



POSGRADOS

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

RPC-SO-03-No.050-2020

OPCIÓN DE
TITULACIÓN:

ARTÍCULO PROFESIONAL DE ALTO NIVEL

TEMA:

APRENDIZAJE A TRAVÉS DE COMUNIDADES DE
MEDIACIÓN LECTORA DE NARRATIVAS VISUALES

AUTOR:

MARCO VINICIO MANOTOA BENAVIDES

DIRECTOR:

EDGAR EFRAÍN LOYOLA ILLESCAS

QUITO - ECUADOR

COHORTE

2022 - 2023

Autor:**Marco Vinicio Manotoa Benavides**

Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Ciencias del Lenguaje y Literatura

Candidata/o a Magíster en Innovación en Educación por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Quito.

mmanotoab@est.ups.edu.ec

Dirigido por:**Edgar Efraín Loyola Illescas**

PhD en Ciencias de la Educación

Dr. en Ciencias de la Educación, Especialidad Investigación Socio Educativa

Magíster en Educación a Distancia

eloyola@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

©2023 Universidad Politécnica Salesiana

QUITO – ECUADOR – SUDAMÉRICA

MANOTOA BENAVIDES MARCO VINICIO

APRENDIZAJE A TRAVÉS DE COMUNIDADES DE MEDIACIÓN LECTORA DE NARRATIVAS VISUALES

DEDICATORIA

A Margarita, su voz es la piedra

donde se levanta la mañana.

En ella arde el viaje desconocido

como una flor hundiéndose en la noche.

APRENDIZAJE A TRAVÉS DE COMUNIDADES DE MEDIACIÓN LECTORA DE NARRATIVAS VISUALES

Resumen

Este artículo desarrolló una propuesta de innovación didáctica que tuvo el objetivo de implementar espacios de mediación lectora para el desarrollo de procesos de comprensión crítica de narrativas visuales en estudiantes de bachillerato de una institución pública de la ciudad de Quito. Se presentó un acercamiento teórico a las categorías de comunidad de aprendizaje, mediación lectora, literacidad crítica y narrativas visuales, para problematizar los supuestos epistémicos, teóricos y pedagógicos sobre los que se articuló la investigación. Se utilizó un diseño metodológico mixto, debido a la naturaleza cuantitativa y cualitativa de los datos recogidos; que luego se explicaron de acuerdo a las fases del proceso investigación-acción: planificación, acción, observación y reflexión, por medio de la utilización de diferentes tipos de técnicas e instrumentos. Los resultados obtenidos se triangularon para la construcción de interpretaciones que priorizaron los hallazgos y los nudos críticos detectados en el proyecto. Las comunidades de mediación lectora constituyeron espacios flexibles para la co-construcción de conocimientos contextualizados.

Palabras Clave

Comunidad de Aprendizaje – Mediación Lectora – Cómic – Manga – Literacidad Crítica

Puntos destacados

- ✓ Las comunidades de mediación lectora favorecen el aprendizaje de los contenidos curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura.
- ✓ La mediación lectora es un proceso que favorece actitudes positivas hacia la cultura letrada y desarrolla de habilidades blandas.
- ✓ La alfabetización visual de cómics y mangas es un proceso de desarrollo de la autonomía, criticidad y creatividad de los estudiantes.

Introducción

La enseñanza de la Lengua y la Literatura enfrenta los retos de la sociedad contemporánea. De acuerdo con Luis Rengifo (2023), en el currículo ecuatoriano predomina un enfoque textual, pragmático, estético, orientado a responder a las demandas del mercado capitalista. Se trata de una estructura curricular basada en el principio de flexibilidad curricular del Sistema Nacional de Educación establecido en el literal f del artículo 2.3 de La Ley Orgánica Reformatoria de la LOEI (2021), y en el principio de la autonomía pedagógica que tienen las instituciones educativas para gestionar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, acorde a sus necesidades específicas. Este uso abierto del currículo de Lengua y Literatura evidencia la consideración neutral de la disciplina, que, “en el subnivel de bachillerato, a diferencia del currículo de otras asignaturas, las destrezas con criterios de desempeño se encuentran expresadas de forma general y abierta” (Rengifo, 2023, p. 8), centrado en el desarrollo del disfrute y la creatividad y deja de lado aspectos de reflexión crítica y problematización de los contenidos según los procesos histórico-sociales del contexto local.

El Ministerio de Educación del Ecuador dispuso la aplicación obligatoria del Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias (2021) en el año lectivo 2022-2023, Régimen Sierra-Oriente, para todas las instituciones públicas. La priorización curricular orientó los procesos educativos desde una

perspectiva interdisciplinaria, de modo que habilidades, conocimientos y actitudes adquiridas pudiesen ser utilizadas por los estudiantes en situaciones de la vida cotidiana. Además, con la publicación del Acuerdo Ministerial 2022-00010-A (2022), se reformó el plan de estudios de todos los niveles educativos. De manera que, tanto en el Subnivel EGB Superior como en el Bachillerato, se destinaron 25 períodos pedagógicos semanales para el cumplimiento de los objetivos de aprendizajes en función de los perfiles de salida y 10 horas para el desarrollo de las actividades complementarias, entendidas como acciones pedagógicas dentro del horario de clases para reforzar y fortalecer los aprendizajes de las y los estudiantes de manera integral, a través de la promoción de la curiosidad, la criticidad, la creatividad y la autonomía.

El área de Lengua y Literatura organizó las actividades complementarias en la asignatura de Lectura Recreativa, que tuvo un propósito formativo y motivacional: la construcción de disposiciones favorables para el desarrollo de las Habilidades del Siglo XXI (Portugal et al., 2022) y el aprendizaje para toda la vida. Al carecer de una propuesta macro-curricular, esta asignatura constituyó un espacio adecuado para el desarrollo de un proyecto de innovación, basado en una intervención pedagógica. En su planificación micro-curricular se propuso un proceso de alfabetización visual para la lectura crítica de narrativas visuales, dirigida a estudiantes de bachillerato de una institución pública de la ciudad de Quito. La selección de este género textual se debió a que, para el investigador, la lectura de cómics, mangas, novelas gráficas o historietas supuso un acercamiento al campo de intereses, expectativas e inquietudes de los educandos.

El interés de las y los estudiantes por la lectura de narrativas visuales se debe a que es una práctica cultural legitimada por la globalización cultural. Si bien existe una brecha significativa entre los contextos de producción y los contextos de recepción, las condiciones de consumo de artefactos culturales impuestos por la lógica de la Sociedad de la Información y el Conocimiento y la Industria Cultural, han modificado los patrones de comprensión, aprendizaje y gestión de la información (Loriguillo, 2022). De manera que, es indispensable un proceso sistemático de alfabetización visual que, desde una perspectiva crítica, pueda fortalecer los procesos lectores, superar los analfabetismos funcionales, y subvertir la alienación cultural, a través de la formación de lectores autónomos, creativos y sensibles a las contradicciones de su entorno.

A continuación, se presentan los fundamentos teóricos utilizados en este proyecto de innovación. Primero, se desarrolla la estrategia metodológica de las Comunidades de Aprendizaje, a partir de la revisión sistemática de literatura, enfatizando el carácter innovador del trabajo cooperativo como respuesta a los desafíos de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. En segundo lugar, se presentan los desarrollos conceptuales de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, sobre la mediación lectora, como proceso de acompañamiento docente durante la creación de relaciones significativas entre los lectores en formación y la cultura letrada. El tercer elemento conceptual elegido es la categoría de Literacidad Crítica, entendida como el conjunto de prácticas sociales de los individuos para la producción de sentido. Por último, se presenta una aproximación a las narrativas visuales, en tanto relatos transmedia y la articulación de la propuesta de lectura multimodal como forma de interacción del lector con textos pertenecientes a este género.

Comunidad de Aprendizaje

Manuel Garzón (2020) define a las Comunidades de Aprendizaje como “personas organizadas [...] que comparten e interrogan críticamente su práctica de una manera continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje” (p. 241). Resalta la dimensión colaborativa del trabajo, para la consecución de objetivos comunes, a partir de la potenciación de la autonomía del estudiante, la competencia comunicativa y el desarrollo de las habilidades blandas. De ahí que, se inscriban en una perspectiva integral y sistemática del fenómeno educativo, ya que constituyen una respuesta a la complejidad de la sociedad de la Información y el Conocimiento.

Las Comunidades de Aprendizaje alcanzan objetivos a través de la gestión del conocimiento desde la centralidad del estudiante, la utilización de habilidades del pensamiento crítico y la cooperación

(Schlegel, 2021). Esta concepción del aprendizaje colectivo, intersubjetivo y relacional se fundamenta en los postulados pedagógicos de John Dewey sobre la naturaleza social del aprendizaje humano (Garzón, 2020) y en los principios psicosociales del constructivismo social de Lev Vygotsky, sobre el carácter sociohistórico de las interacciones humanas. En el caso de las interacciones sociales, los aprendizajes se producen a través de procesos de apropiación participativa (Bermúdez, 2022). El conocimiento, en este sentido, es una co-construcción alcanzada a través de experiencias significativas de aprendizaje.

Para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en contextos escolares, el docente tiene que plantear problemáticas contextualizadas, que impliquen al estudiantado en la experiencia de co-construcción del conocimiento: “se sugiere que las tareas moderadamente difíciles ofrecen oportunidades fructíferas que implican situaciones desafiantes de integración y fortalecimiento” (Martín y Corradini, 2019, p. 188). Luego, el docente tiene que distribuir de forma flexible las actividades de aprendizaje y ser presentadas como problemas (Cabrera et al., 2022). Estas experiencias de aprendizaje fomentan la reflexión, la discusión y la construcción de una visión crítica sobre la realidad (Izquierdo y García, 2022). Así el aprendizaje dialógico empodera a los estudiantes en sus procesos educativos.

Aprender colaborando significa dialogar con el contexto y con la diversidad del aula (Ordóñez-Sierra y Ferrón-Gómez, 2022). La función del docente consiste en diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje enriquecedoras para la formación integral del ser humano (De Dios, 2020). Por otra parte, condensan dinámicas de cohesión necesarias para que se tomen decisiones en equipo que permitan el alcance de objetivos comunes. Las interacciones de aprendizaje suceden en espacios horizontales, donde la función mediadora del docente acompaña el desarrollo de las actividades (Romero et al., 2023). A través de prácticas participativas de aprendizaje se fomentan valores sociales como la solidaridad, la tolerancia y la empatía. Convirtiéndose, de esta manera, en un modelo innovador de carácter inclusivo.

Mediación Lectora

La formación de lectores es un eje transversal de los procesos educativos, que implica el desarrollo de distintos aspectos como el gusto lector, los hábitos lectores y una actitud crítica, reflexiva y creativa frente a la realidad (González et al., 2022). Se recomienda que, la incorporación de niñas, niños y adolescentes a la cultura letrada parte de la lectura literaria, y que se evite la instrumentalización de la lectura en contextos escolares. Aprender a apreciar la literatura significa, entonces, construir un perfil lector acorde a las características de la complejidad social (Contreras, 2021).

Así la mediación de la lectura literaria es un desafío para los docentes de Lengua y Literatura (Berríos et al., 2022), que depende de la trayectoria lectora del docente y también de los gustos lectores de los estudiantes. El conocimiento de los contextos socioculturales de los estudiantes es el prerrequisito para dinamizar las estrategias didácticas. El docente es un mediador cultural, debido a que atiende las dimensiones cognitivas y metacognitivas, a través de un acercamiento socio-afectivo pertinente a las necesidades del estudiantado (Montesdeoca et al., 2020). Su tarea consiste en el diseño, implementación y evaluación de planes integrales de lectura (Villalobos y Valverde, 2022).

El mediador es el adulto que facilita el encuentro dialógico entre el libro y el lector. Se trata de un “lector crítico y creativo, pues es preciso que promueva la generación de múltiples interpretaciones para una misma lectura” (González et al., 2022, p. 55). El mediador pone en práctica saberes disciplinares, estrategias didácticas y contextos para la construcción de experiencias de aprendizaje desafiantes. De ahí que, adquiere el estatuto de educador, pues según Paulo Freire, desempeña la función mediadora de la concientización (Kohan, 2020). La lectura es un diálogo, es decir, un dispositivo intersubjetivo de relación con los otros y con la realidad. Michele Petit (2015) define la lectura como un diálogo imaginario. A través de la conversación literaria, propicia un encuentro intersubjetivo que favorece el aprendizaje por descubrimiento (Acosta et al., 2022). Por tanto, la actitud dialógica activa la reflexión, la criticidad, la metacognición y la creatividad.

Felipe Munita (2022) define al mediador escolar de lectura literaria como “un actor educativo que interviene intencionadamente en la construcción de condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sus estudiantes” (p. 89). Su función formativa se orienta a la socialización de modelos interpretativos y modos de uso del lenguaje, recuperados desde las prácticas cotidianas y la dimensión afectiva de los sujetos lectores. Además, su acompañamiento se concreta en la construcción de dispositivos didácticos o instrumentos mediadores que fomentan la creación de relaciones significativas entre los lectores y los libros.

La estructura didáctica de las experiencias de aprendizaje que se propongan para la mediación responde a objetivos pedagógicos claros (Camponovo, 2020). El acercamiento al discurso de la literatura consiste en la construcción de una práctica sociocultural de reinversión del capital cultural y de formación de la subjetividad crítica de las personas. En esta perspectiva, se concibe al lector escolar como un sujeto activo de su aprendizaje y sus interacciones con la cultura letrada y el campo cultural de una época (Camponovo, 2020).

Literacidad Crítica

Las transformaciones de la Sociedad de la Información y el Conocimiento posibilitan la emergencia de nuevos enfoques, teorías y prácticas pedagógicas. En este contexto, el enfoque social de la literacidad parte del supuesto que “la lectura y escritura se encuentran inmersas en contextos culturales que las modifican” (Sandoval y Zanotto, 2022, p. 2). La literacidad se define, de acuerdo a Barton y Hamilton (2004), como “una práctica social” (p. 2), es decir, un acto sociocultural que acontece en la frontera entre el pensamiento, la oralidad y la escritura.

La literacidad crítica comprende un conjunto de prácticas de socialización de modos de lectura y escritura orientados a la transformación de las realidades. Incluye conocimientos, valores y actitudes en función del contexto sociocultural donde se produce la interacción (Camarillo, 2021). Las prácticas sociales para la formación de la literacidad crítica se enfocan en el diseño, construcción, implementación y evaluación de modelos curriculares “que promueven su sistematización y avance hacia niveles de mayor complejidad” (p. 3). Estas prácticas discursivas modelan las interacciones sociales desde la criticidad y la creatividad: “el estudiante, con base en la comprensión y el análisis de esa información, debe construir conocimientos, interactuar en ámbitos determinados y aprender a tomar decisiones para la vida” (Camarillo, 2021, p. 4).

En el modelo educativo hegemónico, la lectura se configura como un programa de alfabetización basado en el desarrollo de habilidades (López y Ocampo, 2021). No obstante, la lectura se define también como una práctica social indispensable para el ejercicio de la ciudadanía crítica en el mundo contemporáneo. Mientras que, la lectura literaria permite al lector “realizar una valoración estética del mundo, mediante un uso especial del lenguaje” (González et al., 2022, p. 47), el “proceso de emancipación a través de la política de la diferencia” (López y Ocampo, 2021, p. 29) transversaliza la posibilidad de pensar la lectura como derecho de acceso a la información y apropiación del capital cultural, en el horizonte de la justicia social.

La articulación de una teoría radical de la lectura supone definirla como una praxis hermenéutica cotidiana de redefinición del mundo presente (López y Ocampo, 2021). La necesidad de imaginar nuevas prácticas de lectura, que partan de la cotidianidad de los sujetos y las comunidades, potencian las posibilidades de comprensión crítica y transformación de la realidad. La lectura, en tanto dispositivo de reconocimiento y emergencia de la diferencia, se orienta a la emancipación (Galindo y Castro, 2022).

En síntesis, este enfoque centrado en el estudiante hace que las prácticas lectoras y de escritura se orientan al desarrollo de la criticidad, la creatividad y la autonomía. Por esto se habla de una comprensión multimodal, para “enfrentar la complejidad implicada en los desafíos y dificultades que las nuevas realidades presentan, además de contar con más y mejores recursos para hacer frente a la desinformación” (Sandoval y Zanotto, 2022, p. 37). Por tanto, el modelo de literacidad crítica es transversal a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la educación literaria en

contextos socioculturales diversos.

Narrativas visuales

La revolución digital de la sociedad ha transformado las prácticas narrativas. La nueva cultura digital se caracteriza por estructurarse en narrativas transmedia y mundos ficcionales en permanente expansión. Los modelos narrativos emergentes reinventan los tres elementos básicos del relato lineal: “historia, estructura y acto de enunciación” (Montoya, 2019, p. 51). Al modificarse la naturaleza de los relatos que se consumen, se han modificado, también, las formas de participación de los lectores, los espectadores y la audiencia, en general. La construcción ficcional de la época contemporánea se define por su carácter intersubjetivo e interactivo. Los contenidos narrativos socializados a través de múltiples soportes y plataformas dotan al ecosistema mediático de un permanente estado de mutación.

Las investigaciones sobre la función formativa de las narrativas visuales han aumentado en los últimos años; “desde la didáctica de la literatura diferentes especialistas han apuntado su destacado papel en la formación y consolidación de hábitos lectores y el desarrollo de diferentes competencias, sobre todo, la lectora y literaria, pero también la cultural y artística, social y ciudadana e intercultural” (Ibarra y Ballester, 2022, p. 2). A estos estudios se suman investigaciones interdisciplinarias que abordan problemáticas vinculadas a la indefinición epistemológica del género y a las relaciones entre el discurso académico y la Industria Cultural (Falguera y Selfa, 2023).

La utilización del cómic y del manga en la clase de Lengua y Literatura diversifica las posibilidades formativas, según el objetivo pedagógico y la planificación docente. Además, se trata de un recurso que “logra motivar al alumnado, promoviendo ambientes de reflexión a partir de los códigos que utiliza, despertando el pensamiento crítico y reflexivo al tiempo que potencia los procesos «globalizadores de la enseñanza», tarea que suelen resultar complicada en los actuales contextos educativos” (Gómez y Ruiz, 2019, p. 2). De igual modo, su valor radica en fomentar los hábitos lectores, mientras que su mediación favorece el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y creativo. Por tanto, el potencial educativo de la narrativa visual radica en su doble estatuto de lenguaje estético-expresivo: “una articulación entre la lectura y lo visual” (Salinas, 2022, p. 72).

La lectura de narrativas visuales requiere un protocolo de lectura que atienda, simultáneamente, al mensaje paradigmático de lo visual y al mensaje sintagmático de la historia. “Esta sucesión de imágenes obliga al lector a participar activamente en el relato, descodificando, llenando los vacíos discursivos entre imágenes, con el objetivo de construir, de rellenar el relato” (Falguera y Selfa, 2023, p. 3). El lector de narrativas visuales requiere una competencia lectora integral, para la comprensión del mensaje icónico visual y del mensaje textual, propias de un lector crítico y productor de interpretaciones. Este tipo de lector sintetiza la competencia lectora, la competencia literaria y la competencia escrita (Ibarra y Ballester, 2022). Se trata, en suma, de un lector multimodal y productivo, co-autor de la obra.

La comprensión multimodal se orienta hacia un enfoque intercultural, que prioriza el diálogo como instancia de aparición de la identidad y la alteridad (Méndez, 2019). En este punto se encuentra la posibilidad de una formación integral, “desde la ampliación de su intertexto y la conexión con productos de la cultura de masas en la que se encuentra inmerso como estrategias para el desarrollo de su competencia lectora y el descubrimiento de la experiencia de lectura como un acto libre y placentero” (Ibarra y Ballester, 2022, p. 11). La reinención de las prácticas letradas canónicas a través del reconocimiento del valor pedagógico de las prácticas letradas vernáculas de narrativas visuales tiene que entenderse como la oportunidad para generar actitudes proactivas hacia la lectura (Jiménez et al., 2020).

Metodología

Esta propuesta de innovación educativa se desarrolló utilizando un enfoque mixto. María Soledad Ramírez y Jairo Lugo (2020) definen a los enfoques mixtos como aquellos que combinan datos

cuantitativos y cualitativos para la comprensión crítica de la realidad. La complejidad del mundo requiere una mirada que interroge diferentes perspectivas, a la vez que incorpore diferentes estrategias de investigación. Se trata de un enfoque que combina estratégicamente metodologías cuantitativas y cualitativas, en función de la naturaleza de los objetos de estudio y de sus propósitos (Juncosa y Garcés, 2020). Además, este enfoque permitió el planteamiento crítico y creativo de propuestas de intervención pedagógica, desde una perspectiva dialógica, con la potencia suficiente para incidir en el contexto de aplicación.

La innovación educativa se caracteriza por ser un campo de investigación dirigido al cambio sistemático de las condiciones dadas. Carlos Sabino (1993) define al diseño de investigación como el modelo abordaje metodológico de la realidad. El diseño que se utilizó para esta propuesta fue la investigación-acción, entendida como un proceso de pensamiento sociopolítico que tiene por objetivo la generación de conocimiento desde la perspectiva de los otros (Fals Borda et al., 1991). Este modelo es un “proceso reflexivo de resolución de problemas que permite implementar cambios en el proceso para mejorar los procedimientos y programas” (Revilla et al., 2020, p. 41). Los pasos que se realizaron en este proyecto fueron cuatro:

1. **Planificación.** – en esta fase se diagnosticó, describió y explicó la problemática de no consolidación de las destrezas de competencia lectora en la población. A la vez que se planteó como alternativa de solución la propuesta de comunidades de aprendizaje para la mediación de narrativas visuales.
2. **Acción.** – en esta fase se ejecutó lo planificado a través del modelo de instrucción, al mismo tiempo que se realizó la investigación de las fuentes y se sistematizaron los aportes teóricos. La aplicación de la innovación se realizó con una muestra de estudio.
3. **Observación.** – en esta fase se realizó durante la implementación del proyecto, a través de la utilización varias técnicas mixtas como el análisis de contenido, la encuesta y la lectura crítica.
4. **Reflexión.** – en esta fase se sistematizaron los resultados observados a través de la escritura. Para la comprensión de la realidad como una complejidad, estas fases se desarrollan de manera dialéctica, en continúa retroalimentación durante todo el proceso de investigación.

El alcance de investigación para esta propuesta de innovación fue explicativo, ya que se enfocó en explicar la intervención pedagógica realizada en el área de Lengua y Literatura, a través del desarrollo teórico de cuatro categorías: comunidades de aprendizaje, mediación lectora, literacidad crítica y narrativas visuales. Por otra parte, de acuerdo a Hernández Sampieri (2018), se integraron los propósitos exploratorios, descriptivos y correlacionales del fenómeno estudiado centrado “en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables” (p. 95). Es decir, se construyó una mirada global sobre el fenómeno, al mismo tiempo que hizo visible las posibilidades de cambio, transformación y superación de una problemática.

La población de estudio para esta investigación estuvo compuesta por 280 estudiantes de Primer Año de Bachillerato, de una institución educativa en la ciudad de Quito, que están distribuidos en siete paralelos en un rango de edad entre los 15 y los 16 años. La muestra final consistió en 120 estudiantes correspondientes a tres paralelos (B-D-F), con quienes se realizó la implementación del proyecto de innovación durante el Segundo Quimestre del año lectivo 2022-2023. Se trabajó con un muestreo probabilístico aleatorio simple, debido a que cada miembro de la población tenía la misma probabilidad de ser seleccionado (Hernández y Mendoza, 2018).

Por tanto, se utilizaron varias técnicas e instrumentos de la investigación-acción, pero adaptados a la perspectiva de la didáctica de la Lengua y la Literatura. Los cuales tuvieron el objetivo de comprender los procesos sociales (Francés et al., 2015), para la construcción colectiva de conocimientos indispensables en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para el efecto, se diseñaron secuencias didácticas, centradas en el rol protagónico del estudiante como productor de conocimientos (Jaimes, 2020). Desde esta perspectiva formativa, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos, en las diferentes fases del proceso de investigación-acción:

Tabla 1

Técnicas e instrumentos para la implementación de secuencias didácticas.

Fase	Técnica	Instrumento	Descripción
Planificación	Análisis de contenido	Taller de comprensión lectora diagnóstico	Se utilizó al inicio del año lectivo 2022-2023, como instrumento de evaluación diagnóstica para los estudiantes de Primer año de Bachillerato.
	Encuesta	Cuestionario	Se elaboró a partir de la operacionalización de las variables de investigación: tres dimensiones, subdividas en dos indicadores por cada una. A partir de estas, se plantearon afirmaciones para la construcción de cuestionarios dirigidos a estudiantes, padres de familia y docentes. El objetivo de la aplicación fue determinar la percepción sobre la implementación del proyecto.
	Lectura crítica	Fichas de resumen	Se utilizaron a lo largo de todo el proceso de investigación para la revisión de las fuentes documentales, y la construcción del marco teórico de la propuesta de innovación.
Acción	Análisis de contenido	Infografía	Se trató del producto final del proceso de familiarización de la metodología del trabajo cooperativo, a través de la conformación de equipos base, como condición para la implementación de las comunidades de aprendizaje.
		Notas 1er Quimestre	Las notas finales correspondientes al Primer Quimestre fueron tomadas como referencia con respecto al nivel de desempeño de los estudiantes, antes de la implementación del proyecto, para la delimitación del punto de partida.
		Talleres de Comprensión (A-B-C-D-E)	Los talleres de comprensión fueron actividades diseñadas por medio de secuencias didácticas, en las que se planteó un proceso de aprendizaje mediado por tecnologías. Se orientaron al desarrollo de la literacidad crítica, a través de una lectura multimodal. Se plantearon 5: <ul style="list-style-type: none"> ✓ A: Tipos de Planos ✓ B: Estructura del Cómic ✓ C: Psicología del Color ✓ D: Comprensión Visual ✓ E: Escritura de Narrativa Visual
Observación	Análisis de Contenido	Taller Tipos de Signos	Este taller se utilizó durante la etapa de familiarización de la metodología de aprendizaje cooperativo. Tenía el objetivo de distinguir entre íconos, índices y símbolos, como conocimiento previo para la lectura de narrativas visuales.
		Taller Diagnóstico	Este taller se utilizó como disparador de interés para el cómic <i>The Sandman</i> de Neil Gaiman. Este cómic se seleccionó debido

				a que aborda temáticas de la asignatura a ser revisados en el año lectivo, a la vez que se trata de un ejemplo representativo del género.
			Ficha de coevaluación	Este instrumento se diseñó para que los líderes de equipo realicen el seguimiento del trabajo de sus compañeros. Para el efecto, utilizaron una escala cualitativa, en función de los indicadores del aprendizaje cooperativo: inter-dependencia, responsabilidad individual, colaboración, comunicación, apoyo.
			Evaluación metacognitiva	Este instrumento se diseñó para que cada estudiante, de forma individual, reflexione sobre el proceso realizado al finalizar una actividad. Se aplicó seis veces a lo largo del desarrollo de todo el proyecto.
Reflexión	Análisis de Contenido	de	Rúbrica de comentario crítico	Este instrumento estaba enfocado en generar un espacio para el desarrollo de la subjetividad crítica del estudiante, sobre la experiencia de lectura de la narrativa visual. A través de la argumentación, la escritura académica y la reflexión sobre la lectura, se dinamizó la práctica de literacidad.
			Rúbrica de producto final	Para la revisión de los cómics o mangas elaborados por los equipos, se utilizó una rúbrica, adaptada a la especificidad de la narrativa visual. Se evaluaron cinco dimensiones: proceso, lenguaje, coherencia, cohesión, presentación. Luego se establecieron 5 criterios de desempeño valorados entre 2,00 y 0,10, en función de cada dimensión.
			Notas 2do Quimestre	Las notas finales correspondientes al Segundo Quimestre fueron tomadas como referencia del impacto de la implementación del proyecto.
	Encuesta		Cuestionario	Al finalizar el proyecto, se aplicó el mismo cuestionario utilizado para el diagnóstico, para poder contrastar las respuestas en los dos momentos.
	Grupo Focal		Guía semiestructurada	El Grupo Focal se realizó con los líderes de los equipos, en dos sesiones de trabajo. Las respuestas se grabaron y luego se transcribieron. La selección de los participantes de la entrevista grupal obedeció al nivel de implicación, compromiso e interés que demostraron a lo largo del proceso; a la vez que, como líderes, su rol les permitió observar de primera mano las dificultades y las oportunidades del trabajo cooperativo.

Elaboración propia.

Presentación y Discusión de Resultados

Percepciones sobre propuesta de innovación

Para el desarrollo de esta propuesta de innovación se planteó un diagnóstico inicial a la problemática por medio de la construcción de un cuestionario sobre las dos variables de investigación: Comunidades de mediación lectora y narrativas visuales. Después se operacionalizó la variable independiente en tres dimensiones: fundamentos, metodología y didáctica; y la variable dependiente en: elementos estructurales, literacidad crítica e itinerario de aprendizaje. El objetivo fue explorar las percepciones de las y los estudiantes del Primer año de Bachillerato, las familias y los docentes de Lengua y Literatura de la institución sobre las ventajas y desventajas del trabajo en comunidades de aprendizaje para la lectura de narrativas visuales. En este primer momento se determinó la necesidad del proyecto; y al final se volvió a aplicar el instrumento, para determinar los cambios de opinión y de percepción sobre la propuesta. A continuación, se presentan los cuadros comparativos de los estudiantes, por variable, a fin de discutir sus implicaciones pedagógicas, curriculares y socio-afectivas, poniéndolas en relación con las opiniones recabadas en el grupo focal.

Tabla 2

Cuadro comparativo de resultados de encuestas a estudiantes: Comunidades de mediación lectora

<i>Diagnóstico de Entrada</i>					<i>Diagnóstico de Salida</i>						
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo		
Total	148	180	53	12	3	Total	177	162	52	3	2
Media	24,67	30,00	8,83	2,00	0,50	Media	29,50	27,00	8,67	0,50	0,33
Desviación	6,37	4,76	5,98	1,63	0,76	Desviación	4,89	1,91	5,62	0,76	0,75

Elaboración propia.

El cuestionario aplicado a los estudiantes sobre la percepción de las comunidades de mediación lectora abordó seis indicadores: animación lectora, mediación lectora, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en pensamiento, planificación curricular integral y secuencia didáctica. Como se puede apreciar en la tabla anterior, el incremento del número de estudiantes que están totalmente de acuerdo y la variación en los demás ítems, inclina la balanza de manera favorable hacia la pertinencia y aceptación estudiantil a la innovación aplicada. La percepción afirmativa de los estudiantes a la propuesta de trabajo entre el antes y el después deja en evidencia el cambio de actitud hacia la cultura letrada, que supone, también, un cambio de actitud hacia las prácticas de lectura en el aula. Cambio que, en última instancia, podría comprenderse como evidencia de una potencialidad para la formación de los hábitos lectores en autonomía.

Entre los principales hallazgos encontrados en este apartado se encuentra el interés creciente que las y los estudiantes tuvieron durante la implementación de la propuesta de innovación. Esto se debe a que el proceso de mediación de narrativas visuales atendió a la complejidad socioemocional de los jóvenes, para quienes la lectura de cómics y mangas supuso un ejercicio de crecimiento personal. Así lo manifiesta un estudiante entrevistado, quien dijo que “era emocionante intentar saber qué pasará después”; otra estudiante mencionó que se “sentía tranquila al tener un momento para leer y concentrarse”. Lo que tiene que ver, también, con el nivel de implicación en la lectura colectiva: “al leer el manga como el cómic sentimos curiosidad por saber cómo sigue la historia, adrenalina por las peleas que se mostraban y felicidad al ver cómo el personaje iba evolucionando”. En síntesis, la

propuesta pudo dialogar con la dimensión afectiva del estudiantado, debido a que constituye una de las prácticas de lectura características de la sociedad contemporánea. Los estudios de las prácticas de literacidad en el contexto socioeducativo comprenden los procesos de lectura y escritura en función de las relaciones e interacciones sociales. La cultura letrada ha experimentado profundas transformaciones debido a la revolución digital de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Lorenzatti et al., 2019). Abordadas desde lo afectivo, las prácticas de literacidad crítica favorecen el desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes.

Por otra parte, uno de los nudos críticos localizados en la percepción de la propuesta, tiene que ver con la apreciación del aprendizaje cooperativo, también despertó emociones importantes para los estudiantes: “trabajar en grupo era divertido y a la vez me estresaba porque no ayudaban”. Al respecto, en otro paralelo se manifestó: “alegría y tristeza, porque en muchos momentos todo salió bien y ganábamos, y en otros no”. Esta situación emocional contradictoria también lo manifestaron en otro curso: “a lo largo de este tiempo varios compañeros se iban y faltaban, pero había veces en las que disfrutábamos haciendo el trabajo”. Es curioso ver cómo coexisten emociones positivas y negativas con respecto al trabajo en equipo, que transversaliza las posibilidades de acción de las comunidades de aprendizaje. Esto se debe, a que el sistema educativo ecuatoriano se encuentra en una etapa de transición de su modelo pedagógico, para responder a las necesidades del mundo globalizado, que construye sus relaciones en redes. De ahí que, las y los estudiantes se encuentran inmersos en procesos de transición de prácticas escolares individuales a colaborativas.

Tabla 3

Cuadro comparativo de resultados de encuestas a estudiantes: Narrativas visuales

	<i>Diagnóstico de Entrada</i>					<i>Diagnóstico de Salida</i>					
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
Total	130	175	74	9	1	Total	170	161	62	3	0
Media	21,67	29,17	12,33	1,50	0,17	Media	28,33	26,83	10,33	0,50	0,00
Desviación	6,85	3,80	8,81	0,96	0,37	Desviación	5,85	3,53	6,39	0,76	0,00

Elaboración propia.

El cuestionario aplicado a los estudiantes sobre la percepción de las narrativas visuales abordó seis indicadores: imagen, texto, prácticas de lectura y escritura, proceso dialógico, experiencia de aprendizaje y evaluación. Como se puede apreciar en la tabla anterior, hubo un aumento considerable de la percepción afirmativa de los estudiantes a razón del tipo de texto seleccionado para la propuesta. Entre el diagnóstico de entrada y el diagnóstico de salida, se realizó la mediación utilizando narrativas visuales que eran novedosas para el estudiantado, razón que puede explicar el cambio de percepción de los participantes. El carácter novedoso de los textos seleccionados fue también el disparador del nivel de implicación del estudiantado en la propuesta de innovación. Tanto el cómic como los mangas mediados en clase abordan varias temáticas y problemas de los jóvenes.

Los principales hallazgos encontrados con respecto a la selección de narrativas visuales como textos estructurantes de los procesos de mediación, se encuentran su novedad y la capacidad de dialogar con el contexto de los estudiantes. Las prácticas sociales del lenguaje que se proponen en los diferentes componentes curriculares de la asignatura se organizan alrededor de la centralidad del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de ahí que los resultados obtenidos en dos momentos

diferentes, den cuenta de cómo este tipo de texto es cercano al interés del estudiantado. Si bien, la lectura de narrativas visuales significó un primer acercamiento a este tipo de textos, tal cual manifestaron algunos estudiantes: “fue la primera vez que yo leí estos textos”, “era la primera vez que me daban ese tema y se me hacía interesante”; además, despertó recuerdo en otros casos. En otro paralelo se manifestó que: “sintió nostalgia al leer de nuevo Pokémon”. Un sentir parecido fue expresado en otro paralelo: “al leer el texto me trajo demasiados recuerdos de la infancia cuando veía Dragon Ball”. Por tanto, las narrativas visuales conectaron emocionalmente con el universo de intereses y las prácticas letradas vernáculas de los adolescentes, propias de la Industria Cultural.

El principal nudo crítico que se encontró en este apartado fue la poca claridad del propósito de las actividades de mediación lectora, con respecto a la selección de los textos y la consolidación de los procesos de comprensión. La competencia lectora está compuesta por una serie de habilidades cognitivas, metacognitivas y de pensamiento crítico, que permiten al ser humano gestionar sus procesos de aprendizaje con autonomía y creatividad (Núñez et al., 2019). Como instancia de apropiación del capital cultural, la lectura permite la autodefinición de la subjetividad, la identidad y la personalidad humana, así como la capacidad de dialogar con la realidad. Por tanto, la lectura ocupa un lugar transversal en los procesos educativos y en las interacciones sociales del mundo globalizado. Al respecto, se obtuvo la siguiente información durante la entrevista, cuando se manifestó de manera enfática que no consideraba de interés para los jóvenes la lectura de narrativas visuales: “porque en la actualidad a los jóvenes ya no les interesa la lectura y además los cómics tratan sobre héroes y eso ya no es de interés para los jóvenes”, luego expresó su negativa a leer en su tiempo libre cómics o mangas, ya que “en lo personal, yo no entiendo muy bien cómo se lee un cómic o un manga”. Esta posición supone para el agente investigador un aspecto a tomar en cuenta para las próximas propuestas, en la medida que debe generar espacios de reflexión participativa sobre la conveniencia de utilizar o no un tipo de texto o recurso durante procesos de innovación didáctica. Pues, se deberían realizar diagnósticos más profundos para atender la complejidad de intereses de los participantes.

Comunidades de Aprendizaje

Durante la implementación de la propuesta de innovación, se aplicó un instrumento de Evaluación Metacognitiva, que tuvo el propósito de gestionar las reflexiones de las y los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje en los equipos de trabajos. La estructura de este instrumento se compuso por tres partes: (1) juicios metacognitivos sobre los hallazgos y dificultades identificados durante la actividad, (2) autoevaluación del desempeño individual durante la actividad, y (3) una escala de autorregulación sobre el nivel de desempeño en el trabajo cooperativo, a fin de que mejorase en las siguientes actividades del equipo. Además, se encontraba un espacio para que el estudiante escribiese recomendaciones al docente a fin de retroalimentar su propuesta, y que sirvió para regular y optimizar la organización de las actividades subsiguientes. A continuación, se presenta una tabla de resumen de las seis escalas de autorregulación desarrolladas durante los retos que se plantearon a los equipos, que será descrita, analizada y discutida tomando en consideración las respuestas recogidas en el grupo focal:

Tabla 4

Resultados comparativos de metacognición: Autorregulación del trabajo en equipo

	Reto 1			Reto 2			Reto 3			Reto 4			Reto 5			Reto 6		
	Lo hago bien	Puedo mejorar	Necesito ayuda	Lo hago bien	Puedo mejorar	Necesito ayuda	Lo hago bien	Puedo mejorar	Necesito ayuda	Lo hago bien	Puedo mejorar	Necesito ayuda	Lo hago bien	Puedo mejorar	Necesito ayuda	Lo hago bien	Puedo mejorar	Necesito ayuda
Total	278	224	17	337	177	11	235	128	7	157	91	2	159	86	0	101	54	0
Media	55,6	44,8	3,4	67,4	35,4	2,2	47	25,6	1,4	31,4	18,2	0,4	31,8	17,2	0	20,2	10,8	0
Desviación	6,18	7,91	1,96	5,82	6,41	1,60	6,42	7,00	0,80	3,07	2,71	0,80	4,83	4,83	0,00	2,40	2,40	0,00

Elaboración propia.

La escala de autorregulación se construyó tomando en cuenta cinco indicadores: coordinación, compromiso, confianza, colaboración y comunicación. Estos indicadores se corresponden con la propuesta de los hermanos Johnson (1999) en torno a los ejes del aprendizaje cooperativo. Del total de respuestas se puede observar cómo el número de estudiantes que consideraron que necesitaban ayuda en el primer trabajo en equipo se redujo a cero en el último reto. Estos datos permiten comprender cómo el trabajo cooperativo favoreció el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. El inter-aprendizaje supuso un proceso a mediano plazo de participación activa a través de interacciones sociales entre pares para la co-construcción de sentido durante la lectura como instancia de construcción colectiva del conocimiento. No obstante, resulta significativo, por otra parte, que el número de estudiantes que realizaron el proceso de Evaluación Metacognitiva se fue reduciendo reto a reto, dejando entrever las dificultades del seguimiento de actividades de naturaleza cualitativa por parte del docente o del agente innovador.

El trabajo en equipo requiere de procesos de gestión colaborativa, para que los diferentes roles que desempeñan los miembros se alcancen con alto nivel de desempeño, a la vez que motive procesos comunicativos permanentes (Romero et al., 2023). A este aspecto, se lo denomina ‘interdependencia positiva’, que moviliza la responsabilidad individual y compartida. Así la reflexión compartida genera oportunidades de crecimiento de las habilidades interpersonales. Los estudiantes manifestaron que el aprendizaje cooperativo es positivo debido a que genera interdependencia: “al ser asignado un trabajo personal esa persona debe responder por su parte, ya que si no lo hace puede afectar a las demás partes del grupo”, “genera un sentimiento de responsabilidad en el estudiante sabiendo que si no lo hace podría afectar a sus compañeros de grupo y se vería perjudicado el estudiante también genera un sentimiento de pertenencia hacia el trabajo” y “un trabajo en equipo significa, apoyo y responsabilidad por parte de cada miembro del equipo”. Estas respuestas dejan en evidencia el nivel de conciencia que alcanzaron los estudiantes sobre el sentido e intencionalidad del trabajo cooperativo para el desarrollo de las comunidades de aprendizaje, a través del diálogo para el desarrollo de habilidades complejas como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la comunicación asertiva.

La interacción entre pares, en este caso entre estudiantes, “contribuye a la construcción de un capital cultural significativo” (Cabrera et al., 2022, p. 3). El diálogo posibilita procesos de intercambios cognitivos, simbólicos y afectivos entre los miembros de una comunidad de aprendizaje, en aras de la articulación del sentido colectivo. Así la relación entre autonomía y colaboración se concreta en prácticas dialógicas de co-creación de conocimientos a través de procesos intersubjetivos. En el marco de una cultura colaborativa, la motivación, la implicación y el reconocimiento de la individualidad suponen condiciones de posibilidad para el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje significativas.

Si bien la presencia de los procesos intersubjetivos en la construcción de conocimientos enfatiza el carácter situado del aprendizaje, debido a que se desarrolla de acuerdo a las experiencias de los estudiantes y recupera las condiciones de vivencia de su cotidianidad, no siempre se pueden llegar a acuerdos para la construcción de conocimientos colectivos. Este constituye uno de los nudos críticos identificados en este apartado, debido a que el diálogo que se operó en el interior de los equipos de aprendizaje se enfocó más a la resolución de objetivos que a la construcción de sentido. El valor positivo de la conversación se debe, de acuerdo a la experiencia de los estudiantes a: “se puede compartir información y aclarar dudas que uno tenga preguntando a algún compañero y resolver más rápido las actividades”, “todos se pueden poner de acuerdo y aportar diferentes ideas para el trabajo”, “podemos socializar y convivir de mejor manera entre compañeros”, “se resuelven dudas, a veces nos ayudamos entre todos y se logra un mejor resultado”. Las respuestas anteriores conciben al diálogo como un instrumento para el fortalecimiento de la convivencia y la toma de decisiones en función del cumplimiento de objetivos compartidos. El diálogo permite la construcción intersubjetiva del conocimiento siempre y cuando todos los participantes sean conscientes de su función mediadora. La creación colectiva de significados y sentidos, puestos en marcha en la lectura, por ejemplo, implica una comprensión proactiva por parte de los estudiantes.

Otro nudo crítico que se pudo identificar a partir de las respuestas de los estudiantes en el grupo focal fue el referente al rol de los líderes de equipo. Las respuestas se pueden clasificar en dos grupos: (1) la de quienes les pareció un reto de aprendizaje desafiante; y (2) la de quienes les resultó un reto estresante. Entre las respuestas de los líderes del primer grupo se destacan: “fue una experiencia nueva, porque me conozco y sé que no soy responsable y fue complicado mantener a mis compañeros al día a pesar de que yo mismo no lo estaba, pero fue divertido compartir momentos con mis amigos, también me sentía bien explicándoles un tema ya que mi meta es convertirme en licenciado”, “fue chévere porque pude distribuir bien los trabajos y se pudo trabajar en equipo y fue más divertido y fácil”, “fue muy buena porque aprendí a liderar y a trabajar en equipo, pero a la vez difícil porque no siempre se cumplía lo mandado”, “fue agradable y más enriquecedora para mí, porque con esta experiencia pude ir mejorando como líder en algún futura, aprendiendo a no cometer los mismos errores aunque también fue un poco tedioso estar siempre atento de que mis compañeros de grupo cumplan con sus tareas dadas e individuales”. Respuestas que ponen en evidencia el carácter integral y formativo de la propuesta, debido a que el trabajo en equipo posibilita condiciones nuevas para que el estudiantado se implique de mejor manera, a la vez que pueda reflexionar sobre su proyecto de vida.

No obstante, en el segundo grupo de respuestas sobre la experiencia del líder se encontraron calificativos como: “regular”, “estresante”, “cansona”, “tediosa”, “complicada”, “muy pesada”. Entre las principales razones que los estudiantes dieron para justificar sus respuestas destacan: “me costó bastante lograr que todos mis compañeros hicieran la parte que le tocaba a cada uno”, “hubo ocasiones en que los integrantes de mi equipo no querían colaborar, haciendo que el trabajo se

retrase y perdamos puntos”, “no sabía manejar a los integrantes de mi equipo y ninguno de ellos colaboraba”, o incluso “haces casi la mayoría solo”. Estas afirmaciones dejan ver los problemas de organización que tienen que ser atendidos por el mediador de lectura. Por tanto, el proceso de comunidades de mediación lectora requiere un acompañamiento más estructurado con respecto a los roles que los estudiantes pueden desempeñar en un equipo. La transformación de la cultura escolar en espacios de interaprendizaje requiere de procesos sistemáticos y sostenidos en el tiempo que favorezcan el desarrollo de habilidades blandas para el desarrollo de comunidades de aprendizaje innovadoras.

Comprensión de narrativas visuales

La propuesta de comunidades de mediación lectora de narrativas visuales en estudiantes de Primer año de Bachillerato de una institución pública de la ciudad de Quito se centró en la implementación de secuencias didácticas (Camps y Colomer, 2003) mediadas por tecnologías digitales, para la consolidación de los procesos de literacidad crítica. En este sentido, se optó como enfoque pedagógico por el Aprendizaje Basado en Pensamiento (Swartz y Perkins, 2017) que se basa en el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo para la comprensión, pero contextualizadas a las necesidades e intereses de los estudiantes. De esta manera, se plantearon diez secuencias de comprensión que se desarrollaron durante el segundo quimestre del año lectivo, en tanto actividades de mediación lectora. Cada una tuvo una orientación formativa, atendió a diferentes objetivos progresivos y se planificaron contextualizando el currículo de Lengua y Literatura a las características de la propuesta. A continuación, se presenta una tabla de promedios por cursos de las notas alcanzadas en las diferentes actividades:

Tabla 5

Promedios de secuencias didácticas por curso

	<i>Actividades de comprensión</i>									
	Infografía	Diagnóstico	Tipos de planos	Estructura Cómic	Psicología del Color	Comprensión Visual 1	Comprensión Visual 2	Comprensión Visual 3	Comprensión Visual 4	Taller de Creación
Primero B.G.U. – paralelo “B”	10	8,15	9,33	9,34	9,43	7,98	7,80	7,40	7,48	10
Primero B.G.U. – paralelo “D”	10	9,82	8,27	9,26	9,77	7,68	8,94	8,19	8,44	9,99
Primero B.G.U. – paralelo “F”	10	8,00	9,05	8,54	8,66	9,58	9,20	8,71	7,10	10
Promedio final	10	8,66	8,88	9,05	9,29	8,41	8,65	8,10	7,67	9,99

Elaboración propia.

Como se puede apreciar la heterogeneidad de las secuencias didácticas de comprensión permitió que los equipos de trabajo participaran de manera dinámica en el desarrollo de las actividades propuestas, a la vez que favoreció el proceso de comprensión, tal como puede apreciarse en los promedios generales de los tres paralelos. Resultan significativa la variación de promedio entre las actividades de comprensión iniciales, a partir del diagnóstico, y las finales, de carácter creativo. Lo que significó que, a través de esta propuesta de innovación, se pudieron alcanzar los aprendizajes imprescindibles y deseables de la asignatura de Lectura Recreativa.

La mediación pedagógica facilitada por el docente se orientó a la generación de experiencias de aprendizaje desafiantes para los estudiantes. La posibilidad de mejora de las dinámicas de lectura de clase requirió una aproximación metodológica crítica, que priorizó la dimensión afectiva de la experiencia lectora como instancia configuradora de la actitud hacia la cultura letrada. Situación que se valida no sólo por los datos anteriores, sino, también por las respuestas de los estudiantes sobre la pertinencia de las actividades planteadas. Las cuales pueden categorizar en tres grupos: (1) las que consideran un refuerzo para el aprendizaje autónomo; (2) las que enfatizan su valor para el desarrollo de la comprensión multimodal; y (3) las que resaltan el valor pedagógico de los recursos para la atención de la diversidad.

Ejemplos del primer tipo de respuesta se obtuvieron: “nos ayuda a reflexionar sobre los temas dados”, “con los videos y los juegos nos ayuda a reforzar lo que aprendimos en clase” y “es una manera muy entretenida de aprender y reforzar los conocimientos”. En el segundo grupo destacan respuestas como: “nos ayudan dando una explicación más profunda que nos sirve para comprender”, “es una forma de razonar y darse una idea del mensaje que quiere transmitir la historia” y “podemos reconocer distintos mensajes que solo se saben conociendo los elementos del manga y del cómic”. Y, por último, sobresalen estas respuestas: “nos mantuvo entretenidos e interactuamos y trabajamos todos juntos”, “en la actualidad los estudiantes ya no comprenden con talleres comunes por la tecnología que está avanzando” y “porque sale de la misma fórmula que muchos profesores usan para sus clases y termina por interesarse en la materia de mejor manera y personalmente recuerdo mejor las clases de esta manera”. Las secuencias didácticas de comprensión utilizadas para la mediación de narrativas visuales se trabajaron por medio de una metodología gamificada para la gestión del trabajo de los equipos, con el diseño de espacios de aprendizaje con tecnologías digitales y actividades de escritura reflexiva que potenciaran el desarrollo de una perspectiva crítica sobre la realidad. Esta propuesta de mediación lectora priorizó la formación de los hábitos lectores, porque acentuó el propósito de estructurar relaciones críticas entre el libro y los lectores, sin descuidar el componente afectivo, lúdico y cotidiano de la experiencia de lectura.

La metodología de trabajo propuesta se caracteriza por ser activa, participativa y cooperativa. Al utilizarse como de una herramienta pedagógica, el cómic potencia el desarrollo de la comprensión lectora, la competencia lectora y la escritura creativa, en tanto indicadores de literacidad crítica (Gómez y Ruiz, 2019, p. 6). Sin embargo, uno de los nudos críticos que se pudo evidenciar al respecto en el grupo focal fue la dificultad por parte del estudiante de problematizar y contextualizar las narrativas visuales propuestas: “no son de interés para los jóvenes, porque los intereses de los jóvenes son ahora los videojuegos, las series, etc.”, “los cómics tratan más sobre héroes y eso a los jóvenes no les interesa y tampoco hay problemáticas sociales en los cómics”, “a los jóvenes de hoy en día les gusta historias más arriesgadas que narren peleas” y “no narran historias sobre problemáticas sociales que son de interés para los jóvenes, porque los cómics y los mangas se centran en un solo tema de interés popular”. La posibilidad de que el estudiante asuma una postura crítica ante el texto, depende, en gran medida, de la naturaleza de la mediación desarrollada por el docente. Para que el lector se convierta en autor de su propio discurso se necesita un proceso integral centrado en el desarrollo de prácticas de literacidad crítica de carácter significativo y contextualizadas. Por tanto, este aspecto tiene que reforzarse en implementaciones futuras por parte del agente innovador.

Conclusiones

Este proyecto de innovación se basó en la perspectiva teórica de literacidad crítica, y se operacionalizó a través de comunidades de mediación lectora de narrativas visuales. Esta elección teórica permitió responder a la complejidad de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, debido a que se centró en el desarrollo de prácticas letradas autónomas en el estudiantado, el reconocimiento de sus vínculos afectivos y la co-construcción de aprendizajes. Así, la comunidad de mediación lectora se concibió como un espacio de diálogo entre el mundo afectivo, cognitivo y social del estudiante y la cultura letrada hegemónica, mediada por la acción docente y orientada a la formación de las trayectorias lectoras de los estudiantes.

Los resultados discutidos evidenciaron cómo la criticidad, la creatividad y la cooperación orientan las prácticas de innovación en la Escuela del siglo XXI. Para el efecto, el agente innovador realizó una planificación contextualizada para responder a la problemática de la no consolidación de las destrezas de comprensión en el área de Lengua y Literatura. Utilizó el modelo de instrucción para proponer experiencias de aprendizaje desafiantes y significativas. Luego se diseñaron, aplicaron y evaluaron secuencias didácticas para la mediación de prácticas de lectura y escritura. Las que se caracterizaron por fundamentarse en la combinación gradual de los contenidos de alfabetización multimodal que favorecieran la comprensión de cómics y mangas, con la implementación gamificada de recursos didácticos y de tecnología educativa.

De modo que, los resultados discutidos evidencian la fortaleza del aprendizaje colaborativo para la co-construcción de conocimientos, pues las comunidades de mediación lectora pusieron en juego un proceso dialógico de articulación de significados compartidos. Durante los procesos de mediación, los equipos expresaron sus puntos de vista, para reflexionar sobre las experiencias de lectura, y se conjeturaron hipótesis, que, a través de la mediación docente, permitieron la co-construcción de un sentido posible sobre el texto. La interpretación en equipo hizo del lector escolar un co-creador del significado desde una perspectiva reflexiva, crítica y creativa adecuada a la complejidad del reto o problema a desarrollar en las actividades planteadas. Además, se demostró la importancia de la función mediadora del docente como instancia encargada de la planificación y seguimiento de la propuesta de innovación didáctica, ya que los nudos críticos discutidos evidenciaron la necesidad de su fortalecimiento en aplicaciones futuras.

Por último, la pertinencia de las narrativas visuales para la mediación lectora en contextos escolares se debió al atractivo de los textos para los públicos infantiles y juveniles. Desde una perspectiva dialógica, se pudo apreciar cómo este tipo de género dinamiza los procesos de comprensión debido a que es un lenguaje cercano a la cotidianidad de los estudiantes. La globalización cultural ha hecho que cómics y mangas formen parte de la cultura escolar, de ahí la necesidad de incluir este tipo de textos al repertorio a usarse en los procesos de mediación lectora. La función del docente mediador consistió, entonces, en identificar las oportunidades de aprendizaje que pueden potenciar los procesos de comprensión crítica en el aula.

Referencias

- Acosta, I., Zilberstein, J., & Álvarez, C. (2022). La conversación literaria: Entorno formativo y desarrollador desde la biblioteca del aula. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 37(123), 113-132. <http://hdl.handle.net/10902/25322>
- Acuerdo Ministerial 2022-00010-A [Ministerio de Educación]. Por el cual se regula el plan de estudios del sistema educativo nacional. 10 de marzo de 2022.
- Bermúdez, G. M. Á. (2022). Cuando el objeto de aprendizaje es la enseñanza. La co-enseñanza en una comunidad de aprendizaje para la formación docente inicial en una didáctica específica. *Praxis Educativa (Arg)*, 26(2). <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260209>
- Berríos, L., Mendoza, A., & Prats, M. (2022). Identidad lectora de profesores noveles y mediación literaria digital: Entrecruces entre trayectorias y competencias. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 48(1), 30. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233911>
- Cabrera Borges, C., Rebollo Kelleberger, M. C., & Pérez Salatto, M. L. (2022). Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2), 43-60. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3180>
- Camarillo Hinojoza, H. M. (2021). Literacidad funcional, crítica y sociocultural en el derecho. Un análisis del discurso. *Sinéctica*, 56. <https://www.redalyc.org/journal/998/99866344013/>
- Camponovo, L. (2020). Prácticas de lectura de textos literarios y lector escolar. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 124, 147-161. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4422>
- Camps, A., & Colomer Campos, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Contreras, E. (2021). Los mediadores literarios de los futuros maestros: Exploración de los relatos de vida literaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 24, 6. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.5>
- De Dios Alija, T. (2020). Transformación de un modelo educativo a través de la formación y las comunidades docentes de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 61-78. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77131>
- Falguera Garcia, E., & Selfa i Sastre, M. (2023). El cómic como lectura crítica de la historia en la construcción de la identidad y la diversidad territorial. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 22(1), 6. https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.337
- Fals Borda, O., Anisur Rahman, M., Roux, G. I. de, Salazar, M. C., Gianotten, V., & Wit, T. de. (1991). *Acción y conocimiento: Como romper el monopolio con investigacion-accion participativa*. Centro de Investigacion y Educacion Popular.
- Francés García, F. J., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C., & Santacreu Fernández, O. A. (2015). *La investigación participativa: Métodos y técnicas*. Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/23455>
- Galindo Ruíz de Chávez, M. de los Á., & Castro Magaña, J. R. (2022). Eventos y prácticas de literacidad en torno a la formación literaria en educación básica en México. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 22(1), 1-36. <https://doi.org/10.15517/ae.v22i1.47444>
- Garzón Castrillon, M. A. (2020). Las Comunidades De Aprendizaje En Las Organizaciones. *Revista Científica «Visión de Futuro»*, 24(1), 236-259. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7422640>

- Gómez Trigueros, I. M., & Ruiz Bañuls, M. (2019). El cómic como recurso didáctico interdisciplinar. *Tebeosfera: Cultura Gráfica*, 10, 7. <http://hdl.handle.net/10045/102468>
- González, C., Gladic, J., & Contador, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: Acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 36, 41-68. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ª ed). McGraw-Hill Education.
- Ibarra Rius, N., & Ballester Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: Confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 21(1), 9. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753
- Izquierdo Medina, G., & García Vallinas, E. (2022). Comunidad de aprendizaje y transformación educativa: Experiencias educativas de participación democrática. *HUMAN REVIEW: International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), 1-15. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4179>
- Jaimes Roa, P. A. (2020). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de las artes plásticas y escénicas. *Infancias Imágenes*, 19(2), 5. <https://doi.org/10.14483/16579089.13676>
- Jiménez Arriagada, V., Bañales-Faz, G., Lobos-Sepúlveda, M. T., Jiménez Arriagada, V., Bañales-Faz, G., & Lobos-Sepúlveda, M. T. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 375-393.
- Juncosa Blasco, José., & Garcés Velásquez, F. (2020). *¿Qué Es la Teoría? Enfoques, Usos y Debates en Torno Al Pensamiento Teórico*. Abya-Yala, Ediciones.
- Kohan, W. O. (2020). Paulo Freire: Otras infancias para la infancia. *Praxis & Saber*, 11(25), 279-316. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10482>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2021. Por la cual se reorganiza el sistema educativo nacional. 19 de abril de 2021. Registro Oficial Suplemento 434.
- López Andrada, C., & Ocampo González, A. A. (2021). (Re)Pensando las políticas lectoras, programas de fomento y mediación de la lectura desde la justicia social. *Digilec: revista internacional de lenguas y culturas*, 8, 21-35. <https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8568>
- Lorenzatti, M. del C., Blazich, G., & Arrieta, R. (2019). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 291-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a06>
- Loriguillo-López, A. (2022). *Anime complejo*. Universitat de Valencia.
- Martín, R. B., & Corradini, M. C. (2019). La construcción de noticias en comunidades de aprendizaje. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 187-200. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.cnca>
- Méndez Cabrera, J. (2019). Educación literaria y manga: El caminante de Taniguchi como modelo didáctico de deriva poética. *Tebeosfera: Cultura Gráfica*, 10, 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7654263>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales: Nivel de Bachillerato*.
- Montesdeoca Arteaga, D. V., Gómez-Parra, M. E., & Espejo Mohedano, R. (2020). Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: Un estudio con docentes y

- estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12238>
- Montoya Rojas, J. (2019). De las narrativas lineales a las narrativas transmediáticas. *Quórum Académico*, 16(2), 50-60. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Munita, F. (2022). *Yo, Mediador (a): Mediación, y formación de lectores*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Núñez-Valdés, K., Medina-Pérez, J. C., & González-Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 28-49. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- Ordóñez-Sierra, R., & Ferrón-Gómez, M. (2022). Comunidades de aprendizaje: Desarrollo de materiales didácticos a través de los grupos interactivos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 66, 5-36. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a2>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Portugal, R., Dávila Navarro, É., Morillo Puente, S., & Ríos Hernández, I. N. (2022). Comprensión crítica en jóvenes de Bolivia, Colombia y Ecuador. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 149, 99-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8619180>
- Ramírez Montoya, M. S. R., & Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 65, 9-20.
- Rengifo Vásconez, L. A. (2023). Educación, ideología y literatura: Incidencia del canon literario ecuatoriano en la guía curricular. *Revista Andina de Educación*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.5>
- Revilla, A., Molet, C., Quiroz, D., & Bernad, O. (2020). “Infancias mediadas”: Narrativas visuales en la formación del profesorado. *Educación artística: revista de investigación*, 11, 37-53. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.11.16209>
- Romero Parra, R. M., Barboza Arenas, L. A., Rodríguez Ángeles, C. H., & Romero Parra, N. (2023). Programa de aprendizaje colaborativo para mejorar los niveles de inclusión educativa. *Espacio Abierto*, 32(1), 138-154. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7776034>
- Sabino, C. A. (1993). *El proceso de investigación*. Humanitas.
- Salinas, M. A. (2022). El cómic como herramienta para la enseñanza y la transmisión del patrimonio. *Argonautas: Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 12(19), 67-85. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar>
- Sandoval Alvarado, D. A., & Zannotto González, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, 58. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Schlegel, D. (2021). Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 244-252. <https://doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.11>
- Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (2017). *El Aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM.
- Villalobos, B., & Valverde, E. (2022). Desarrollo de habilidades comunicativas: La pregunta como propuesta de mediación pedagógica para el análisis literario. *Pensamiento Actual*, 22(38), 166-182. <https://doi.org/10.15517/pa.v22i38.51405>