

Proceso de interpretación literaria de cuatro docentes de Lengua y Literatura a través de la producción de narrativas transmedia

Angélica María Montaner Henríquez | Corporación Municipal de Villa Alemana (Chile)

angelica.montaner@charlesdarwin.cmva.cl

Alba Ambròs i Pallarès | Universidad de Barcelona (España)

aambros@ub.edu

Las Bases Curriculares chilenas para la asignatura de Lengua y Literatura posicionan la habilidad de interpretación como un aspecto clave del eje de lectura, al mismo tiempo que promueven el desarrollo de habilidades de alfabetización digital en todas las asignaturas. Es por ello que se ha propuesto una innovación educativa para mejorar la interpretación literaria, mediante la producción de una narrativa transmedia vinculada, a su vez, a la alfabetización digital. Para facilitar la transposición didáctica de esta innovación, se diseñó una secuencia didáctica destinada a docentes de la asignatura, que contiene la interpretación y la alfabetización digital vinculada a la narrativa transmedia. La metodología empleada fue la sistematización de experiencias mediante la participación de cuatro docentes en la secuencia didáctica diseñada. Al material desarrollado por las docentes se aplicó el análisis temático, originando seis temas relacionados con la producción de narrativas transmedia y con la interpretación literaria. Los resultados reflejan una valoración positiva de este tipo de creaciones para el desarrollo de la interpretación literaria.

Palabras clave: *interpretación; unidad didáctica; narración de historias; método multimedia; intertextualidad; intertexto lector.*

Literary interpretation process of four teachers of Language and Literature through the production of transmedia storytellings

The Chilean Curricular Bases for the subject of Language and Literature establish the ability of interpretation as a key aspect of the reading axis, at the same time that these bases foster the development of skills for digital literacy in all subjects. That is why an educational innovation has been proposed to improve literary interpretation, through the production of a transmedia storytelling linked, at the same time, to digital literacy. In order to ease the didactic transposition of this innovation, a didactic sequence was designed for teachers of the subject, which contains interpretation and digital literacy linked to the transmedia narrative. The methodology used was the systematisation of experiences through the participation of four teachers in the designed didactic sequence. Thematic analysis was applied to the material developed by the teachers, creating six themes related to the production of transmedia storytelling and to literary interpretation. The results reflect a positive assessment of the production of these narratives for the development of literary interpretation.

Keywords: *interpreting; lesson; story telling; multimedia method; intertextuality, reader intertext.*

Recibido: 14/06/2021 | Aceptado: 25/11/2021

Montaner Henríquez, Angélica María; Ambròs i Pallarès, Alba. (2021). Literary interpretation process of four teachers of Language and Literature through the production of transmedia storytellings. *Lenguaje y textos*, 54, 19-29. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15779>

1. Introducción

Las *Bases Curriculares* chilenas de educación primaria y secundaria, en la asignatura de Lengua y Literatura, posicionan la habilidad de interpretación literaria como un aspecto central del eje de lectura. Este documento, además, contempla el desarrollo de habilidades para el siglo XXI para todas las asignaturas, unas de las cuales es la alfabetización digital, enfatizando en el manejo de la tecnología para darle un uso creativo a través de la creación de contenidos digitales (MINEDUC, 2015 y 2019).

En consecuencia, los docentes que imparten la asignatura deben velar tanto por el desarrollo de la interpretación literaria en los discentes, como por el desarrollo de la alfabetización digital. Es por ello, que se ha diseñado una innovación educativa para mejorar la interpretación literaria a través de la producción de narrativas transmedia (NT) que, a su vez, se vincula a la habilidad de alfabetización digital.

Para facilitar a los docentes la transposición didáctica de esta innovación educativa, se diseñó una secuencia didáctica que contiene las habilidades de interpretación literaria y alfabetización digital, vinculadas a NT. El propósito final es que, mediante la práctica individual y colectiva de las actividades de la secuencia, las docentes tomen conciencia de las tareas que implica y de esta forma puedan ser mejores guías cuando la apliquen con los estudiantes.

Por lo tanto, el objetivo general de la investigación es describir el proceso de interpretación literaria que realizan cuatro docentes chilenas de Lengua y Literatura, a través de la realización de una secuencia didáctica del cuento *Bocas cosidas* (2015) de Barros, creada

ad hoc para este estudio, que culmina con la creación de una narrativa transmedia (*#AntologíaNarrativaTransmedia*) por parte de las docentes.

2. Marco teórico

El punto de partida del presente estudio es la concepción de lo que se entiende por interpretación literaria dentro del proceso lector y del paradigma actual de la educación literaria, en la que el acceso al texto y su comprensión son ejes que la definen por la renovación didáctica que ha sufrido desde los años 90 (Colomer, 1996; Mendoza, 1998 y 2004; Cerrillo, García-Padrino y Untada, 2005 y Ballester, 2015). La definición que proponemos para la interpretación literaria contempla diversos postulados de varios expertos en la materia y de las *Bases Curriculares* (MINEDUC, 2019). Es un proceso en el que se otorga sentido a un texto, mediante la interacción entre su contenido, los saberes del lector, su visión de mundo, el propósito perseguido por la obra y por el lector, además de los contextos de producción y de recepción (Mendoza 1995 y 1998). Todo ello confluye en el intertexto lector, es decir, en el espacio donde convergen los diversos saberes que se activan en la conciencia del lector por requerimiento de un texto (Garagalza, 2014).

En consecuencia, la interpretación literaria es “una labor creativa de primer orden, en la que el o la intérprete propone nuevas lecturas de una obra que puede haber sido interpretada cientos de veces” (MINEDUC, 2015, p. 35). Por lo tanto, el sentido de un texto literario se regenera a partir de la interacción con los conocimientos previos de quien lee y del momento en que este sea leído. Ahora bien, el grado de adecuación de una interpretación literaria se medirá

por su coherencia, para lo cual se requiere de una lectura atenta y reflexiva de la obra, junto con un análisis exhaustivo de esta.

La interpretación literaria suele trabajarse dentro de una secuencia didáctica (SD), entendida como una metodología de enseñanza-aprendizaje en la que se articulan actividades de aprendizaje de lectura y de escritura, de evaluación y de metacognición en torno a uno o más textos. En esta, los usuarios ponen en práctica una serie de conocimientos, habilidades y actitudes en función de la elaboración de un producto final en el que se contemplan los objetivos de aprendizaje establecidos para la SD (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001; Camps, 2003; Ramos y Ambrós, 2008; Tobón, Pimienta y García, 2010 y Corroero y Real, 2016).

Si bien no existe un modelo único para la SD, se tomará como referente la estructura de fases propuesta por Camps (2003), seguida en el diseño de la SD creada para esta investigación (Cuadro 1).

Durante la fase de realización de una SD encontramos actividades de lectura y de escritura. Para comprender esta característica es necesario partir de la base de que el proceso de interpretación y el proceso de producción no se ejecutan aisladamente, y que en la práctica existe un diálogo permanente entre ambos. De esta manera, la escritura permite a los sujetos comprender a cabalidad lo leído a partir de la distancia que se genera. De esta forma,

se desarrolla la capacidad de abstracción y reflexión frente al mensaje transmitido. Al mismo tiempo, ofrece a las personas la posibilidad de volver al texto a partir del cual está reconstruyendo el sentido, de reflexionar sobre lo leído y, así, reformular la interpretación que ha hecho de este (Ong citado en Calsamiglia y Tusón, 2012).

En el proceso de interpretación se han considerado dos actividades clave para su desarrollo: la activación del intertexto lector y el comentario del texto. La primera es relevante, ya que el lector se concibe “como un sujeto activo en la reconstrucción del sentido del texto” (MINEDUC, 2015, p. 72), para lo cual debe activar sus conocimientos previos, con el fin de seleccionar aquellos que le permitan elaborar la interpretación literaria más adecuada para el texto leído. La segunda, el comentario de texto, tiene el propósito de exponer las interpretaciones y valoraciones que se tienen sobre un texto, al mismo tiempo que conocer lo que otros piensan sobre este (Cassany, 2006). Ello propicia que los lectores puedan evaluarlas, aceptándolas o rechazándolas, dándoles la oportunidad de reformular o enriquecer sus interpretaciones a partir de las aportaciones de otros, potenciando así la metacognición sobre el ejercicio interpretativo y la producción colaborativa de una interpretación literaria.

El proceso de producción inmerso en la SD sigue el diseño de los procesos de

| 1. Fase de preparación | 2. Fase de realización | 3. Evaluación |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Características del proyecto. - Objetivos de aprendizaje. - Tareas a ejecutar. | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de aprendizaje de lectura, de escritura y de características formales del texto. | <ul style="list-style-type: none"> - Revisión y retroalimentación de la producción elaborada. |
| Evaluación y metacognición | | |

Cuadro 1. Adaptación de fases de una secuencia didáctica (Camps, 2003, p. 47).

composición textual de Flower y Hayes (1980, 1981), quienes identifican tres procesos esenciales que dialogan entre sí: planificación, textualización y revisión, y valoración de la textualización (citados en Calsamiglia y Tusón, 2012). A partir de lo anterior, se deduce que en el momento de formular una interpretación literaria del texto, el lector no reproduce el contenido, sino que lo transforma a partir de sus conocimientos previos y los procedimientos empleados durante la lectura y escritura.

El proceso de textualización de la interpretación literaria formulada para el texto leído durante la SD, es posible que se realice mediante el uso de diversos sistemas de significación. En relación a ello, Ramos y Ambrós (2008) proponen la transcodificación para la textualización entendida como “operación o conjunto de operaciones, por la que un elemento o un conjunto significativo se traslada de un código a otro, de un lenguaje a otro lenguaje” (Mendoza, 1998, p. 72). Ello puede beneficiar el desarrollo de la interpretación literaria, puesto que los lectores están creando otra obra artística a partir de la comprensión, el análisis y la reflexión de lo leído.

Un tipo de producción que requiere de la transcodificación es la narrativa transmedia (NT), un texto multimodal y multimedia que expande el mundo narrativo de un texto, a través de diversos formatos y múltiples plataformas (Jenkins, 2006; Scolari, 2013 y Kalogeras, 2014).

Es decir, a partir de un texto base, se extiende su mundo narrativo a través de diversas creaciones; por lo tanto no se trata de una adaptación del texto a diversos formatos y sistemas de significación, sino de una nueva creación, en la que se respetan elementos característicos del universo

narrativo de la obra original, constituyendo así, “una práctica de producción de sentido e interpretativa basada en historias que se expresan a través de una combinación de lenguajes, medios y plataformas” (Scolari, 2013, p. 25), entre las que se establecerán relaciones de intertextualidad, dada su conexión con el texto base.

Entonces, la interpretación literaria realizada de un texto base se puede transformar en una NT mediante un proceso de transcodificación, extendiendo el mundo narrativo de este, pero ciñéndose al conflicto planteado en él. Desde esta perspectiva, la NT podría contener indicadores del grado de comprensión e interpretación del texto base a partir del cual fue creada.

3. Método

La metodología empleada en el estudio es la sistematización de experiencias, pues se centra en la descripción e interpretación crítica de los procesos que se desarrollaron en las etapas de una experiencia con el propósito de extraer aprendizajes de ella (Jara, 2018). La experiencia sistematizada corresponde a la SD #*Antología Narrativa-Transmedia*, creada para esta investigación, cuyo foco es la interpretación literaria del cuento *Bocas cosidas* y su transformación a una NT, constituyéndose como eje de sistematización de esta experiencia el proceso de interpretación literaria realizado por las docentes.

3.1. Instrumento

Las actividades diseñadas para la SD constituyen el instrumento principal de recogida de datos. La versión preliminar se contrastó con dos expertos del área. A partir de sus recomendaciones se diseñó la propuesta final. Consta de seis sesiones, con un total

de ocho actividades, en las que las cuatro docentes tuvieron que leer el cuento *Bocas cosidas*, desarrollar un análisis interpretativo del cuento, un protocolo de escritura y la producción de una NT a partir de la interpretación literaria realizada. Además, participaron en dos grupos de enfoque, destinados a compartir las interpretaciones literarias formuladas y a reflexionar sobre los aprendizajes desarrollados a partir de la realización de las actividades.

3.2. Participantes

Las cuatro docentes que, voluntariamente, participaron son chilenas, profesoras de Lengua y Literatura en educación secundaria con un mínimo de dos años de experiencia docente en las aulas. Trabajan en colegios públicos y concertados. Para contar con su participación en este estudio, se envió un correo electrónico a Amelia, Gladys, Ester y Tamara. Todas ellas estudiaron el grado de Pedagogía en Castellano en la misma universidad y cumplían con tres criterios establecidos en la investigación: el primero, que su titulación fuera especializada en docencia de Lengua y Literatura; el segundo, que actualmente estuviesen impartiendo la asignatura de Lengua y Literatura propuesta en las *Bases Curriculares*; y el tercero, que tuviesen disponibilidad horaria y predisposición para llevar a cabo la SD creada. Se les explicó el propósito de esta investigación y se compartió con ellas el código ético de protección de datos¹.

3.3. Procedimiento

En marzo del 2020 se contactó con las cuatro docentes que aceptaron participar para explicarles el cronograma diseñado. Se había estimado que todo el proceso les llevaría unas 12 horas de trabajo individual, además de tres horas de trabajo colectivo de puesta en común. Su participación se concentraba en tres meses, desde mayo a julio de 2020, los meses de mayo y junio nos comprometimos a compartir con ellas los resultados obtenidos.

3.4. Análisis

Una vez recogidas las respuestas escritas de todas las actividades de la SD, además de las grabaciones de los dos grupos de enfoque, se codificaron y se transcribieron². Para el tratamiento de los datos se empleó el análisis temático (Braun y Clarke, 2006, citados en Miele, Tonon y Alvarado, 2012), a partir del eje de sistematización del estudio y el proceso de interpretación literaria. Se llevó a cabo una lectura profunda y detallada de todos los datos para ver cuáles eran los temas que emergían a partir de los datos obtenidos de la SD.

4. Presentación y discusión de resultados

Del análisis temático de los datos emergieron quince temas, sin embargo, en el presente artículo solo se abordarán los seis que están vinculados con los aprendizajes generados a partir de la producción de una NT de la interpretación literaria del

¹ Amelia, Gladys, Ester y Tamara son nombres ficticios empleados para mantener el anonimato de las docentes, de acuerdo al código ético europeo de protección de datos para la integridad y honestidad en la investigación, adoptado por la Federación Europea de las Academias de las Ciencias y Humanidades (ALLEA, 2017).

² Los nombres ficticios de Amelia, Gladys, Ester y Tamara fueron empleados para la codificación. En las citas textuales del discurso de las docentes, superiores a 40 palabras, se ha indicado la inicial del nombre, más la inicial, por ejemplo: "A", que corresponde al apartado de transcripciones de la investigación, y el número de línea de la transcripción "A6". La transcripción de las actividades de la SD desarrolladas por las docentes fue de tipo literal, y la transcripción de los grupos de enfoque fue ortográfica. La finalidad era ser coherentes con el tipo de análisis del estudio y los resultados buscados.

cuento leído. Esta parte abarca desde la sesión tres a las seis. En las sesiones uno y dos las docentes leyeron el cuento, hicieron un análisis interpretativo de él, y luego lo compartieron mediante el comentario del texto.

4.1. Expansión del mundo narrativo del cuento

En las sesiones tres y cuatro se realizó la expansión del mundo narrativo del cuento leído a través de la planificación y producción de la NT, que abarcó el tema y el aspecto del cuento a expandir. Las docentes escogieron temas vinculados al conflicto narrativo leído, violencia patriarcal, dando cuenta que el sentido otorgado al texto fue adecuado.

En cuanto al aspecto del cuento a expandir, en las cuatro producciones los personajes principales son mujeres, coincidiendo con los personajes protagonistas de *Bocas cosidas*. Las docentes profundizaron en elementos relacionados con la violencia patriarcal hacia la mujer y de su posterior liberación. Por ejemplo, en el símbolo de las bocas cosidas, el cual representa el secreto de la violencia padecida por las protagonistas de la obra; y en la exposición de las sábanas teñidas de sangre, que simboliza el fin del silencio del ultraje realizado en su contra. Ambos elementos coinciden con la interpretación literaria adecuada del cuento. Además, ésta también se vio reflejada en la planificación de las cuatro NT. A modo de ejemplo, veamos el caso de Amelia, que la culmina con el escrito siguiente: “Miles se unen para hacer públicas esas sábanas teñidas de muerte, la sociedad ya no podrá callarles. Sus bocas han sido descosidas al

fin, la redentora y todes³ quienes lucharon, han ganado”.

4.2. Producción digital de la NT

La producción digital de la NT emerge como tema en la sesión cinco de la SD, en donde realizaron la transcodificación de la interpretación literaria que formularon del cuento. Para ello emplearon tres sistemas de significación, el lingüístico, el visual y el auditivo, y dos formatos: la historieta y el cortometraje. El contenido de las NT coincide con lo planificado. A pesar de ello, las cuatro docentes manifestaron que se les hizo difícil realizar el ejercicio dado el déficit que poseían en el desarrollo de sus habilidades de alfabetización digital.

4.3. Intertexto lector

En el análisis de las NT se identificaron dos elementos reiterativos. El primero, la activación del intertexto lector para definir el contenido de sus NT. Gracias a él, las docentes pudieron extender su interpretación literaria del cuento incorporando en sus NT conocimientos y experiencias vinculados directamente con el tema y el conflicto narrativo tratado: la violencia patriarcal. La activación del intertexto lector está presente en las cuatro NT. Lo ejemplificaremos con la producción de Gladys en la que se puede ver a mujeres con vestimentas musulmanas descubriéndose de sus velos, a una mujer con el pañuelo verde, símbolo de la lucha por el derecho al aborto, y junto a ella aparece la palabra “MISO”, aludiendo a un medicamento que se utiliza para abortar. En el desenlace de su creación aparecen imágenes de propagandas, infografías y

³ Las docentes emplean la letra “e” al final de un sustantivo o un adjetivo referido a una persona para incluir todas las identidades de género.

titulares referentes a la violencia en contra de la mujer.

Las imágenes descritas permitieron determinar que la activación del intertexto lector, donde confluyen la visión de mundo y los aprendizajes previos del lector, es crucial para desarrollar la adecuada interpretación literaria de una obra.

4.4. Intertextualidad

El segundo elemento es la intertextualidad establecida en las NT. Por un lado, las cuatro NT establecen relaciones intertextuales con elementos del cuento *Bocas cosidas*, abordando un tema similar, presentando conflictos narrativos ligados al del cuento e incorporando personajes y símbolos presentes en él. Ello permite constatar que las docentes identificaron los elementos del cuento cruciales para su interpretación literaria.

Por otro lado, la intertextualidad se estableció con producciones culturales, artísticas y televisivas, cuyo contenido estaba directamente relacionado con la interpretación literaria que formularon del cuento. En el momento en que incorporan producciones ya existentes a sus NT, las docentes tuvieron que evaluar la relación de estas con el tema que abordaron. Esta evidencia nos lleva a afirmar que las relaciones de intertextualidad establecidas funcionan como un indicador del grado de desarrollo de la interpretación literaria.

Un ejemplo de estos dos tipos de relaciones intertextuales se ve en la NT de Amelia en la que incorpora el texto "El patriarcado aún esconde las sábanas manchadas con sangre". Luego añade a uno de los personajes importantes del cuento, la redentora, "La esperanza está en algunos de ellos, hombres para algunos, mujeres

para otras, rechazada y repudiada por los hombres, amada por las mujeres: la redentora vendrá a hacer visible el abuso y traer libertad". Para culminar su NT emplea una imagen de la intervención *Un violador en tu camino* del colectivo Las tesis.

La docente estableció conexiones intertextuales con elementos del cuento que apoyan su interpretación literaria: para el tema incorpora el símbolo de las sábanas manchadas con sangre y el personaje travestido. Así mismo, lo amplía con la intervención *Un violador en tu camino*, cuyo propósito es denunciar la violencia patriarcal.

4.5. Interpretación literaria desarrollada a través de las NT

Al analizar las producciones, se estudió la interpretación literaria desarrollada a través de las NT, que se vio reflejada en el desenlace de todas ellas. Aparecen mujeres liberándose de algún tipo de violencia patriarcal, concordando con la interpretación literaria adecuada del cuento. En el caso de Ester, planteó la liberación de las niñas y mujeres de la maternidad obligatoria, visible en la última parte de su NT, en donde aparecen las palabras "MUJERES", "NIÑAS" y "MADRES", luego se cambia la palabra "MADRES" por "LIBRES", quedando así las palabras "NIÑAS" "LIBRES". Finalmente, la palabra "LIBRES" desaparece y quedan las palabras "NIÑAS", "no", "Madre".

En relación a lo expuesto anteriormente, se constata que en la elección del contenido que se emplea para la creación de la NT aparecen indicadores del grado de comprensión e interpretación del texto literario (Ramos y Ambrós, 2008). En el caso de este estudio las producciones presentaron textos, imágenes y audios ligados a aspectos

representativos del cuento, dando cuenta de una adecuada interpretación de él.

En cuanto a la definición de NT que hace Scolari (2013), se constata que, efectivamente, es una práctica de interpretación de la obra que se expresa mediante la combinación de sistemas de significación y distintos formatos, produciendo una nueva creación a partir de la expansión narrativa de la obra original.

4.6. Función didáctica de la creación de una NT en el desarrollo de la interpretación literaria

En la sesión seis de la SD las docentes reflexionaron y evaluaron el proceso de interpretación literaria a través de la creación de una NT. De allí, emerge el tema que trataremos, la función didáctica de la creación de una NT en el desarrollo de interpretación literaria. Se identificaron tres beneficios de la actividad. Uno, asociado a la planificación de la producción, puesto que permite definir y ordenar los elementos del cuento que se emplearán en la narrativa. Esto conlleva al segundo beneficio, profundizar en estos elementos para poder representarlos adecuadamente, para lo cual se debe releer el texto. Finalmente, el tercer beneficio, que el lector recuerde el texto y lo integre a su intertexto lector. Sobre esto Tamara_S_4 comentó:

Yo creo que sí ayuda a desarrollar una interpretación literaria, [...] saber que hacia allá tengo que ir, que esa es la meta, implicó que leyera varias veces el texto, como que lo integrara mucho en mí para poder lograr ese producto, entonces [...] uno le podía como impregnar su sello también, entonces eso [...] hacía que también uno profundizara también en el texto y a la vez en uno, y la interpretación

era mucho más acabada que una pregunta simple en una prueba. (T_A6_165-170).

Las afirmaciones anteriores se relacionan con lo expuesto por Cassany (2006) al explicar que el proceso de producción conlleva tareas del proceso lector, como lectura, análisis e interpretación. Por lo tanto, el ejercicio de producción va a contribuir a la comprensión e interpretación literaria de una obra (Colomer, 1996; Mendoza, 2001 y Camps, 2003).

4.7. Orientaciones didácticas para el desarrollo de la interpretación literaria a través de la creación de NT

En el grupo de enfoque realizado en la sesión seis, las docentes formularon orientaciones didácticas para el desarrollo de la interpretación literaria a través de la creación de NT para realizarlo en clases de Lengua y Literatura. La primera de ellas apunta al tiempo que implica el desarrollo de este proceso, por lo que la planificación debe contemplar una duración que permita llevarlo a cabo de manera óptima, tomando en cuenta el acompañamiento del docente durante el proceso. Con estas palabras lo sugiere Amelia:

Y también nos pusimos entonces ahora como del otro lado, como si tuviéramos que hacerlo nosotras como estudiantes, y eso también genera conocer más al respecto, saber que efectivamente tendríamos que darnos el tiempo de darles las herramientas o al menos algunas que podrían usar, tratar de orientarlos y saber que puede que se demoren. De repente uno planifica ya dos clases, tres y listo. (A_A6_213-218).

La segunda orientación se relaciona con el texto literario escogido para el

proceso de interpretación literaria. Las docentes sugieren que para incentivar la interpretación y su transformación a una NT, el texto debe abarcar temas de interés o temas conocidos por el lector, de manera que la activación de su intertexto propicie una adecuada selección de los elementos a incorporar en su narrativa y así, la adecuada interpretación literaria del texto. Al respecto, Ester señala que:

[...] La elección del texto creo que fue súper adecuada y eso hizo también que la interpretación no fuera difícil de hacer, porque era un tema cercano, que tenemos experiencias sobre ese tema. Habría sido muy distinto si el texto no nos hubiera provocado nada o a mí no me hubiera provocado nada. O me hubiera parecido muy extraño en mi experiencia personal. (E_A6_ 88-92).

La tercera orientación se vincula con las habilidades de alfabetización digital que se deben desarrollar para la producción de un NT. En este caso, se sugiere que para que la transcodificación contribuya al desarrollo de la interpretación literaria, es necesario contemplar en la planificación la enseñanza y modelamiento del uso de herramientas digitales que permitan realizar la actividad. De lo contrario, el desarrollo de la interpretación literaria estará sujeto a las habilidades de alfabetización digital que tenga el estudiante, más que a su habilidad interpretativa. Sobre este aspecto Ester plantea que:

[...] Habría que como evaluar también las capacidades, las herramientas o los conocimientos que tengan los estudiantes sobre este tipo de aplicaciones o herramientas tecnológicas, como que habría que incorporar dentro de la metodología quizás una, una clase o un par de clases como para explicar, no sé, mostrar una variedad de aplicaciones,

trabajar cómo funcionan [...] Creo que lo nuevo sería eso, como aplicar, como agregar la didáctica más tecnológica [...] de lo contrario no tienes seguridad de si todos o todas pueden acceder materialmente o por conocimientos a las mismas aplicaciones. (E_A6_186-196).

5. Conclusiones

La sistematización de la experiencia llevada a cabo por las docentes en el marco de la SD #AntologíaNarrativaTransmedia pretende generar aprendizajes relacionados con la función didáctica de la creación de una NT en el desarrollo de la interpretación literaria, con el fin de generar orientaciones didácticas para su aplicación en procesos de enseñanza-aprendizaje destinados a alumnos de secundaria, en la asignatura de Lengua y Literatura.

En primer lugar, la activación del intertexto lector es fundamental para desarrollar una adecuada y profunda interpretación literaria, dado que es el espacio en donde se activan los saberes y experiencias previas del lector, necesarios para otorgar sentido al texto literario. Ello permitió a las docentes escoger imágenes, vídeos, sonidos y contenidos que dieran cuenta de la interpretación literaria realizada de la obra, reconociendo y estableciendo, al mismo tiempo, relaciones intertextuales con otras producciones.

En segundo lugar, el proceso de producción de la NT, en el que se incluyen la planificación y la producción digital de la NT, fue valorado positivamente por las docentes, quienes manifestaron que, efectivamente, promueve el desarrollo de la interpretación literaria.

Esta valoración se debe a que tanto a través de los elementos incorporados a las

NT, como de las relaciones de intertextualidad que se establece con otras producciones y de las alusiones a su intertexto lector, reflejados en el contenido de las NT, se puede medir el grado de relación de estas con el sentido del texto interpretado. Funcionan como indicadores del grado de desarrollo de la interpretación literaria.

En tercer lugar, para que la producción de una NT sea útil para el desarrollo de la interpretación literaria, es necesario que se contemplen dentro de la SD sesiones para enseñar y modelar el uso de las herramientas tecnológicas y digitales que permitan desarrollar el ejercicio óptimamente. El propósito es que ni la interpretación literaria, ni su expansión narrativa se vean mermadas por el nivel de desarrollo de las habilidades de alfabetización digital.

Por lo tanto, una recomendación para futuras investigaciones sería indagar en el grado de desarrollo de las habilidades de alfabetización digital de los docentes y su incidencia en el diseño y aplicación de secuencias didácticas que incorporen herramientas tecnológicas y digitales para el desarrollo de la interpretación literaria del estudiantado. Esta información sería pertinente para el área pedagógica, sobre todo en el contexto actual donde los sistemas educativos se han visto en la obligación de impartir procesos de enseñanza-aprendizaje de manera híbrida o remota, por lo que el uso de las herramientas digitales se ha promovido de manera ascendente, estando presente incluso dentro del enfoque pedagógico de las *Bases Curriculares* al promover las habilidades de alfabetización digital (MINEDUC, 2019).

Referencias

- ALLEA (All European Academies). (2018). *Código Europeo de Conducta para la integridad en al investigación*. Berlín, Alemania: ALLEA. Recuperado de: [SP_ALLEA_Codigo_Europeo_de_Conducta_para_la_Integridad_en_la_Investigacion.pdf](https://www.allea.org/SP_ALLEA_Codigo_Europeo_de_Conducta_para_la_Integridad_en_la_Investigacion.pdf)
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona, España: Graó.
- BARROS, P. (2015). Bocas cosidas. En *Las tristes* Santiago, Chile: Asterión Ediciones. Recuperado de: <https://www.cineyliteratura.cl/bocas-cocidas-cuento-pia-barros/>
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2012). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel Letras.
- CAMPS, A. (2003). Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. En A. Camps. (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-49). Barcelona, España: Graó.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- CERRILLO, P.C., GARCÍA PADRINO, J. y UNTADA, M.C. (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- COLOMER, T. (1996). La Didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori.
- CORRERO, C. y REAL, N. (2016). Educación Infantil y trabajo por proyectos: secuencias didácticas de literatura para las primeras edades. *Fronteiraz*, 17, 60-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5759237>
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. y SCHNEUWLY, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruselas, Bélgica: Editions de Boeck.

- GARAGALZA, L. (2014). *El sentido de la hermenéutica*. Barcelona, España: Anthropos.
- JARA, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture*. Barcelona, España: Paidós.
- KALOGERAS, S. (2014). *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education*. Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137388377>
- MENDOZA, A. (1995). *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires, Argentina: A-Z editora.
- MENDOZA, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona, España: Octaedro.
- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga, España: Aljibe.
- MIELES, M., TONON, G. y ALVARADO, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-226. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648/3187>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: Bases Curriculares 7º básico a 2º medio - Currículum Nacional. MINEDUC. Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14364>
- OECD (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018* (INEE trad.). OECD Publishing. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- RAMOS, J.M. y AMBRÓS, A. (2008). Estrategias de recepción del texto para el alumnado de la ESO. En A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos* (pp. 143-158). Barcelona, España: Horsori.
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, España. Deusto.
- TOBÓN, S., PIMENTA, J. y GARCÍA, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.