

El guardián invisible, una propuesta multimodal para estudiantes de primaria

The Invisible Guardian, a multimodal proposal for elementary school students.

GABRIELA BARRIOS RUIZ

Universidad de Barcelona

gbarriru20@alumnes.ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6431-0671>

ALBA AMBRÓS PALLARÉS

Universidad de Barcelona

aambros@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4450-2067>

Recibido/Received: 09/09/2023. Aceptado/Accepted: 28/10/2023.

Cómo citar/How to cite: Barrios Ruiz, Gabriela y Ambrós Pallarés, Alba, “*El guardián invisible*, una propuesta multimodal para estudiantes de primaria”, *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 21 (2023): 473-502.

DOI: <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.473-502>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: En Chile, es una práctica común que las y los estudiantes deban leer mensualmente un libro en casa (lectura domiciliaria). Esta práctica tiene como consecuencia que muchos/as estudiantes no sienten motivación por leer. A partir de un estudio previo realizado en secundaria en el que se aplicó una metodología de lectura colaborativa y lectura multimodal con muy buenos resultados, se propone esta secuencia para primaria. El objetivo es mejorar la comprensión lectora a través de una novela gráfica (literaria y multimodal) y la adaptación cinematográfica, a la vez que se fomenta el gusto por la lectura. La obra elegida es *El guardián invisible* de Dolores Redondo. La propuesta didáctica está dividida en 14 sesiones, contempla la lectura colaborativa de la obra y la visualización de la película.

Palabras clave: lectura multimodal; lectura colaborativa; secuencia didáctica; novela gráfica; primaria

Abstract: In Chile, it is common practice for students to have to read a book at home every month (home reading). The consequence of this practice is that many students do not feel motivated to read. Based on a previous study conducted in secondary school, in which a collaborative reading and multimodal reading methodology was applied with very good results, this sequence is proposed for elementary school. The objective is to improve reading and literary comprehension through a graphic novel (literary and multimodal) and a film adaptation, while promoting a taste

for reading. The chosen work is *The Invisible Guardian* by Dolores Redondo. The didactic proposal is divided into 14 sessions and includes the collaborative reading of the work and the viewing of the film.

Keywords: multimodal reading; collaborative reading; didactic sequence; graphic novel; primary

Sumario: Introducción; 1. Justificación del estudio; 2. Marco Teórico; 3. Antecedentes; 4. Justificación de la selección de la obra; 5. Análisis del intertexto discursivo *El guardián invisible* de Dolores Redondo, 5.1 Hipotexto: la novela literaria, 5.2 Hipertexto n°1: la novela gráfica, 5.3 Hipertexto n°2: La película, 5.4 Tráiler y Booktrailer; 6. Propuesta didáctica de itinerario lector, 6.1 Ejemplo para trabajar actividades; Conclusiones.

Summary: Introduction; 1. Justification of the study; 2. Theoretical framework; 3. Background; 4. Justification for the selection of the work; 5. Analysis of the discursive intertext *The Invisible Guardian* by Dolores Redondo, 5.1 Hypotext: the literary novel, 5.2 Hypertext n°1: the graphic novel, 5.3 Hypertext n°2: the film, 5.4 Trailer and Booktrailer; 6. Didactic proposal of a reading itinerary; 6.1 Example of working activities; Conclusions.

INTRODUCCIÓN

En Chile es común que la lectura de libros sea domiciliaria, es decir, cada estudiante, de manera individual, lee en su casa un libro mensual que tiene por objetivo medir el nivel de comprensión lectora a través de un examen (Alfaro, 2022). En este sentido, la lectura silenciosa e individual siempre ha sido un tema complejo de abordar, ya que los resultados pueden variar mucho entre los niños y las niñas de un mismo curso (Aguirre, 2010). Este fenómeno se debe a que cada uno y una de los niños y las niñas suelen encontrarse en niveles de comprensión lectora diferentes, además de los ritmos de lectura que caracterizan a cada uno y una. Entonces, como docentes, se tiende a buscar diferentes formas de incentivar y motivar la lectura dentro del aula, que permita trabajar diversos temas que muchas veces son considerados tabúes por el contenido que aborda o porque pudiera ser controversial. Sin embargo, con la mediación correcta del profesorado y el trabajo sistemático en clases, se puede realizar un acercamiento más realista de estas temáticas, a la vez que se trabaja con metodologías innovadoras y trabajo colaborativo.

Este estudio propone una innovación de lectura de una obra española para estudiantes chilenos de último año de primaria, que posean 12 años de edad aproximadamente. La razón principal por la que se decidió abordar esto es por la necesidad de solucionar la falta de motivación que generan en los niños y las niñas las lecturas domiciliarias. Entonces, la propuesta permitiría mejorar estos aspectos además de los niveles de comprensión lectora e incorporar literatura española actual al currículum chileno.

La propuesta actual consiste en aplicar una secuencia didáctica multimodal para estudiantes de último año de primaria en la que se compare la novela gráfica *El guardián invisible* (Redondo, 2012) con su adaptación cinematográfica. Esta lleva el mismo nombre que la novela y está dirigida por Fernando González Medina (2017). El objetivo general es mejorar la comprensión lecto-literaria a través de una novela gráfica (literaria y multimodal) y la adaptación cinematográfica, a la vez que se fomenta el gusto por la lectura. El tema es la muerte y desaparición de niñas en un pueblo español, que se mezcla con fantasía y mitología vasco-navarra.

A su vez, esta propuesta surge de una experiencia de innovación pedagógica previa en la que se trabajó la lectura colectiva de la novelización gráfica de *Romeo y Julieta* (De la Parra, 2018) en secundaria en Chile. Lectura colectiva se va a entender como la lectura realizada de manera grupal por los estudiantes dentro del aula y durante el horario de clases. Aquí, la interacción entre docente y estudiantes cobra un sentido fundamental para mejorar la comprensión de la lectura realizada (Iturra, 2014). La experiencia trajo como consecuencia un aumento del porcentaje de logro obtenido por los niños y las niñas en cuanto a los exámenes de comprensión lectora rendidos. Por este motivo, se ha decidido replicar y adaptar dicha experiencia para estudiantes de primaria, invitando al profesorado a ser mediadores (Lluch, 2017) de lectura dentro del aula.

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En el sistema educativo chileno está instaurada la práctica de lectura domiciliaria. En esta práctica, los profesores y las profesoras cumplen un rol más bien pasivo, ya que las obras literarias que se leen se trabajan de forma individual por los niños y las niñas de forma independiente en casa. Es decir, cada una y uno de ellas y ellos deben hacer su propio trabajo de comprensión lectora fuera del aula. Las consecuencias directas de esta actividad son la baja motivación por la lectura y malos desempeños en pruebas estandarizadas de comprensión lectora (Alfaro, 2022).

En Chile, se utiliza una prueba estandarizada para medir la competencia lectora de estudiantes de primaria y secundaria llamada SIMCE. Esta mide la comprensión lectora de textos literarios y no literarios, incluyendo habilidades de analizar e interpretar críticamente textos mediante respuestas cerradas de alternativas. Además, dicha evaluación determina la calidad educativa de los establecimientos, lo que

lleva a algunas prácticas poco deseables, como lo que son entrenamientos específicos para responder la evaluación. Por ello, los estudiantes utilizan tiempo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para desarrollar ensayos SIMCE y obtener mejores resultados. Con todo esto, el promedio de comprensión lectora es bajo, sobre todo en contextos de mayor vulnerabilidad (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019).

Por este motivo, resulta de urgencia abordar la lectura y el gusto por ella desde distintas perspectivas. Trabajar innovaciones pedagógicas, en este sentido, traerían consecuencias directas en el aumento de motivación por la lectura e incluso mejorar la comprensión lectora.

2. MARCO TEÓRICO

La propuesta de lectura que se presenta a continuación permite desarrollar la competencia literaria en la que el lector o la lectora se transforma en el centro del aprendizaje (Cerrillo, 2007; Mendoza, 2004), además de fomentar el intertexto lector (Mendoza, 2004). Se enmarca dentro de la multimodalidad y la lectura multimodal. Antes de comenzar a definir qué es la multimodalidad y, por tanto, qué es la lectura multimodal, es necesario comprender qué son los modos y cómo se configuran socialmente. En primer lugar, modo se va a entender como un recurso semiótico socialmente aceptado que sirve para representar un significado determinado en un hecho comunicativo. Así, se puede establecer la relación entre los modos y la comunicación: esta será su finalidad primera. En el principio de lo que se entiende como modo, existe un traspaso de lo lingüístico a lo semiótico, que permite comprender aquello que intentamos comunicar. Así, el modo primero es la escritura y va de la mano con su medio principal, que es la lectura (Kress, 2005; Jewitt, Bezemer y O'Halloran, 2016).

Ahora bien, en la actualidad y debido a los avances tecnológicos que existen, es difícil determinar qué se lee y cómo se lee. Esto significa que el texto, como entonces se conocía, ya no es el mismo y, por lo tanto, es necesario resignificarlo. En este sentido, es fundamental redefinir qué es el texto (Kress, 2005) y qué modos podrían participar del acto de leer y decodificar dicho texto. Estas diferencias producidas por los avances actuales, versus los anteriores (previos a estos avances tecnológicos) nos dejan con la existencia de más de un modo. Los recursos que se pueden utilizar como modo, hoy en día, incluirían “a la imagen, sea estática o en movimiento, la escritura, la composición, la música, los gestos y el habla”

(Miras, 2020, p.318). Además, “a la multiplicidad de modos para producir significados debe añadirse otro distinto que permita reflejar el carácter original de los modos o [...] de la multimodalidad” (Miras, 2020, p.318). Esta cita hace referencia a que es necesario que varios modos interactúen entre sí para construir el significado del texto. Esto significa que todos los modos presentes son necesarios, y que, si se quitara uno de ellos, entonces el significado original cambiaría. Ya no se trata solamente de añadir imágenes a un texto para acompañarlo, sino más bien a incorporar dos o más modos para generar un texto complejo que extienda las redes de significado por parte del lector (Manghi, et al., 2013; Kress y Van Leeuwen, 2001).

Si la multimodalidad es el uso de más de un modo para construir un significado, la lectura multimodal es la acción de leer e interpretar estos modos en conjunto y por separado para construir uno o múltiples significados. Así, el texto como se conoce, pierde su sentido original (en el que puede ser oral o escrito) y se extiende a una amplia gama de posibilidades, donde los modos como la música, lo oral, lo escrito, las imágenes, los videos, etc., van de la mano para construir un sentido antes desconocido para el lector. Si antes hacía falta solo leer un texto escrito, hoy es necesario decodificar una serie de modos o recursos semióticos para comprender los estímulos a los que se ve enfrentado el lector (Manghi, et al., 2013). Junto a la lectura multimodal se va desarrollando un pensamiento multimodal, que “requiere, por la tensión entre medios y fines que se produce en su interior, una actitud crítica con esos mismos medios y sus fines” (Miras, 2020, p. 319). Así, el pensamiento y la lectura multimodal llevan a la necesidad de una alfabetización multimodal o multialfabetización (New London Group, 1996).

En este contexto, el uso de las tecnologías tiene que ser redefinido. Wysocki et al. (2019) establece que no se debe enseñar la tecnología por sí misma, sino verla como un medio pedagógico. Esto significa que no hay que enseñarles a nuestros estudiantes cómo funcionan determinadas herramientas tecnológicas, porque esa no es tarea de los docentes de didáctica de la lengua y la literatura, sino más bien debemos ponerlas al servicio del aprendizaje. Sobre esto, se puede establecer que “las prácticas pedagógicas que empleen la tecnología como medio instrumental, además de propulsar la innovación educativa, deben constatar la consecución de objetivos curriculares y procedimentales que difícilmente se conseguirían en propuestas analógicas” (Hernández-Ortega, *et.al*, 2021, p.124)

Finalmente, trabajar con la multimodalidad en espacios de enseñanza de la literatura no solo permite que los niños y las niñas desarrollen habilidades más acordes al mundo en el que viven y con el que se relacionan, sino que también amplía sus posibilidades sobre la lectura y la escritura (Galafate y Parrado, 2022). De esta manera, se fomenta la motivación dentro de la clase de lengua y literatura y se promueve un aprendizaje crítico, empleando herramientas que ellos ya conocen.

Siguiendo esta línea, García-Peñalvo y Ramirez (2017) y Gómez, *et.al* (2018) afirman que:

La revisión científica confirma que todo proceso innovador que se desarrolle en el ámbito educativo precisa de un ecosistema de cambios tanto en la perspectiva en la que el alumnado adquiere el conocimiento como en el ecosistema que se diseña para optimizar los resultados derivados de la introducción de dichos cambios. Estos deben dar respuesta a una necesidad claramente definida, a la que se atiende con procedimientos eficaces, replicables y sostenibles en el tiempo, los cuales permiten que se transfieran tanto en el aula como fuera de ella (Hernández-Ortega, *et.al*, 2021, p.125)

3. ANTECEDENTES

La propuesta de este artículo viene dada como motivación tras un estudio de caso realizado previamente en un establecimiento educacional chileno de secundaria ubicado en una zona de desarrollo urbano y de condición socioeconómica alta. Este estudio contempla los resultados de evaluación de dos cursos con un total de n=61.

En dicha experiencia, los niños y las niñas pudieron comparar el cambio de metodología de lectura de dos obras. Por una parte, leyeron la versión tradicional de *Electra* y posteriormente tuvieron una prueba de preguntas cerradas con alternativas. Luego de esto y un par de meses después, el alumnado se sometió a una nueva lectura y leyeron la adaptación a novela gráfica de *Romeo y Julieta* (De la Parra, 2018), publicada por la editorial Santillana. A diferencia de todas las lecturas domiciliarias anteriores, esta obra fue leída íntegramente en clase y la lectura fue colectiva en el sentido de que cada estudiante asumía un papel diferente e interpretaba a un personaje en voz alta. A simple vista y tras un sondeo realizado al finalizar el proceso de lectura, quienes participaron comentaron que esta metodología les causaba una motivación mucho

mayor, además de que los obligaba a estar en clase, atentos y no dedicar tiempo extra a la lectura, lo que valoraron como aspectos positivos.

Los resultados de esta experiencia fueron medidos con un examen de comprensión lectora en el que un 59% de los estudiantes aumentaron sus calificaciones y un 26.2% las mantuvieron. La decisión pedagógica detrás de este examen estuvo dada por la imposición del equipo directivo, quienes sostenían que las evaluaciones debían ser las mismas para todos los libros leídos.

En resumen, hay un cambio metodológico en el trato de la lectura domiciliaria y su trabajo en el aula. Por razones externas a la docente, la evaluación se mantiene, ya que busca ser un instrumento objetivo para la institución donde se llevó a cabo esta investigación. Al analizar los resultados de ambos exámenes (el de *Electra* y el de *Romeo y Julieta*), se puede observar que hay una mejora en la segunda prueba con respecto a la primera. A partir de esta mejora se presenta la innovación metodológica que busca obtener mejores resultados en comprensión lectora. Para esto, se cambia la metodología de trabajo de la lectura, se cambia también el texto, ya que ahora se utiliza una novelización gráfica y la evaluación mantiene su formato.

A partir de estos datos y contemplando la posibilidad de extrapolar esta experiencia a cualquier contexto educativo de cualquier país, se presenta una nueva secuencia didáctica, esta vez para estudiantes de último año de primaria, a partir de una obra literaria española actual.

4. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LA OBRA

La obra seleccionada para trabajar en último curso de primaria es *El guardián invisible* (Redondo, 2012). La motivación principal para escoger esta obra es debido a su calidad literaria, tanto en la construcción de mundo, como en la construcción de personajes. Además, la autora cuenta con variados reconocimientos, entre los que destacan el Premio Planeta (2016) y el último que es el Premio Príncipe de Viana de Cultura, recibido en 2023. Cuenta con siete obras publicadas, siendo tres de ellas, la *Trilogía del Baztán*, adaptadas cinematográficamente y a novela gráfica. *El guardián invisible* es la primera entrega de la trilogía.

Respecto a esta obra, se destacan dos elementos importantes: el primero de ellos, que la protagonista es una mujer empoderada que no necesita de un personaje masculino para reconocerse y validarse. Es fuerte, independiente y autosuficiente, lo que la aleja de los estereotipos de

doncella en peligro. El segundo de ellos, es que la autora logra armonizar en una novela negra, un *thriller* policial con fantasía mitológica vasco-navarra. Estos dos elementos se entremezclan tan bien que en ningún momento pareciera ser que se está frente a una obra de fantasía, sino más bien estos elementos mitológicos clásicos van a rodear y complementar la historia.

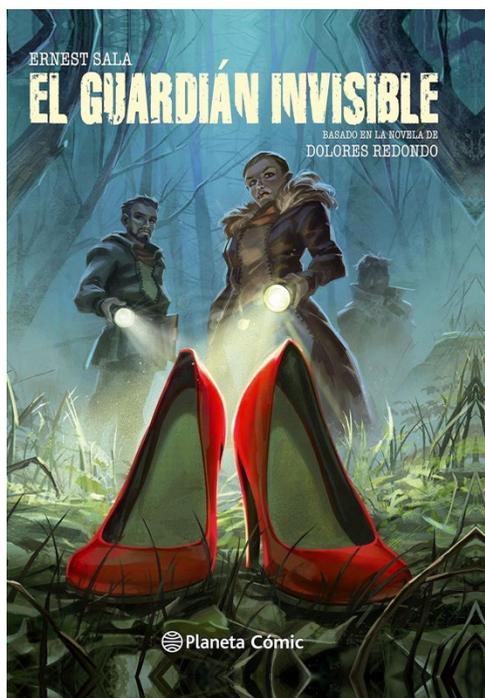


Figura 1. Portada novela gráfica

Ahora bien, la secuencia didáctica propone trabajar con sus adaptaciones: la novela gráfica y la película. Ambas, aunque diferentes en la libertad creativa que se tomaron para realizar la adaptación, son de muy buena calidad como productos en sí mismos. Por una parte, la novela gráfica, de Ernest Sala (2019), exhibe un gran trabajo de imagen y de planos que permiten al lector ir haciendo hipótesis de lectura. Estas imágenes, muchas veces carentes de texto, obligan a que quien esté leyendo, vaya desarrollando habilidades de lectura comprensiva y crítica. Preparar a los niños y las niñas con lectura de imágenes desde primaria, permite que sean más críticos multimodalmente.

Por otra parte, la película contiene imágenes y planos de calidad. Desde la paleta de colores hasta detalles como la constante lluvia y las

panorámicas de los paisajes, permiten que quien la esté viendo pueda comenzar a realizar un análisis crítico del significado. Así, se pueden realizar hipótesis de lectura respecto a qué significan ciertos juegos de luces y sombras o la lluvia, así como también la diferencia en la paleta de colores entre lo que se cuenta del presente y el pasado de la protagonista.

Finalmente, trabajar con obras multimodales a las que los niños y las niñas están más acostumbrados, permite favorecer tanto la motivación por la lectura, como acercarlos a una lectura y escritura más literaria: “la mediación de los recursos digitales e Internet adquiere una relevancia significativa al protagonizar una expansión del conocimiento al posibilitar múltiples escenarios de aprendizaje” (Hernández-Ortega, *et.al*, 2023, p.98). Además de esto, permite desarrollar una alfabetización visual y audiovisual desde la educación primaria (Ambrós y Breu, 2007; Ambrós, 2011). Otros aspectos a considerar son el hecho de que para formar lectores integrales en niños y niñas es necesario desarrollar la competencia lectora crítica y para esto será fundamental el considerar la cultura digital en la que están envueltas las nuevas generaciones (López-Pérez y Bobadilla-Pérez, 2023). Junto con la escritura multimodal, que permite a los niños y niñas representar el conocimiento en distintas disciplinas (Chaverra-Fernández y Bolívar, 2016), es una metodología que favorece la formación de niños y niñas en su competencia lectora desde temprana edad, utilizando recursos con los que se sienten familiarizados. Para concluir, se remarca el hecho de que “la forma natural de interacción humana es multimodal. [...] Aun cuando no es siempre obvio o consciente para los mismos hablantes, mucha información es transmitida a través de los elementos multimodales” (Le Guen, 2018, p.430 en González y Vergel, 2023, p.19). Es decir, la multimodalidad debería ser utilizada como medio natural en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas de primaria.

5. ANÁLISIS DEL INTERTEXTO DISCURSIVO *EL GUARDIÁN INVISIBLE* DE DOLORES REDONDO

Para comprender la propuesta que se realizará en el apartado siguiente, es necesario conocer el hipotexto y los hipertextos derivados de la obra elegida. Además, los lectores y las lectoras a quienes está enfocada esta secuencia didáctica están en proceso de formación lecto-literaria. Por este motivo, es necesario trazar posibles itinerarios lectores que permitan la mayor comprensión posible de los hipertextos a trabajar y que se adecúen

a su edad. Para la realización de este análisis no se han utilizado referencias externas más que los mismos textos a analizar.

5. 1. Hipotexto: la novela literaria

El hipotexto es la novela literaria *El guardián invisible*, publicada en 2012 y que forma parte de una trilogía de libros denominada *Trilogía del Baztán*. La novela se divide en 43 capítulos y cuenta la historia de asesinatos en serie a niñas menores de edad. La trama principal gira en torno a Amaia Salazar, inspectora del caso, quien no puede tener hijos (al igual que sus hermanas) y debe volver a su pueblo, Elizoldo, para resolver el caso. La maternidad y el matriarcado serán temas fundamentales en la obra de Dolores Redondo y uno de los motivos por los que radica la importancia de tener una protagonista mujer (Rino, 2016). En este regreso a su infancia, la acompaña su esposo americano James, quien no le quita protagonismo, pero se transforma “en su verdadero refugio” (Rino, 2016, p.77).

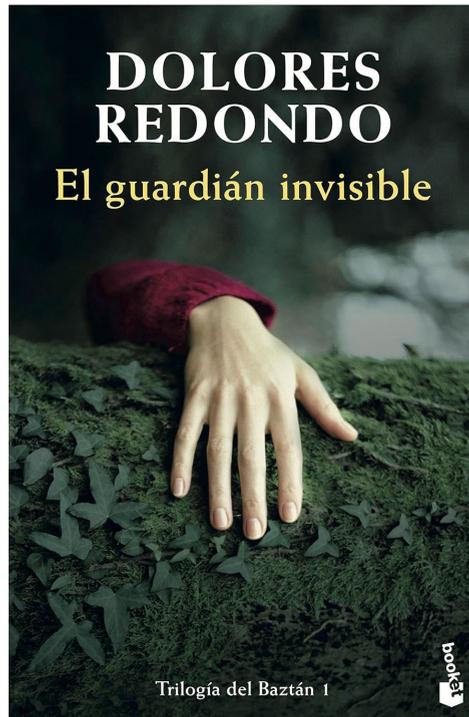


Figura 2. Portada novela

El misterio que engloba la novela gira en torno a que el lector no conoce cuál es el asesino, sino que va descubriendo las pistas junto a su protagonista. Veamos un fragmento:

Aun así, como siempre, le pareció que había demasiada gente [...] le urgía esa necesidad de intimidad y recogimiento que la abrumaba en los cementerios y que se veía violada con la presencia profesional, distante y ajena de los que se movían alrededor de aquel cuerpo, único protagonista de la obra de un asesino y, sin embargo, mudo, silenciado, ignorado en su horror (Redondo, 2012, p. 12)

En el fragmento anterior puede apreciarse que el narrador va entregando información en la medida que la inspectora va contando lo que ve y siente. Pareciera ser omnisciente, pero solo sabe lo que está pasando por la cabeza de la protagonista.

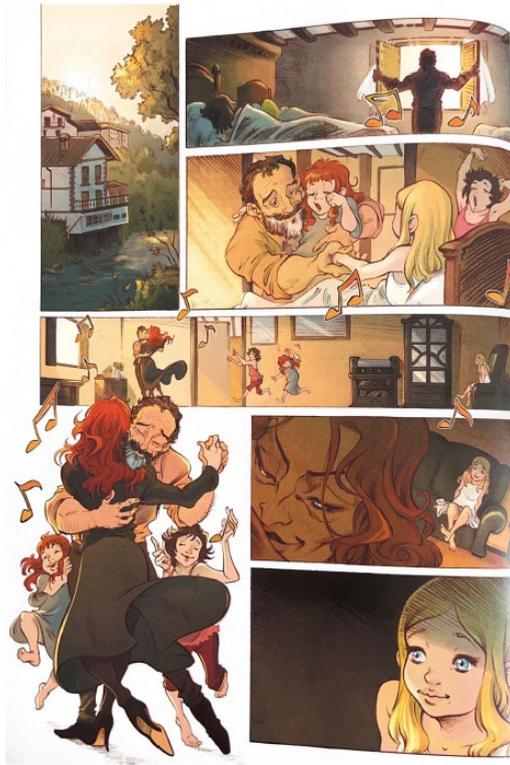
Otro elemento importante a considerar de la novela es que el presente se va entremezclando con el pasado de Amaia, donde cuenta la niñez que pasó con sus hermanas y padres. Al igual que en el fragmento anterior, la manera de narrar es desde el punto de vista de la protagonista.

La autora ha tenido un éxito tan importante que su obra ha sido adaptada a dos hipertextos multimodales: una novela gráfica y una película.

5. 2. Hipertexto 1: la novela gráfica

El ilustrador de la novela gráfica es Ernest Sala y se publicó el año 2019. Es una adaptación directa de la novela y no expande de ninguna manera el mundo presentado, es decir, intenta transmitir lo que el hipotexto presenta mediante ilustraciones. A diferencia de la novela, esta obra no presenta narrador, por lo que la perspectiva del lector cambia levemente: hay pistas que solo aparecen en las hojas, pero que no son explicadas. Esto implica necesariamente que el lector debe ir analizando las ilustraciones y cuadros para reconstruir el significado que hay detrás de las imágenes. Aquí radica la importancia de la novela gráfica, que no necesita de un narrador para que se comprenda, sino que se nutre de la capacidad analítica de los lectores y las lectoras. Este es uno de los motivos principales por los que educar la lectura y análisis de imágenes es tan importante y enriquecedor.

Como ejemplos de lo anterior, están las reiteradas imágenes de zapatos de tacón que se encuentran en la escena del crimen y que son un



aspecto importante de la trama. En la novela literaria se mencionan y se van tratando poco a poco, pero en la novela gráfica no existe tal explicación. El mediador que presente este hipertexto debe haber leído y conocer el hipotexto para ir guiando la lectura.

Figura 3. Fragmento novela gráfica (6)

Otro aspecto relevante de la novela gráfica es que no está dividida en capítulos y no se explican los *flash back* de la protagonista. Esta última decisión de la novela gráfica tiene sus pros y sus contras, ya que el lector o la lectora tiene que ir interpretando lo que ve de manera más crítica e ir afinando su capacidad lectora. La función del mediador es clave para acompañar la lectura visual durante todo el proceso.

5. 3. Hipertexto 2: la película¹

La película se presenta como una adaptación cinematográfica libre de la novela literaria, un hipertexto más. Esto puede apreciarse en aspectos como las características físicas de la protagonista (en la novela y novela gráfica es rubia, pero en la película tiene el pelo castaño) y en la participación de algunos personajes, como el esposo de Amaia, quien no la acompaña a Elizondo desde el inicio, como sí lo hace en las otras dos versiones. Además, los hechos son narrados en otro orden, aunque a diferencia de la novela gráfica, la narración se asemeja más a la de la novela literaria.



Figura 4. Escena de la película. *Flash Back* de Amaia

Los *flash back* de la protagonista aparecen mejor explicados que en la novela gráfica y queda más explícito el mensaje de cuál era la relación de la protagonista con sus padres, *versus* la relación de sus hermanas. Esta diferencia se debe a la libertad creativa de este hipertexto, que más que ser un fiel reflejo de la novela, pretende que el espectador comprenda qué es lo que está observando.

5. 4. Tráiler y *Booktrailer*

Como es de esperarse con una adaptación cinematográfica, esta contó con un tráiler del año 2016 (<https://bit.ly/3rwPmb3>) que se basa en la fama de la novela literaria y llama al espectador a conocer (y reconocer) esta

¹ Ficha técnica: Director: Fernando González Molina; Guion: Luiso Berdejo; Año: 2017; País: España; Género: Thriller. Duración: 129 minutos.

historia. En este sentido, se valida a través de su hipotexto más que como producto por sí mismo. A su vez, la novela literaria contó con un *booktrailer* del año 2012 (<https://bit.ly/3POcIRk>) que, a diferencia de la película, no basa sus expectativas en un hipotexto, sino que es previo a este. Presenta la historia de manera enigmática y promete al lector encontrarse con una trama misteriosa y envolvente. En este sentido, el *booktrailer* se justifica por sí mismo, ya que es anterior a la novela literaria y, por lo tanto, no tiene antecedentes. Como definición, el *booktrailer* se entenderá como un medio de difusión digital de una obra literaria y que se difunde por redes sociales, cuyo lector “recibe de forma natural la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual” (Taberero-Sala, *et al.*, 2022, p.5). Es así como el *booktrailer* se entendería como un epitexto virtual de la obra original (Taberero-Sala, *et al.*, 2022; Taberero, 2016). La importancia de esto radica en que el lector y la lectora del siglo XXI están íntimamente naturalizados con las lecturas y el mundo digital, es por este motivo que resulta importante comprender y analizar la funcionalidad de los *booktrailers* para que los lectores y las lectoras los utilicen como medio para llegar a las obras originales. Es decir, es un camino favorable para la comprensión de textos escritos.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA DE ITINERARIO LECTOR

Sobre la propuesta didáctica diseñada a continuación (tabla nº3), es importante considerar que es una réplica y adaptación de la secuencia didáctica aplicada en el establecimiento chileno para secundaria, a partir de la cual se pueden reprogramar itinerarios diferentes en función de los objetivos de aprendizaje. Los resultados de aquella implementación se presentaron en el II Congreso ICON-edu (Barrios y Ambrós, 2023).

En el caso de esta secuencia didáctica, la obra a trabajar es *El Guardián invisible* de Dolores Redondo (2012) y es del género narrativo. La novela gráfica es una adaptación de Ernest Sala (2019) y el director de la adaptación cinematográfica es Fernando González Molina (2016). Para la aplicación de esta secuencia se propone, en una primera fase, la lectura y discusión de la novela gráfica; en la segunda fase se realizaría el análisis de la adaptación cinematográfica y comparación con la novela gráfica; y en la tercera fase está programada una evaluación de la comprensión de la obra. Además, se propone que la evaluación sea formativa y que consista en la creación de un *Booktube* que permita a los niños y las niñas

desarrollar sus opiniones y reflexiones personales en torno a la obra multimodal y la metodología utilizada.

Para efectos de esta propuesta, el itinerario lector contemplará la lectura de la novela gráfica y la comparación con la adaptación cinematográfica. No se trabajará con la novela literaria debido a su complejidad y extensión. En otro posible itinerario, se podría contemplar abordar la novela desde fragmentos seleccionados y compararlo con la novela gráfica y la película.

En la tabla n°3 se presenta la secuencia didáctica, de 14 sesiones de 60 minutos cada una. De todas maneras, es importante que la docente o el docente pueda adaptarla a sus propias necesidades acorde al contexto en el que se encuentre y sus propios estudiantes. Se comprende que cada contexto educativo es diferente, por lo que es necesario que cada profesional pueda aplicar su criterio según el ritmo de lectura y el nivel de comprensión lectora que posean sus estudiantes. Además, se entiende que los contextos evaluativos son particulares en cada caso. Por este motivo, las propuestas son sugerencias pensadas en la mejora de la práctica evaluativa y no como una imposición didáctica. En todo momento se piensa en la factibilidad de la implementación. Finalmente, remarcamos que la secuencia didáctica propuesta es 100% adecuada al contexto y realidad educativa en que se encuentre cada docente.

Tabla 3. Secuencia didáctica *El Guardián invisible*

Sesión	Objetivo de la sesión	Estructura de la sesión
1	Presentar la novela gráfica y su temática	<p>Inicio</p> <ol style="list-style-type: none"> Activación de conocimientos previos: Se visualiza el <i>booktrailer</i> de la novela <i>El guardián invisible</i> <p>Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> Actividad 1: Se presenta la novela gráfica de <i>El Guardián Invisible</i> de Dolores Redondo. Para esto, los niños y las niñas se sientan en círculo alrededor de la sala y la o el docente les muestra el libro e invita a que sea tocado, abierto y revisado. También se les explica que se realizará una lectura colectiva, por lo que cada uno y una deberá participar interpretando a algún personaje. Actividad 2: Se explica la temática de la historia (desaparición y muerte de niñas en un pueblo español) y se les pregunta si conocen obras (escritas o audiovisuales) que se parezcan en cuanto a temáticas. Entonces, se propone una conversación reflexiva en

		<p>torno al tema. Se insta al profesorado a guiar y acompañar la temática tras la intervención de algún o alguna estudiante e ir resolviendo dudas. También se insta a que las nuevas intervenciones hagan al menos una referencia a algún comentario anterior para fomentar la escucha activa y participativa.</p> <p>4. Clase explicativa: Se realiza una pequeña introducción hablando sobre las características de la novela gráfica y qué es una adaptación. Se hace la diferenciación con los cómics y se muestran ejemplos. Durante esta fase se explica el proyecto, sus objetivos, sus partes, así como también el anuncio de la visualización de la película homónima y la evaluación final.</p> <p>Cierre Se recogen las primeras impresiones y qué esperan los niños y las niñas de la lectura.</p>
2-10	<p>Leer, analizar e interpretar de manera colaborativa, la novela gráfica <i>El guardián invisible</i> de Dolores Redondo</p>	<p>Inicio</p> <p>1. Activación de conocimientos previos: Se recuerda lo conversado en la sesión anterior. Se resuelven dudas si hubiesen quedado algunas.</p> <p>Desarrollo</p> <p>2. Actividad: Lectura colaborativa de la novela gráfica. Para la lectura de cada sesión se pedirá a un grupo diferente de estudiantes que interpreten a los personajes que aparecerán en el fragmento que se leerá durante la sesión. Debido a que la novela no está dividida en capítulos, la docente o el docente deberá dividir la lectura en función de la rapidez lectora de sus estudiantes, el nivel de comprensión lectora y la temática abordada en el fragmento. De todos modos, se propone que el fragmento no tenga menos de 10 páginas para no extender la lectura demasiado en el tiempo, pero siempre permitiendo la flexibilidad acorde al criterio profesional.</p> <p>3. La actividad propuesta estará guiada con preguntas de antes, durante y después de la lectura, así como la guía y el pensamiento reflexivo en torno a lo que se está leyendo. Es importante recordar que se está trabajando con niñas y niños de 11 y 12 años, por lo que la temática puede resultar un poco compleja o difícil de asimilar y siempre es importante acompañarlos en el proceso de lectura.</p> <p>Cierre</p> <p>4. Actividad metacognitiva: Se realizan preguntas que estén enfocadas a la metacognición de las niñas y los niños así como también se insta a que cada una y uno</p>

		<p>pueda expresar comentarios, opiniones, reflexiones y/o sentimientos en relación a la lectura realizada. Se recomienda destinar al menos 15 minutos de la sesión para este fin, ya que es prioridad darle la palabra a las niñas y niños de la clase.</p> <p>Actividad de cierre de la lectura: En la última sesión de lectura se realiza una síntesis de lo leído y se recogen apreciaciones finales, así como también gusto o disgusto por la obra leída. Se pide siempre justificar las opiniones para que las niñas y los niños puedan ir reflexionando en torno a lo que dicen.</p>
11 y 12	Visualizar y comprender la película <i>El Guardián invisible</i>	<p>Inicio</p> <p>1. Activación de conocimientos previos: Se promueve una conversación sobre la historia leída en la que las niñas y los niños tomen participación activa. Se recuerda los temas abordados, la historia y los momentos que fueron más significativos según el criterio de cada una y uno.</p> <p>Desarrollo</p> <p>2. Actividad: Visualización de la película. Debido a la extensión de esta, se recomienda utilizar dos sesiones, sin embargo, es recomendable que se busque un espacio en el que puedan ver la película de una sola vez. En caso de verla en dos sesiones, se insta a que en el inicio de la clase las niñas y los niños puedan hacer un resumen de lo visto en la sesión anterior.</p> <p>Cierre</p> <p>Se recogen las impresiones generales de la película y se realiza un acercamiento a la comparación con la novela</p>
13	Análisis, interpretación y comparación de la película <i>El Guardián invisible</i> con la novela gráfica	<p>Inicio</p> <p>1. Activación de conocimientos previos: Se insta a las niñas y los niños a hacer un resumen de la película y a hacer comentarios en torno a la visualización anterior</p> <p>Desarrollo</p> <p>2. Actividad 1: Análisis e interpretación de la película. Siempre de manera colaborativa, el docente o la docente guiará el análisis e interpretación de la película vista en la(s) sesión(es) anterior(es). Es importante remarcar que la docente o el docente es una o un mediadora o mediador en este ámbito, por lo que no debe entregar respuestas a preguntas que no se han formulado ni tampoco entregar interpretaciones personales si no se ha aportado ninguna antes. La docente o el docente puede realizar comentarios que sirvan como ejemplo o motivación a que las niñas y los niños puedan seguir la conversación, pero siempre</p>

		<p>se debe primar la opinión y creencias de las niñas y los niños.</p> <p>3. Actividad 2: Se realiza una comparación entre la película y la novela gráfica. Para esto, será necesario que la docente o el docente presente aspectos a comparar desde dos elementos: lo narrativo y lo visual/audiovisual. En cuanto a lo narrativo, la comparación debe girar en torno a la manera en la que la historia ha sido contada y en las diferencias en cuanto a los hechos presentados (son iguales, son distintos, qué aparece en uno y en otro no, etc.). En cuanto a lo visual/audiovisual, se debe hacer un contraste entre leer una novela gráfica (visual) y ver una película (audiovisual). Es importante centrarse en aspectos cinematográficos como las luces, la posición de la cámara o la música para hacer las comparaciones en cuanto al impacto sobre el lector/espectador y en cuanto a lo que se quiere transmitir en un medio u otro.</p> <p>Cierre Para finalizar esta sesión, es importante centrarse en las conclusiones sacadas por las niñas y los niños en función de la comparación entre un soporte y otro. Estas conclusiones pueden ser guiadas por la docente o el docente, pero nunca entregadas sin una previa reflexión por parte de sus estudiantes.</p>
14	Evaluar la comprensión de la obra <i>El Guardián Invisible</i>	<p>Para aplicar la evaluación de comprensión se recomienda hacerlo como se aplica cualquier otra evaluación de lectura. Esta propuesta cambia la metodología de lectura, no así los instrumentos de evaluación utilizados en cada establecimiento. De todos modos, se sugiere la inclusión de preguntas abiertas que permita a las niñas y los niños dar sus opiniones o reflexiones no solo en torno a la comprensión de la obra, sino que también en torno a su experiencia de lectura. También se sugiere que esta evaluación no sea sumativa, sino formativa, ya que al ser una metodología a la que quizás no están acostumbrados, no es recomendable estresarlos con una calificación. La motivación de responder esta evaluación no debe ser la nota, sino la experiencia de lectura que han vivido.</p> <p>Una segunda opción de cierre es realizar una actividad formativa en la que se pueda hacer un <i>booktube</i> sobre la obra leída y la película vista, incorporando elementos de la comparación entre soportes.</p>

		Una tercera opción de cierre es realizar una actividad que consista en la escritura de un cuento transmedia que expanda la historia de la novela gráfica y que permita a los niños y las niñas dar cuenta de su punto de vista sobre la obra.
--	--	---

Cabe destacar que esta secuencia didáctica, con la lectura colectiva en voz alta y el trabajo de imágenes, insta a las niñas y los niños a verbalizar sus pensamientos y creencias acerca de la obra. Esta acción les permitirá comprender de mejor manera las imágenes (cómo se ven, cómo se relacionan, cómo se conectan, etc.). En este sentido, la lengua oral e interacción entre iguales será un punto clave dentro de la lectura. Además, también es importante dar visibilidad a autoras mujeres dentro del aula.

6. 1. Ejemplos para trabajar actividades

En la secuencia didáctica, a lo largo de las 14 sesiones, se proponen una serie de actividades que permitirán ir analizando y comparando las obras. En el anexo nº1, se darán ejemplos de cómo podría trabajarse la actividad 2 de la sesión 13, en la que se debe comparar la novela gráfica con la película.

6. 2. Aprendizajes e indicadores de evaluación asociados al currículum escolar chileno

La propuesta didáctica presentada en el apartado 6 está pensada para estudiantes de último año de primaria (6to básico en Chile) con una edad promedio de 12 años. Para comprender de mejor manera por qué se abordan ciertos elementos, se procederá a analizar el currículum escolar chileno. El currículum escolar chileno de Lengua y Literatura se divide en tres ejes (lectura, escritura y oralidad) y se compone de Objetivos de Aprendizajes definidos en las Bases Curriculares, además de sugerir indicadores de evaluación para desarrollar los aprendizajes. Dentro del eje de la lectura, el currículum promueve el compartir estrategias para solucionar problemas de comprensión y establecer “una comunidad de lectores que se compromete en la construcción de sentido y disfruta de este proceso” (MINEDUC, 2018, p. 33). En este sentido, la lectura colectiva va a ser un aspecto clave para crear una comunidad de lectores que puedan compartir ideas y realizar una comprensión del texto de manera colaborativa. Además, el currículum establece que para desarrollar de

mejor manera la habilidad de comprensión lectora es necesario que los estudiantes y las estudiantes se enfrenten a constantes tareas de lectura que promuevan la motivación por leer.

En relación a la selección de los textos, el currículum escolar chileno establece que, al momento de seleccionar una obra literaria, es necesario que esta sea “un testimonio de la experiencia humana, que abre un espacio a la reflexión sobre aspectos personales, valóricos y sociales, lo que da lugar a la discusión y el análisis de estos temas con los estudiantes” (MINEDUC, 2018, p. 36). En este sentido, la selección de la obra *El guardián invisible* (Redondo, 2012) hace sentido con lo propuesto en el currículum en cuanto los estudiantes y las estudiantes deberán reflexionar en torno a temas sociales que dará lugar a múltiples discusiones.

Ahora bien, los Objetivos de Aprendizaje (OA) e indicadores de evaluación relacionados a esta secuencia didáctica están sintetizados en la

Tabla 4. Síntesis de los Objetivos de Aprendizaje

OA	Descripción	Indicadores de Evaluación
1	Leer de manera fluida textos variados apropiados a su edad	<p>Leen en voz alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diciendo todas las palabras sin error y de manera fluida - poniendo énfasis en aquello que el sentido del texto exige - respetando signos de puntuación (punto, coma, signos de exclamación y de interrogación) - manteniendo una velocidad que demuestre decodificación automática de la mayoría de las palabras
2	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - Identifican la información del texto que es nueva para ellos y la que ya conocían. - Comparan información de un texto leído con sus experiencias personales o conocimientos previos. - Mencionan qué información no concuerda con sus conocimientos previos (si es pertinente). - Escriben preguntas al margen del texto sobre lo que no comprenden o lo que quieren profundizar.
3	Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionan situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los textos leídos en clases o independientemente. - Mencionan textos y autores que han leído y los temas que abordan. - Relacionan aspectos de un texto leído y comentado en clases con otros textos leídos previamente. - Solicitan recomendaciones de textos similares a los leídos en clase.

	reconocer su valor social y cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionan textos para leer por su cuenta. - Recomiendan textos y autores a otros.
4	Analizar aspectos relevantes de las narraciones leídas para profundizar su comprensión	<ul style="list-style-type: none"> - Explican qué efecto tiene determinada acción en los eventos que siguen. - Explican, oralmente o por escrito, por qué los personajes toman ciertas decisiones a partir de información presente en el relato. - Describen a los personajes de acuerdo con las actitudes que toman en el relato y sus reacciones frente a los problemas. - Explican cómo ayuda o perjudica a un personaje determinada característica. - Explican qué es lo que probablemente siente el personaje en un determinado momento de la historia y qué sentirían ellos si estuvieran en su lugar. - Describen o recrean visualmente el lugar donde ocurre la acción y las costumbres descritas en el relato. - Relacionan hechos, costumbres y lugares del texto con la época en que se ambienta. - Explican, oralmente o por escrito, expresiones de un texto leído que tengan sentido figurado. - Expresan, oralmente o por escrito, una postura frente a una acción o actitud de un personaje y la fundamentan con ejemplos del texto. - Elaboran una conclusión sobre algún aspecto del texto a partir de la información leída y de sus experiencias y conocimientos. - Interpretan fragmentos u obras leídas en clases a través de comentarios, dibujos, dramatizaciones, historietas, videos, maquetas u otras expresiones artísticas.

CONCLUSIONES

En primer lugar, como se pudo observar en el marco teórico, es importante incorporar elementos multimodales a la clase de lengua y literatura, ya que permiten trabajar habilidades de la vida diaria de los estudiantes. A la vez, se trabaja la motivación por la lectura y la lectura crítica.

En segundo lugar, la lectura colectiva de una novela gráfica en clase, permite a las niñas y los niños mantenerse concentrados sobre lo que están leyendo, a la vez que pueden hacer consultas durante la lectura y no necesitan esperar a la siguiente clase para responder sus dudas. Esta metodología es muy beneficiosa, sobre todo en contextos como el chileno,

en el que las lecturas domiciliarias impiden esta dinámica entre estudiantes y docentes y coarta la posibilidad de leer colaborativamente. Aun a pesar de esto, se entiende que quizás el profesorado de ciertos contextos no pueda implementar las 14 sesiones propuestas debido al tiempo. En este caso, y como siempre se insta a la flexibilidad y adecuación, se podría proponer hacer un trabajo mixto, es decir, leer una parte en clases y otra en casa. Es importante recalcar que la mediadora o el mediador inste a las niñas y los niños a leer por su cuenta, pero también a hacerlo colaborativamente en clase. En este sentido, no se recomienda que toda la obra sea leída en casa, pero sí algunos fragmentos si es que no alcanza el tiempo.

En tercer lugar, el uso de textos multimodales, ya sea desde el hipotexto o solo con los hipertextos, permite que haya una mejora en cuanto a las habilidades de comprensión lectora que pueden llegar a alcanzar las niñas y los niños.

En cuarto lugar, es necesario trabajar lecturas multimodales en educación primaria, ya que esto les permitirá acostumbrarse a los códigos y lenguaje audiovisual necesarios para comprender este tipo de obra. Así, es necesario que el profesorado guíe a las estudiantes y los estudiantes y les enseñen a leer la importancia del color, de los planos, cómo está organizada una novela gráfica, entre otros.

Finalmente, es importante que, al momento de diseñar una secuencia didáctica, se piense en su adaptabilidad a diferentes contextos. Para esto, es importante escoger obras que no solo sean transversales, sino que además aporten un contenido cultural. En el caso de esta secuencia, se ha optado por una novela española que refleje la cultura de un determinado pueblo dentro del país. Junto a lo anterior, pensar en trabajar obras que insten a la reflexión (aunque su temática sea difícil de tratar), permitirá formar lectores más críticos.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación (2020, 25 de junio), Agencia de Calidad de la Educación entrega resultados Simce 2019 para 8.º básico, Agencia de calidad de la educación. Recuperado de <https://bit.ly/46lTPwc>

- Aguirre, Elizabeth (2010), “Hacia una evaluación autentica de la lectura de obras literarias en estudiantes de enseñanza media”, *Revista electrónica diálogos educativos, REDE*, 10 (20), pp. 2-13. Recuperado de <https://bit.ly/3Fc6YMt>
- Alfaro, Rodrigo (2022). *¿Cómo se evalúa la lectura domiciliaria? Un estudio de caso sobre los instrumentos de evaluación del plan de lecturas complementarias en un liceo de la región metropolitana* [Tesis de magister, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional UC. <https://bit.ly/45oIn1E>
- Ambrós-Pallarés, Alba y Breu, Pañella Ramón (2007), *Cine y educación*, Barcelona: Graó.
- Ambrós-Pallarés, Alba (2011). “Lectura híbrida: Un encuentro con el arte, el cine y la literatura”, *Aula de Innovación Educativa*, 200, pp. 15-18.
- Barrios-Ruiz, Gabriela y Ambrós-Pallarés, Alba (2023, 1 y 2 de junio), “Novelización gráfica de Romeo y Julieta y lectura colectiva: Una experiencia de innovación pedagógica multimodal en estudiantes de secundaria en Chile” [Comunicación], *II Congreso Internacional: Educación y conocimiento*, Alicante, España.
- Cerrillo Torremocha, Pedro. (2007), *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*, Barcelona, Graó.
- Chaverra-Fernández, Dora Inés y Bolívar Buriticá, Wilson (2016), “Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria”, *Revista Lasallista de investigación*, 13(1), pp. 181-187. Recuperado de <https://bit.ly/40oBHji>
- De la Parra, M.A. (2018). *Romeo y Julieta*, Madrid, Santillana.
- Galafate Sevillano, Alberto y Parrado Collantes, Milagrosa (2022), “Una propuesta multimodal para la educación literaria en educación infantil”, en Milagrosa Parrado Collantes, Paula Rivera Jurado, Ester Trigo Ibáñez y Celia Sanz Pérez (orgs.). *Formación docente y*

educación literaria, Ceará, Ed. UECE, pp. 48-64. Doi: [10.47149/978-85-7826-837-4/cap2](https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap2)

González, Fernando (2017). *El guardián invisible* [película], Madrid, Warner Bros Pictures.

González, Liliana y Vergel, Rodolfo (2023) “Análisis multimodal de una actividad sobre probabilidad con estudiantes de primaria”, *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 3 (3), pp. 1-25. DOI: 10.54541/reviem.v3i3.73

Hernández-Ortega, José, Rovira-Collado, José y Álvarez-Herrero, Juan Francisco (2021), “Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura”, *El Guiniguada*, (30), pp. 122-134. DOI: 10.20420/ElGuiniguada.2021.409

Hernández-Ortega, José, Rovira-Collado, José y Bañares-Marivela, Elena (2023), “Tratamiento de los clásicos literarios y elementos narrativos a partir de los recursos multimodales presentes en *La Casa de Papel*”, *Investigaciones sobre lectura*, 18 (1), pp. 81-110. DOI: 10.24310/isl.v18i1.15724

Iturra Herrera, Carolina (2014). “Formas de organización de las experiencias de lectura colectiva en clases de comprensión de textos”, *Educación en Revista*, 54, pp. 241-256. DOI: 10.1590/0104-4060.37089”

Jewitt, Carey, Bezemer, Jeff y O’Halloran, Kay (2016), *Introducing Multimodality*, Londres, Routledge.

Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, Londres, Arnold.

Kress, Gunther(2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Consorcio “Fernando de los Ríos”.

Lluch, Gemma (2017), “Jóvenes y adolescentes comparten la lectura”, en Francisco Cruces, (dir.) *¿Cómo leemos en la sociedad digital?*, Madrid, Ariel/Fundación Telefónica, pp. 81-102.

- López-Pérez, María Victoria y Bobadilla-Pérez, María (2023). “Alfabetización multimodal y plurialfabetización en Educación Primaria a través de la narrativa transmidiática El niño, el topo, el zorro y el caballo, de Charlie Mackesy”, *Texto Livre*, 16, pp.1-12. DOI: 10.1590/1983-3652.2023.41879
- Manghi Haquin, Dominique; González Torres, Daniela; Echeverría Urrutia, Eva; Marín Martínez, Cynthia, Rodríguez Vega, Paula y Guajardo, Viviana (2013), “Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12 (24), pp.77-91.
- Mendoza Fillola, Antonio (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Archidona, Aljibe.
- MINEDUC (2018), *Lenguaje y Comunicación. Programa de estudio sexto año básico*, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Miras, Sebastián (2020), “La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: apuntes sobre el estado de la cuestión. En Rosabel Roig.Vila (coord.), *Redes de Investigación e innovación en Docencia Universitaria*, Universidad de Alicante, pp. 315-323. <https://bit.ly/3LQ5TO3>
- New London Group. (1996), “A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures”, *Harvard Educational Review*, 66 (1), pp. 60-92.
- Redondo, Dolores (2012), *El guardián invisible*, Barcelona, Planeta.
- Rino Ponce, María Mercedes (2016). “La novela negra española. Un ejemplo contemporáneo: Dolores Redondo”, *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 14, pp. 69-81. DOI: 10.24197/sxxi.14.2016.69-81
- Sala, Ernest (2014), *El guardián invisible*, Barcelona, Planeta DeAgostini.
- Taberner, Rosa (2016), “Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis”. *Ocnos*, 15 (2), pp. 21-36. DOI: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1125

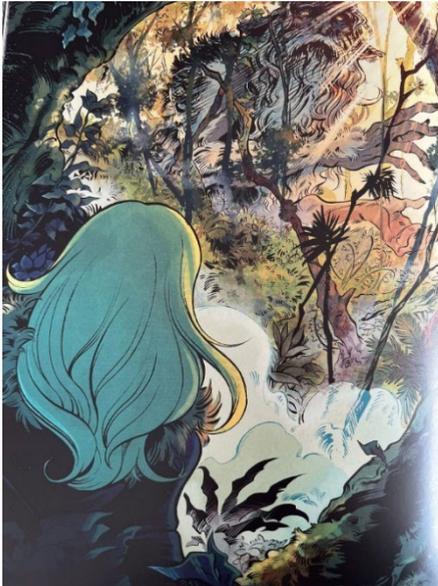
Tabernero-Sala, Rosa; Colon-Castillo, María Jesús; Sampériz-Hernández, Marta y Campos-Bandrés, I. O. (2022). “Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso”, *Profesional de la información*, 31(2), pp. 1-17. DOI: 10.3145/epi.2022.mar.13

Wysocki, Rick; Udelson, Jon; Ray, Caitlin, Newman, J. S.; Sceniak Laura; Kumari, Ashanka; Gordon, L. M.; Scott, Kristen; Day, M.; Baumann, Michael; Alvarez, Sara P., y DeVoss, D. (2019), “On multimodality: A manifiesto”, en S. Khadka y J. C. Lee (eds.), *Bridging the multimodal gap*, Logan, Utah State University Press, pp. 17-29.

ANEXO N.º 1

SESIÓN 13, ACTIVIDAD 2

Una primera comparación que se puede realizar es ver situaciones que pasaron en la novela gráfica pero no en la película:



En la siguiente imagen puede apreciarse un encuentro entre Amaia y el Basajaun. Este encuentro no sucede en la película, aunque sí dan a entender que ocurrió. Preguntas que se puede realizar para guiar el análisis:

- ¿Qué ves en la imagen?
- ¿Cuáles son los personajes que aparecen en la imagen?
- ¿Qué crees que está sucediendo?

Comparemos la imagen con la siguiente escena (Se vuelve a ver: min 1:51:59):



- ¿Qué ha sucedido en la escena?
- ¿Qué personajes podemos ver que participan?

- ¿En qué se parece esta escena con el fragmento de la novela gráfica?
- ¿En qué se diferencian?

Después de ir respondiendo las preguntas, la o el docente va guiando la conversación para que los estudiantes determinen que, aunque en ambas adaptaciones Amaia se encuentra con el Basajaun, el encuentro es diferente y en circunstancias totalmente distintas.

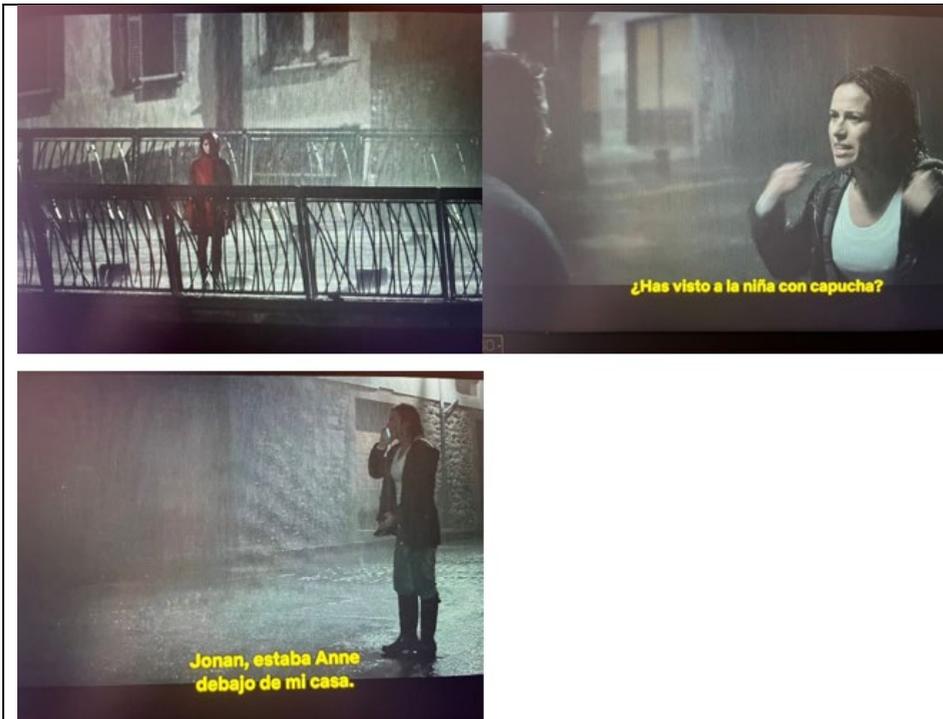
Una segunda comparación puede ser un hecho que haya ocurrido en ambas adaptaciones, pero de manera diferente. En el siguiente ejemplo, además, se pueden comparar los colores, la secuencia y el momento en el que ocurren los hechos.

Releamos el siguiente fragmento de la novela gráfica:



- ¿Quién se encontró con Anne?
- ¿Bajo qué circunstancias se encontró con ella?
- ¿Cómo reacciona Amaia frente a esta situación?

Ahora veamos la siguiente escena de la película (min 29:20):



- ¿Quién vio a Anne?
- ¿Bajo qué circunstancias ocurrió esto?
- ¿Cómo reacciona Amaia ante esta situación?
- ¿Cómo son los colores de la escena? ¿En qué se diferencian con los de la novela gráfica?
- ¿Qué crees que representan los colores?

Analizados ambos fragmentos, se puede comenzar a guiar la comparación. En este caso, se pueden hacer preguntas que guíen a las y los estudiantes o bien la o el docente pueden hacer observaciones para ayudar al análisis:

- Veán que la película tiene colores más oscuros que la novela gráfica
- ¿Se dieron cuenta que en la novela gráfica es Rosaura quien se encuentra con Anne, pero en la película es Amaia quien la ve desde su ventana?

Para finalizar, es importante que, independiente de las preguntas y/o comentarios que se realicen, se vaya guiando la comparación para que

las y los estudiantes se familiaricen con el lenguaje visual y audiovisual, así como también a leer las imágenes.