabados en la investigación previa que realiza Griño (2015) en donde se apela al uso del cómic y cuyos resultados demuestran que este se constituye como una herramienta atractiva para el estudiante, pero que al mismo tiempo lo compromete con el texto; lo que resulta idóneo para abordar temáticas como ocurre con la novela gráfica.

Es posible evidenciar que el binomio imagen-texto se convierte en un elemento importante para despertar el interés en los estudiantes en el proceso de lectura de obras que pueden partir desde contenidos simples a otros que demanden mayor complejidad, considerando que la lectura de imágenes y la trama cobran relevancia en el proceso de reflexión crítica, puesto que como indica Trabado (2006) la novela gráfica no solo abarca temáticas que recaen en lugares comunes como peleas, seres fantásticos o aventuras, sino que plasman historias de la vida cotidiana, preparando y dando apertura el camino para nuevos lectores. Así mismo, Castro & Sierra (2017) confirman que las novelas gráficas funcionan como invitaciones a la lectura en una nueva forma, pues las imágenes y las tramas que se cuentan mediante estas juegan un papel importante en el proceso reflexivo-crítico. Por este motivo, resulta interesante

conocer que las novelas gráficas al ser un género cercano al cómic –que es un tipo de lectura y formato atractivo para los jóvenes–; se refuerza con lo que menciona Costa (2011), citado por Huertas (2016) refiriendo que las novelas gráficas han llegado al mercado editorial y se encuentran en la capacidad de competir con textos convencionales y canónicos.

Así mismo, el interés por la lectura en función de la novela gráfica funciona desde el acercamiento potencial a la trama y siguiendo a Peña (2015) indica que por medio de la novela gráfica el lector puede relacionar conocimientos en función de otros contenidos y lecturas, pero desde un sentido dinámico puesto que la imagen es lo que resalta ante el texto escrito. Por otra parte, Pineda (2018) concluye que la narrativa gráfica es un medio que tiene el propósito de satisfacer las necesidades del lector contemporáneo, y en el caso de adaptaciones de obras canónicas a este formato, se construiría el puente para acercarse a la obra original, en este sentido el autor mencionado propone que las novelas gráficas adaptadas precisen en mantener los mensajes y contextos de la fuente original.

Dentro de la formación lectora y desde un enfoque interdisciplinar, es necesario mencionar que las novelas gráficas también contienen sucesos históricos que pueden ser estudiados desde estas lecturas, Ravelo (2010) constató que *Maus* de Art Spiegelman (1980) se constituye como una novela histórica, además de que rompe el estereotipo de que lo gráfico no abarca hechos históricos complejos, pero en la obra mencionada se cuenta la historia sobre el holocausto; temática que puede ser abordada en la formación lectora por medio de un nuevo formato: imagen y texto. Esto concuerda con lo mencionado por Zhang-Yu y Lalueza (2017) quienes señalan que las novelas gráficas ayudan a construir historias y a contextualizar lo presentado en el texto, además de que el contenido gráfico permite construir historias y comprender el contexto de producción. Así mismo, el componente visual permite conocer elementos como las creencias, valores o las actividades de las esferas sociales y políticas que permiten comprender el pasado y a la sociedad.

En este sentido, las aplicaciones didácticas y las investigaciones de la comunidad científica en torno a la función didáctica de la novela gráfica demuestran su sustentabilidad y viabilidad para incluirse en nuevos proyectos de innovación curricular, por lo que resulta satisfactorio conocer que estos resultados devenidos de experiencias dentro del aula, permitan mejorar y ampliar los márgenes de temáticas y estructuras con las que se puede trabajar y adaptar la novela gráfica dentro del programa de lectura así como en las planificaciones

microcurriculares que la planta docente realiza para consolidar las destrezas propuestas en el currículo nacional.

8 Conclusiones

El currículo nacional ecuatoriano muestra coherencia en torno al planteamiento de las destrezas y objetivos para cada una de las áreas y sus bloques. En las áreas analizadas: Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística, las principales implicaciones que surgen se centran en que la competencia lectora y literaria está fuertemente ligada a una lectura canónica. Si bien dentro del área de Educación Cultural y Artística se contempla el abordaje de la novela gráfica y el cómic, desde el componente estético y visual no se ahonda en un proceso de lectura puesto que para ello se encuentra el área que le compete: Lengua y Literatura. A partir de esta consideración, un primer acercamiento hacia un nuevo formato de lectura es posible desde una perspectiva interdisciplinar que puede partir desde trabajos de adaptación de clásicos de literatura al formato gráfico y de esta manera introducir a los educandos a un tipo de lectura que representa un reto en función de la comprensión de la imagen y el texto.

El trabajo interdisciplinar que es posible trazar desde la novela gráfica no solo se vincula a las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística, sino que también es posible conectar otras áreas y materias como ciencias sociales, historia y filosofía, pues dentro de la narrativa gráfica recomendada por la comunidad científica se abarca contenidos con los que es posible estudiar hechos históricos y contextos sociales que apoyan a la comprensión crítica de la realidad a la par de promover una cultura de lectura desde un formato atractivo.

Los resultados obtenidos demuestran que, si bien se habla de aplicaciones didácticas de la novela gráfica u otros tipos de textos asociados a la narrativa gráfica, los estudios revisados no detallan estrategias o contenidos para ahondar en el proceso de alfabetización visual, lo que implica que para la construcción de la propuesta para la guía de lectura de las novelas gráficas seleccionadas y los apartes que la conforman se establezcan rutas de lectura que converjan en la simbiosis de la imagen y el texto a la par de generar procesos lógicos y críticos distintos en correspondencia a la propuesta temática de cada obra.

La segunda categoría de análisis correspondiente a la revisión sistemática de literatura, en la que se consideraron publicaciones referentes al desarrollo de guías para la lectura de novelas gráficas, fue posible evidenciar que existe una necesidad de ahondar en contenidos referentes a la alfabetización visual de la narrativa gráfica por lo que el objeto de aprendizaje en torno a la lectura de novelas gráficas se considera el aprendizaje del código visual y el contenido textual como parte de la estructura de la novela gráfica.

La revisión sistemática de literatura también revela que los estudios analizados no detallan las estrategias o los procesos empleados para la enseñanza del código visual que se emplean en torno al proceso de lectura, por lo que surge una nueva necesidad de conocer referentes teóricos, estrategias y componentes estructurales de lo visual para abordar la enseñanza y la lectura de narrativas gráficas, por lo que es importante ahondar en recursos semióticos para la lectura del binomio imagen-texto como una guía que tanto el docente como el estudiante deben abordar para emplearse en la práctica educativa.

En lo que compete al diseño de la guía de lectura multimodal del corpus de novelas gráficas escogidas se pudo encontrar que, a partir de la estructura planteada es posible generar actividades de trabajo y lectura que parten desde la alfabetización visual que coadyuven a la planta docente a crear rutas de lectura en función de la narrativa gráfica aplicables a las destrezas del currículo nacional obligatorio.

Así mismo se puede concluir que en lo que compete a la educación literaria y al desarrollo de la competencia lectora, es necesario que las prácticas educativas se adapten a nuevos formatos y posibilidades de lectura que se han considerado como fáciles o que solo sirven para el ocio. Precisamente desde el escenario vernáculo en el que los educandos se encuentran, es posible aprovechar estos textos y formas de lectura como la novela gráfica o los cómics para generar procesos de aprendizaje nuevos e innovadores; si bien esta transición implica un reto para la planta docente en referencia a la adaptación curricular, es necesario revisar las políticas de flexibilidad que las propuestas curriculares establecen y generar un proceso integrador y que responda a los objetivos y perfiles de formación a lograr. En esta misma línea, cabe resaltar que para las próximas investigaciones que puedan desprenderse de este trabajo, bien podrían centrarse en adaptar las temáticas y rutas de lectura propuestas en un contexto real, en función del alcance y concreción de destrezas relacionadas a las áreas de lectura y literatura.

9 Recomendaciones

Se recomienda que dentro de las planificaciones microcurriculares del área de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística puedan vincularse desde una perspectiva interdisciplinar con la finalidad de que los docentes puedan incluir adecuaciones y experimentar desde nuevas formas de lectura, considerando que las estrategias pedagógicas deben guardar consonancia con los contextos contemporáneos.

A lo largo de la formación académica en el área de lengua y literatura se debe potenciar el eje transversal de la lectura, y con textos multimodales como la narrativa gráfica es posible potenciar los niveles de lectura, así como el desarrollo del pensamiento crítico y concretar las estrategias que se vinculan a las competencias comunicativas.

Se recomienda que a través de la guía realizada en la presente investigación, se tenga en cuenta que la cultura visual abarca espacios de acción en la que la literatura no se deslinda, pues el valor literario presente en la narrativa gráfica y en el corpus seleccionado para el desarrollo de la guía de lectura se constata desde el proceso de selección y evaluación que la comunidad científica propone, pues las obras que anualmente se seleccionan son calificadas bajo criterios que apelan a su riqueza literaria e intertextual, características que dentro de la didáctica de la literatura interesan encontrar y estudiar. Por lo tanto, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje es necesario incluir la consideración de que observar imágenes también significa un ejercicio de lectura.

Se recomienda finalmente que la presente guía sea trasladada a una aplicación didáctica mediante ejercicios de mediación de lectura que puedan ser incluidos dentro de los bloques correspondientes a lectura y literatura. La articulación de los recursos narrativos de las novelas gráficas permite plantear ejes de vinculación interdisciplinar para concatenar contenidos factibles, a la par de realizar ejercicios de relectura que generen interpretaciones de los elementos inferenciales e intertextuales que permitirán a los educandos comprender los aspectos ficcionales y visuales de las obras seleccionadas a la par de enfrentar desafíos de lectura ante obras con mayor grado de complejidad.

10 Bibliografía

- Aguilera, R., y Díaz, L. (1989). Gente de cómic: De Flash Gordon a Torpedo. *Gente*, 16 (1), p. 330-339. <https://doi.org/10.5209/hics.69226>
- Anderson, R y Pearson, P. (1984). *Una opinión teórica del esquema de procesos básicos en la comprensión de lectura*. Ed Handbook of Reading Researching. Longman.
- Aparici, R., y Matilla, A. (2006). *La imagen; análisis y representación de la realidad*. Gedisa Editorial.
- Arenas, C. (2012). Lo narrativo y visual de “Voces en el parque”: una propuesta didáctica interdisciplinaria en el aula de secundaria. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 59 (1), 207-222. <https://doi.org/10.35362/rie590464>
- Basal, A., Aytan, T & Demir, I. (2016). Teaching Vocabulary with Graphic Novels. *English Language Teaching*, 9 (9), 95-109. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n9p95>
- Begoray, D & Brown, A. (2018). Empowering Indeigenous Learners through the creation of Graphic Novels. *Journal od Media Literacy Education*, 10 (3), 132-151. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-3-8>
- Brenna, B. (2013). How graphic novels support reading comprenhesion strategy development in children. *Literacy UKLA*, (47) 2, 88-94. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00655.x>
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata.
- Carter, J. (2015). PIM Pedagogy: Toward a Loosely Unified Model for Teaching and Studying Comics and Graphic Novels. *SANE journal: Sequentian Art Narraive in Education* 4 (2), 1-16. <https://digitalcommons.unl.edu/sane/vol2/iss1/4>
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Madrid. Anagrama.
- Cassany, D. et al. (1998). *Enseñar lengua*. España: Editorial Graó
- Castro, M & Sierra, D. (2017). Análisis de la novela gráfica Sin City como recurso narrativo, desde una perspectiva socio-critica. [Tesis de posgrado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6326/1/SierraMoraDanielAlfonso2017.pdf>

- Celeita, J. (2018). *Novela gráfica: la imagen hecha voz en el siglo XXI*. [Tesis de Maestría] Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/15499>
- Ching, H. (2013). Effects of multimedia-based graphic novel presentation on critical thinking among students of diferente learning aproches. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12 (4), 56-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018032.pdf>
- Choi, P., & Tang, S. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, vol.25, n.5, 767-777. doi:10.1016/j.tate.2009.01.005
- Cleaver, S. (2008). *Comics & Graphic Novels*. Instructor.
- Colomer, T. (1996). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Miguel de Cervantes, 1 (1), 1-24. <https://biblioteca.org.ar/libros/155227.pdf>
- Colomer, T. (2001). Lectura y vida. *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido* 1, 25, p. 1-22. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Colón, M. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. *Hacetepé Revista científica de educación*, 1 (1), 1-29.
- Corti, A. (2017). Virus tropical en la clase de E/LE: cómo trabajar la narración visual, la identidad y el plurilingüismo con una novela gráfica. *Foro de profesores de E/LE*, 13, 74-83. DOI: 10.7203/forele.13.10826
- Delgadillo, D. (2016). *El comic un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica*. [Tesis de grado] Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3220>
- Díez, A., Brotons, V., Escandel, D., y Rovira, J. (2016). *Aprendizajes Plurilingües y literarios, nuevos enfoques didácticos*. Publicaciones de la Universitat D'Alacant.
- Dueñas, J (2013). La educación literaria: revisión teórica y perspectivas del futuro. *Universidad de Zaragoza*, 1, 25, p. 135-156. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Eisner, W. (1998). *La narración gráfica*. Editorial Norma
- Fernández, J. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. UANL.

- Ferreira., Urrutia., y Alonso, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64 (8) 688-696. DOI: 10.1016/j.recesp.2011.03.029
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. Inteligencia educativa
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri Ediciones
- Gómez, J. (2019). *La novela gráfica como recurso didáctico para fortalecer la comprensión de lectura*. [Tesis de grado] Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11033/TE-22639.pdf?sequence=1>
- González, J. (2016). *La guerra civil española a través de la novela gráfica: un acercamiento para el aula de ELE*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/38392>
- González, M & Caro, M. (2009). Didáctica de la Literatura. La educación literaria. *Universidad de Murcia*, 1(1), 1-19. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>
- Griño, M. (2015). *Fomentar el hábito lector a través del comic*. [Tesis de grado]. Universidad Internacional de la Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2923/MariaCintia_Gri%C3%B1o%20_Nolla.pdf?sequence=1
- Guerrero, R. (2008). *Metodología de la investigación en Educación Literaria (El modelo ekfrástico)*. DM Editorial.
- Gutiérrez, J. (2014). Nocilla Experience, la novela gráfica: adaptación y reescritura. *Dicenda, Cuadernos de Filología Hispánica*, 32, 189-204.
- Hammond, (2009). *Graphic Novels and Multimodal Literacy: A reader response study*. [Tesis de Grado]. University of Minnesota. <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/48560>
- Hinojosa, H. (2019). Hacia una propuesta para el fomento de la lectura literaria en los/as jóvenes desde el intertexto, el hipertexto y la narrativa transmedia. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 17 (22), 216-247. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1553>
- Huertas, C. (2016). Análisis de los rasgos lingüísticos de Maus y sus interferencias en la traducción al español. *Transcultural: A Journal of Translation and Cultural Studies*,

<https://journals.library.ualberta.ca/tc/index.php/TC/article/view/27669/20935>

- Humphrey, A. (2014). Beyond graphic novels: illustrated scholarly discourse and the history of educational comics. *Media Internacional Australia* 151, 73-80. <https://doi.org/10.1177/1329878X1415100110>
- Jennings, K., Rule, A., & Zanden, S. (2014). Fifth Graders Enjoyment, Interest and Comprehension of Graphic Novels Compared to Heavily-Illustrated and Traditional Novels. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6 (12), 257-274. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053749.pdf>
- Jiménez, R. (1997). *Elementos básicos para la investigación clínica*. Editorial Ciencias Médicas
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido 1ra ed.* Paidós.
- Lomas, C. (2001). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se). *Educación lingüística y literaria en secundaria* 1(1) 21-33. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento-Ensenar-Lengua-y-Literatura-.pdf>
- Lomas, C. y M. Vera, (2009). “Literatura infantil y juvenil”. En Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, núm 51, p. 8-16. Graó Educación de Serveis Pedagògics, Barcelona.
- Lorda, A. (2019). La novela gráfica *Maus: Relato de in superviviente* como herramienta didáctica para trabajar la Historia en Secundaria y Bachillerato. [Tesis de Posgrado]. Universidad de Zaragoza. <https://zagan.unizar.es/record/86628?ln=es#>
- Manjón, D. (2011). *La novela gráfica: un proyecto de innovación educativa interdisciplinar*. [Tesis de posgrado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio institucional. <https://zagan.unizar.es/record/8096?ln=es>
- Margallo, A. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 10, 69-85. <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/06/2012.pdf>
- Maya, L. (2020). Extranjeros entre cómic y manga: el gaijin manga y la obra de Vincenzo Filosa. *Disgressions*, 4, (1), 61-64. <https://lij.iberomex.com/index.php/lij/article/view/26/24>
- McClanahan, B & Nottingham, M. (2018). Searching for Graphic Novels in Literacy Texts. *Texas Association for Literacy Education Yearbook*, 5, 35-44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1291081.pdf>

- McLaughlin, L. & Pilgrim, J. (2018). Graphic Options: A comparison of stories and their graphic Novel counterparts. *Tesax Association for Literacy Education Yearbook*, 5, 45-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290834.pdf>
- Melilli, A. (2020). A Graphic Novel Tasting: Develop Your Professional Palate for Young Adult Comic. Presentation at 2020 UNLV Online Summit on the Research and Teaching of YA Literature, Virtual.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Ministerio de Educación. (2015). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los Subniveles de Educación Obligatoria. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>
- Monnin, K. (2010). Teaching Media Literacy with Graphic Novels. *New Horizons in Education*, 58 (3), 78-84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966661.pdf>
- Moore, A. (1987). *V de Vendetta*. Norma Comics
- Muñoz, J. (2021). Lectura literaria de novela gráfica un camino para promover la ciudadanía global. [Tesis de posgrado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26090>
- Navarrete, D. (2013). *Producción de una novela gráfica y su sistema mitológico, mediante la creación de su método de desarrollo*. [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Occidente]. Repositorio institucional. <https://red.uao.edu.co/handle/10614/8579>
- Obando, L. (2000). Hacia una pedagogía de la lectura de imágenes. *Pedagogía y saberes*, 15, (1), p. 1-8. <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys69.76>
- Olivares, G. (2020). *Construcción de una interpretación literaria a través del análisis de la novela gráfica Persépolis*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad católica de Valparaíso]. Repositorio institucional. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-0000/UCB0483_01.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2006). Literacy for Life. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

- Ortiz, F., Rovira, J., Pomares, M., Baile, E., Ros, J., Sánchez, R., Albero, J., Álvarez, D. (2014). Innovar e investigar desde la narración gráfica: hacia un canon literario del comic. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/40144>
- Oz, H & Efeciuglu, E. (2015). Graphic novels: An alternative approach to teach English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 75-90. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105203.pdf>
- Pantaleo, S. (2011). Middle-school students Reading and creating multimodal texts: a case study. *Education 3 (13)*, 1-20. DOI:10.1080/03004279.2010.531037
- Peña (2015). Del relato a la novela gráfica: adaptación del texto literario Cocorí. [Tesis de grado]. Universidad de Costa Rica. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/4596>
- Pernas, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. *Guía para bibliotecas escolares*, 1(1), p. 261-290. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12950>
- Pineda, K. (2018). Da narración literaria ao cómic: O Diario de Anne Frank. *Boletín Galego de Literatura*, 0(52). <http://dx.doi.org/10.15304/bgl.52.5020>
- Pishol, S & Kaur, S. (2015). Teacher and Students' perceptions of Reading a graphic novel using the multiracies approach in an ESL classroom. *Malasyan Journal of Learning and Instruction*, 12, 21-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134668.pdf>
- Plazas, L. (2019). El aula un punto de encuentro con el libro álbum: Una experiencia de promoción de lectura literaria. [Tesis de posgrado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/15188>
- Prieto, D. (1994). *Apuntes sobre la imagen y el sonido*. Editorial Mendoza.
- Rajendra, T. (2015). Multimodality in Malasyan Schools: The Case for the Graphic Novel. *The Malasyan Online Journal of Educational Science*, 3 (2), 11-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085907.pdf>
- Ramírez, J.A. (1992). *Medios de masas e historia del arte*. Editorial Cátedra.
- Ravelo, L. (2010). Análisis de Maus de Art Spiegelman, historieta de guerra de final abierto. [Tesis de posgrado]. Universidad de Buenos Aires.

http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1978/uba_ffyl_t_2010_864526.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Real Academia Española. (2020). Imagen. En *Diccionario de la lengua española (edición tricentenario)*. Consultado el 07 de julio de 2021. <https://dle.rae.es/imagen?m=form>
- Reingold, M. (2019). Bridging the divide through graphic novels: teaching non Jews' Holocaust Narratives to Jewish Students. *SANE journal: Sequential Art Narrative in Education*, 2 (4), 1-14. <https://digitalcommons.unl.edu/sane/vol2/iss4/3>
- Reynolds, K. (1994). *Children's Literature in the 1980's*. Northcote House.
- Roca, P. (2007). *Arrugas*. Astiberri.
- Roca, P. (2009). *Las calles de arena*. Astiberri.
- Roca, P. (2016). *La casa*. Astiberri.
- Rovira collado, J. (2017). *Colección de propuestas críticas: Canon artístico y criterios de selección de historietas: las propuestas de Unicómic*. CIEL CHILE
- Ruiz, M., Rovira, J., & Baile, E. (2020). Aproximaciones al mito de Quetzacóatl a través del cómic: una lectura didáctica. *Revista de pensamiento crítico y estudios literarios latinoamericanos*, 21, 319-333. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.641>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed). Mc Graw Hill Education.
- Sánchez, P. (2016). Watchmen y los paradigmas novelísticos del escritor español. *Kañina, Rev. Artes y Letras*, 40 (2), 113-120. <http://hdl.handle.net/11441/59859>
- Santoyo, D. (2017). El manga: estrategia pedagógica para la comprensión lectora. [Tesis de grado] Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9991>
- Satrapi, M. (2000). *Persépolis*. Norma Editorial.
- Schwarz, G & Crenshaw, C. (2011). Old Media, New Media: The Graphic Novel as Bildungsroman. *Journal of Media Literacy Education*, 3 (1), 47-53. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol3/iss1/13/>
- Smith, F. (1977). *Para darle sentido a la lectura*. (Jaime Collyer, trad). (2ª ed). Gráficas Rogar.

- Smith, J & Pole, K. (2018). What's going on in a graphic novel? *The Reading Teacher*, 72 (2), 169-177. <https://doi.org/10.1002/trtr.1695>
- Sun, L. (2017). Using Graphic Novels to teach critical thinking and Reading for peace education. *Multicultural Education*, 1, 22-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170198.pdf>
- Tan, S (2016). *Emigrantes*. Dargaud.
- Trabado, J. (2006). La novela gráfica: formas de dibujar la soledad. *Estudios Humanísticos Filología*, (28), 221-244. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/564/manuel.pdf?...1>
- Valencia, M., Caro, M., & Rodríguez, D. (2014). La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic. *Enunciación*, 19 (2), 184-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016210>
- Van Dijk, T (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Villalba, C. (2020). La explotación didáctica de la novela gráfica en la clase de ELE: una propuesta a partir de *La Casa de Paco Roca*. *Foro de Profesores de E/LE*, 16, 424-433. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/17474/17074>
- Villegas, F. (2016). *La educación literaria y visual a través del libro álbum de tipología narrativa: una plataforma para el destinatario adolescente*. [Tesis de Doctorado] Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106873/1/FJVV_TESIS.pdf
- Viñon, A. (2014). Análisis del currículo ecuatoriano. *Revista Ilari*, 1, p. 28-33.
- Wallace, M. (2017). Graphic Novels: A Brief History, their use in business Education, and the potential for negotiation pedagogy. *Management Department Faculty Publications*, 163, 1-18. <https://doi.org/10.1111/ncmr.12108>
- Walner, L & Eriksson, K. (2020). Using comics and graphic novels in K-9 education: An integrative research review. *Intellect Limited*, 11 (1) 37-54. https://doi.org/10.1386/stic_00014_1

- Williams & Peterson, (2009). Novelas gráficas en bibliotecas que apoyan la formación docente y los programas de biblioteconomía. *Library Resources & Technical Services*, 53 (3), 1-20.
- Williamson, R., y Resnick, A. (2003). Re-presentando el poder: una lectura multimodal de algunos medios electrónicos. *UAM-X México: Estudios de Comunicación y Política*, 13(1), 83-19. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/198/197>
- Zhang-Yu, C., y Lalueza, J. L. (2017). Narrativas identitarias en entornos de diversidad cultural: una autoetnografía gráfica. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (39), 1-15. <http://hdl.handle.net/11441/68801>

11 Anexos

Anexo 1 Componentes curriculares analizados del currículo nacional obligatorio.

Tabla 4 Tabla comparativa de elementos curriculares de las áreas de Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística

ÁREA	OBJETIVOS DEL ÁREA	DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	TEMÁTICAS MAPA DE CONTENIDO CURRICULAR
Lengua y Literatura	<p>OG.LL.2. Valorar la diversidad lingüística a partir del conocimiento de su aporte a la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional, en un marco de interacción respetuosa y de fortalecimiento de la identidad.</p> <p>OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso</p>	<p>Bloque Lectura</p> <p>LL.5.3.1. Valorar el contenido explícito de dos o más textos al identificar contradicciones, ambigüedades y falacias.</p> <p>LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión.</p> <p>LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.</p> <p>Bloque Escritura</p>	<p>Lengua y Cultura</p> <p>Diglosia, variedades lingüísticas.</p> <p>Cultura escrita: transformaciones e implicaciones socioculturales.</p> <p>Comunicación oral</p> <p>Contexto en el discurso, identificación de desviaciones en el discurso oral.</p> <p>Lectura</p> <p>Estrategias de comprensión de textos. Selección de textos.</p> <p>Escritura</p> <p>Producción de textos: técnicas para planificar la escritura de un texto.</p> <p>Técnicas de revisión</p>

<p>OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.</p> <p>OG.LL.7. Producir diferentes tipos de texto, con distintos propósitos y en variadas situaciones comunicativas, en diversos soportes disponibles para comunicarse, aprender y construir conocimientos.</p> <p>OG.LL.8. Aplicar los conocimientos sobre los elementos estructurales y funcionales de la lengua castellana en los procesos de composición y revisión de textos escritos para comunicarse de manera eficiente</p>	<p>LL.5.4.1. Construir un texto argumentativo, seleccionando el tema y formulando la tesis.</p> <p>LL.5.4.4. Usar de forma habitual el procedimiento de planificación, redacción y revisión para autorregular la producción escrita, y seleccionar y aplicar variadas técnicas y recursos.</p> <p>LL.5.4.6. Expresar su postura u opinión sobre diferentes temas de la cotidianidad y académicos, mediante el uso crítico del significado de las palabras.</p> <p>Bloque Literatura</p> <p>LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras</p> <p>LL.5.5.1. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura de Grecia y Roma, y examinar críticamente las bases de la cultura occidental.</p>	<p>Estructura argumentativa: uso de la argumentación s en escritos académicos.</p> <p>Tipos de argumentos, recursos estilísticos para persuadir a los lectores.</p> <p>Literatura</p> <p>Literatura en contexto: textos de la época greco-romana</p> <p>Escritura creativa.</p>
--	---	--

		<p>LL.5.5.2. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura latinoamericana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en los procesos de reconocimiento y visibilización de la heterogeneidad cultural.</p> <p>LL.5.5.3. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura ecuatoriana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en la construcción de una cultura diversa y plural.</p>	
<p>Educación Cultural y Artística</p>	<p>OG.ECA.2. Respetar y valorar el patrimonio cultural tangible e intangible, propio y de otros pueblos, como resultado de la participación en procesos de investigación, observación y análisis de sus características, y así contribuir a su conservación y renovación.</p> <p>OG.ECA.5. Apreciar de manera sensible y crítica los productos del</p>	<p>Bloque 1 El yo: identidad</p> <p>ECA.5.1.1. Realizar producciones artísticas (una canción, un dibujo, una escultura, un monólogo, una instalación, etc.) a partir de temas de interés personal o social, cuestionamientos, preocupaciones o ideas relevantes para la juventud.</p> <p>ECA.5.1.8. Seleccionar un cómic o una novela gráfica, crear finales alternativos para la historia y elaborar una nueva</p>	<p>El yo: identidad</p> <p>Producciones artísticas, procesos de creación, cómic y novela gráfica</p> <p>Encuentro con otros: alteridad</p> <p>Obras musicales y escénicas, procesos creativos, leyendas, gafitis y arte urbano.</p> <p>El entorno: espacio, tiempo y objetos</p> <p>Mujeres artistas, espacios y escenarios dedicados al arte, artistas contemporáneos, cine, obras de la cultura ecuatoriana.</p>

arte y la cultura, para valorarlos y actuar, como público, de manera personal, informada y comprometida. **OG.ECA.6.** Utilizar medios audiovisuales y tecnologías digitales para el conocimiento, el disfrute y la producción de arte y cultura.

versión con un programa informático de creación de cómics o de animación.

Bloque 2: Encuentro con otros: la alteridad

ECA.5.2.2. Representar historias reales o inventadas a través de un guion gráfico, una secuencia sonora, una representación teatral, una creación corporal o un video.

ECA.5.2.5. Documentar, con fotografías, dibujos, registros sonoros o audiovisuales, los procesos creativos y las exposiciones o representaciones colectivas realizadas, y crear catálogos, programas radiofónicos, cortos u otros productos que den cuenta de los mismos.

Bloque 3 El entorno; espacio, tiempo y objetos

ECA.5.3.3. Identificar y describir los elementos fundamentales (imagen, tiempo, movimiento, sonido e iluminación) y las ideas principales, símbolos, personajes y

mensajes de obras teatrales y producciones cinematográficas.

ECA.5.3.5. Identificar y describir distintos tipos de manifestaciones y productos culturales y artísticos utilizando un lenguaje técnico, expresando puntos de vista personales, y mostrando una actitud de escucha y receptividad hacia las opiniones de otras personas.

ECA.5.3.6. Reconocer y explicar diferentes maneras de entender y representar una idea, un sentimiento o una emoción en obras y manifestaciones artísticas y culturales de distintos momentos históricos y de diversas culturas.

Anexo 2 Guía de lectura multimodal

Figura 10 Portada de la guía de lectura

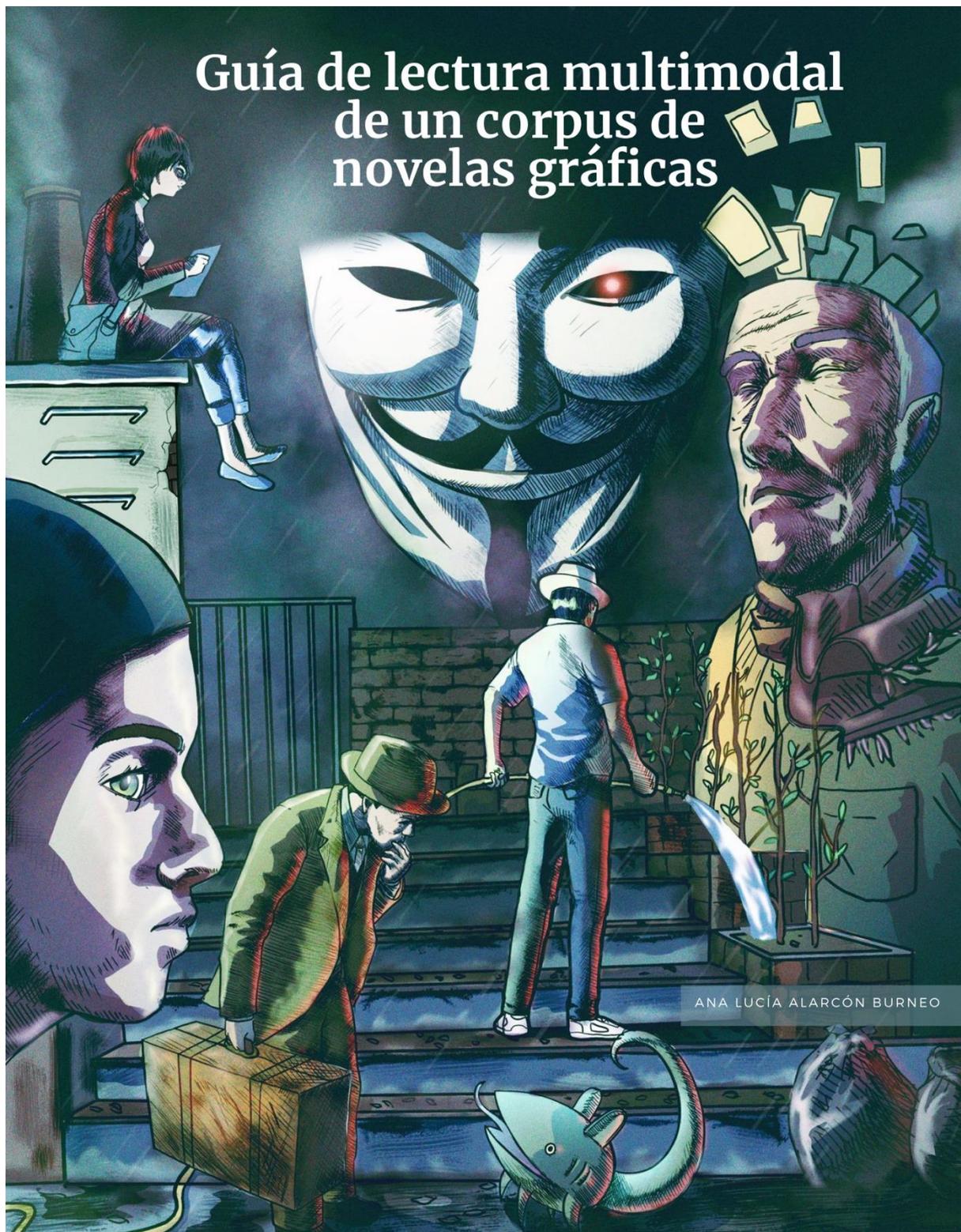


Figura 11 Índice de la guía de lectura

ÍNDICE

PARTE 1 LECTURA DE TEXTO E IMAGEN

- 01 LENGUAJE VISUAL
- 02 EL ENCUADRE
- 04 ESCALA DE ÁNGULOS DE VISIÓN
- 06 EL LENGUAJE VERBAL EN LA NOVELA GRÁFICA
- 07 LOS SIGNOS CONVENCIONALES

PARTE 2 INTRODUCCIÓN Y LECTURA DEL CORPUS DE NOVELAS GRÁFICAS

- 09 V DE VENDETTA
- 10 SOBRE ALLAN MOORE
- 11 ¿QUÉ SABEMOS DE LA OBRA?
- 12 PERSONAJES
- 13 CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA
- 14 PORTADA Y TÍTULO
- 16 LECTURA Y ANÁLISIS DE LA NOVELA GRÁFICA
- 18 PREGUNTAS DE DIÁLOGO
- 20 RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN
- 23 VALORACIÓN FINAL

Figura 12 Índice de la guía de lectura



24	<i>PERSÉPOLIS</i>
25	<i>SOBRE MARJANE SATRAPI</i>
26	<i>¿QUÉ SABEMOS DE LA OBRA?</i>
27	<i>PERSONAJES</i>
28	<i>CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA</i>
30	<i>PORTADA Y TÍTULO</i>
32	<i>LECTURA Y ANÁLISIS DE LA NOVELA GRÁFICA</i>
36	<i>PREGUNTAS DE DIÁLOGO</i>
38	<i>RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN</i>
40	<i>VALORACIÓN FINAL</i>



41	<i>ARRUGAS</i>
42	<i>SOBRE PACO ROCA</i>
43	<i>¿QUÉ SABEMOS DE LA OBRA?</i>
44	<i>PERSONAJES</i>
45	<i>CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA</i>
46	<i>PORTADA Y TÍTULO</i>
48	<i>LECTURA Y ANÁLISIS DE LA NOVELA GRÁFICA</i>
52	<i>PREGUNTAS DE DIÁLOGO</i>
53	<i>RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN</i>
55	<i>VALORACIÓN FINAL</i>



Figura 13 Índice de la guía de lectura



56	LA CASA
57	¿QUÉ SABEMOS DE LA OBRA?
58	PERSONAJES
59	CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA
61	PORTADA Y TÍTULO
63	LECTURA Y ANÁLISIS DE LA NOVELA GRÁFICA
66	PREGUNTAS DE DIÁLOGO
68	RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN
69	VALORACIÓN FINAL



70	LAS CALLES DE ARENA
71	¿QUÉ SABEMOS DE LA OBRA?
72	PERSONAJES
73	CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA
75	PORTADA Y TÍTULO
77	LECTURA Y ANÁLISIS DE LA NOVELA GRÁFICA
79	PREGUNTAS DE DIÁLOGO
81	RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN
83	VALORACIÓN FINAL



Figura 14 Índice de la guía de lectura



84	<i>EMIGRANTES</i>
85	<i>SOBRE SHAUN TAN</i>
86	<i>¿QUÉ SABEMOS DE LA OBRA?</i>
87	<i>PERSONAJES</i>
88	<i>CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA</i>
89	<i>PORTADA Y TÍTULO</i>
91	<i>LECTURA Y ANÁLISIS DE LA NOVELA GRÁFICA</i>
95	<i>PREGUNTAS DE DIÁLOGO</i>
97	<i>RECONOCER TEMAS Y CIMPLEMENTAR INFORMACIÓN</i>
98	<i>VALORACIÓN FINAL</i>
99	<i>BIBLIOGRAFÍA</i>



INTRODUCCIÓN

La literatura como parte del arte, acuna la comprensión de realidades y fenómenos humanos en función de la manera en que estos conforman y generan contextos donde el ser humano se desenvuelve y desarrolla. Dentro del contexto escolar y ante la necesidad de potenciar habilidades y formar educandos con una competencia comunicativa, lectora y literaria adecuada, la educación literaria tiene la función de incluir y plantear ejes transversales para el aprendizaje.

Desde los objetivos planteados en el currículo nacional, el uso de narrativa gráfica en el aula dentro del contexto ecuatoriano se encuentra mediado desde la perspectiva artística y estética en lo que corresponde al área de Educación Cultural y Artística, no obstante, en el área de Lengua y Literatura se sigue trabajando desde un enfoque netamente canónico con el texto convencional.

La educación literaria como se lo mencionó en líneas anteriores, cumple una función importante, por lo que dinamizar los procesos de enseñanza forma parte de su papel. Es por ello que al incluir a la novela gráfica como un elemento y recurso de lectura que permita a los estudiantes comprender la construcción social, sin deslindarse del componente literario y estético, es el reto que incluye este cambio. En este sentido, la narrativa gráfica aporta dentro de la educación literaria como un recurso motivador para trabajar la comprensión lectora.

Es por ello que con la presente guía de lectura se pretende que el acercamiento hacia la alfabetización visual y la lectura de las novelas gráficas seleccionadas se constituya como un primer paso para descubrir sus posibilidades en el aula. Precisamente leer en un formato distinto constituye una estrategia viable para el fomento de lector además de facilitar el desarrollo de capacidades y destrezas asociadas a la comprensión lectora.

Dentro del formato que implica la novela gráfica convergen elementos culturales, lingüísticos y cognitivos que permiten estimular la capacidad de interpretación; destreza fundamental para la competencia comunicativa.

Figura 16 Introducción a la guía de lectura

INTRODUCCIÓN

Así, pues, la presente propuesta se estructura en dos apartados, que no trabajan de forma separada, pues el primero se constituye como el andamiaje o la anatomía de la novela gráfica; el estudio de lo visual permitirá comprender la intención discursiva de cada secuencia, viñeta o plano que se plasme dentro de la novela. Dentro del segundo aparte de esta guía se encuentran desarrollados subapartados que trabajan cada una de las seis novelas gráficas seleccionadas considerando ejercicios y actividades que trabajan lo visual, además de rescatar temáticas y ahondar en procesos de reflexión y discusión pensados con la finalidad de ampliar el panorama de lectura y generar espacios de consulta e investigación que permitirán incluir más temáticas o textos en función de experiencias de lectura previas.

Con este trabajo, queda a disposición la propuesta y el reto de navegar por un océano bifurcado que se encuentra con nuevas realidades narrativas: en este caso, el binomio palabra-imagen, cuya interacción ofrece al texto un significado global. La imagen no es un elemento decorativo, pues ofrece también un valor narrativo y discursivo que es posible interpretar y ampliar la percepción de las cosas.

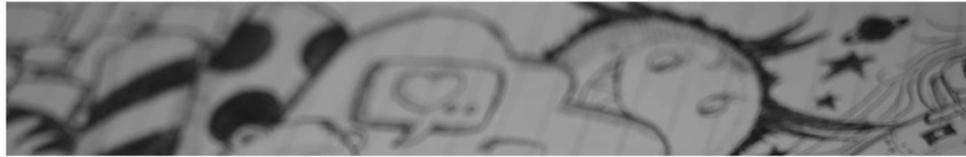
Figura 17 Parte 1: Introducción a la lectura de texto e imagen



Figura 18 Lenguaje visual

Lectura de texto e imagen

Lenguaje visual



La novela gráfica se constituye como un tipo de narrativa visual que usa imágenes distribuidas en viñetas para contar una historia (Reinolds, 1994). A diferencia del cómic, la novela gráfica posee una estructura larga y compleja sin deslindarse del arte secuencial puesto que utiliza viñetas, globos de diálogo e imágenes para la construcción de la trama narrativa.

La viñeta

Para la construcción de este recurso, generalmente se suele realizar una selección de aquellos momentos más significativos para evitar redundancias en la narración (Barbieri, 1993).

El lector tiene el trabajo de reconstruir las imágenes que no suceden o aparecen entre dos viñetas.



También es posible encontrar una plancha o lámina (conjunto de viñetas) que ocupan todo el espacio de una página y que narra una parte extensiva de la historia.



La viñeta además se constituye como la representación mediante la imagen del tiempo, espacio y acción narrada; por lo tanto es la unidad mínima de significación de la novela gráfica (Gasca y Gubern, 1994).

Distribución de la viñeta



Las viñetas pueden estar montadas en grupos de 3 a 5 en orden horizontal; a esto se le denomina tira.



Figura 19 El encuadre

El encuadre

El encuadre es la imitación o acotación del espacio real donde se desarrolla la acción de una viñeta dentro de la narración de la novela gráfica.

En función de los personajes y los escenarios, estos pueden presentarse de las siguientes formas:

- Escala espacial de encuadre - planos.
- Escala espacial de ángulos de visión (Barbieri, 1993).



1.- Escala espacial de encuadre- planos

Pueden definirse como la selección de la realidad que presenta el encuadre. Entre los que refieren a la figura humana destacan los planos generales, medios y planos.

Planos generales		No cortan la figura humana.
Gran Plano General	Predomina el entorno y el ambiente.	
Plano General largo	Predomina el paisaje y el entorno, pero la figura humana cobra mayor relevancia.	
Plano General	Existe equilibrio entre la figura humana, entorno y paisaje. En este plano, la figura humana se presenta de pies a cabeza.	
Plano General Corto	Aparecen los personajes encuadrados de pies a cabeza.	

Figura 20 El encuadre y planos

Plano americano

Corta la figura humana por las rodillas.



Planos medios

Cortan la figura humana por el tronco, cadera, etc.

Plano medio largo

El personaje aparece cortado por las caderas.



Plano medio

Generalmente corta al personaje por la cintura.



Plano medio corto

El personaje suele estar cortado por el pecho.



Primeros planos

Hacen cortes en la figura humana en partes como los hombros y la cabeza.

Primer plano

El personaje se recorta por los hombros.



Figura 21 Escala de ángulos de visión

Primerísimo primer plano

Se acorta el espacio entre la frente y la barbilla del personaje.



2.- Escala espacial de ángulos de visión

El encuadre se completa con el punto de vista o ángulo de visión desde el que se observa o desarrolla la acción de los personajes. Otorgan profundidad y volumen. Se destacan los siguientes siguiendo a Prado, (1995):

Ángulo de visión en picado

Las acciones de los personajes se presentan de arriba hacia abajo. Se usa para empequeñecer personajes que están observando algo más grande que ellos.



Ángulo de visión en contrapicado

Se enfoca desde una altura inferior a los ojos. Se usa para engrandecer personajes y espacios, provocando en el lector una sensación de estar frente a algo superior.



Plano cenital

Utiliza un enfoque desde arriba. Estéticamente sirve para mostrar una serie de escenarios y/o personajes.



Figura 22 Escala de ángulos de visión



Plano dorsal

Muestra lo que ve un personaje con sus ojos.



Plano aberrante

El encuadre puede mostrarse inclinado, en el lector produce sensación de inestabilidad, dinamismo o desequilibrio.



Figura 23 El lenguaje verbal en la novela gráfica

El lenguaje verbal en la novela gráfica



Una de las características de la narración gráfica es la inclusión de texto en las ilustraciones o imágenes, y cumplen las siguientes funciones:

- Expresar diálogos y pensamientos de los personajes.
- Introducir información de apoyo o contextualización.
- Manifiestar ruidos de la realidad a través de las onomatopeyas.

Los usos y convenciones de texto en la novela gráfica son:

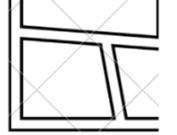
Bocadillo o globo		Son convenciones gráficas que se usan para presentar el texto que sirve de diálogo o reflexión (Gasca y Gubern, 1994).	Es el espacio en donde se coloca el texto.
Onomatopeya		Se refiere a los textos, como la narración y el diálogo, que se encuentran en la página de la novela gráfica (Gubern, 1979).	Los textos que se usan para efectos sonoros (también conocidos como onomatopeyas) o aquellos que sirven como parte de las imágenes son tipos lettering.
Subtítulos		Son los contornos de las viñetas, los globos y las cartelas (Gubern, 1981).	Estos textos a menudo son la voz del narrador, como un texto transitorio o un diálogo fuera de la viñeta.
Bordes		Son los contornos de las viñetas, los globos y las cartelas. Tienen distintas ponderaciones y apariciones para señalar el tiempo (Gubern, 1981).	Expresar diferentes emociones o para cualquier otro propósito que ayude a contar la historia o idea.
Calles		Es el espacio que se encuentra entre y alrededor de las viñetas. En una lectura más detenida de la narrativa de un cómic (Gubern, 1981).	La calle también representa lo que sucede con la historia entre una viñeta y otra.

Figura 24 El lenguaje verbal en la novela gráfica: los signos convencionales

EL LENGUAJE VERBAL EN LA NOVELA GRÁFICA

LOS SIGNOS CONVENCIONALES



METÁFORA VISUAL

- Se emplea para expresar ideas o sentimientos, mediante imágenes de carácter simbólico: lluvia para tristeza, rayos para dolor, u otras emociones (Prado, 1995).



SIGNOS DE APOYO

- Son utilizados para enriquecer las expresiones o emociones de los personajes en función de un diálogo. Ejemplo de ellos, son los signos de admiración o interrogación (Prado, 1995).



LÍNEA CINÉTICA

- Se usa para plasmar ilusiones de movimiento, usando rayas o nubes de polvo (Prado, 1995).

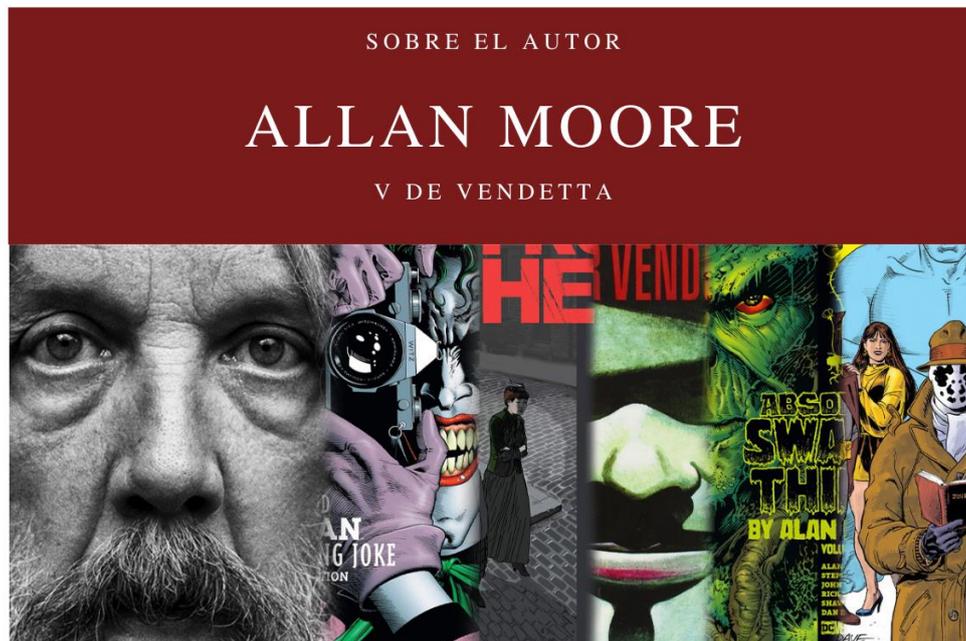
Figura 25 Parte 2 de la guía: Introducción y lectura del corpus de novelas gráficas



Figura 26 Novela Gráfica 1: V de Vendetta



Figura 27 Sobre Allan Moore, autor de V de Vendetta



Allan Moore nació el 18 de noviembre de 1953, en Northampton, Inglaterra, en un pueblo industrial entre Londres y Birmingham. Fue expulsado de un colegio conservador y no fue aceptado en ninguna otra institución educativa.

En 1979, Moore comienza a trabajar como caricaturista para la revista semanal de música Sounds. Bajo el pseudónimo de Curt Vileuna publicó una historia de detectives titulada Roscoe Moscow (Gómez, 2021).

CONTRIBUCIONES Y TRAYECTORIA

Las contribuciones iniciales de Moore fueron para las revistas: Doctor Who Weekly y 2000 AD, donde creó series populares como The Ballad of Halo Jones, Skizz, D.R & Qhinch.

Cuando trabajó en la revista Warrior comenzó dos series importantes: Marvelma y V for Vendetta; una historia sobre la lucha por la libertad en un Inglaterra fascista y distópica.

En 1986, mientras DC Comics reconstruía su universo de cómics, Moore salió con Watchmen, cambiando el tono de los cómics desde ese momento. Watchmen se convirtió en la primera novela gráfica que recibió el premio Hugo Award

A finales de los ochenta, Moore deja DC y los grandes cómics para dedicarse a pequeños cómics de publicaciones independientes.

Tiene su propia imprenta: America's Best Comics (ABC) (Moore, 2015).

Figura 28 ¿Qué sabemos de la obra V de Vendetta?



V de Vendetta es una novela gráfica escrita por Allan Moore e ilustrado por David Lloyd. Se desarrolla en un futuro distópico de Inglaterra donde un anarquista misterioso trabaja para destruir al gobierno fascista.

Fue publicado entre 1982 y 1983 en la revista británica Warrior, pero no se pudo publicar completa. En 1998 con DC Comics, Moore y Lloyd retornaron para publicar la novela gráfica completa (Gómez, 2021).

¿QUÉ ENCONTRAMOS EN LA OBRA?

V es un personaje incógnito, su historia está contada desde la insinuación y se encuentra fuertemente sugestionado por su "anormalidad" física y mental. La mayor parte de la historia está contada desde el punto de vista de otros personajes; la admiradora y aprendiz de V, Evey; un policía que está cazando a V y a varios contendientes por el poder dentro del partido fascista.

Adaptaciones

Esta novela gráfica de Allan Moore, fue adaptada al cine. El libreto fue elaborado por Lily y Lana Wachoswsky, mientras que la dirección del filme fue realizada por el australiano James McTeigue. El estreno fue lanzado en el 2006 (Noragueda, 2017).

Figura 29 Personajes de V de Vendetta

PERSONAJES



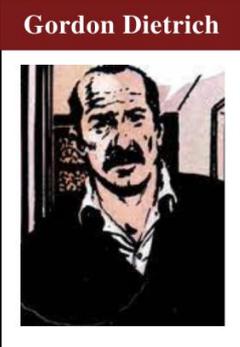
V 	Anthony Lilliman 	Delia Surridge 	Evey Hammond 
Norsefire 	Adam Susan 	Derek Almond 	Eric Finch 
Gordon Dietrich 	Lewis Prothero 	Peter Creedy 	Roger Dascombe 

Figura 30 Contenido de V de Vendetta

CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA



CONTEXTUALIZACIONES EN TORNO A NORSEFIRE

Con sede en Londres, la influencia de Norsefire comenzó con la reelección de la líder del partido conservador Margaret Thatcher en las elecciones generales de 1983. En los años intermedios, el mundo se vio envuelto en una guerra nuclear. Inglaterra salió ileso del conflicto, pero debido a la abrumadora emoción y el miedo de sus electores, el partido Norsefire pronto llegó al poder (Moore, 1998).



Norsefire representó ideales conservadores de línea dura y enfatizó sus valores a través de la religión. El lema de la fiesta era "Fuerza a través de la pureza, pureza a través de la fe". Para mantener la seguridad del país, Norsefire buscó a aquellos a quienes consideraban una amenaza para el establecimiento. Tales indeseables incluían minorías, homosexuales, disidentes políticos y musulmanes. Se establecieron campos de concentración en toda la campiña inglesa, el más famoso fue el campo de reasentamiento de Larkhill (Moore, 1998).

EL PACIENTE V

Uno de los prisioneros de Larkhill era un hombre conocido sólo como Paciente V. Después de ser sometido a tortura y experimentación científica, V se liberó de Larkhill y prendió fuego al campo. Durante los siguientes cuatro años, V se embarcó en una elaborada misión de venganza contra quienes lo encarcelaron. Con una máscara de Guy Fawkes, se presentó como un anarquista teatral y comenzó a cometer actos violentos de terrorismo en Londres. Sus objetivos incluían el edificio Old Bailey y el Palacio de Westminster. Durante su reinado de terror, V se hizo amigo de una joven prostituta llamada Evey Hammond. La tomó bajo su protección y la utilizó como cómplice en su interminable venganza contra Norsefire (Moore, 1998).

Figura 31 Observación de portadas y títulos de V de Vendetta

LA OBSERVACIÓN DE LA PORTADA Y EL TÍTULO

La portada de un texto se constituye como el primer contacto y/o acercamiento; analizar los detalles permitirá crear predicciones en torno a la lectura.

En la narrativa gráfica la imagen y el texto trabajan de forma conjunta, por lo que tienen una relevancia global en la línea narrativa de la novela gráfica.

Por lo tanto, a partir de la portada y títulos que la componen es posible inferir/deducir información, generar expectativas y consolidar conocimientos previos.

Portadas V de Vendetta



Figura 32 Preguntas a partir de la observación de portadas y títulos de V de Vendetta

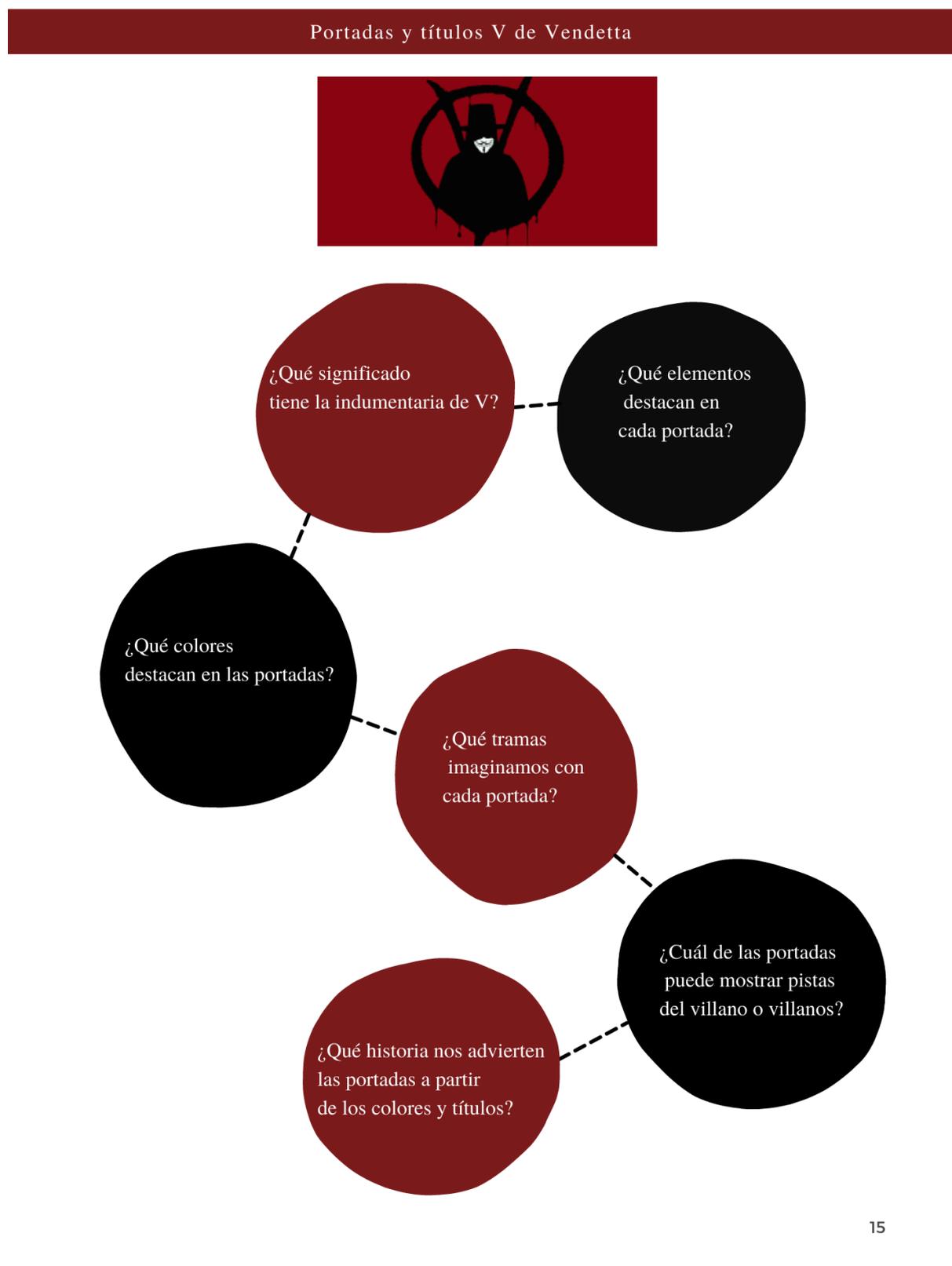


Figura 33 Lectura y análisis de V de Vendetta



Lectura y análisis de la Novela gráfica

Como conocemos, la integración entre el texto y la viñeta conforman la convencionalidad del recurso gráfico. El uso de lo no convencional del lenguaje de la novela gráfica contribuyen a generar un espacio de lectura e interpretación que permite moldear y otorgar un sentido a la secuencia de cada viñeta presentada.

Primera secuencia

La primera secuencia de V de Vendetta cumple con dos funciones importantes: presenta y contextualiza el ambiente de desarrollo de la historia, así como un primer acercamiento a los personajes protagonistas.

Está compuesta por 12 viñetas, en la primera es posible observar un edificio con un plano contrapicado. En la nube de diálogo aparece la voz de un locutor de un programa de radio oficialista.



Las primeras palabras de esta secuencia ofrecen un saludo a los lectores y a los protagonistas de la historia. De la misma manera, es posible conocer la ciudad en la que se desarrolla la historia. La viñeta 3 ofrece un texto que funciona como un indicio que indica que se trata de una población viigilada.



Las visiones de las siguientes viñetas corresponden a visiones y planos de espacios interiores. La voz de la radio continúa emitiendo el mensaje.

Aparece también el personaje femenino que más adelante aparece reflejada en el espejo.



Figura 34 Lectura y análisis de V de Vendetta



Datos clave

- En los diálogos de las viñetas de la chica de vestido, es posible notar que existe una oposición sobre la clase social de la chica, informando que en la sociedad de la novela existen distinciones económicas graves.
- Aparece V preparando su indumentaria para luego aparecer reflejado en el espejo portando 3 espadas y el texto que anuncia el título y el inicio del capítulo.

La lectura de esta primera secuencia resulta importante, pues a pesar de que no hay diálogos la voz del locutor se concatena con los reflejos de los personajes.

Existe por lo tanto un carácter preparatorio y de inducción al ambiente y personajes que se preparan para hacer su aparición en viñetas y escenas posteriores.

La explosión del parlamento

El preludio comienza con Evey, la chica del espejo siendo rescatada por V tras ser atacada por un grupo de hombres. Luego de huir, en la viñeta 8, V, el protagonista se presenta. Con un primer plano se recalca el "¿yo?". En la próxima secuencia se muestra la destrucción del parlamento, donde Evey y V funcionan como espectadores.



Figura 35 Preguntas de diálogo de la novela V de Vendetta



PREGUNTAS DE DIÁLOGO

¿Qué referencias podemos identificar en la siguiente viñeta?



En el primerísimo primer plano, aparece el ojo de V. El primer texto corresponde uno de los leitmotivs de la obra:

¿Qué crees que es un leitmotivs?

La definición que se asocia a este término según el DLE:

1. Tema musical dominante y recurrente en una composición.
2. Motivo central o asunto que se repite, especialmente de una obra literaria o cinematográfica.

¿Cuál es el motivo central de V?

En esta viñeta y la primera parte del texto refiere a la canción de la historia de Guy Fawkes.

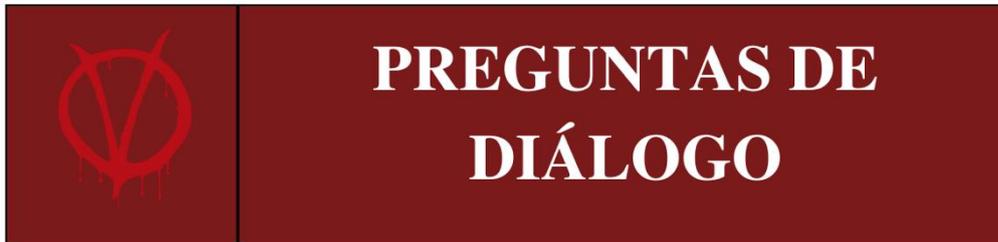
La máscara es la representación de este personaje: un conspirador católico inglés, miembro de la conspiración de la pólvora quien intentó volar la cámara de los lores en Londres en 1665.



En esta viñeta es posible observar a los personajes de espaldas presenciar el espectáculo preparado por V.

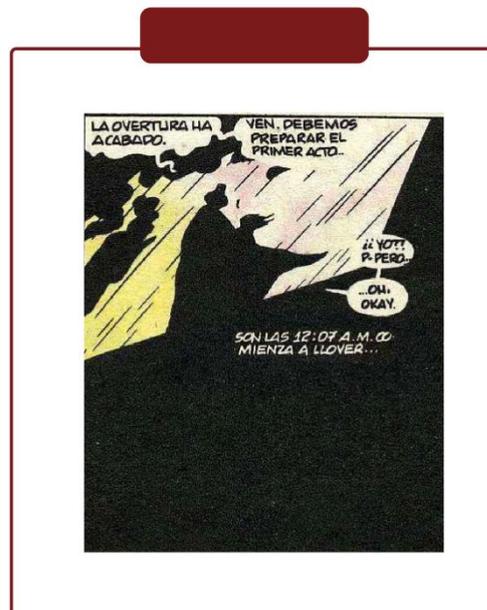
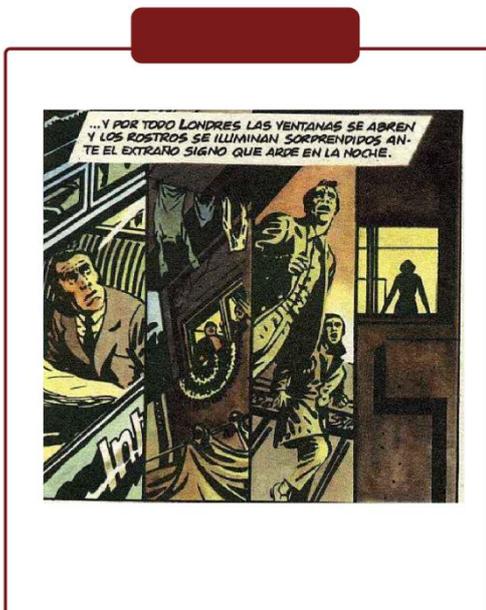
Los fuegos artificiales precisamente forman una V -lo que constituye el leitmotiv básico de la novela-.

Figura 36 Preguntas de diálogo de la novela V de Vendetta



PREGUNTAS DE DIÁLOGO

El penúltimo cuadro de esta escena se divide en 4 viñetas y muestra diversos lugares y personas observando la explosión. En el cuadro negro se muestran las siluetas de Every y V, y un diálogo adicional como preludeo de otro acto.



¿Por qué estas secuencias preparatorias cobran intensidad?
 ¿Existe algún paralelismo entre los personajes de V y Every?

En varias secuencias de la novela gráfica aparece la denominación del "teatro dentro del teatro" que funciona para brindar relieve a la ilusión. V lo expresa en varias ocasiones. Identifica algunas viñetas que contengan esta ilusión. Puedes referenciarte a partir de este ejemplo:



Figura 37 Temas e información complementaria de V de Vendetta

	<h2>RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN</h2>
<p>Un paso importante durante la lectura de la obra es la identificación de temáticas principales. Para lograrlo es útil buscar repeticiones en el texto que pueden ubicarse en aspectos como comportamientos de los personajes y diálogos.</p>	
<h3>El viaje de V</h3>	
<ul style="list-style-type: none"> • A lo largo de la novela gráfica V se define como una idea , es decir como una representación de algo que se percibe o permanece en la mente. El personaje por lo tanto ha labrado una nueva identidad a través de su pasado y lo que conoce. 	
	
<h3>Actividades de consulta adicionales</h3>	
<ul style="list-style-type: none"> • Desde el punto de vista del lector, ¿Cuál es el viaje de Evey? • ¿Qué similitudes tiene con el viaje de V? • ¿Su historia puede ser un legado? • ¿Qué odiseas tiene que pasar para heredar ese legado? • ¿Cuál es la finalidad de V al tratar de dejar un legado? 	<ul style="list-style-type: none"> • V de Vendetta es un antítesis que resulta imposible ser superada por otra tesis. • Consulta sobre los siguientes personajes y establece paralelismos con V de Vendetta: <ul style="list-style-type: none"> • Caronte • El Che Guevara • El conde de Montecristo • Juana de Arco

Figura 38 Temas e información complementaria de V de Vendetta

Perspectivas de género en V de Vendetta	
<ul style="list-style-type: none"> Allan Moore creó a dos mujeres que han trascendido y constituido como ejemplo de una dualidad que podría calificarse como progresista. Cabe recalcar que las narraciones gráficas británicas de los años sesenta y setenta impulsaron la creación de personajes femeninos o con un peso considerable en las tramas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se presenta el personaje de Evey en la novela gráfica? ¿Qué características podrías enlistar? ¿Por qué su peso es importante en el desarrollo de la novela?
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo describirías la metamorfosis de Evey para convertirse en la sucesora de la autodestructiva misión de V? ¿Cómo arrebató en la historia la figura masculina y paternal? ¿En qué momento se convierte en la protagonista de la historia? 	<ul style="list-style-type: none"> Algo que resulta llamativo es que V siendo un personaje masculino y con características varoniles, sea refinado y esté en contacto con una parte femenina. A partir de esto y considerando el pasado de V: ¿Por qué crees que V fue encarcelado?
<ul style="list-style-type: none"> Delia Surridge se constituye como la fuerza detonadora de la novela gráfica. Si Evey; la mujer joven es la sucesora, la mujer mayor (Delia) está llena de remordimientos y evoca a los doctores nazis que llevaban a cabo experimentos con los judíos, Desde su punto de vista el campo de concentración de Larkhill -compuesto que alteraría las hormonas y que permite erradicar carencias que las personas poseen-. Ella tenía claro que la experimentación humana no era un medio idóneo, pero no tuvo mucho poder de decidir. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo describirías la personalidad de Delia? ¿Qué significa para este personaje su propia muerte? ¿V le dio paz a su madre? ¿Por qué? ¿Crees que Evey se pudo haber convertido en Delia de no haber tenido contacto con V?
<p>La violencia en esta novela se encuentra monopolizada por los personajes masculinos, pero las mujeres tienen un rol de víctimas ante dicha violencia, no obstante, han aprendido a convivir con ella.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Crees que Moore proyecta una línea futurística en donde lo femenino sea el futuro y esté más que preparado? 	

Figura 39 Temas e información complementaria de V de Vendetta

El tratado político desde V de Vendetta	
<p>Esta novela contiene un tratado político complejo cuyo fin es poner de manifiesto que cualquier acto represivo tiene un límite y se encuentra sujeto a la búsqueda de justicia o venganza, siendo este último el tema principal.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo definirías a la justicia? • ¿Quién determina lo que es justo? • ¿El poder determina la justicia? • ¿Cómo hace Moore para no catalogar a los personajes del gobierno fascista como demonios? <p>Qué piensas de que en la novela las víctimas actúan como verdugos de algo que no entienden, y solo el protagonista tiene certezas de ello.</p>
<p>La anarquía de V se desarrolla en un mundo de ideales absolutos y sin ningún cuestionamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa la anarquía? • ¿Qué es el fascismo? • ¿Por qué el autor ve el anarquismo como la única salida en un estado totalitario? 	<ul style="list-style-type: none"> • V es la acción individual frente a un estado exterminador de la diversidad. • ¿Por qué V es visto como un líder? • ¿Hacia donde nos dirige como lectores? <p>La reflexión que funciona como paradoja y que enriquece a la trama, es lo que precisamente diferencia un tratamiento político de la propaganda que es difundida consiente o inconscientemente.</p>
La violencia como herramienta política	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es aceptable o legítima la violencia como herramienta política? <p>La respuesta puede resultar conflictiva puesto que el mundo de esta novela gráfica presenta una forma de vivir en un mundo en el que nadie parece estar al mando y no hay explicaciones a las atrocidades que la humanidad se ha perpetrado a sí misma.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opciones de defensa tiene las personas para defenderse frente a una fuerza incostestable? • ¿Por qué los actos de protesta quedan reprimidos? • ¿A quién responde el fascismo en esta novela gráfica? <p>Es necesario recalcar que en esta lectura el papel del lector desde la empatía es importante, pues los personajes son alegóricos y la novela como tal se posiciona de forma medianamente neutral, a pesar de que existe una guerra de ideologías.</p> <p>La impresión que provoca esta lectura es la interiorización del lector en los personajes que realizan actos que desde nuestra posición no seríamos capaces de hacer.</p>	

Figura 40 Valoración final de V de Vendetta



VALORACIÓN FINAL

V DE VENDETTA

ALLAN MOORE

¿COMO SE ENTIENDE EL PODER DESDE LA FANTASÍA?

¿CÓMO CONSTRUYE EL AUTOR A EUROPA EN LA NOVELA GRÁFICA?

EN LA INTRODUCCIÓN DE LA PRIMERA RECOPIACIÓN DE V DE VENDETTA MOORE SEÑALA:

“FUI INGENUO AL CREER QUE HARÍA FALTA UNA GUERRA NUCLEAR PARA QUE EL FASCISMO SE HICIESE CON EL PODER EN INGLATERRA”.

¿CÓMO INTERPRETAS ESTA CITA?

¿CUÁL ES EL VALOR SIMBÓLICO QUE ADQUIERE LA LETRA V A LO LARGO DE LA NOVELA?

¿QUÉ OTROS ASPECTOS SE PUEDEN CRITICAR A PARTIR DE ESTA NOVELA GRÁFICA?

Figura 41 Novela Gráfica 2: Persépolis



Figura 42 Sobre Marjane Satrapi



Marjane Satrapi, artista de novela gráfica nació en Rasht (Irán) el 22 de noviembre de 1969. Por la fecha de su nacimiento, fue testiga de los cambios que repercutieron en la sociedad iraní con la implantación de la República Islámica de Irán (Perez, 2016).

Debido a la censura, la opresión y la continua sumisión de la mujer al hombre y a los predicados del islam sombrío y retrógado condujeron a Marjane a tomar la decisión de exiliarse en Francia, primero a Estrasburgo donde estudió Artes Decorativas, posterior a ello obtuvo la nacionalidad francesa (Pérez, 2016).

ESCRIBIR PARA DAR VOZ AL SILENCIO

La escritura de Satrapi precisamente buscó otorgar una voz a las voces silenciadas que la historia no recoge a través de su obra magna, Persépolis; una novela gráfica de corte autobiográfico en donde cuenta la verdad y presenta la "realidad respecto a los hechos" como apunta Hospers (1980, p.210).

Su alter ego presentado en la novela gráfica pretende plasmar su autobiografía haciendo coincidir su tiempo interno con un momento crítico en la historia contemporánea de Irán como las manifestaciones y revueltas de la población contra el régimen de sha Mohammad Reza Pahlaví, la Revolución Islámica, y las consecuencias que tuvo. Se constituye por ende, en una memoria gráfica cuyo final encaja o coincide con el exilio de la autora al Francia en los años 90 (Pérez, 2016).

Figura 43 ¿Qué sabemos sobre Persépolis?



Persépolis es una novela autobiográfica escrita por Marjane Satrapi y publicada en cuatro entregas entre los años 2000 y 2003; fue recopilada más tarde en un volumen único (Pérez, 2016).

Es considerada como una obra que desafía a la historia, convenciones sociales con el objetivo de luchar por la libertad y la igualdad, siendo esta una tarea ardua y peligrosa, pero que Satrapi logra sacar a flote como ejemplo de coraje (Pérez, 2016).

¿QUÉ ENCONTRAMOS EN LA OBRA?

Encontramos los principales acontecimientos relacionados la opresión del régimen de la Revolución Islámica. La obra va más allá, pues deja testimonio de cómo esto afectó a la población mediante ejemplos reales que la autora vivió con la finalidad de transmitir al mundo el sufrimiento de los/las iraníes.

¡Como si la gente adorase morir en explosiones!
¡Como si vivir en paz fuese el privilegio de una parte del mundo! Hoy en día en Irán, centenares de estudiantes, periodistas e intelectuales permanecen en prisión por haber soñado con la libertad. ¡Eso tampoco os lo han contado! No es grave, creedme. Uno se acostumbra a todo (Satrapi, 2010, p. 366).

Toda la frustración y las ganas de denunciar las injusticias, crueldad y la privación de libertades, necesitaban una vía de escape, y el catalizador para llevar a cabo esta misión, ha sido esta novela gráfica, un testimonio convertido en parte del noveno arte.

Adaptaciones

Esta novela gráfica fue adaptada al cine, fue dirigida por Vincent Paronnaud y producida por Xavier Rigault. Fue estrenada en el 2007 y consiguió el premio del jurado en el Festival de Canes en 2007 (Pérez, 2016).

Figura 44 Personajes de Persépolis

PERSONAJES



<p>Persépolis</p>	<p>Taji Satrapi</p>	<p>Ebi Satrapi</p>	<p>Abuela</p>
<p>Tío Anouche</p>	<p>Marcus</p>	<p>Julie</p>	<p>Mehri</p>
<p>Lucía</p>	<p>Momo Thierre y Oliver</p>	<p>Enrique</p>	<p>Reza</p>

Figura 45 Contenido de Persépolis

CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA



CONTEXTO HISTÓRICO: EL IMPERIALISMO EN IRÁN

Irán era un país muy importante debido a su situación geográfica y por la riqueza del petróleo. En el siglo XIX Rusia y Gran Bretaña necesitaban al territorio iraní: Rusia deseaba que su territorio tuviese salida al mar indico, y Gran Bretaña necesitaba de Irán para colocar procedentes de la revolución industrial y también mostraban su interés por las riquezas minerales; es decir, el petróleo.

En 1909 Rusia y Gran Bretaña llegan a un acuerdo, dividiendo a Irán en tres zonas, siguiendo a Hernández (2014):

- El norte para los rusos
- El centro como parte neutral
- El sur para Gran Bretaña

EL SHA DE IRÁN

Este término refiere a la denominación que reciben los monarcas de Irán. Los dos últimos monarcas han sido los siguientes:



SHA REZA KHAN PAHLEVI (1878-1944)

Cambió el nombre de país de Persia por Irán y es considerado como un propulsor de la modernidad de su país (Hernández, 2014).



SHA MOHAMMAD REZA PAHLEVI (1919-1980)

Fue el monarca de Irán desde 1944 hasta la llegada de la última revolución islámica en 1979. Además se constituye como el segundo y último monarca de la dinastía Pahlavi y el último Sha (Hernández, 2014).

Figura 46 Contenido de Persépolis

CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA

LA REVOLUCIÓN ISLÁMICA

Como se lo mencionó con anterioridad Sha Mohammed Reza Pahlevi fue el monarca de Irán desde 1944 hasta la llegada de la última revolución islámica.

Las ideas del monarca estaban centradas en modernizar y occidentalizar el país. Durante esta época Marjane recibe una educación de tipo cosmopolita, laica y bilingüe, pero se produce un cambio sorprendente; el país comienza a levantarse y manifestar en contra del Sha quien no cumplía con sus promesas. Marjane presenciaba diariamente cómo sus padres acudían a dichas manifestaciones.



¿POR QUÉ EL PUEBLO MANIFESTABA?

Se pueden enlistar las siguientes razones por las cuales el pueblo manifestaba en contra de su monarca:

- Fracaso de la nacionalización del petróleo, pues la influencia británica seguía siendo importante
- Terrorismo de estado; el estado se convirtió en un régimen cruel que torturaba o encarcelaba a todos quienes no estaban de acuerdo con su accionar e ideología.
- Nepotismo; el gobierno, ministros y otros funcionarios estatales eran en su mayoría familiares del Sha.
- La corrupción por parte del gobierno.
- Falta de libertad democrática: había un solo partido, por lo tanto existía una política de censura bastante marcada y un sistema opresor que humillaba a los habitantes.

Figura 47 Portadas y títulos de Persépolis

LA OBSERVACIÓN DE LA PORTADA Y EL TÍTULO

Portadas de Persépolis



Figura 48 Preguntas a partir de la observación de las portadas de Persépolis

Portadas y títulos de Persépolis

En esta novela gráfica hay un predominio del color rojo en las portadas. A pesar de que las ilustraciones de la novela son en blanco y negro, es posible imaginar qué colores podrían encajar con cada situación.



¿Qué elementos destacan en las portadas que observaste?

¿Qué rasgos o formas destacan en las tipografías de los títulos?

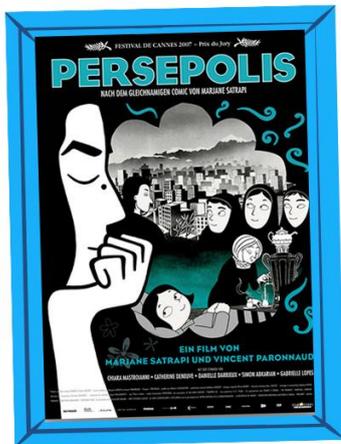
¿Por qué crees que predomina el color rojo en la mayoría de las portadas?

¿Qué significado le darías a los colores marrón y turquesa que aparecen en otros ejemplares de portada?

Identifica cual de las portadas corresponde a la adaptación a película

¿En la portada de la película, qué situaciones se destacan?
¿Que historia te puedes imaginar?

Figura 49 Lectura de Persépolis



LECTURA DE LA NOVELA GRÁFICA

Perpépolis se narra en cuatro tomos, cada uno de ellos cuenta una etapa en la vida de la protagonista y representa un hecho histórico que es contado desde el lugar de enunciación de Marjane y los iraníes.

La perspectiva narrativa autobiográfica permite conocer la evolución de la autora desde su niñez hasta su adultez, poniendo en tela de juicio sus percepciones y luchas internas en un país acaecido por la guerra.

Tomo 1

En esta primera parte, la historia se sitúa en 1989 cuando la protagonista (Marjane) a sus 10 años fue testigo del fin del gobierno del Sha de Persia y el paso a la República islámica.

Marjane nos ofrece una línea narrativa en la que explica cómo incide en su vida la llegada de la república islámica. Algunos de los cambios se dan en la educación; esta deja de ser laica además de obligar a los estudiantes a llevar pañuelos en la cabeza.



Tomo 2

Este tomo se encuentra comprendido entre los años 1980 hasta 1984. En esta línea narrativa se desarrolla la guerra entre Irán e Irak. La situación del país es complicada, y algunos familiares de Marjane son torturados y asesinados, este hecho detona a que el pueblo se manifieste en contra del gobierno.

Debido a la álgida situación del país, los padres de Marjane deciden enviarla a Austria en donde continuaría sus estudios en un ambiente libre y laico.



Figura 50 Lectura de Persépolis

Tomo 3

Esta parte de la novela gráfica se ubica entre los años 1984 y 1989 y se centra en las dificultades que vive Marjane cuando llega a Austria, pues tiene que adaptarse a una nueva cultura y a un mundo nuevo.

En esta línea narrativa la protagonista conoce a su primer novio, a lo largo de su relación es posible percibir las fisuras culturales. Marjane no siente encajar con la nueva cultura y por lo tanto está sujeta a sufrir prejuicios por parte de sus compañeros precisamente por pertenecer a un país y cultura diferente.



Tomo 4

En esta parte de la novela gráfica Marjane ya tiene 18 años. Se narra su regreso a Tehrán con sus padres encontrándose con un país destruido por la guerra y en un proceso de construcción sobre los escombros.

Nuevamente la protagonista debe enfrentarse con la incomprensión de su círculo de amigos quienes no concuerdan con las ideas que Marjane trajo e internalizó de occidente.

Durante su estadía trata de encaminar su vida y decide culminar la carrera de Bellas Artes. La parte final de la novela gráfica muestra a la protagonista frente a su decisión de dejar Tehrán e ir a Francia.

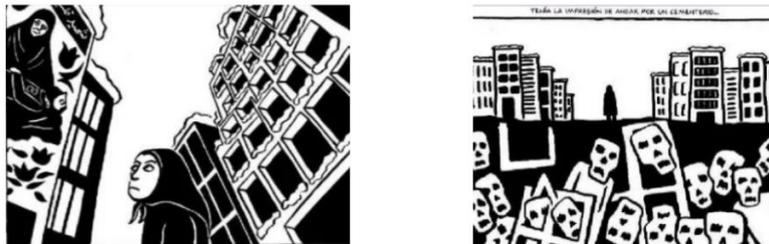


Figura 51 Lectura de Persépolis

La educación en Persépolis



En las viñetas que se muestran es posible inferir el cambio que sufrió la escuela, los cambios y revisiones que se sugieren en la primera viñeta sugieren un tipo de educación no laica y mucho menos libre, porque los educandos debían formarse en torno al camino del islam sustentándose en la ideología de que el Sha era elegido por Dios.

Así mismo dentro de la formación se generan espacios de separación de grupos: varones y mujeres, además de la notable norma en torno a la forma de vestir sobretodo de las mujeres.

Las clases sociales

- La sociedad iraní en tiempos de gobierno del Sha estaba formada por las clases dominantes; es decir los grandes empresarios occidentales, y las clases más desfavorecidas; en donde se incluyen personas del campo y que no han cursado ningún nivel de escolaridad.
- Así mismo, la revolución islámica alió a las clases sociales desde los privilegiados e intelectuales, jóvenes pobres y la burguesía.
- Posterior a ello, el régimen integrista reprime a todos los grupos sociales que no están de acuerdo con sus líneas ideológicas.



Control marital y de parejas



- En el diálogo de la primera viñeta se menciona que las parejas que demostraban cariño en público corrían peligro; esto se debe a que según el dictamen ideológico y moral las parejas no podían ir juntas por la calle mientras no estuviesen unidas por el matrimonio.
- Ante esta imposición se creó un sistema de castigos y multas para quienes infringían esta ley: eran azotados o debían cancelar una multa económica.
- Así mismo, la mujer solo podía concretar el divorcio si el marido lo daba por autorizado en el acta de matrimonio, y muy por el contrario una mujer casada en Irán no era libre ni mucho menos habría alcanzado un estado de emancipación.

Libertad de expresión

- Así como las parejas que no estaban casadas, la libertad de expresión también se encontraba en este régimen punitivo.
- Los ciudadanos tenían prohibido hacer fiestas, convivios, poseer bebidas alcohólicas.
- Así mismo tenían prohibida la posesión de discos musicales o cintas de video, o practicar juegos relacionados con las cartas y el ajedrez.
- En lo relacionado a la vestimenta también existía un régimen de castigo y control, pues el régimen iraní arrestaba a civiles con la mínima excusa, que por supuesto ellos consideraban como infracción: enseñar las muñecas, reírse fuerte, usar calcetines de color rojo, correr por la calle, o cualquier acto que rompía con el orden era meritorio de prisión.



Figura 53 Preguntas de diálogo a partir de la lectura de Persépolis



La vestimenta dentro de la novela gráfica y de los diálogos se muestra como parte del régimen impositivo que funciona como un sistema de regulación civil.



- ¿Qué semejanzas tienen los modelos de vestimenta del hombre y la mujer?
- ¿Por qué el vestido largo y pañuelo funcionan como mecanismo de regulación corporal?
- ¿En los varones qué significado tiene la barba?
- ¿Por qué hay un rechazo a la vestimenta de la mujer y hombre moderno?
- ¿Cómo funciona el hecho de que los civiles se vistan bajo líneas modernas?
- ¿Qué se pretendía evitar con este tipo de vestimenta?

Figura 54 Preguntas de diálogo a partir de la lectura de Persépolis

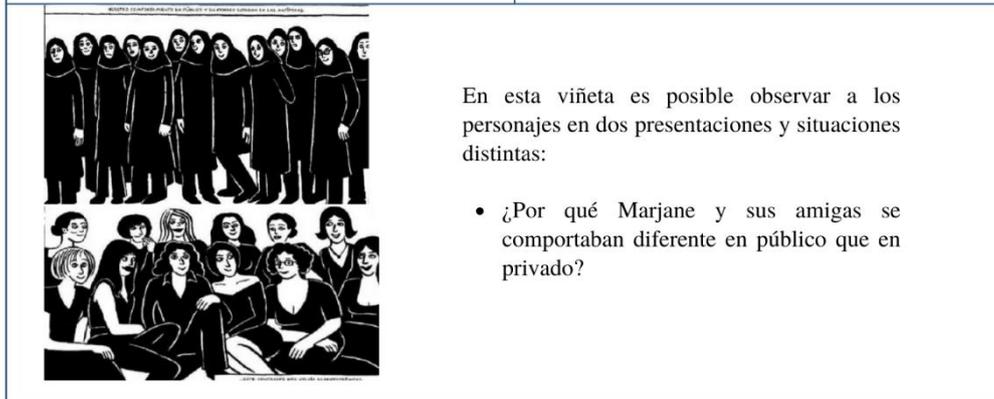


Sociedad, machismo, patriarcado



Observa la viñeta y los diálogos y responde las siguientes preguntas:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué crees que existe desigualdad en torno a las mujeres? • ¿En un ámbito contemporáneo consideras que sigue existiendo márgenes de desigualdad? | <ul style="list-style-type: none"> • En la novela gráfica ¿qué derechos tiene el hombre? • ¿Volviendo a la vestimenta, crees que se marca un margen de desigualdad? • ¿Qué piensa Marjane sobre la desigualdad? |
|---|--|



En esta viñeta es posible observar a los personajes en dos presentaciones y situaciones distintas:

- ¿Por qué Marjane y sus amigas se comportaban diferente en público que en privado?

Figura 55 Temas e información complementaria en Persépolis

	<h2 style="margin: 0;">RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN</h2>
<p>Persépolis es una novela gráfica que desarrolla su línea narrativa dentro de un contexto histórico álgido y complejo, pero que brinda posibilidades de lectura que permiten ampliar esta información.</p>	
<h3 style="margin: 0;">El viernes negro</h3>	
<ul style="list-style-type: none"> • En una manifestación murieron 64 personas por los disparos perpetrados por la policía del Sha. 	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-bottom: 5px;"> <p style="font-size: small; margin: 0;">NOS MANIFESTAMOS JUSTO EL PEOR DÍA: "EL VIERNES NEGRO". AQUEL DÍA HUBO TAL CANTIDAD DE MUERTOS EN OTRO BARRIO DE LA CIUDAD QUE CORRIÓ EL RUMOR DE QUE LOS RESPONSABLES DE AQUELLA CARNICERÍA HABÍAN SIDO LOS SOLDADOS ISRAELÍES.</p> </div> 	
<h3 style="margin: 0;">Actividades de consulta adicionales</h3>	
<ul style="list-style-type: none"> • Observa la viñeta y el diálogo ¿por qué crees que a este día lo denominaron como "viernes negro"? • ¿En qué fecha se dio exactamente este crimen? • ¿En qué lugar se llevó a cabo la manifestación? • ¿En qué fecha se exilia el Sha? 	<ul style="list-style-type: none"> • El término "viernes negro" o "black friday" en inglés tiene otra contextualización. • ¿Qué otra connotación ha recibido este término en la actualidad? • ¿De qué manera se relacionaría con el crimen presentado en la novela de Satrapi?

Figura 56 Temas e información complementaria en Persépolis



RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN

Tradiciones y rituales

- En Irán existen muchas tradiciones como tomar el té después de la comida, hasta castigos físicos que permiten demostrar arrepentimiento o como signo de virilidad. Observemos las siguientes viñetas



- ¿Qué otra tradición se menciona en las viñetas?
- ¿En qué tipo de ceremonias los iraníes tienden a mortificarse?
- ¿Por qué la penitencia va de la mano con la religión?

Proverbios

- *"Qué pasa ya sabes el proverbio: la felicidad se compone de dos cosas: un té después de comer, y un cigarrillo después del té"*
- ¿Por qué consideras que el té en la cultura iraní es un símbolo representativo de la felicidad?
- Consulta otros proverbios relacionados a la cultura iraní.

Actividades de consulta adicionales

- Consulta otras tradiciones iraníes que hayan aparecido dentro de la novela gráfica.
- Posterior a ello categorízalas entre las religiosas y familiares.



Figura 57 Valoración final de Persépolis



VALORACIÓN FINAL

PERSÉPOLIS

MARJANE SATRAPI

¿COMO SE ENTIENDE LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA DENTRO DE LA OBRA?

¿CÓMO CONSTRUYE EL AUTOR A IRÁN DENTRO DE LA NOVELA?

AL PRINCIPIO LA PROTAGONISTA ACEPTA AL SHA COMO GOBERNANTE SUPREMO, PERO MÁS TARDE ES CONSCIENTE DE LAS INJUSTICIAS Y ACUDE CON SU FAMILIA A LAS MANIFESTACIONES.

¿CÓMO SE PUEDE INTERPRETAR ESTE CAMBIO EN MARJANE A LO LARGO DE LA TRAMA?

¿CÓMO SE COMPRENDE EL CONTEXTO DE GUERRA CUANDO MARJANE ESTÁ EN EUROPA?

¿QUÉ OTROS ASPECTOS SE PUEDEN CRITICAR A PARTIR DE ESTA NOVELA GRÁFICA?

Figura 58 Novela gráfica 3: Arrugas



Figura 59 Sobre Paco Roca, autor de Arrugas

SOBRE EL AUTOR

PACO ROCA

ARRUGAS



Paco Roca, artista de novela gráfica nació en Valencia, España en 1969.

Estudió en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia.

Aunque su trabajo se centra en los cómics, compagina a su tiempo con la ilustración además de charlas y talleres (Roca, 2011).

En el ámbito de la ilustración, ha realizado portadas, carteles, portadas de libros, murales y campañas sociales para todo tipo de eventos y clientes, en especial organizaciones no gubernamentales como Oxfam Intermón, Greenpeace, Amnistía Internacional, Cruz Roja (Roca, 2011).

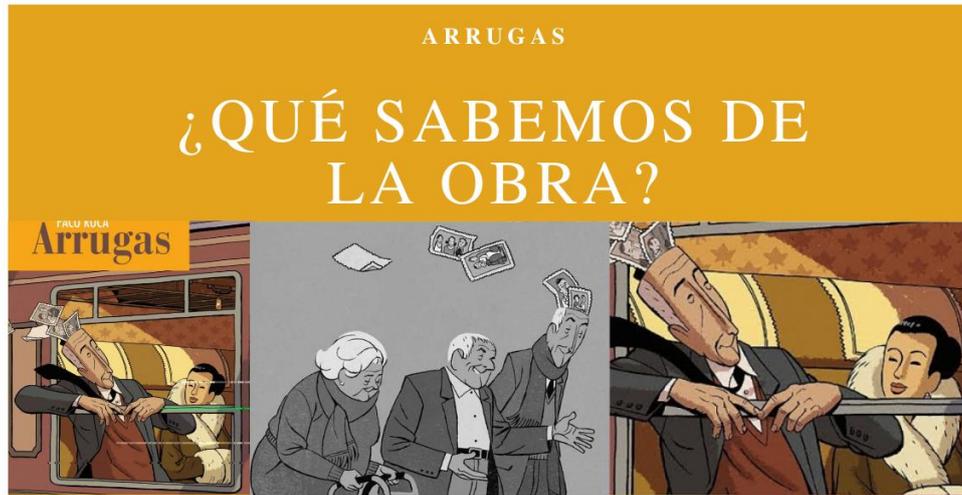
TRAYECTORIA ARTÍSTICA

Entre sus publicaciones destacan *El juego lugubre* (2001), *El faro* (2004) Premio Diario de avisos al mejor guion realista, *Arrugas* (2007) esta obra obtuvo los siguiente premios: Premio Nacional de Cómic (2008), Premio del Salón del Cómic en Barcelona, Premio Madrid Expocómic y fue nominado a los premios Eisner.

Destacan también *Las calles de arena* (2008), *El invierno del dibujante* (2010), *Los surcos del azar* (2013), *La casa* (2015).

En 2019 recibió el Inkpot Award en la Comic Con de San Diego. También el mismo año el premio Gráfica de Valencia. En 2020 *La casa*, editada en Estados Unidos por Fantagraphics en castellano e inglés, ganó el premio Eisner en la categoría de "mejor edición de material internacional". En 2021 *El invierno del dibujante* fue nominada al premio Eisner a Mejor edición norteamericana de material internacional y al premio Harvey a Mejor Obra Internacional (Roca, 2011).

Figura 60 ¿Qué sabemos sobre la novela gráfica Arrugas?



Arrugas es una novela gráfica a escrita por Paco Roca y publicada en el 2007. Entre los reconocimientos que ha alcanzado esta obra se encuentran:

- Mejor álbum y Mejor Guión en el Festival de Cómic de Barcelona
- Mejor álbum en Expo cómic, Madrid
- Premio Nacional de Cómic 2008
- Mejor álbum en los festivales de Lucca y Roma (Gambín, 2017)

¿QUÉ ENCONTRAMOS EN LA OBRA?

En Arrugas el autor afronta temas complejos y que pueden resultar incómodos como la vejez, la soledad y la enfermedad.

Resultan ser temáticas que nos interpelan profundamente y a los que constantemente les brindamos una mirada de reojo.

El ritmo narrativo de esta novela gráfica y la precisión con la que presenta las temáticas señaladas se construyen desde un balance que a lo largo de la lectura se denota que cada viñeta y temática es planteada sin pretensiones, exageraciones, sin idealizar excesivamente, pero con honestidad y sinceridad; se trata pues de un equilibrio necesario de la realidad que Paco Roca nos presenta con la novela gráfica.

El crítico Borja Crespo (2009) apunta lo siguiente sobre la obra:

"Se aleja del dramón lacrimógeno y la sensiblería facilona en beneficio de la emoción pura, la sonrisa cómplice y las imágenes poéticas"

Adaptaciones

Esta novela gráfica fue adaptada al cine como animación, fue producida por Perro Verde Films y dirigida por José María Balaguer.

Se estrenó en el año 2011 en el marco del Festival Internacional de Cine de San Sebastián (Gambín, 2017).

Figura 61 Personajes de Arrugas

PERSONAJES



Figura 62 Contenido de la novela gráfica Arrugas

CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA



EL ALZHEIMER Y LA VEJEZ

El título de la novela gráfica precisamente refiere a una característica del envejecimiento y con ello las fisuras internas y todo lo que acarrea para la familia cuando los seres de su círculo comienzan a encaminarse a dicha etapa.

El protagonista de esta historia, Emilio, es diagnosticado con principios de alzheimer. El alzheimer es una enfermedad degenerativa de carácter neurológico y se le atribuye el 60% de las demencias de tipo senil y que en la actualidad carece de un tratamiento que inhiba el avance de la enfermedad (Peña-Casanova, 2012).

La persona que padece esta afección pierde de forma progresiva funciones como la memoria, el lenguaje, capacidad de razonar; esto crea una situación compleja para la persona afectada pues es consciente de que su mundo y sus recuerdos se derrumban, sin la esperanza de detenerlo.

LAS CASAS O RESIDENCIAS PARA ANCIANOS

El viaje de Emilio precisamente comienza en una residencia, y como muchos otros ancianos es llevado a este lugar por su hijo Juan quien ya no puede hacerse cargo de él.

La llegada a este nuevo sitio le ofrece la perspectiva de un horizonte que se limita a paredes y habitaciones, lo que le produce un constante deja-vu de su niñez.

Dentro del emplazamiento conocerá a sus compañeros, entre ellos Miguel con quien compartirá habitación. Este personaje utiliza la residencia para llevar a cabo fines lucrativos, pues es capaz de poder proveer a cualquier anciano lo que le pidan, siempre y cuando pueda tomar recompensa de ello.

El hilo conductor de la obra como se mencionó en líneas anteriores es el alzheimer, pero el autor utiliza esta afección para convertirla y adaptarla con un toque gracioso y dramático, pero manteniendo un equilibrio o neutralidad, abordando en el desarrollo de cada viñeta un punto de vista empático concatenado con la seriedad y el respeto por cada uno de los sucesos que narra.

El motivo de esta neutralidad generada por Paco Roca se fundamenta en la historia de amistad que se cuenta en Arrugas, permitiendo al lector una lectura que provoca un sentimiento de identificación y comprensión de la vejez y de afecciones como el alzheimer que consumen a personas normales sin remedio, y sin poder frenar el desvanecimiento de los recuerdos y la memoria, pero a la vez haciendo énfasis en la carga moral y social que se entreteje en toda la novela gráfica.

Figura 63 Observación de la portada de Arrugas

LA OBSERVACIÓN DE LA PORTADA Y EL TÍTULO

Portadas de Arrugas

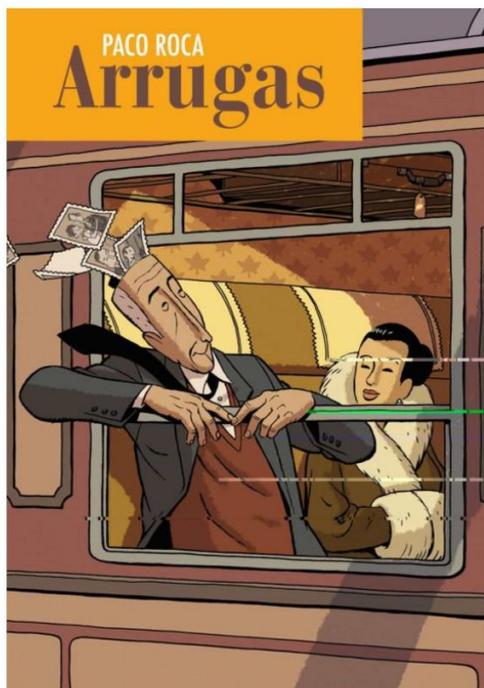


Figura 64 Preguntas a partir de la observación de las portadas de Arrugas

Portadas y títulos Arrugas

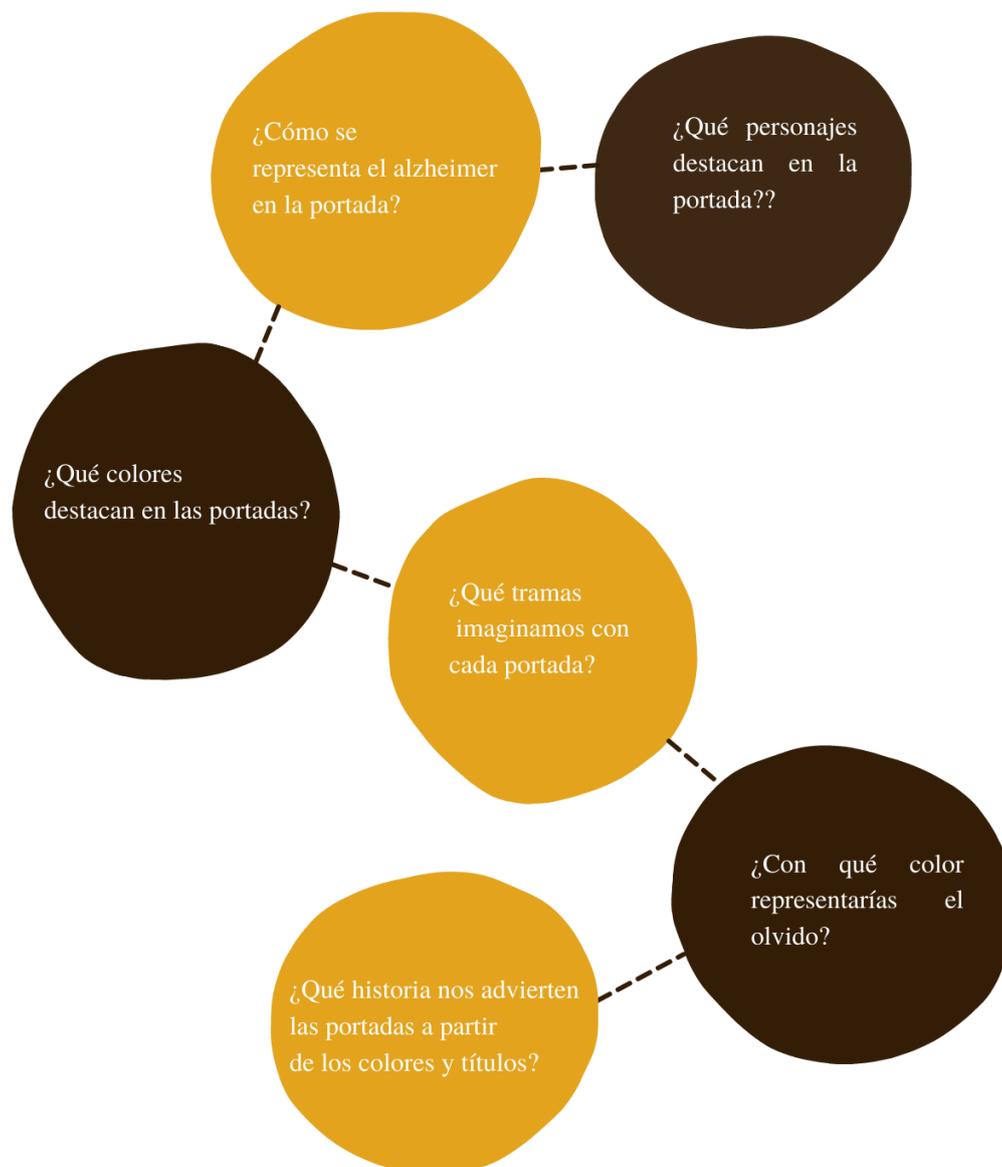


Figura 65 Lectura de la novela gráfica: Arrugas

LECTURA DE ANÁLISIS DE LA NOVELA GRÁFICA



¿Por qué escribir sobre el Alzheimer?



A mis padres

- Desde las primeras páginas de la novela gráfica, se encuentra una dedicatoria que al autor dirige a sus padres, y es precisamente uno de los motivos que lo llevaron a escribir Arrugas.
- A lo largo de las páginas presenta un homenaje y a la par una realidad social que invisibiliza a las personas mayores, lo que los orilla a sentirse invisibles o que no encajan porque se consideran antiestéticos. Roca presenta con esta novela un tema que casi no ha sido abordado en la literatura.
- Así mismo para escribir esta obra, el autor se inspiró en la historia del padre se su amigo quien padecía Alzheimer, pero también visitó residencias para mayores y así palpar la realidad de las personas que conviven allí.

El reto de envejecer



En esta viñeta se muestra una transición que deviene de la confusión de la realidad de Emilio como ejecutivo de un banco. Su hijo Juan pierde la paciencia, pero Emilio reconoce que su cabeza está cada vez peor.

A medida que la enfermedad de Alzheimer progresa, esta produce pérdida de memoria, trastornos del lenguaje y confusión mental, por lo que es importante el cuidado profesional, que en el caso de Juan, no se da, pues siente que él también se volverá loco.

Figura 66 Lectura de la novela gráfica: Arrugas

- Como parte del cuidado que requiere Emilio, su hijo es informado sobre los beneficios de ingresarlo a un centro de cuidado.
- En las viñetas se puede observar a Emilio tras los vidrios de las oficinas y en la última viñeta se lo observa con su maleta en la entrada principal de lo que será su nuevo, seguido de una burbuja de diálogo bastante fuerte que denota el abandono quizá por parte de su hijo.
- ¿Por qué Juan dijo que no podrían ir a visitarlo muy a menudo?
- ¿Cómo crees que se siente Emilio al llegar a un sitio desconocido para él?



La despedida: nuevos amigos



Cuando se ha hecho todo el trámite de ingreso Juan se despide de Emilio quien ya ha conversado con otros abuelitos. Le promete que lo visitarán muy a menudo pese a que en la oficina ya había mencionado que no podría visitarlo seguido.

- ¿Por qué Juan le dice eso a su padre, qué intención tiene?

Miguel es el encargado de llevar Emilio a conocer la residencia en la burbuja de diálogo aparece una línea curiosa "es humillante que te traten como niño"

Esto puede interpretarse que con frecuencia se producen actitudes prejuiciosas por la edad. A partir de esos prejuicios se representa a todas las personas mayores como frágiles, anticuadas, débiles o incapaces. Este prejuicio forma brechas que separan a los jóvenes de los mayores, por lo que estas pueden sentir que se encuentran privadas de participar de forma plena en actividades sociales, económicas o culturales.



Figura 67 Lectura de la novela gráfica: Arrugas

Tercera edad



- Una vez que Emilio se ha instalado y ha conocido a los demás ancianitos, Antonia discute con Miguel por los medicamentos que son repartidos por los cuidadores. Ella menciona que la razón de vivir para ellos es poder disfrutar la vida y ver a sus familiares.

¿A qué edad una persona puede ser considerada mayor?

- Siguiendo los datos de un estudio llevado a cabo por la Unión Europea, donde se realizaron 31.280 entrevistas a personas mayores de 15 años, en los países miembros de la UE, señala que hay diferencias entre países, pero que para los españoles la edad para ser mayor se sitúa entre los 65.5 años (Walker, 2015).

¿Cuándo dejamos de ser jóvenes?

- El estudio muestra además que la media de edad en la que se deja de ser joven es a los 41.8 años, pero para un grupo etario más joven (entrevistados de 15 a 24 años) consideran que se deja de ser joven a los 35.1 años. La cifra por supuesto va cambiando acorde a la edad de los entrevistados.

¿Qué piensas tú? ¿Cuándo deja de ser joven una persona? ¿Por qué?

Dentro de la novela gráfica no se indican las edades de todos los personajes, así que a continuación se puede realizar un ejercicio de consulta a otros compañeros o personas de varias edades sobre la edad que pueden tener los siguientes personajes:

Modesto



Juan



Emilio



Dolores



Figura 68 Lectura de la novela gráfica: Arrugas

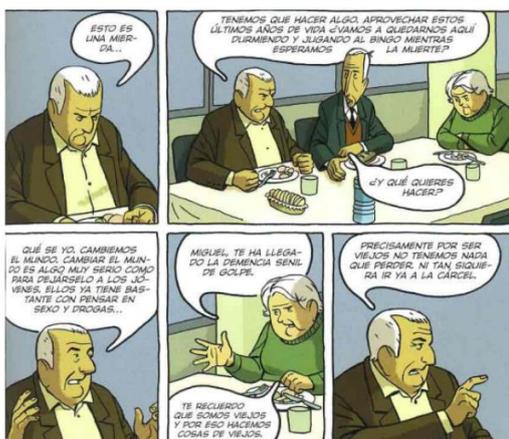
Cuidar a otros y el valor de la amistad



Comúnmente se puede creer que las personas mayores no tienen necesidad de socializar, estar con amigos, conversar con ellos y divertirse, pero ciertamente el ser sociables es parte de nuestra naturaleza como seres humanos, y por ende, la amistad es algo que necesitamos cultivar a lo largo de nuestra vida.

En Arrugas se revela la importancia de la amistad, por ejemplo en la viñeta se cuenta la amistad de Modesto y Dolores que a pesar de la enfermedad a la que se enfrentan y el hecho de que Modesto no la recuerda, vuelven a ser amigos todos los días.

Emilio, el protagonista de esta novela entabla amistad con Miguel y comparten muchas situaciones a más de la habitación. Ambos personajes quieren seguir activos y mantener su cordura. Su relación muestra los caminos que toma la amistad y los detalles que ambos deben considerar para conservarla.



En el espacio de la residencia el temido segundo piso, o el piso de los asistidos según los personajes es el peor lugar a dónde pueden ir, lo comparan con la muerte. Por lo tanto, ascender a ese piso significaría haber perdido toda la capacidad de conciencia y autonomía.

Ante ello Miguel decide armar un plan, una aventura que les permita escapar de la residencia y probarse a sí mismos que su edad no es impedimento para divertirse y no "ser esclavos de la vejez" como mencionó Miguel.

¿Qué crees que les depara en esta aventura?

Figura 69 Preguntas de diálogo a partir de la lectura de Arrugas

	<h1>PREGUNTAS DE DIÁLOGO</h1>
---	-----------------------------------

El recuerdo y la memoria



Observa la viñeta y responde las siguientes preguntas:

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se entiende la pérdida de memoria a lo largo de la novela? • ¿Por qué Emilio en esta viñeta no puede ver el rostro de Miguel? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo afectó la travesía en auto orquestada por Miguel para los demás personajes? • ¿Cómo son visibles las fisuras que deja la pérdida de memoria en la trama?
--	---



En esta viñeta es posible observar cómo ante los ojos de Emilio, su amigo ya no tiene rostro

- ¿Por qué Emilio ya no puede ver a Miguel?

Arrugas es un viaje al extranjero ¿dónde inicia y dónde termina?

Figura 70 Temas e información complementaria en Arrugas



Mito y realidad: la imagen del anciano

- Al abordar y hablar sobre la imagen de las personas mayores, se puede hacerlo desde un doble enfoque: en primer instancia está la imagen que los demás tiene de ellos, y por otro lado, la imagen que ellos tienen de sí mismos. En el caso de las personas mayores esta apreciación cobra relevancia, puesto que pueden internalizar la imagen que la sociedad proyecta de ellos.
- Existen creencias y estereotipos negativos en torno a la vejez, pero esta imagen no siempre fue negativa puesto que en otras culturas, el anciano es sinónimo de respeto.
- Es por ello que a continuación se plantea un ejercicio que tiene que ver con la imagen social que tenemos de las personas mayores. Se trata de valorar una serie de afirmaciones en una escala del 1 al 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo, 3 indiferente y 5 totalmente de acuerdo.



Las personas mayores tienen:

- Deterioro de salud
- Deterioro de la memoria
- Incapacidad
- Dificultad para aprender
- Son rígidos
- Menos responsables
- Necesitan menos amigos
- Dificultades para resolver problemas
- Son como niños
- Son enojones
- No les conviene el ejercicio físico

Actividad de consulta:

- ¿En qué culturas el anciano es considerado como símbolo de respeto?

Figura 71 Temas e información complementaria en Arrugas



RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN

71 años de 'rock and roll'

EL PAÍS, sábado 26 de julio de 2014

el año de...

MICK JAGGER Músico

71 años de 'rock and roll'

VÍCTOR NUÑEZ
Madrid

Mick Jagger soplará hoy las velas de su 71º cumpleaños. La estrella del rock lo hace como si el tiempo no pasara por él: en plena gira mundial y dicen que con una nueva novia. Todo ello en un año marcado por la trágica muerte de L'Wren Scott, la mujer que le acompañó durante los últimos 13 años y con quien parecía haber encontrado una cierta estabilidad en su agitada vida.

Fue la mañana del lunes 17 de marzo cuando L'Wren Scott, diseñadora de moda a punto de cumplir 50 años y novia de Mick Jagger, fue hallada muerta en su lujoso apartamento de Nueva York. Se ahorcó con un pañuelo de seda negro, sin dejar una nota pero sí un testamento, hecho pú-

mas de noche y de día: la mayor cantidad de horas de sueño posible y evitando las drogas duras y el alcohol.

Hace unos días, el intérprete de *Satisfacción* concedió una entrevista al programa *Today* de la cadena NBC.

—¿Cómo estás?, le preguntó el presentador Matt Lauer.

—Estoy bien. Ha sido un año muy difícil, ya sabes. Pero seguí adelante. He contado con el apoyo de familiares, amigos, y eso me ha permitido superar cualquier adversidad. He tenido trabajo: una gira europea con los Stones y otras cosas, como esta gran película.

Jagger hacía alusión a *Get on up*, un filme biográfico del cantante James Brown que él produce y se estrena el próximo agosto. "En *Get on up* se va reflejando

"Ellos quieren que estés como si vivieras de nuevo en 1969. Y te quieren así porque, de otro modo, su juventud se evapora contigo. Es muy egoísta. Pero comprensible".

Mick Jagger
"71 años de rock and roll"



Actividades de consulta

- Busca a noticia completa y léela
- ¿Quién es el personaje?
- ¿Cómo interpretas lo que dice en la burbuja de diálogo?
- ¿Consideras que la juventud permanece en la esencia? ¿Por qué?
- ¿Con qué personaje de la novela lo relacionarías?



Figura 72 Valoración final de Arrugas



VALORACIÓN FINAL

ARRUGAS

PACO ROCA

¿POR QUÉ CONSIDERAS QUE LA TEMÁTICA QUE ABORDA ESTA OBRA ES IMPORTANTE?

¿A TRAVÉS DE QUÉ ELEMENTOS EL AUTOR REPRESENTA LA PÉRDIDA DE MEMORIA?

EL PRESTIGIO SOCIAL Y DE LA PROPIA IDENTIDAD PERSONAL, PUEDE PROVOCAR QUE LAS PERSONAS MAYORES SEAN RELEGADAS A PAPELES MARGINALES, ESPERANDO DE ELLOS QUE “MOLESTEN LO MENOS POSIBLE”.

¿POR QUÉ CONSIDERAMOS QUE LO PRESENTADO DEBE SER ASÍ?

¿DESDE TU PERSPECTIVA QUÉ REPRESENTA EL SEGUNDO PISO DE LA RESIDENCIA?

¿QUÉ OTROS ASPECTOS SE PUEDEN CRITICAR A PARTIR DE ESTA NOVELA GRÁFICA?

Figura 73 Novela gráfica 4: La Casa

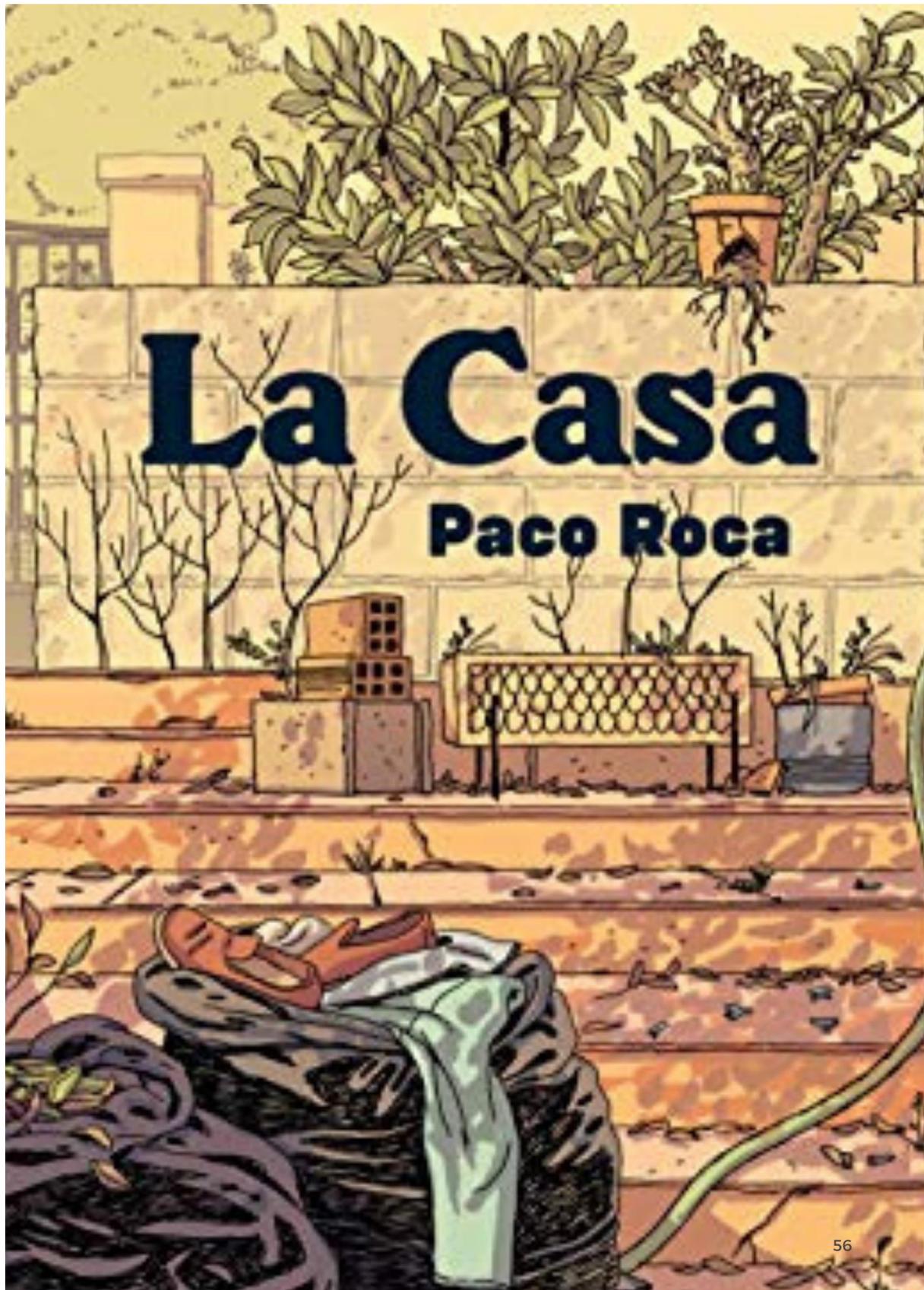
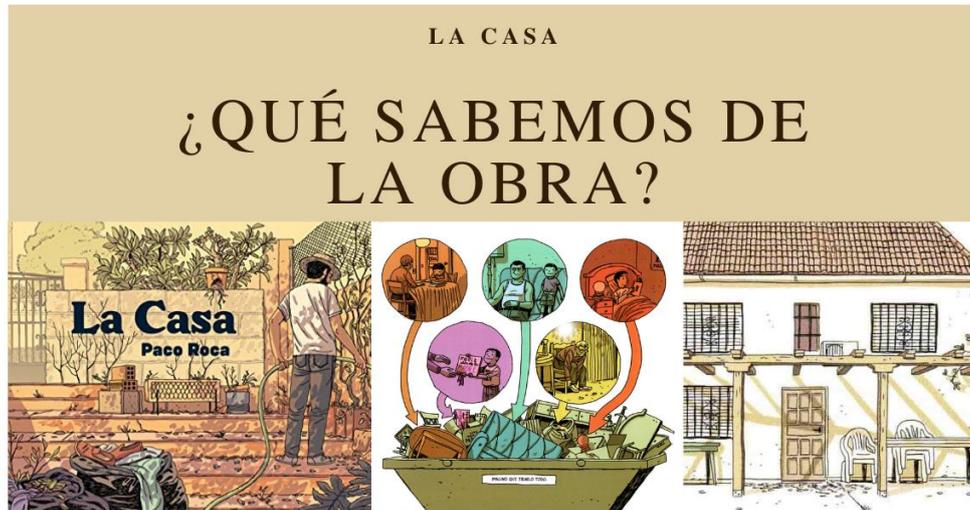


Figura 74 ¿Qué sabemos sobre La Casa?



La casa es una novela gráfica a escrita por Paco Roca y publicada en el 2015. Entre los reconocimientos que ha alcanzado esta obra se encuentran:

- Premio Eisner 2020 a la mejor edición de material internacional

- Premio Zona Cómico al mejor cómic nacional de 2016
- Estrella 2016 al cómic más destacado del año por el diario Le Parisien
- Gran Premio Romics 2017 del salón del cómic de Roma
- Premio Romics 2017 al mejor cómic europeo del salón del cómic de Roma (Gambín, 2017).

¿QUÉ ENCONTRAMOS EN LA OBRA?

La casa es una obra llena de nostalgia que interpelan al lazo familiar, al recuerdo y a las fotografías que guardamos en los álbumes de la memoria.

Es un carnaval de sentimientos de tres hermanos que surgen durante el reencuentro en medio de la complejidad del desapego que implica a lo material, pero que se encuentra ligado desde un sentido emocional.

A lo largo de la novela gráfica es posible evidenciar las fisuras que produce el resentimiento y el reproche de estos hermanos que buscan enfatizar en la huella de su padre su esencia y su voluntad.

Esta obra invita al lector a llenar los espacios producidos por esas fisuras pero también a

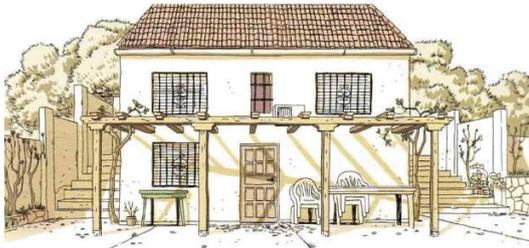
reflexionar que en el presente está la clave para rescatar el pasado y la memoria, pero a la vez estar consientes que el abandono produce grietas que necesitar ser cementadas para el curso hacia una nueva etapa, en el caso de los tres hermanos; la vida adulta.

Adaptaciones

En el 2018, Alex Montoya mantuvo algunas reuniones con Paco Roca para trabajar en la adaptación de su novela gráfica al cine animado.

El proyecto aun se mantiene en desarrollo, por lo que aun no existe una fecha de lanzamiento de la versión largometraje de esta novela gráfica (El mundo, 2018).

Figura 75 Personajes de La Casa



PERSONAJES

José



Vicente



Carla



Silvia



Manolo



Cristóbal

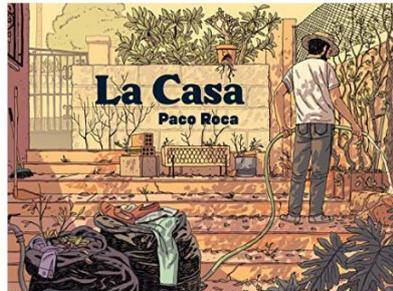


Antonio



Figura 76 Contenido de la novela gráfica La Casa

CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA



UN CONTENEDOR DE RECUERDOS

Una de las primeras páginas que se pueden observar en la novela gráfica es un contenedor, de esos que suelen usarse para depositar escombros de las construcciones. En este contenedor aparecen sin ningún tipo de orden o secuencia una serie de enseres y mueblería, pero el autor ha creado un diagrama con flechas que indican o señalan a alguno de esos objetos.

Muestra en cada viñeta las memorias de un hijo y sus padres: una mesa donde un niño hacía sus tareas que ahora se encuentra arrumbada, el sofá donde solían ver la televisión, la lámpara que iluminó las lecturas la infancia, los zapatos que el papá usaba cuando ya era mayor.

Esta página podría constituirse como un resumen, o un preludio de esta temática del recuerdo que se desarrolla en cada página de la novela.



UN HOMENAJE A LA MUERTE DE UN PADRE

En esta novela gráfica Paco Roca rinde un homenaje a su padre, para ello se sirve de espacios, plantas, objetos, herramientas, que habitan en una casa que construyó con sus propias manos. Lo hace de una manera tan precisa aprovechando los recursos de la novela gráfica que arman un viaje constante en el tiempo, que se pierden y dilucidan como partículas de polvo que el viento arrastra hacia la nada.

Cada uno de los objetos funcionan como un planeta cuyo alrededor orbitan los tejidos de cada una de las vidas de los hijos, esas vidas que son arrastradas por la nada, ante lo que el autor cuestiona a dónde van todos los instantes vividos en esa casa.

Figura 77 Contenido de la novela gráfica La Casa

CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA



EL ABANDONO DE LA CASA

La primera página con la que se inicia esta novela gráfica corresponde a una viñeta de planos generales en el que Antonio (el padre) abandona la casa. La viñeta subsecuente muestra el desfile de cada uno de los hijos que arriban a la casa que se ha mantenido cerrada desde hace un año tras el fallecimiento del padre.

Invocan la memoria de la vida familiar en medio de buenos y malos momentos o reproches a través de cada habitación, espacio, y el huerto que rodean a la casa de campo y que como se alude de manera implícita fue construida en torno a las tradiciones de la época: una generación de posguerra que en los años sesenta y setenta consideraba como mejora social en adquirir bienes como autos o construir casas, o segundas residencias.



LA CROMÁTICA DEL RECUERDO

Sirviéndose de anacronías y una línea cromática visible desde las primeras páginas, el autor logra colocar el presente y el pasado en una página, hasta conseguir colorear el tiempo perdido; que funciona como uno de los ejes temáticos de la novela.

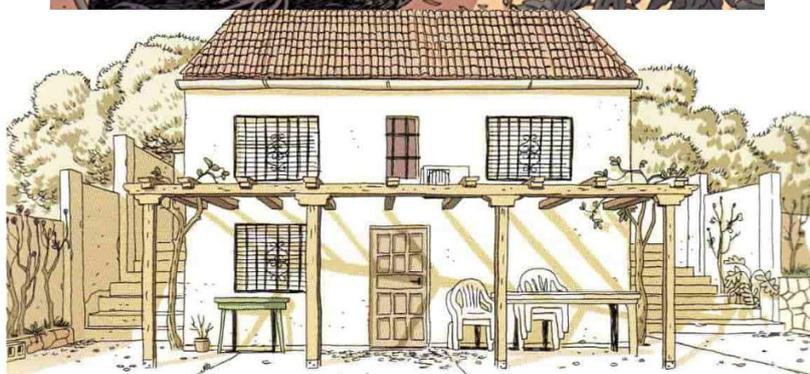
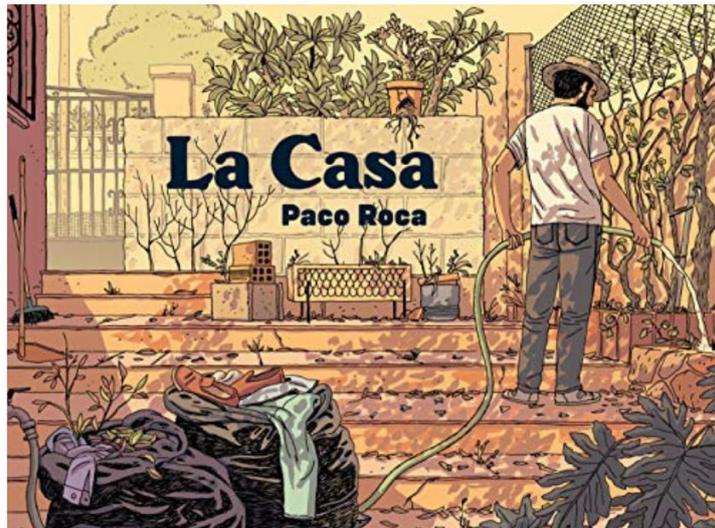
Los espacios de la casa y los enseres vuelven a cobrar vida, puesto que esas pequeñas cosas que pueden parecer insignificantes, esos instantes corrientes, son los que construyen la vida y patentan el recuerdo. Recordemos que la felicidad está en lo sencillo, así como el baño en el barril de los tres hermanos en una calurosa tarde de verano.

Figura 78 Portada de la novela gráfica La Casa



LA OBSERVACIÓN DE LA PORTADA Y EL TÍTULO

Portada de La casa



61

Figura 79 Preguntas a partir de la observación de las portadas de novela gráfica

La casa

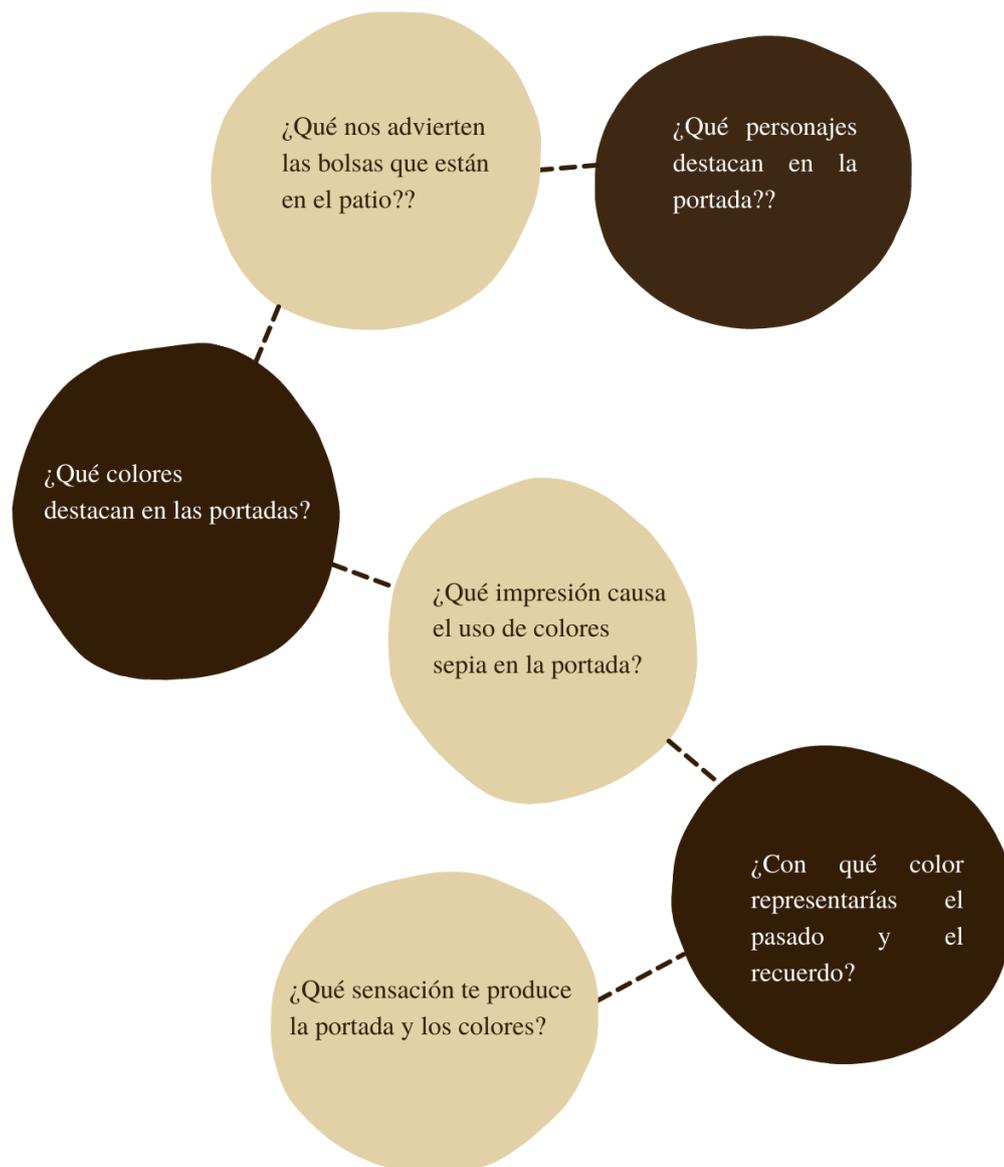
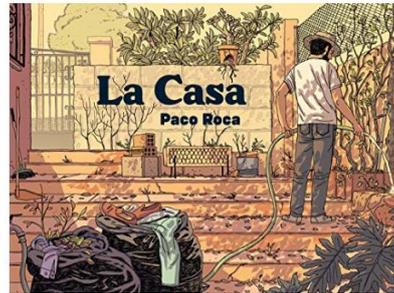


Figura 80 Lectura de la novela gráfica La Casa

LECTURA DE ANÁLISIS DE LA NOVELA GRÁFICA



La muerte como premisa de la novela



- Antonio, padre de 3 hijos ha fallecido y ha dejado una casa llena de recuerdos. Los hermanos acuden al lugar para arreglar deshacerse de lo viejo, y con ello los recuerdos de un sitio predilecto donde habrían pasado vacaciones y fines de semana, por lo que resulta nostálgico que los recuerdos los invadan y estallen emociones en cada uno de ellos.
- La premisa puede resultar ser un tema cotidiano y poco sustancioso, pero a lo largo de cada viñeta es posible percibir que se trata de una situación compleja, ante la que José, Vicente y Carla deben afrontar.
- La existencia es efímera, contemplar con perspectiva el pasado permite visualizar el futuro.

Ficción y reconocimiento



A través de los diálogos que construye el autor manifiesta pensamientos que como lectores podríamos construir o imaginar en ocasiones similares.

Esta novela nos propone una mirada ajena que interpela hacia nuestra vida o una parte específica de ella.

La muerte de Antonio desencadena una inevitable reunión familiar, en donde implícitamente coexiste una experiencia traumática que es inevitable atravesar, pues el autor mismo exterioriza los fantasmas del pasado que le permiten reconciliarse con su padre fallecido.

Figura 81 Lectura de la novela gráfica La Casa

La llegada cronológica de los recuerdos

- Los tres hermanos arriban a la casa en días diferentes acompañados por sus hijos o sus parejas.
- Al llegar al lugar todos evocan los recuerdos de su infancia y adolescencia; a través de ellos como lectores podemos obtener una perspectiva de sus personalidades a la par de conocer las tradiciones familiares del pasado así como la personalidad del padre y la relación que construyó con cada hijo.
- Esta relación e imagen es cambiante para cada uno de los hermanos, puesto que existe una brecha de edad que los diferencia, esto conlleva a que cada uno de ellos conociera a su papá y a la casa en un momento distinto.



Facetas desconocidas



Manolo, el vecino de Antonio es una pieza clave quien a través de sus testimonios, además de compartir y ayudar a los hijos en el entorno rural, desempolvar objetos recibir la opinión de los demás miembros de la familia, permiten armar un panorama empático para todos.

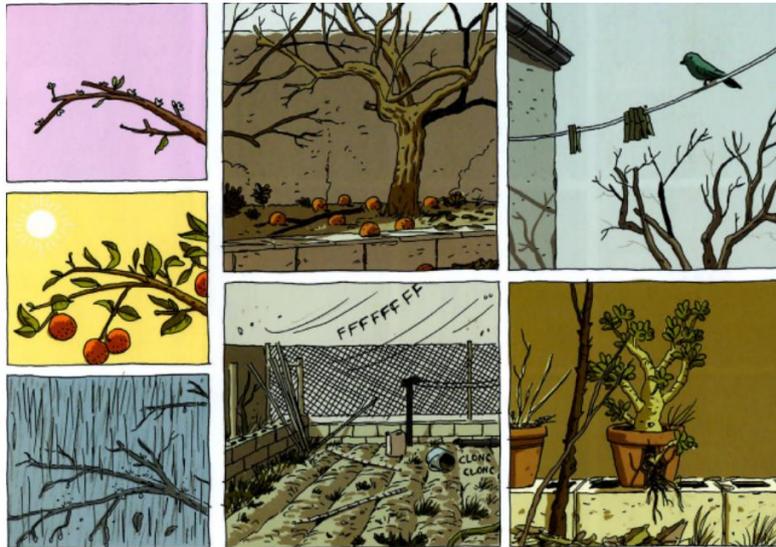
En este sentido, José, Vicente y Carla logran conocer una faceta hasta entonces desconocida de su padre, lo que les permite tener una imagen distinta a la que tenían de él.

Mientras los tres hermanos se distanciaron del hogar como consecuencia de formar un nuevo núcleo familiar, aun conservan el disfrute de las pequeñas cosas como arreglar el muro o recoger los frutos de las plantas del huerto.

A través de estas acciones, los hermanos logran recuperar las emociones y recuerdos positivos de sus días de antaño y se dan cuenta que a pesar del paso de los años cada uno se parece en cierta forma a su padre.



La muerte de la esposa



Antonio fue un hombre con un oficio humilde y con una esperanza de mejorar y emular el estilo de vida de sus jefes cuando trabajó como chófer. La casa fue un sueño construido a base de sus ahorros y esfuerzo, y la convirtió en su refugio y santuario.

No obstante, las ilusiones no son compartidas. Su esposa, abnegada ama de casa y preocupada por su esposo, no evocaba la misma emoción o entusiasmo por la vida de pueblo.

Paco Roca ilustra en una sola página cómo Antonio y su esposa se quedaron solos hasta que ella falleció. Con su esposa ausente y sin la compañía frecuente de sus hijos, la casa era todo lo que Antonio tenía.

Cuando su salud declina y esa pequeña independencia le es arrebatada, Antonio se marchita con su huerto.



Figura 83 Lectura de la novela gráfica La Casa

La llegada cronológica de los recuerdos

- Los tres hermanos arriban a la casa en días diferentes acompañados por sus hijos o sus parejas.
- Al llegar al lugar todos evocan los recuerdos de su infancia y adolescencia; a través de ellos como lectores podemos obtener una perspectiva de sus personalidades a la par de conocer las tradiciones familiares del pasado así como la personalidad del padre y la relación que construyó con cada hijo.
- Esta relación e imagen es cambiante para cada uno de los hermanos, puesto que existe una brecha de edad que los diferencia, esto conlleva a que cada uno de ellos conociera a su papá y a la casa en un momento distinto.



Facetas desconocidas



Manolo, el vecino de Antonio es una pieza clave quien a través de sus testimonios, además de compartir y ayudar a los hijos en el entorno rural, desempolvar objetos recibir la opinión de los demás miembros de la familia, permiten armar un panorama empático para todos.

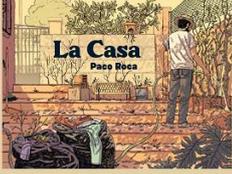
En este sentido, José, Vicente y Carla logran conocer una faceta hasta entonces desconocida de su padre, lo que les permite tener una imagen distinta a la que tenían de él.

Mientras los tres hermanos se distanciaron del hogar como consecuencia de formar un nuevo núcleo familiar, aun conservan el disfrute de las pequeñas cosas como arreglar el muro o recoger los frutos de las plantas del huerto.

A través de estas acciones, los hermanos logran recuperar las emociones y recuerdos positivos de sus días de antaño y se dan cuenta que a pesar del paso de los años cada uno se parece en cierta forma a su padre.



Figura 84 Preguntas de diálogo partir de la lectura de la novela gráfica La Casa



PREGUNTAS DE DIÁLOGO

Los hermanos

- ¿Qué descripción corresponde a cada hermano?



Es el mayor de los hermanos, físicamente tiene el mayor parecido con su padre. Es pragmático, habilidoso, un poco gruñón. Denota un dejo de resentimiento, posiblemente por un sentimiento de envidia hacia José, el hermano menor.



Menor a todos los hermanos. Su personalidad resulta ser más equilibrada y tuvo una relación mucho más cercana con Antonio.

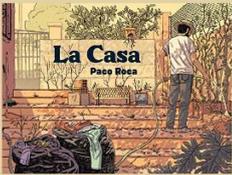


Es el artista de la familia, es un escritor que dejó el hogar para ir a estudiar. Dejó a sus hermanos la responsabilidad de atender a su padre cuando comenzó a enfermarse con frecuencia.

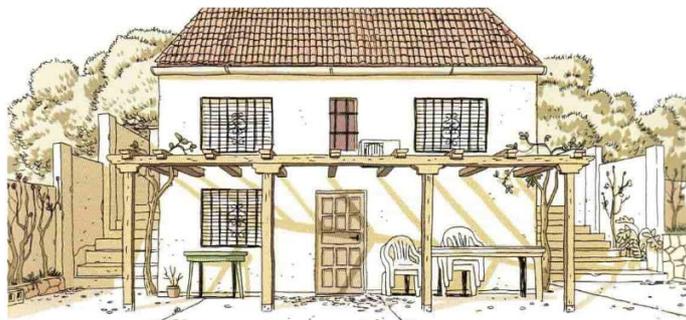
Responde las siguientes preguntas:

- ¿Por qué los hermanos no sienten apego por el pasado?
- ¿Qué razón les motiva a vender la casa?
- ¿Qué pasa cuando regresan a la casa?
- ¿Qué secreto guarda Vicente? ¿Qué pasa cuando lo revela?
- ¿Cómo se reconcilian con el pasado?

Figura 85 Preguntas de diálogo partir de la lectura de la novela gráfica La Casa

	<h1>PREGUNTAS DE DIÁLOGO</h1>
---	-----------------------------------

La casa como un un personaje más



Observa la viñeta y responde las siguientes preguntas:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Por qué consideras que la casa es un personaje más?• ¿Qué personalidad tiene la casa?• ¿Cómo se encuentra decorada la casa?• ¿Con qué colores se representa la melancolía? | <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué colores y ambientes destacan en la casa?• ¿Qué lugares son los que más recuerdos evocan?• ¿Qué representa la venta de la casa? |
|--|---|

Contraposición de situaciones familiares



- ¿Cómo ayuda la recuperación de los recuerdos para mejorar la relación entre los hermanos?
- ¿Qué dilema se genera entre lo emocional y las raíces de los hermanos?
- ¿Por qué crees que consideraron no vender la casa en un instante?

Figura 86 Temas e información complementaria de la novela gráfica La Casa



La clase obrera de los años 70 y 80

- La casa que concatena y guarda los recuerdos familiares se constituye como uno de esos logros a base de esfuerzos que la clase trabajadora construyó en los años 70 y 80.
- Funcionaban como residencias para vacacionar o viajar cada fin de semana. Siempre había algo que hacer como reparaciones, remodelaciones, construir cosas nuevas, mantener los huertos.
- Posteriormente estos lugares producen una brecha generacional, pues las costumbres relacionadas a las vacaciones se enfocan en otros temas de ocio.
- ¿Qué lugares crees que frecuentaban los hijos en vez de la casa de su padre?



Flashbacks narrativos

- La línea narrativa de esta novela gráfica se mantiene sobre la casa, y acompaña al lector una sensación de recuerdo; las composiciones y las viñetas generan un equilibrio que resalta la ida y vuelta de la memoria.
 - La narración permite que el lector también rememore sus recuerdos, sentir empatía por las situaciones o reconocerse a través de los personajes.
- **Actividad de consulta:**
 - En la novela gráfica identifica las viñetas que muestran flash narrativos: presente y pasado.

Figura 87 Valoración Final de la novela gráfica La Casa



VALORACIÓN FINAL

LA CASA

PACO ROCA

¿CÓMO SE CONSTRUYE LA MEMORIA EL OLVIDO Y LA IDENTIDAD EN LA NOVELA?

¿QUÉ IMPORTANCIA TIENEN LAS VIÑETAS SIN DIÁLOGO EN LA NOVELA GRÁFICA?

LA CASA PARA LOS HIJOS ERA UN MÉTODO DE CASTIGO PORQUE TENÍAN QUE TRABAJAR COMO OBREROS EN LOS VERANOS.

¿POR QUÉ LA CASA ERA TAN IMPORTANTE PARA ANTONIO?

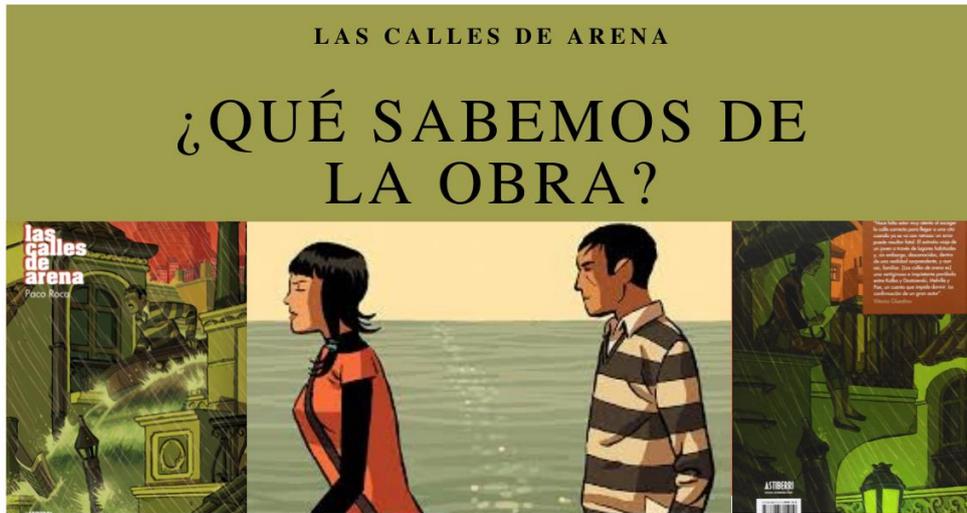
¿DESDE TU PERSPECTIVA QUÉ CONCEPTO DE OCIO TENÍA EL PADRE FRENTE A LOS HIJOS?

¿QUÉ OTROS ASPECTOS SE PUEDEN CRITICAR A PARTIR DE ESTA NOVELA GRÁFICA?

Figura 88 Novela gráfica 5: Las calles de arena



Figura 89 ¿Qué sabemos sobre la novela gráfica Las calles de arena?



Las calles de arena es una novela gráfica escrita por Paco Roca y publicada en el año 2009.

En palabras del autor, esta obra ha significado para él una aventura, pues también se ha enfrentado a la situación que es el hilo conductor de la novela gráfica:

"Una de las cosas que más me angustian es perderme, y lo hago con facilidad. En cierta ocasión me perdí en el casco viejo de Valencia y pensé que nunca saldría de allí, que tendría que decir adiós a mi vida y quedarme en esas intrincadas calles para siempre. Ese fue el punto de partida de esta historia"(Roca, 2011).

¿QUÉ ENCONTRAMOS EN LA OBRA?

Un ultimatum, una decisión y un atajo de una extraña calle, se constituyen como el detonante del hilo conductor de esta novela gráfica.

Las calles de arena nos ofrece un boleto para un viaje por la extrañez y sugerencia de un personaje sin nombre que se interna en un lugar aparentemente conocido, en donde circunda una realidad sorprendente, pero que resulta familiar.

El viaje nos traslada a un mundo donde lo imposible y lo absurdo se convierten en enemigos que imperan en un régimen opresivo. Lo onírico y lo fantástico se manifiesta a través de los colores y los escenarios que con frecuencia plantean un cuestionamiento ¿es posible cambiar el destino?

La aventura que asumimos como lectores radica también en reconocer que Paco Roca a través de esta obra nos invita a descifrar cómo existir, qué caminos se toman y demostrar que el ser humano tiene la capacidad de apropiarse de su destino, asumirlo o ingenuamente ignorarlo y asumir las consecuencias de posponer cosas importantes.

Figura 90 Personajes de la novela gráfica Las calles de arena



PERSONAJES

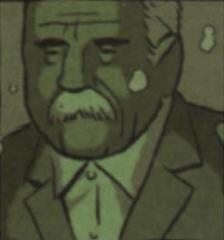
Hombre sin nombre 	Señora Esther 	Señor Rueda 	Ignacio 
Señor Doppelanguer 	Señor Rosendo 	Blanca 	Señor Soto 
Señora Carmen 	Señor Diógenes 	Francisco Piedra 	

Figura 91 Contenido de la novela gráfica Las calles de arena

CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA



UN PROTAGONISTA SIN NOMBRE

La carencia de nombre del protagonista, demuestra que al internarse en lugar desconocido, a cualquiera le puede suceder lo que se narra en la novela gráfica. Este curioso personaje resulta tener cualidades que en la cotidianidad todos ponemos en práctica: ser impuntuales o despistados nos puede llevar a introducirnos en calles irregulares, tortuosas y callejones sin salida.

El barrio en donde el hombre sin nombre pierde su noción de identidad, resulta guardar una estructura arquitectónica inspirada en el Barrio del Carmen, en Valencia. Una de las características de estos barrios es el sentido de orientación en las calles. Con esta premisa y el intento de llegar puntual a su cita con su pareja, el hombre se pierde en un laberinto, el barrio viejo lo engulle a una realidad en donde la constante es la rutina.



EL HOTEL Y LA DES-AVENTURA

El lugar donde el desafortunado hombre sin nombre se hospeda, resulta ser un hotel o más bien una torre desde la que pretende comenzar su aventura en la búsqueda de una salida al laberinto de las calles y retornar a la realidad que reconoce y recuerda como verdadera.

Este hotel que parece infinito, esconde en cada una de sus habitaciones facetas propias del ser humano, aunque parezca que esté fuera de toda lógica, existe una verdad en cada una de las habitaciones y personajes que aparecen: la monotonía, el amor no correspondido, la inseguridad, la soledad, el miedo, el materialismo son algunas de las características y formas que se retratan en la obra de Roca.

Figura 92 Contenido de la novela gráfica Las calles de arena

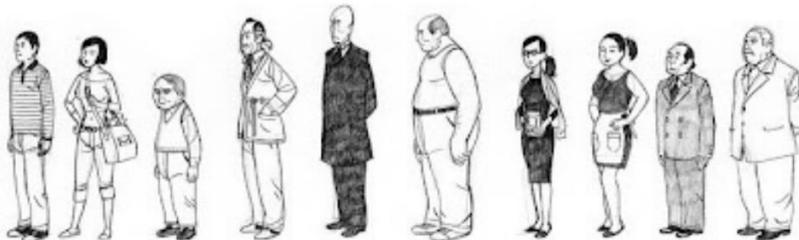
CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA



EL ELENCO DE PERSONAJES

El elenco de personajes que residen en el hotel, se encargarán de confundir al protagonista sin nombre al momento de que este intenta escapar o despertar de la pesadilla que se repite día a día. No obstante, estos personajes tratan de demostrarle que la vida en el barrio viejo puede ser buena o mejor de la que el hombre sin nombre tenía en su realidad; esto provoca que el protagonista se amolde a un mundo que le resulta de lo más extraño.

Su pérdida de orientación y de identidad se convierte en una pesadilla de la que parece imposible despertar y que cuando parece encontrar una posible vía de escape el reloj de la vida se detiene y la noche se alarga. Blanca le cuestiona "¿y esa vida fuera es mejor?". La posible respuesta es que en los caminos del destino, el rol que cumplimos es el de esclavos.



UNA HISTORIA OPUESTA

La trama de esta novela se opone a las que el autor había lanzado con anterioridad, pues para construir el universo narrativo de Las calles de arena, Paco Roca se sirve de la fantasía y lo onírico; lo que le permite crear diferentes escenarios y ambientes en función de la paleta cromática.

Intenta narrar una serie de situaciones que aunque parezcan surrealistas, es un espejo de la sociedad en la vivimos, todas las cosas absurdas que hacemos para vivir, desembocan en el tiempo; no tenemos tiempo para vivir, es decir que vivimos en un círculo infinito intentando encontrarnos, reconocernos o escapar.

Figura 93 Actividad de observación de la novela gráfica Las calles de arena

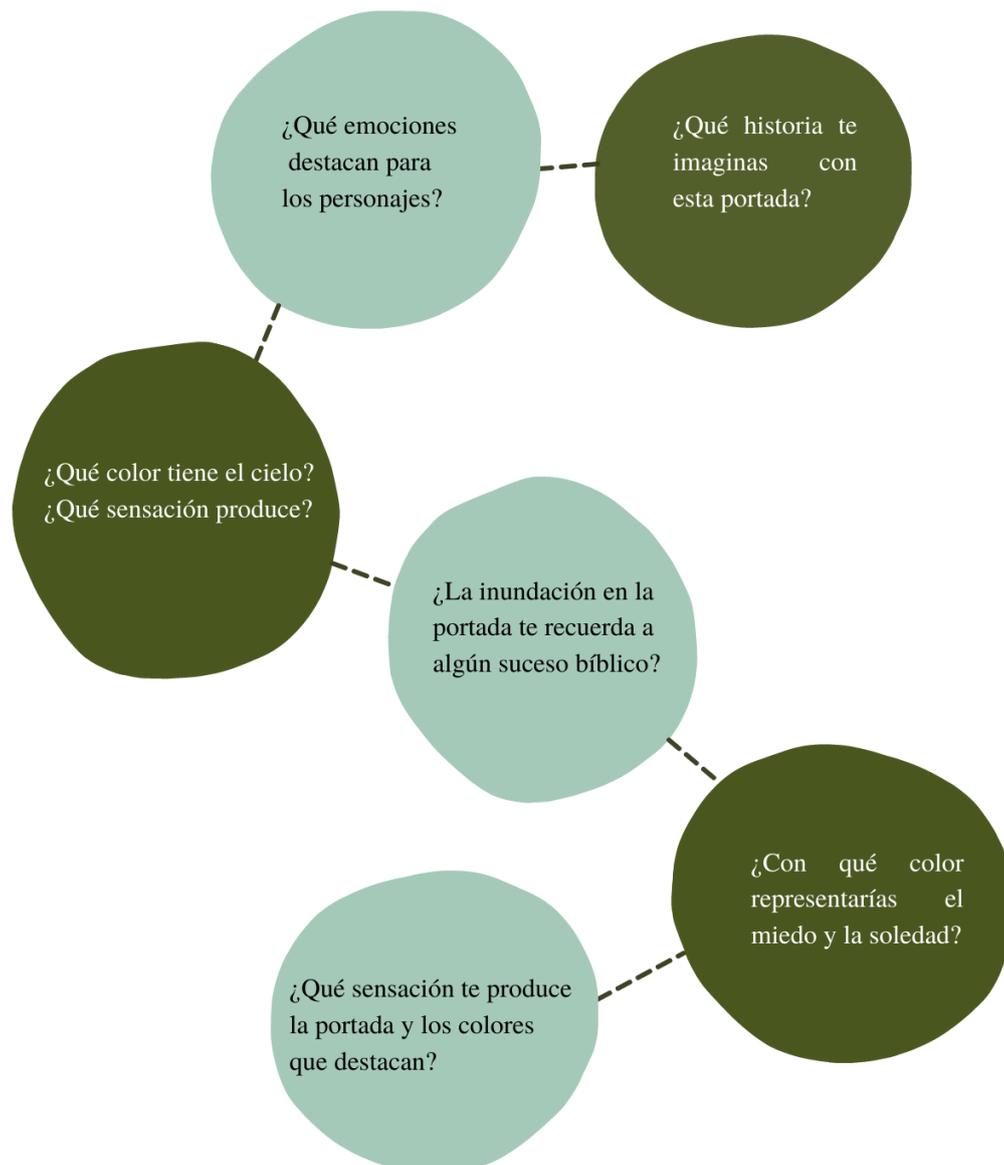
LA OBSERVACIÓN DE LA PORTADA Y EL TÍTULO

Portada y contraportada de Las calles de arena



Figura 94 Preguntas a partir de la observación de la portada de la novela gráfica *Las calles de arena*

Las calles de arena



LECTURA DE ANÁLISIS DE LA NOVELA GRÁFICA

Una ciudad con vida propia

- En Las calles de arena resalta la característica del barrio viejo: la impresión de que este tiene vida propia, pues se le atribuyen rasgos humanizados a la ciudad, y que a lo largo de la lectura se descubre que los personajes también han interiorizado las costumbres y el ritmo de vida del barrio
- Esta imagen creada se deconstruye al final; siguiendo a Martínez Abadía (2000, p.77) "en el lenguaje gráfico existe la libertad de construir universos diegéticos; es decir que la historia está constituida por personajes, acciones en una línea temporal que marca un rasgo de existencia, pero esta es una dimensión imaginada."
- En la trama de esta novela gráfica lo que se retrata como una laberinto sin salida, finaliza con un mensaje que ofrece una opción de transformación: los sueños son la clave y la salida del sendero de la pesadilla.



El Barrio viejo posee un juego de tonalidades grises, lo que produce la impresión que se trata de un un lugar sombrío, e incluso desolado pues a pesar de que alrededor de la urbe hay movilidad, en el callejón de entrada no hay ninguna persona caminando.

La soledad y la pérdida de identidad

Para nuestro personaje cuyo nombre resulta ser un misterio, la situación de soledad es una pieza clave dentro de la novela gráfica. El contexto de su vida, incluida su vida sentimental permite determinar que esta ciudad escondida entre las calles de arena maneja un régimen opresivo. El hecho de perderse en el Barrio Viejo y sentirse atado a un entorno que parece cuadrado, olvidar su nombre, y sufrir un ataque en el que se le arrebata su personalidad, se constituyen como situaciones narrativas que destacan y refuerzan la función opresiva que la ciudad ejerce sobre este personaje.

El barrio impone sus propias reglas en el laberinto en el que se erige, y establece inclusive una temporalidad propia que se desarrolla en una especie de bucle; es un lugar que se transforma, y este sentido transformacional provoca en el hombre sin nombre un sentimiento de desesperación y necesidad de escapar,



Figura 96 Lectura de la novela gráfica Las calles de arena

Personajes clonados

Algo que resulta interesante y que refuerza el sentir del personaje principal de sentirse perdido en un lugar urbano, es precisamente el diseño de los personajes secundarios de Paco Roca específicamente los personajes femeninos que fueron creados por el señor Francisco Piedra quien persigue el objetivo de clonar la figura y el amor de su esposa fallecida. Lo curioso de este ejercicio científico es que la portadora del ADN se llama Eva, una clara referencia bíblica que alude a la primera mujer.



Esta imagen que el autor comparte en su página web, muestra el boceto de las mujeres clonadas, por lo que se puede aludir que Roca establece además una crítica a la sociedad actual, en el sentido de homogeneizar una imagen femenina y tratar de reproducirla a través de los estereotipos.

Por otro las personalidades de los personajes que resultan tener una característica de bucle, también apunta a que cada uno tenga espacios en blanco en su personalidad, por lo que cada uno tiene un mapa distinto que les permite hallar la salida en su laberinto personal.

El color del Barrio Viejo



Toda la cromática que maneja el autor en la novela gráfica se constituye como un elemento importante para construir la personalidad del barrio y de sus habitantes,

En determinados momentos la ciudad adquiere tonos característicos, por ejemplo cuando el hombre sin nombre realiza el recorrido de la librería al banco para atravesar las calles del barrio viejo.

El color y el ambiente denotan la soledad característica del lugar, pues como se lo mencionó en líneas anteriores no hay ninguna persona transitando por los callejones.



El hotel donde se aloja el personaje desconocido refleja un ambiente caluroso, pues el color que destaca es el rojo en la recepción y pasillos. Pero, las tonalidades de las habitaciones de los personajes secundarios establecen otro contexto o dimensión existencial con cada rasgo e historia de cada uno de ellos. Con el hotel se marca la referencia que nos encontramos encerrados en nuestras propias vidas.

Figura 97 Preguntas de diálogo a partir de la lectura de la novela gráfica *Las calles de arena*



PREGUNTAS DE DIÁLOGO

Un laberinto sin salida



Observa la viñeta y responde las siguientes preguntas:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué la recepcionista menciona que salir del hotel sería un milagro? • ¿Qué función cumple el hotel dentro del Barrio Viejo? • ¿Por qué crees que se llama así el barrio? | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué colores y ambientes destacan en el hotel? • ¿Qué característica tiene la habitación donde se hospeda el hombre sin nombre? • ¿Cómo funciona la noción del tiempo en el lugar? |
|---|--|

El nombre del barrio



- ¿Por qué el hombre sin nombre no vio la torre gigante cuando llegó al barrio?
- ¿Por qué crees que las habitaciones son infinitas?
- ¿Crees que existan más personajes escondidos?
- Imagina qué otros personajes pueden vivir en el hotel.
- ¿Por qué crees que el barrio se llama 'Las calles de arena'?



Figura 98 Preguntas de diálogo a partir de la lectura de la novela gráfica *Las calles de arena*



PREGUNTAS DE DIÁLOGO

Pérdida de identidad



Observa la viñeta y responde las siguientes preguntas:

- ¿Por qué crees que el protagonista no recuerda su nombre?
- ¿El barrio posee algún efecto sobre la gente que se adentra en sus calles?
- ¿Qué nombre le pondrías al personaje?

- ¿Quién le robó la identidad al personaje principal?
- ¿Cómo es el señor Doppelanger?
- ¿Cuál es la historia que se cuenta del personaje que roba identidades?
- ¿Dónde crees que vive el señor Doppelanger?

Horarios para burlar a la muerte



- ¿Por qué crees que los personajes quieren burlar a la muerte?
- ¿Cómo describirías la rutina de trabajo de los personajes?
- Explica la metáfora: dormir es como morir.
- ¿Por qué el barrio tiene su propio espacio temporal?
- ¿Cómo relacionarías a un reloj de arena con la dinámica de vida de este barrio?



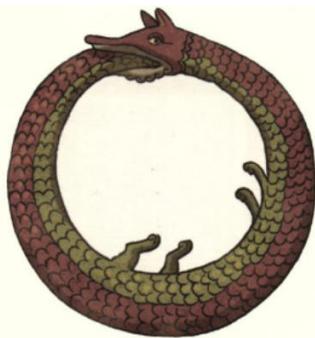
Figura 99 Temas e información complementaria de la novela gráfica Las calles de arena



RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN

Intertextualidades

- En lo referente al análisis de las viñetas e imágenes esta novela gráfica contiene una dimensión intertextual notable, puesto que a lo largo de cada página se establece un diálogo con otras obras literarias.
- Desde la portada y las primeras páginas aparece una referencia marcada de la obra de Lewis Carroll: Alicia en el País de las Maravillas y una ilustración que refiere al eterno retorno de Friederich Nietzsche.



—¿Quieres decirme, por favor, qué camino debo tomar para salir de aquí?
—Eso depende mucho de adónde quiere ir —respondió el Gato.
—Poco me preocupar dónde ir —respondió Alicia.
—Entonces, poco importa el camino que tomes —replicó el Gato.

Responde las siguientes preguntas

- ¿Qué relación se puede establecer entre el diálogo de Alicia en el país de las maravillas con lo que le sucede al personaje sin nombre de la novela gráfica?
 - ¿Quién sería el conejo de Alicia en Las calles de arena?
 - ¿Cómo discernir entre la fantasía y la realidad en la obra?
- **Actividad de consulta:**
 - Amplía esta referencia intertextual a partir de la ilustración del eterno retorno de Nietzsche.
 - Elabora un esquema comparativo a partir de la trama de Alicia en el país de las maravilla y Las calles de arena.

Figura 100 Temas e información complementaria de la novela gráfica Las calles de arena

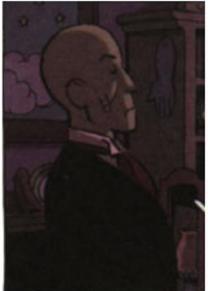
	<h2>RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN</h2>
<h3>El libro de arena - Jorge Luis Borges</h3>	
<ul style="list-style-type: none"> En esta obra, Borges aplica una metáfora sobre la incapacidad para abarcar el tiempo a un libro que no tiene principio ni fin, y que en relación al título de la novela de Paco Roca la temática del tiempo que se adjudica al Barrio Viejo, guarda relación con lo que Borges aplica en su libro, pues este sentido de pérdida, de monotonía o de trabajar en la noche y dormir en el día, son acciones que confunden al personaje del hombre sin nombre quien se pierde en la búsqueda de su propia esencia. 	
<h3>El Corto Maltés</h3>	
<ul style="list-style-type: none"> En esta novela gráfica también se rinde un homenaje al Corto Maltés (Pratt, 1969) un personaje de cómic, y que en el inicio de la narración aparece cuando el protagonista muestra sus ilusiones comprando un muñeco que referencia a la cultura de consumo. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de consulta: Amplía esta referencia intertextual a partir consultando sobre el personaje del Corto Maltés. ¿Por qué el personaje desconocido tiene esta afinidad por comprar cosas innecesarias?
	
<h3>Lecturas de Doña Esther</h3>	<h3>El conde Diógenes</h3>
<ul style="list-style-type: none"> La recepcionista del hotel, está leyendo Memorias de África (Dinesen, 1937) haciendo una mención explícita a la escritora de la obra: la baronesa de Dinamarca. Consulta el nombre de la baronesa, y por qué Esther se identifica con ella. 	 <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué representa el conde Diógenes en la novela gráfica? ¿Por qué le cuesta despojarse de sus posesiones?
	

Figura 101 Valoración final de la novela gráfica Las calles de arena



VALORACIÓN FINAL

LAS CALLES DE ARENA

PACO ROCA

¿QUÉ REPRESENTA EL URÓBOROS DE LA PARED DE LA CASA Y LA TORRE INFINITA QUE APARECE EN LA PORTADA?

¿QUÉ REMINISCENCIAS BIBLÍCAS DESTACAN EN LA NOVELA GRÁFICA?

EL HOTEL TIENE UN AMBIENTE QUE PODRÍA REFERIR A UNA ESPECIE DE INFIERNO, ESTO POR AL TONO ROJIZO DE SUS PASILLOS. ES SIMILAR A LA TORRE DE BABEL, LOS PERSONAJES NO HABLAN LENGUAS DISTINTAS, PER SÍ TIENEN PERSONALIDADES DISTINTAS.

- ¿QUÉ COMPORTAMIENTOS DESTACAN A CADA PERSONAJE DEL HOTEL?

¿QUÉ ACCIÓN DETONA LA DESTRUCCIÓN Y EL DILUVIO?

EL FINAL INDICA QUE EL HOMBRE SIN NOMBRE DESPERTARÁ DEL SUEÑO, PERO COMIENZA OTRO.

- ¿QUÉ EXPECTATIVA DEJA EL FINAL DE LA OBRA?

Figura 102 Novela gráfica 6: Emigrantes

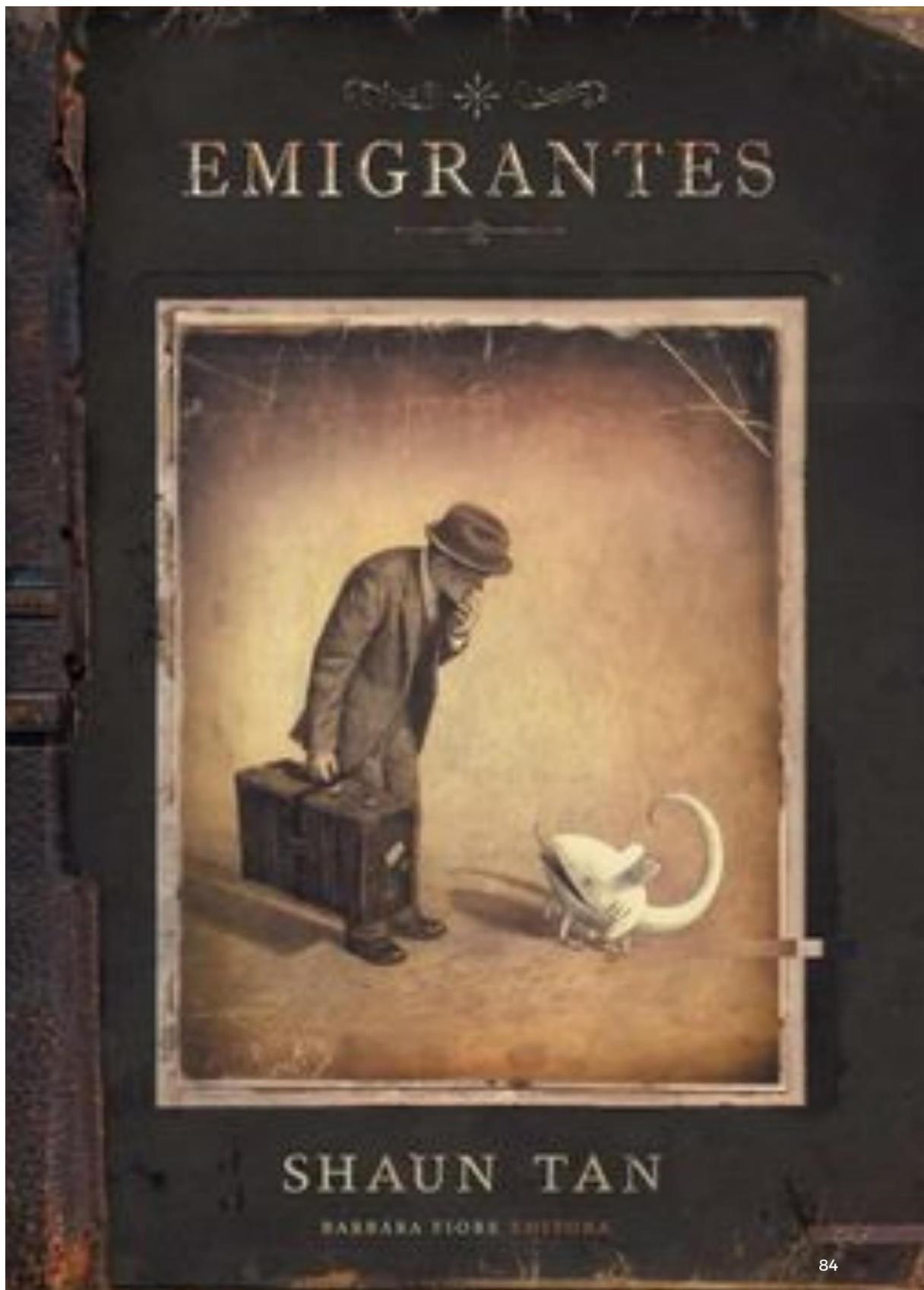
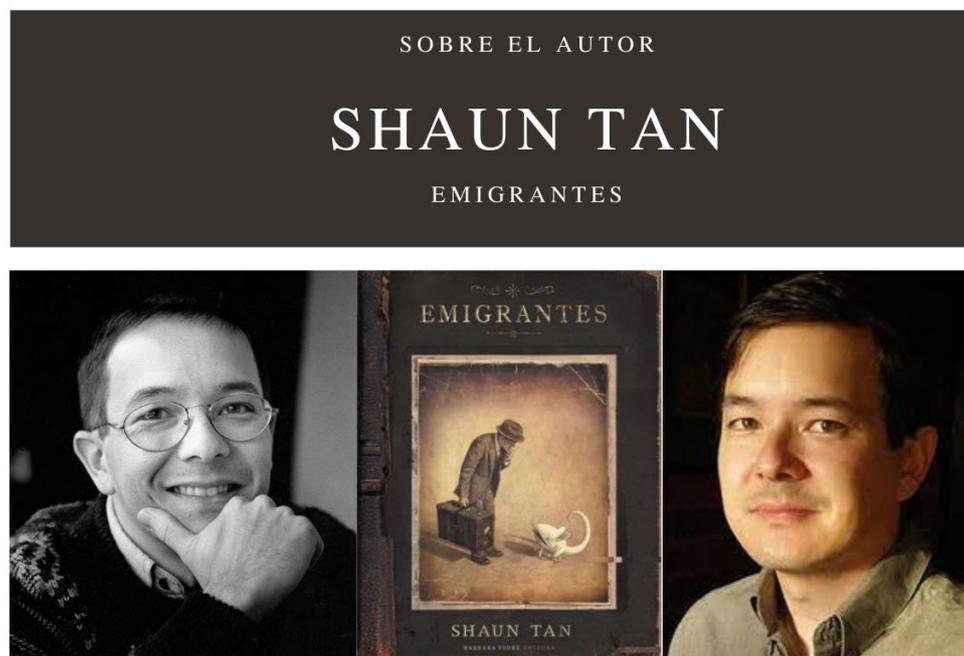


Figura 103 Sobre Shaun Tan, autor de Emigrantes



Shaun Tan nació en 1974. Creció en un barrio residencial al norte de Perth, Western Australia.

Obtuvo una licenciatura en la universidad de WA en 1995 con matrícula de honor *ex aequo* en Bellas Artes y Literatura Inglesa. Trabaja actualmente como artista y autor free lance en Melbourne (Bárbara, 2021).

Shaun también se ha desenvuelto como escenógrafo y artista conceptual para obras de animación. También dirigió el cortometraje *La cosa perdida*; este cortometraje recibió un óscar (Bárbara, 2021).

TRAYECTORIA ARTÍSTICA

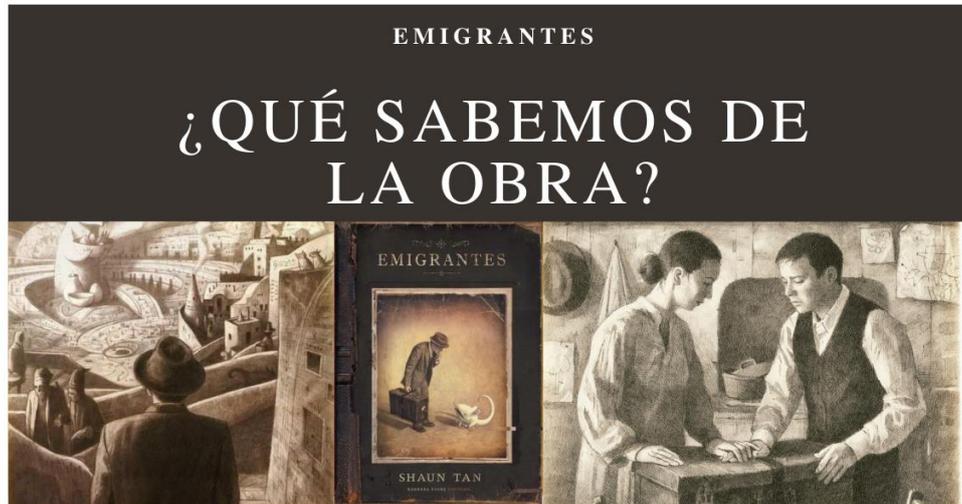
Comenzó realizando ilustraciones de ciencia ficción que se publicaron en editoriales pequeñas; esto durante su adolescencia. Desde entonces ha alcanzado reconocimiento por trabajar en libros ilustrados que abordan temáticas sociales, políticas e históricas a través de un dibujo que incluye escenarios oníricos (Bárbara, 2021).

Dentro de su carrera ha producido obras que han sido consideradas como emblemáticas;

entre ella se encuentra *Emigrantes* (2006) o *La cosa perdida* (2006; esta obra se convirtió en un corto de animación que él mismo dirigió y ganó un óscar en el 2011).

En ese mismo año recibió el galardón Astrid Lindgren Memorial Award (Babar, 2014).

Figura 104 ¿Qué sabemos sobre Emigrantes?



Emigrantes es un álbum ilustrado elaborado por Shaun Tan y publicado en el año 2006.

Ante el formato de álbum ilustrado, el autor menciona lo siguiente:

"Veo los álbumes ilustrados como relatos cortos, experiencias breves y a menudo extrañas que invitan a reflexionar sobre grandes cuestiones filosóficas" (Babar, 2014).

Otro aspecto a destacar refiere a su interés por ilustrar el sentido de pertenencia, el encuentro y la pérdida; temáticas que en otras de sus obras convergen. No considera tener algún tipo de subconsciencia alrededor de su obra más bien apunta que:

"Una experiencia que contribuye a ello puede haber sido el hecho de haber crecido en Perth, una de las ciudades más aisladas del mundo, atrapada entre un extenso desierto y un océano más extenso todavía" (Babar, 2014).

¿QUÉ ENCONTRAMOS EN LA OBRA?

Este álbum ilustrado, retrata una historia de emigración, la serie de imágenes sin texto apelan a una lectura de un pasado que se ha quedado casi olvidado en el tiempo.

La historia comienza con una despedida de un esposo que deja a su esposa e hija en el intento por buscar una oportunidad para prosperar en un país desconocido que se encuentra al otro lado del océano.

En su destino se encuentra en un lugar lleno de caos y de costumbres que le resultan extrañas, así como animales de formas peculiares.

El ambiente del lugar está recorrido por objetos flotantes que simulan un ambiente que refuerza esta extrañeza, además del idioma que resulta ser indescifrable.

El personaje principal de embarca a conseguir trabajo, vivienda y establecer su sustento.

Atraviesa situaciones problemáticas en las que recibe la ayuda de extraños compasivos, que también cuentan su historia a través del dibujo silente de Tan. Todas las luchas se centran en sobrevivir en un mundo repleto de violencia pero también de la búsqueda de esperanza.

Figura 105 Personajes de Emigrantes

PERSONAJES

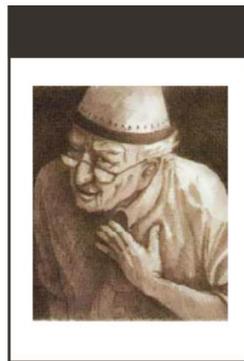
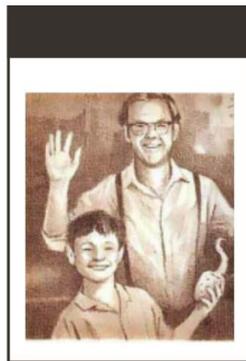
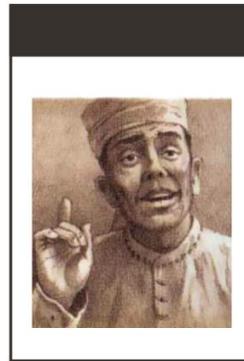
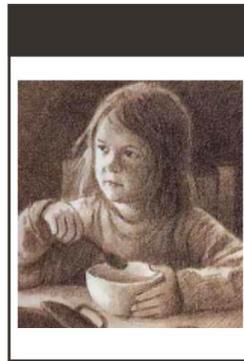
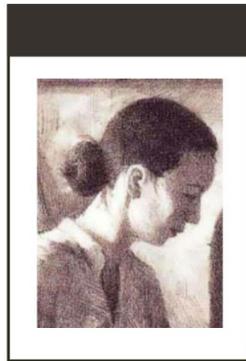
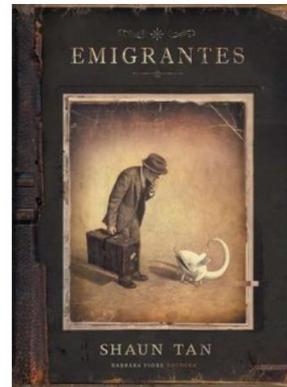


Figura 106 Contenido de la novela gráfica Emigrantes

CONTENIDO DE LA NOVELA GRÁFICA



LA AUSENCIA NARRATIVA

El autor define a su obra como una novela gráfica silenciosa, menciona que "una de las razones fundamentales por las que decidí prescindir del texto fue destacar este principio: el protagonista no puede leer ni comprender nada, así que el lector tampoco debería poder. Además, hay una lógica interna en la que todos los detalles que pueden apreciarse a medida que la historia progresa y la ausencia de narrativa escrita, invitan a una lectura visual más cercana y mucho más pausada" (Tan, 2014. p.2).



JUEGO DE LENGUAJES Y SIGNOS

Las páginas que dividen a la obra en capítulos se encuentran numeradas por números romanos; un sistema numérico fácil de entender. Pero, este sistema entendible se irrumpe por un juego del lenguaje que usa grafismos, números, íconos e ideogramas. La novela gráfica no posee letras de algún alfabeto conocido; el efecto que produce en el lector es de extrañamiento y confusión; este lenguaje nos ubica a la par con el protagonista de la historia, nos relega de ese universo desconocido.

Al coartarse la comunicación, el autor menciona que "no comprendemos este lugar y, por lo tanto, sólo somos capaces de interpretarlo a nivel intuitivo o emocional, nos convertimos también en emigrantes" (Tan, 2014, p.2).

Figura 107 Actividad de observación de la portada de Emigrantes



LA OBSERVACIÓN DE LA PORTADA Y EL TÍTULO

Portada de Emigrantes

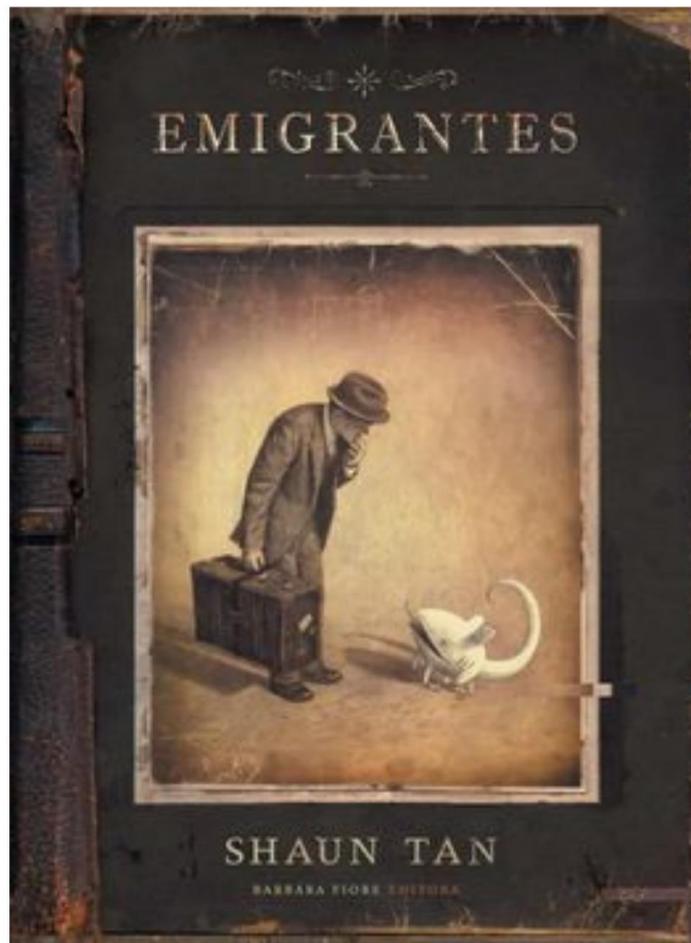


Figura 108 Preguntas a partir de la observación de la portada de Emigrantes

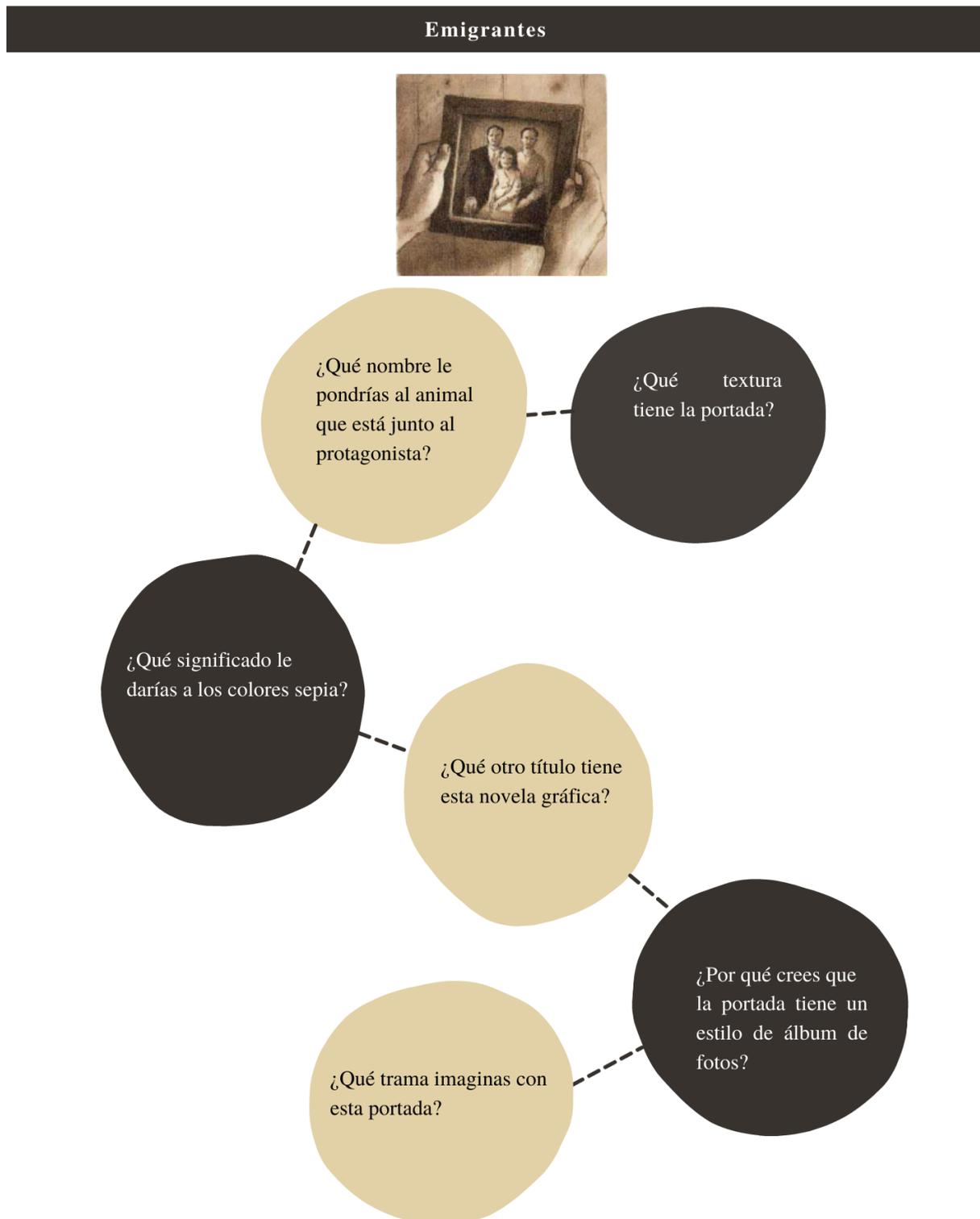


Figura 109 Lectura de Emigrantes

LECTURA DE ANÁLISIS DE LA NOVELA GRÁFICA



Representación de la universalidad



- La construcción de un mundo irreal en el que destacan elementos de lo onírico y lo desconocido, ofrecen la posibilidad de crear múltiples realidades. En las primeras páginas de esta novela aparece una plancha de setenta personajes de diversos países y tiempos; son rostros que fijan la mirada en el lector y se asemejan a fotografías de pasaporte. Todos estos rostros dan cuenta de la universalidad del personaje protagonista, un emigrante que realiza el mismo viaje que todos los demás.

Convergencia de la ciencia ficción y la historia

La obra está llena de metáforas visuales que se prestan a múltiples interpretaciones, y que con el sistema de códigos de comunicación en este mundo extraño, apuntan a una realidad histórica que se combinan con la ciencia ficción.

Es claro el referente real que argumenta el fenómeno migratorio que se retrata a través de los personajes; el abandonar un país significa huir o buscar refugio de un régimen dictatorial, crisis, guerra, economía. Las sombras de colas de dragones que aparecen cobijando los edificios o los astronautas con aspiradoras que abducen a ciudadanos, a pesar de su irrealidad se conectan con el referente real del que tratan de escapar.

El significado de la opresión y la violencia no se median únicamente por los elementos metafóricos reconocibles en las imágenes, sino que también se recurre a otros recursos como la distorsión del punto de vista que sitúa al lector en una nueva historia dentro de la historia.

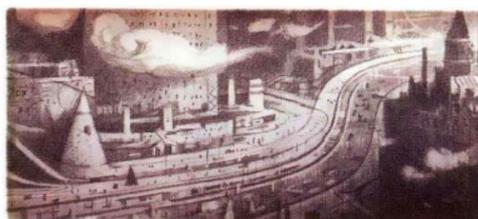
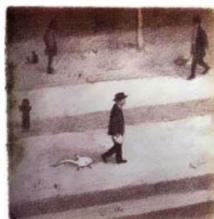


Figura 110 Lectura de Emigrantes

Historias dentro de la historia

El autor logra tejer entre imágenes la historia del personaje principal, así como las historias de los personajes que conoce cuando llega a su destino, y que le brindan ayuda para comprender la extraña dinámica de la comunicación del lugar.

Este tejido narrativo-gráfico logra establecer el hilo conductor de la historia; cada hilo no se enreda ni pierde, sino que se conecta de manera que establece un marco referencial a la trama del protagonista.



La primera historia enmarcada corresponde a una joven que acompaña al protagonista en un viaje en un medio de transporte bastante extraño. Esta joven le muestra su documentación de inmigrante, la transición se da con un primer plano de la foto del pasaporte que cambia la tonalidad a gris, da paso a la secuencia al pasado de la joven.

Lo que destaca en esta historia es la explotación infantil, misma que se representa con niñas iguales a la narradora trabajando en condiciones inhumanas.

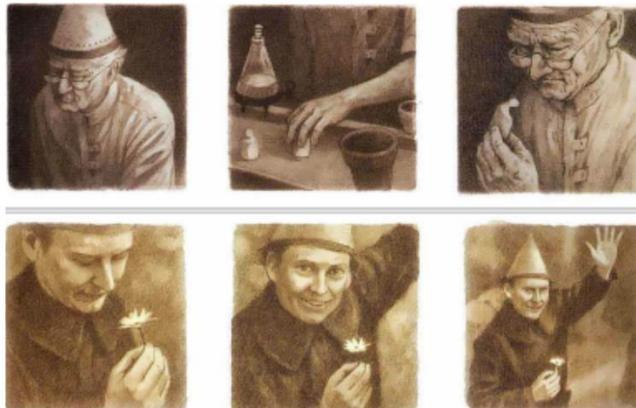


La segunda narración que se introduce dentro de la aventura del protagonista, corresponde a la familia que escapa de los astronautas gigantes con aspiradoras. Esta introducción al pasado se da a través de una secuencia o un zoom al ojo del personaje; en la pupila es posible observar que hay llamas, lo que advierte que su relato será de caos.



Figura 111 Lectura de Emigrantes

En la tercera historia que es contada por un anciano, hay un cambio de fondo y se usa marcos para las imágenes; estos detalles se constituyen como recursos que permiten diferenciar las historias de los personajes secundarios y así diferenciarlas del relato principal, sin coartar la sutileza del nexo entre una historia y otra.



Este personaje en la narración principal trae en su mano una especie de pieza que tiene algún daño, esta pieza proviene de la cinta de producción en la que trabaja conjuntamente con otros obreros, en la viñeta siguiente aparece el mismo personaje, pero en su época de juventud vistiendo un uniforme militar y una flor que le fue lanzada desde un balcón.

En este relato hay una página dividida en doce cuadros, en donde se muestra al grupo de soldados en marcha hacia una huida borrosa que se representa mediante el uso del sepia y el gris. Posteriormente se presentan dos ilustraciones fuertes del campo de batalla, en la que el soldado tiene ya una sola pierna .

Secuencias en cámara lenta



Las ilustraciones de Emigrantes, se interesan por detenerse en los detalles, si bien se trata de una secuencia de imágenes mudas, el camino al final de la trama no es precipitado, pues el autor nos invita a recorrer con parsimonia cada escena a través de detalles en los objetos del entorno y en las personas; así como en el inicio de la historia donde enfoca o enumera algunos objetos del hogar que pronto será abandonado.

El extrañamiento de la ciudad



La ciudad a la que arriba nuestro personaje principal, está habitada por edificios y objetos surrealistas en lo que respecta a lo cotidiano como la comida, los medios de transporte y notablemente el lenguaje y la escritura. En este mundo que proyecta dejos de lo onírico permite que el lector se desplace por la historia para descubrir lo que sucede y cómo funciona este mundo. Así como el protagonista, el lector también está sujeto a sentir ese extrañamiento al sentirse desplazado de todo lo que conocía antes de llegar: un protagonista extranjero y un lector extranjero.

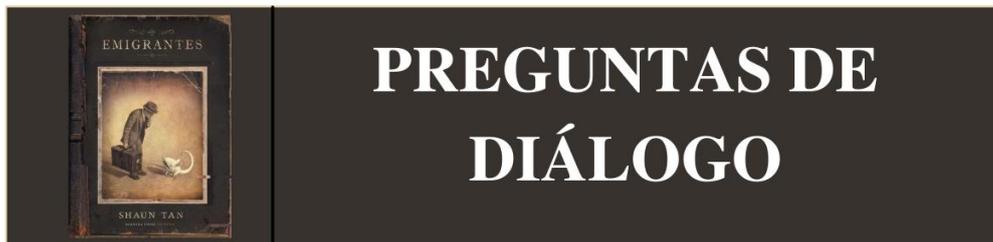
La lectura entonces refiere también a la realidad de lo foráneo, a la impresión, al misterio y el sentido de buscar un lugar, o actividad en la que se pueda encontrar o desenvolver para disipar esa sensación de no pertenencia y extranjerismo.



El viaje que nos ofrece esta novela gráfica, es precisamente sentir y empatizar con la situación del inmigrante que llega a un lugar desconocido.

Las ilustraciones nos invitan a instalarnos en ellas como un desafío de enfrentar una experiencia nueva: leer el silencio, conocer lo nuevo, resolver dudas, enfrentar temores, develar misterios, cumplir promesas, reencontrarnos y reconocernos.

Figura 113 Preguntas de diálogo a partir de la lectura de Emigrantes



La ciudad que queda atrás



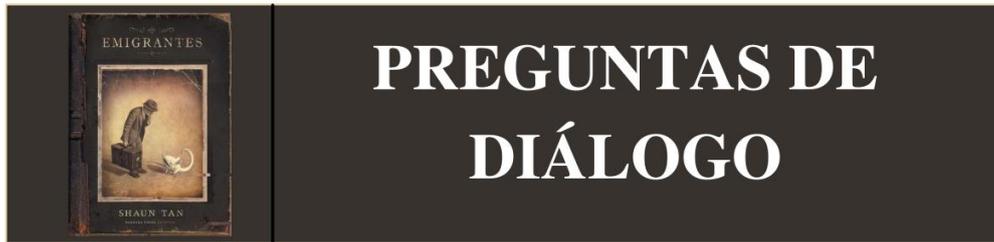
Observa la viñeta y responde las siguientes preguntas:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué significan las sombras que rodean la ciudad que abandona el protagonista?• ¿Qué forma tienen?• ¿Las relacionas con algún animal? | <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué características tiene la ciudad natal del protagonista?• ¿Crees que exista algún régimen de control u opresión dentro de esta ciudad? |
|---|---|

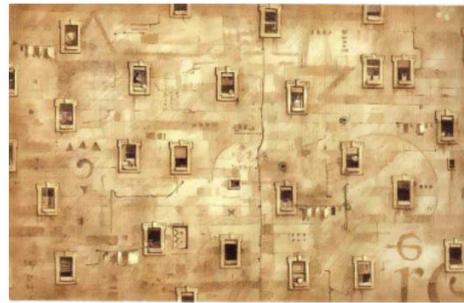


- ¿Qué crees que representan estos cíclopes o astronautas?
- ¿Por qué abducen a las personas?
- ¿A dónde crees que se las llevan?

Figura 114 Preguntas de diálogo a partir de la lectura de Emigrantes



El relato y las fotografías



Observa la viñeta y responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué forma tiene la ventana de la habitación del protagonista?
- ¿Por qué el autor imprime esta referencia a la fotografía desde la portada de la novela gráfica?

- La fachada del edificio está estructurada por ventanas con estilo polaroid.
- ¿Qué relación tiene esta estructura con la trama de la novela?
- ¿Qué otras historias crees que se cuentan a través de esas ventanas?



- ¿Qué medios de transporte se muestran en esta ciudad?
- Existe una fauna bastante rara ¿Qué animales domésticos pueden representar estos seres?
- ¿Qué nombre le pondrías a la ciudad?
- ¿Qué características tiene una ciudad del futuro?

Figura 115 Temas e información complementaria de Emigrantes

	<h2>RECONOCER TEMAS Y COMPLEMENTAR INFORMACIÓN</h2>
<h3>Historias de migrantes</h3>	
<ul style="list-style-type: none"> • La novela gráfica de Shaun Tan está relacionada con un hecho real: la historia de la ocupación del área de South Perth en Austria Occidental por los chinos a comienzos del siglo XX y su encuentro con la población anglo-australiana (Perico, 2018). • Consulta sobre este hecho histórico y arma paralelismos de lo real y lo ficcional que se presenta en la línea narrativa de Emigrantes. 	
<h3>Contextos de guerra</h3>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de consulta: • Amplía esta referencia a partir de la consulta de la historia de la posguerra australiana y las olas de migración a Estados Unidos en el año 1900 • ¿Con qué historia de los personajes conectarías este hecho histórico?
<h3>Problemas que enfrentan los emigrantes</h3>	<h3>Otras historias sobre migración</h3>
 <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué problemáticas de vida pudiste identificar a partir de cada personaje de la novela gráfica? 	 <p>Este relato de extraños en tierras extrañas, también ha sido propuesto por Jairo Buitrago con <i>Eloisa y los bichos</i> (2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consulta algunas reseñas sobre esta obra y establece relaciones sobre la historia de las migraciones que presentan ambos autores.

Figura 116 Valoración final de Emigrantes



VALORACIÓN FINAL

EMIGRANTES

SHAUN TAN



¿QUÉ REPRESENTA EL PRIMER ACERCAMIENTO DEL PROTAGONISTA CON EL ANIMAL QUE ESTÁ JUNTO A ÉL EN LA PORTADA?

¿QUÉ SIGNOS DE PELIGRO SON VISIBLES EN LA CIUDAD QUE EL PROTAGONISTA ABANDONA?

EL JUEGO DE PLANOS DE ESTA NOVELA GRÁFICA, ESTÁ CONECTADO CON EL PASO DEL TIEMPO Y EL VIAJE DEL PROTAGONISTA. CONSIDERANDO LA TRANSICIÓN DE LAS NUBES:

- ¿CUÁNTOS DÍAS CREES QUE DURÓ LA TRAVESÍA HASTA LLEGAR AL LUGAR DE DESTINO?



¿QUÉ FUNCIÓN CUMPLEN LOS RELATOS ENMARCADOS EN LA OBRA?
¿QUÉ OTRO RELATO PODRÍAS INCLUIR?

EN EL FINAL DE LA HISTORIA LA HIJA DEL PROTAGONISTA AYUDA A UN NUEVO PERSONAJE.

- ¿QUÉ EXPECTATIVA CREA ESTA JOVEN QUE PIDE AYUDA?

Figura 117 Bibliografía empleada para la construcción de la guía



Bárbara Editorial, (2021). Autores, Ilustradores: Shaun Tan.
https://www.barbarafioreeditora.com/editorial/shaun_tan

Barbieri, D. (1993). Los lenguajes del cómic. Ediciones Paidós Ibérica.

Borja, C. (2011, 08 de enero). Entrevista a Paco Roca: Recuerdos borrados. Guía del cómic. <http://guiadelcomic.es/entrevistas/crespo/paco-roca-08.htm>

Dinesen, I. (1993). Memorias de África. Madrid: Alfaguara. (Obra original publicada en 1937).

El mundo, (2018, 21 de febrero). ‘La casa’ de Paco Roca da el salto a la pantalla. Comunidad Valenciana. <https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2018/02/21/5a8db7c2468aeb433b8b45f8.html>

Fernández Díez, F. & Martínez Abadía, J. (2000). Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual. Barcelona: Paidós

Gambin, (2017). Las figuras y los signos de la memoria en Paco Roca. Historieta o Cómic, 1 (1),173- 183

Gasca, L & Gubern, R. (1994). El discurso del cómic. Ediciones Cátedra.

Gómez, J. (2021). Allan Moore: dilemas jurídicos, políticos y morales a partir de la novela gráfica y el cine. Editorial Sínderesis

Gubern, R. (1979). El lenguaje de los cómics. Ediciones Península.

Gubern, R. (1981). Cultura audiovisual. Ediciones Cátedra.

Hernández, C. (2013). Los primeros momentos de la revolución islámica en el discurso periodístico español. (1979). Revista Internacional de Historia de la Comunicación, 2 (1), 97-125

Hospers, J. (1980). Significado y verdad en el arte. [Fernando Torres, ed]. Valencia

Moore, A. (1987). V de Vendetta. Norma Comics

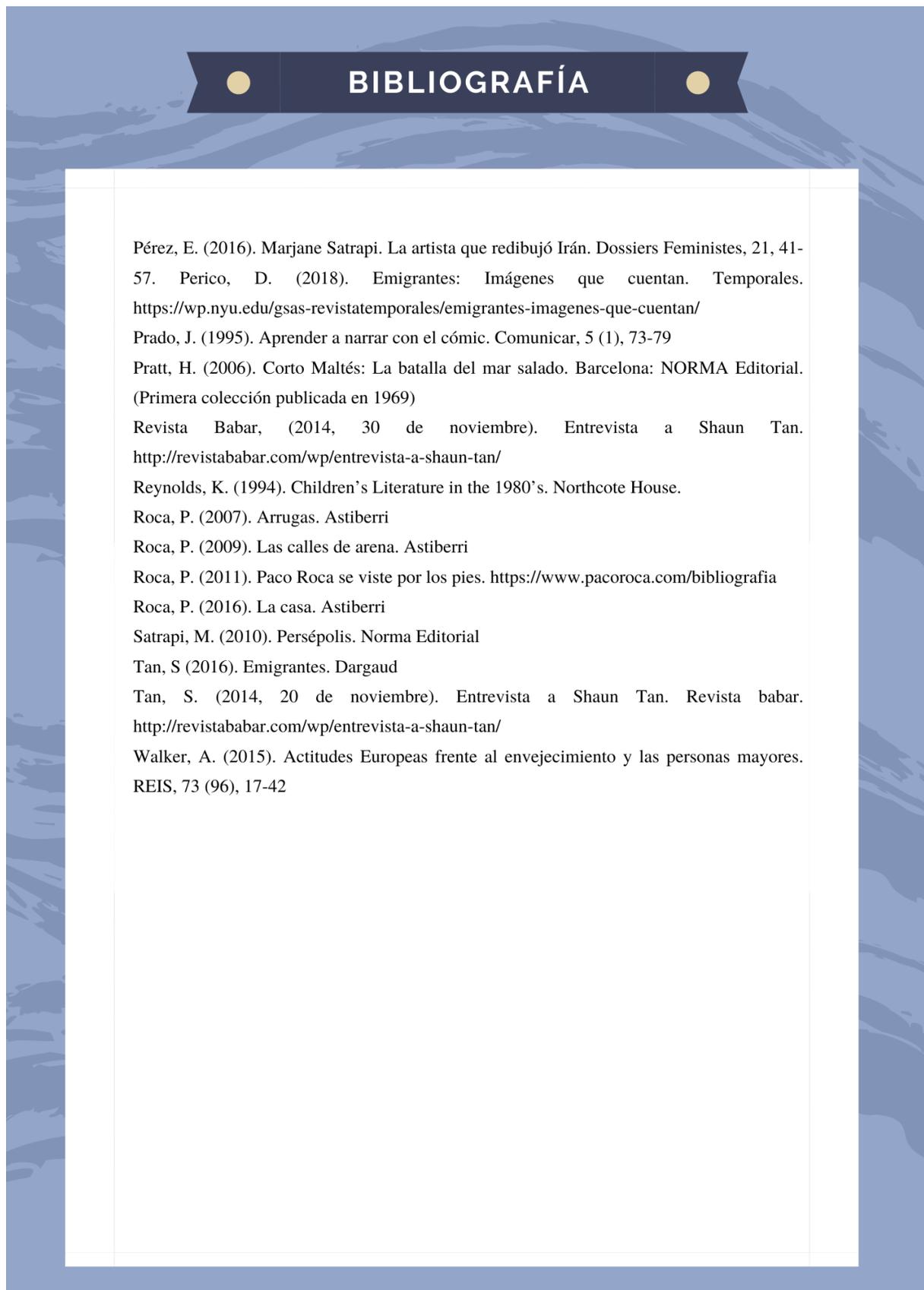
Moore, A. (1998). Comencé V de Vendetta. Ediciones Zinco, S.A

Moore, A. (2015). Alan Moore Fansite. <http://www.alanmoorefansite.com/index.html>

Noragueda, C. (2017, 5 de noviembre). ‘V de Vendetta’ y otras adaptaciones al cine de los cómics de Alan Moore. <https://hipertextual.com/2017/11/v-vendetta-adaptaciones-cine-alan-moore>

Peña-Casanova, J. (2012). Enfermedad de Alzheimer. Del diagnóstico a la terapia: conceptos y hechos. Fundación ‘La Caixa’

Figura 118 Bibliografía empleada para la construcción de la guía



Pérez, E. (2016). Marjane Satrapi. La artista que redibujó Irán. *Dossiers Feministes*, 21, 41-57.

Perico, D. (2018). Emigrantes: Imágenes que cuentan. *Temporales*. <https://wp.nyu.edu/gsas-revistatemporales/emigrantes-imagenes-que-cuentan/>

Prado, J. (1995). Aprender a narrar con el cómic. *Comunicar*, 5 (1), 73-79

Pratt, H. (2006). *Corto Maltés: La batalla del mar salado*. Barcelona: NORMA Editorial. (Primera colección publicada en 1969)

Revista Babar, (2014, 30 de noviembre). Entrevista a Shaun Tan. <http://revistababar.com/wp/entrevista-a-shaun-tan/>

Reynolds, K. (1994). *Children's Literature in the 1980's*. Northcote House.

Roca, P. (2007). *Arrugas*. Astiberri

Roca, P. (2009). *Las calles de arena*. Astiberri

Roca, P. (2011). Paco Roca se viste por los pies. <https://www.pacoroca.com/bibliografia>

Roca, P. (2016). *La casa*. Astiberri

Satrapi, M. (2010). *Persépolis*. Norma Editorial

Tan, S (2016). *Emigrantes*. Dargaud

Tan, S. (2014, 20 de noviembre). Entrevista a Shaun Tan. *Revista babar*. <http://revistababar.com/wp/entrevista-a-shaun-tan/>

Walker, A. (2015). Actitudes Europeas frente al envejecimiento y las personas mayores. *REIS*, 73 (96), 17-42

Anexo 3. Oficio de Aprobación y designación de director del Trabajo de Integración Curricular



Universidad
Nacional
de Loja

CARRERAS DE: PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

Of. No.040-CLCL/CPLL-FEAC-UNL-T2021
Loja, 26 de octubre de 2021

Licenciado

Lenin Paladines Paredes, Mg. Sc.

DOCENTE DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
Ciudad. -

De mi consideración:

En calidad de Directora de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura y de conformidad a lo que establece el artículo 225, último párrafo, del Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja, se lo designa a usted como Director del trabajo de Integración Curricular de la Tesis titulada: **“El uso de la novela gráfica en el marco del currículo nacional obligatorio ecuatoriano: diseño de una propuesta de lectura multimodal de un corpus de novelas gráficas”**, perteneciente a la aspirante a Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura: **ANA LUCÍA ALARCÓN BURNEO**.

Le solicito brindar la orientación correspondiente a la señorita estudiante, con la solvencia y rigurosidad académica que caracterizan su desempeño profesional.

Particular que pongo a su conocimiento para los fines legales pertinentes.

Atentamente,



Firmado electrónicamente por:
**DIANA
ELIZABETH
ABAD JIMENEZ**

Lic.- Diana Elizabeth Abad Jiménez, Mg. Sc.

**DIRECTORA DE LA CARRERA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
Y PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.**



Firmado electrónicamente por:
**BAYRON ALEJANDRO
CASTILLO AGUIRRE**

Por. Lic. Bayron Alejandro Castillo Aguirre
SECRETARIO DE LA CARRERA DE PLL y LCL.
C.c. Aspirante
Archivo CLCL/CPLL

Anexo 4. Certificación de la traducción del abstract

Lic. Jordy Christian Granda F, Mgs.
0967352473
Chris-gra1993@hotmail.com
Loja – Ecuador

Loja, 14 de Junio de 2022

El suscrito, Lic. Jordy Christian Granda Feijoo, Mgs., **DOCENTE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ÁREA DE INGLÉS - CIS DEL INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO SUDAMERICANO**, a petición de la parte interesada y en forma legal,

CERTIFICA:

Que, la traducción del resumen del documento adjunto solicitado por la Srta. Ana Lucía Alarcón Burneo con cedula de ciudadanía No. 1105742975, cuyo tema de investigación se titula *El uso de la novela gráfica en el marco del currículo nacional obligatorio ecuatoriano: diseño de una propuesta de lectura multimodal de un corpus de novelas gráficas*, ha sido realizado y aprobado por mi persona, Lic. Jordy Christian Granda Feijoo, Mgs. Docente de Educación Superior en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El apartado del Abstract es una traducción textual del Resumen aprobado en español.

Particular que comunico en honor a la verdad para los fines académicos pertinentes, facultando al portador del presente documento, hacer el uso legar pertinente.

English is a piece of cake!

Lic. Jordy Christian Granda Feijoo, Mgs.
ENGLISH PROFESSOR



Checked by:

Lic. Jordy Christian Granda Feijoo, Mgs.
ENGLISH TEACHER