



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Barra, Lorena Berrios; Fillola, Antonio Mendoza; Ripoll, Margarida Prats

Identidad lectora de profesores noveles y mediación literaria
digital: entrecrucos entre trayectorias y competencias1

Educação e Pesquisa, vol. 48, e233911, 2022

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233911>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29870349041>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Identidad lectora de profesores noveles y mediación literaria digital: entrecrucos entre trayectorias y competencias¹

Lorena Berrios Barra²

ORCID: 0000-0003-3698-1712

Antonio Mendoza Fillola³

ORCID: 0000-0002-3610-2346

Margarida Prats Ripoll³

ORCID: 0000-0003-4010-6902

Resumen

El artículo se inscribe en una investigación que surge de la necesidad de pesquisar la interacción de profesores noveles con herramientas digitales para mediar la lectura literaria. El corpus literario del currículo chileno está integrado en su mayoría por clásicos y su enseñanza requiere de diversas estrategias. Los profesores noveles al insertarse en una escuela deben enseñar esta literatura y cumplir una serie de requerimientos que complejiza su mediación. A partir de este problema se propuso analizar la recepción de un hipertexto didáctico digital en un grupo de seis profesores de Castellano en Santiago de Chile el año 2017 para conocer sus necesidades, percepciones y creencias sobre la mediación de esta literatura a través del uso digital en el aula de secundaria. El enfoque utilizado es cualitativo centrado en el diseño sistemático de la Teoría Fundamentalada. Los instrumentos aplicados son entrevistas, relatos de vida lectora y un hipertexto digital multimodal diseñado para tal fin. Las categorías levantadas fueron consolidadas a través del análisis de contenido. Los resultados revelan que estos profesores noveles asumen las prácticas mediadoras de su institución, son aprensivos con el uso digital para enseñar la literatura y su incipiente práctica docente profundiza su carencia en la alfabetización digital didáctica. Se concluye que su relación con la literatura y sus percepciones para enseñarla afectan la mediación e interacción con hipertextos digitales, por lo tanto, la identidad lectora y el hipertexto digital multimodal deben ser considerados dentro de la formación inicial docente.

Palabras clave

Alfabetización digital – Lectura – Mediación literaria – Multimodalidad – Literatura.

1- Esta investigación fue financiada por CONICYT PFCHA/DOCTORADO BECAS CHILE/2014 – 72150144.

2- Universidad de Chile, Santiago, Chile. Contacto: lorena.berrios@uchile.cl

3- Universitat de Barcelona, Barcelona, España. Contactos: amendoza@ub.edu; mprats@ub.edu



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233911>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Reading identity of novice teachers and digital literary mediation: crossroads between trajectories and competences

Abstract

This article is linked to research arising from the need to investigate the interaction of novice teachers with digital tools to mediate literary reading. Chilean program's literary corpus consists of mostly classics and teaching them requires various strategies. Novice teachers have to teach this type of literature when they start to work in a school, and they have to fulfill a series of requirements that make their mediation complex. Considering this problem, our aim is to analyze the reception of a digital educational hypertext on a group of six Spanish teachers in Santiago de Chile during the 2017 academic year. The purpose is to find their needs, perceptions, and beliefs related to the mediation of this literature through digital use on secondary classroom. Methodological approach used has a qualitative focus on a Grounded Theory systematic design. The instruments applied were interviews, stories of reading life, and a digital multimodal hypertext designed for this purpose. Resulting categories were consolidated through content analysis. Findings reveal that when these novice teachers take on their institution's mediation practices, they are apprehensive with using digital means to teach literature and their incipient teaching practice deepens their digital educational literacy lack. It is concluded that their relationship with literature and their perceptions to teach it affect mediation and interaction with educational hypertext, hence, reading identity and multimodal digital hypertext should be taken into consideration in basic teacher training.

Keywords

Digital literacy – Reading – Literary mediation – Multimodality – Literature.

Antecedentes y problemática

La lectura literaria, y su mediación dentro del aula, es un desafío permanente para los profesores que están ejerciendo en las escuelas. Esto atañe particularmente a los que recién comienzan su ejercicio docente, ya que deben responder a una serie de exigencias que emanan de la institución escolar donde se desempeñan, además de cumplir con su rol de formadores en el área de la lengua y la literatura.

Los profesores en Chile tienen una fuerte conexión con el currículo, ya que este proporciona las indicaciones, sugerencias programáticas, aprendizajes esperados y objetivos que deben cumplirse a lo largo del periodo escolar⁴. En el caso de los profesores de

4- Los programas de educación en Chile están diseñados por el Ministerio de Educación y deben ser enseñados dentro de los diferentes sistemas (particular, subvencionado, público). Dichos programas organizan las unidades, objetivos, habilidades y ejes de cada uno de los niveles que conforman la enseñanza básica (primaria) y media (secundaria) en el país.

Castellano⁵ esta conexión se profundiza, ya que deben desarrollar, a través del año escolar, las habilidades de lectura, escritura, oralidad e investigación, que están determinadas como ejes en las bases curriculares.

Dentro de las lecturas propuestas por el currículo, los clásicos tanto nacionales como universales, están presentes en gran parte de los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Esto último podría ser una dificultad para los profesores, ya que deben considerar diversas estrategias para enseñarlos y dinamizarlos dentro de los diferentes contextos socioculturales en los que se desenvuelven sus estudiantes que, actualmente, tienden hacia la multiculturalidad.

La enseñanza de la literatura dentro del currículo chileno ha tenido una trayectoria que se enlaza con los diferentes paradigmas que ha asumido la sociedad. En el caso específico de la asignatura de Lengua y Literatura, el paradigma es el enfoque comunicativo y, por tanto, la lectura debe procurar el desarrollo de habilidades que formen un lector activo y crítico. Sin embargo, los sucesivos cambios que ha sufrido el currículo no se corresponden a la realidad particular de las escuelas, lo cual genera, en los profesores que recién ingresan al sistema, la percepción de una profunda brecha entre la teoría y la práctica al momento de ejercer. Este problema ha sido abordado en diferentes estudios que concluyen que existe una discrepancia entre la formación inicial, el contexto educativo y las políticas públicas que están basadas en la rendición de cuentas e incentivos (AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2015; RUFINELLI, 2014; VALENZUELA; SEVILLA, 2013).

El escenario descrito en el párrafo anterior nos plantea un problema vinculado con la enseñanza de la literatura que impacta en la mediación de la lectura literaria en el aula de secundaria, especialmente de las obras clásicas, ya que, tal como se ha señalado, el profesor novel debe responder a requerimientos que emanen tanto del MINEDUC como de los centros educativos en los cuales ejercen. En este sentido, se ha pensado en la actualización de las estrategias para mediar la lectura a partir de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); sin embargo, estas han sido abordadas en estudios que las analizan desde las preocupaciones por su uso pedagógico dentro de la formación inicial (AYALA, 2015; SANDOVAL; RODRÍGUEZ; MALDONADO, 2017) y no tanto desde su vinculación con la multimodalidad o las literacidades múltiples.

A partir de este contexto y de los diferentes aspectos que confluyen en la enseñanza de la literatura, se pensó en qué tipo de recepción podría tener un hipertexto digital multimodal, que tiene por sustento microrrelatos de clásicos grecolatinos⁶, en un grupo de profesores noveles de Castellano, desde la perspectiva de lectores y mediadores, para así reconocer sus necesidades y percepciones en su uso.

Lo anterior conlleva indagar la forma como un grupo de profesores noveles se relacionan con este tipo de literatura y de sus competencias para utilizar hipertextos didácticos digitales para su enseñanza, lo cual implica la idea de un perfil para mediar la enseñanza de la literatura en un ambiente multimodal y su proyección dentro de la práctica docente.

5- En el caso de este artículo se ha nominado de esta forma al profesor de acuerdo a la muestra del estudio, pero el nombre de esta especialidad varía de acuerdo a la institución superior. De este modo, se le designa al profesor de esta área como profesor de Lenguaje y Comunicación, Lengua y Comunicación y, actualmente por el Ministerio de Educación de Chile, Lengua y Literatura.

6- Se justifica la elección de mirar la literatura que aborda las obras clásicas grecolatinas para este estudio por su vigencia, universalidad y relevancia dentro de la formación literaria de los adolescentes y, también, por su presencia en el currículo chileno y en los programas de educación en general, que tiene por consecuencia que sea especialmente relevante su mediación en el aula.

En este sentido, las preguntas que orientarán al estudio son las siguientes: ¿Cuáles son las necesidades, percepciones y creencias que tiene un grupo de profesores noveles de Lenguaje y Comunicación sobre la mediación de esta literatura a través del hipertexto digital en un ambiente multimodal? ¿Cómo valoran, en su formación y preferencias lectoras, las obras clásicas universales? ¿Qué tipo de creencias manifiestan respecto a: i) la actual posición de la literatura en el aula; ii) la figura del profesor como mediador; iii) una didáctica que considere el uso del hipertexto digital?

Para responder a estas preguntas, se han dispuesto objetivos que indaguen en los aspectos que inciden en el uso del hipertexto digital en un contexto multimodal, en un grupo de profesores noveles de Castellano, para proponer una mediación de la literatura canónica a partir de sus reelaboraciones y la cultura del alumno; analizar la visión personal que poseen estos profesores sobre la literatura clásica en cuanto a su relevancia, sus experiencias personales y la manera de enseñarla dentro del aula y caracterizar sus competencias digitales en su interacción con el hipertexto didáctico digital y multimodal para, finalmente, poder relevar aquellas necesidades que tengan sobre el uso de este hipertexto y la multimodalidad para la educación literaria.

Marco de referencia

La enseñanza de los clásicos y las trayectorias lectoras de los profesores

Sobre los clásicos, es importante señalar que no hay una tipología taxativa en su clasificación, pero se pueden dividir en dos grandes grupos que son los clásicos universales y los clásicos nacionales (DÍAZ-PLAJA, 2009), que están arraigados en una tradición y se han considerado como recomendables e imprescindibles. Por esta razón, se ha asociado su lectura a un lector ya formado o competente (GARCÍA GUAL, 1998; SOTOMAYOR, 2013) y alejado de un lector aprendiz. En este sentido, la primera aproximación es clave, ya que una inadecuada introducción puede generar rechazo. Su lectura se da en el aula generalmente a través de reelaboraciones, fragmentos e incluso buenas adaptaciones. Sobre esto señala Pedro Cerrillo: “A veces a la lectura de un clásico hay que llegar desde otras lecturas que, de algún modo, funcionan como ‘mediadores críticos’” (CERRILLO, 2010, p. 97).

La mayoría de los estudios que abordan la recepción de este tipo de textos se centran en el estudiante de secundaria como lector y no en la trayectoria lectora de los profesores con los clásicos, pese a que su acción es fundamental en el aula. Sobre esto se ha planteado que los profesores podrían tener referencias superficiales sobre estas obras, ya que no todos son lectores de este tipo de textos (SOTOMAYOR, 2013).

Este último punto es relevante dentro de la discusión sobre los diversos agentes implicados en la mediación lectora, pues en el caso del profesor, este debe ser capaz de construir las condiciones favorables para la transmisión cultural y “[...] la participación del mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar esas condiciones” (MUNITA, 2014, p. 46), que para la aproximación de las lecturas universales es clave, ya que los estudiantes, en su mayoría, no han tenido la posibilidad de acceder a este tipo de textos dentro de su ambiente cultural más próximo. El uso que hacen los adolescentes de los nuevos medios y de la tecnología digital, como un modo de

vincular la cultura, hace imprescindible que los profesores puedan también mediar entre esos lenguajes.

En relación con la figura del profesor como mediador, estudios se han centrado en su identidad lectora y de su influencia en la formación de lectores (GRANADO, 2015; IBARRA; BALLESTER, 2016; MUNITA, 2017). Dichos estudios han concluido que su concepción personal sobre la literatura ayudaría a dinamizar las acciones vinculadas con la lectura en el aula. En relación con esto último, las funciones del profesor de literatura dependen y se configuran en relación a la creencia que este tenga sobre el hecho literario y esta es un marco de referencia propio que se resume en un espacio en donde se interrelacionan los conocimientos y las representaciones (CRUZ CALVO, 2013).

Las teorías implícitas del profesor sobre las obras clásicas pueden incidir en la selección de las lecturas que se llevarán al aula, ya que en ella intervienen criterios literarios y extraliterarios. Sobre esto, cabe señalar la relevancia del canon en la selección de estas obras, considerando que, desde la didáctica, se propone una distinción entre diferentes cánones (el escolar, de aula y el formativo) (MENDOZA FILLOLA, 2004), que puede dar luces sobre algunos criterios que finalmente predominan en la selección, los cuales contemplan propósitos y factores de diversa índole, como los contextuales (económicos, sociales, etapa vital del estudiante, etc.) y la competencia literaria del docente (PRATS, 2016).

Por lo tanto, un profesor considerará, dentro de su función mediadora, su trayectoria como lector y los tipos de cánones en la selección de las lecturas para la clase; dichas lecturas podrán estar sugeridas desde la institución escolar o desde el programa de estudio, pero lo importante es que considere los criterios de selección y, así, pueda diversificar la experiencia lectora de sus estudiantes.

Mediación literaria a través del hipertexto digital y la multimodalidad

La complejidad de las obras clásicas y el tipo de lector que hay en el aula requieren que dichas obras sean enseñadas por medio de reelaboraciones, versiones o adaptaciones. En este sentido, un texto hipertextual como el microrrelato, por ejemplo, es una alternativa, ya que diversifica la lectura gracias a los diferentes hipertextos que contiene, que facilitan las conexiones que pueda realizar el lector (MENDOZA FILLOLA, 2015). En el caso de las reelaboraciones de obras clásicas, pueden ser aproximadas a los estudiantes por medio de narrativas transmedia que son conocidas por ellos.

El concepto de hipertexto se vincula con un modelo constructivista del aprendizaje, el cual incluye perspectivas relacionadas con la literacidad, los nuevos alfabetismos digitales y el uso de la multimodalidad. De esta forma el hipertexto para la educación literaria es un tipo de interconexión “[...] de la lengua, la escritura e imagen que requiere nuevas estrategias de lectura y competencias receptivas y productivas del texto” (LEIBRANDT, 2010, p. 137), que proporciona un concepto mucho más globalizado e interrelacionado, ya que integra textos escritos, imágenes, videos y animaciones.

En cuanto al trabajo con hipertextos dentro del aula, se ha propuesto que el profesor considere el uso de la ciber-cultura por parte de su estudiante y que atienda a la capacidad que este tiene de llevar a cabo una lectura multitarea (DIEZ MEDIAVILLA; LLORENS

GARCÍA; ROVIRA-COLLADO, 2015), ya que las habilidades que exigen los hipertextos con características multimodales se vinculan con la lectura crítica, la psicocognitiva y la crítica social (GALINDO, 2015), junto con otras más relacionadas con su estructura y el análisis semiótico de elementos que lo integran (LEBRUN; LACELLE, 2014).

Por lo tanto, para que un estudiante pueda relacionarse con hipertextos multimodales satisfactoriamente, es necesario que su profesor no solo conozca las herramientas digitales, sino que comprenda su estructura y finalidad didáctica.

Cabe señalar que la multimodalidad facilita la comprensión sobre las nuevas formas de construir significado a partir de diferentes modos de difusión expresados a través de un soporte, siendo los digitales donde se ha logrado un mayor desarrollo. Un texto multimodal se genera dentro de un marco semiótico que posibilita la distinción de los diferentes recursos que están combinados de forma tal que crean significado (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016). Esto último se vincula con las competencias que se exigen a los ciudadanos en la actualidad, ya que estos deben tener una perspectiva crítica en su relación con la tecnología digital en cuanto a generar y compartir conocimiento desde una mirada más compleja y social (CLEMENT, 2012); por lo tanto, es una necesidad que los textos multimodales sean analizados en el aula.

Uno de los aspectos más interesantes de esta propuesta es la oportunidad de crear un contexto más inclusivo, sobre todo en lo que refiere al desarrollo de habilidades, ya que su implementación hace hincapié tanto en las relaciones sociales de los actos comunicativos como en las posibilidades de transformación de los textos, cuyo elemento esencial es su análisis crítico-reflexivo (GONZÁLEZ, 2013) que contextualiza los procedimientos dentro del aula y estimula una producción, por parte de los estudiantes, mucho más cercana a sus conocimientos.

Por otra parte, el hipertexto dentro de un contexto multimodal introduce una visión crítica en los discentes sobre los cambios en la comunicación y representación en los medios socioculturales, cuyo fin es vincular el proceso de aprendizaje con lo experiencial, la conceptualización, el análisis y la aplicación (COPE; KALANTZIS, 2015) que tiene como consecuencia la creación de sentido sobre los textos multimodales.

Sobre esto último, es una necesidad formativa la mediación sobre este tipo de textualidades, ya que persiste la dificultad para cambiar estrategias dentro de la escuela (MATAMALA, 2018) y el planteamiento de interrogantes sobre “[...] los modos de hacer, a los modos de leer, de escribir y, por fin, de enseñar y de aprender” (BOMBINI, 2019, p. 78), que desafían los modos tradicionales de mediar la literatura dentro del aula.

Diseño metodológico

Selección y composición de la muestra

Los participantes conforman una muestra intencionada conformada por seis casos. Todos son profesores egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, universidad perteneciente al Consejo de Rectores de la capital, de carácter público, cuyas edades fluctúan entre los 23 y 31 años. La mayoría de los participantes vive y trabaja en Santiago de Chile.

La elección de este grupo en particular se basó en la hipótesis de que los profesores noveles poseen una fuerte conexión con la institución formadora, sus experiencias no están completamente permeadas por el sistema educativo y, por ser *nativos digitales*, tendrían una mejor recepción de un hipertexto digital.

Dentro de los criterios de selección se consideró la experiencia en aula, la cual debía ser de un año hasta un máximo de tres y titulación o egreso de la carrera de Pedagogía en Castellano. Con el fin de preservar la privacidad y la confidencialidad, se utilizaron pseudónimos para nombrar a los participantes (tabla 1). Del mismo modo, los participantes accedieron al estudio por medio del consentimiento informado. Las entrevistas fueron realizadas el año 2017 en Santiago de Chile, y después fueron grabadas y transcritas para la investigación.

Tabla 1- Indicadores del grupo conformado por profesores noveles

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

Fuente: elaboración propia.

Tipo de estudio y análisis de los datos

Se trata de un estudio de tipo cualitativo, centrado en el diseño sistemático de la Teoría Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2002). Dicho diseño permite comparar la teoría que va surgiendo con el análisis de los datos y, con ello, da la posibilidad de crear categorías a partir de una codificación abierta, axial y selectiva que deriva en la creación de un paradigma lógico o imagen visual de la teoría generada, que posibilita la obtención de una mirada global del problema investigado. En este sentido, los datos obtenidos fueron organizados y visualizados a partir de dicho paradigma que ayudó a tener una visión global del fenómeno.

Los datos fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido y el método comparativo constante, lo que posibilitó contrastar mensajes de diversas fuentes; además de un análisis centrado en la inferencia, que permitió configurar las variables del fenómeno estudiado.

El análisis de contenido se realizó según el contenido semántico de los datos, es decir, la clasificación de los signos de acuerdo con sus significados. En este sentido,

la inferencia se realizó en cuanto a los antecedentes de la comunicación, que permitió identificar y organizar las unidades de registro.

Las categorías se elaboraron a través de un proceso comparativo para captar mejor el contenido de las unidades de contexto y la configuración de las propiedades y dimensiones de las categorías. Los conceptos generados fueron agrupados como subcategorías que aportaron con datos adicionales a la categoría principal. Así, en una primera etapa se obtuvieron 17 categorías iniciales que fueron ordenadas según su tendencia y que fueron la base para la obtención de las 7 categorías principales. En la descripción de las categorías fue necesario establecer subcategorías que fueron relacionadas por medio de paradigmas de codificación. Esto último permitió obtener una categoría central que ayudó a clarificar el fenómeno. El procesamiento de los datos se realizó por medio del software NVivo 11 Starter que permitió organizar la información y apoyar la inferencia.

Instrumentos

En la investigación se utilizaron diversos tipos de instrumentos. Estos fueron entrevistas semiestructuradas, relatos de vida lectora y un blog, el cual fue creado como un hipertexto didáctico digital y multimodal. Este último titulado *Paideia en fracción mínima*⁷ de la plataforma *Wordpress* fue el medio con el que interactuaron virtualmente los profesores entre los meses de junio y agosto del 2017. En dicho medio, los participantes accedieron a distintas maneras de aproximar la lectura a partir de microrrelatos que reelaboraban temas, personajes y obras clásicas grecolatinas (tabla 2). La estructura del blog permitía diferentes tipos de navegación, acceso a diferentes sitios por medio de enlaces y opinar sobre las posibilidades didácticas presentadas.

Para preservar la fiabilidad interna, todos los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación. En el caso del blog, primero fue creado un blog de prueba con el que interactuó el grupo de profesores y a partir de dicha experiencia, se elaboró el hipertexto final a partir de elementos teóricos y las correcciones obtenidas de los participantes y de expertos.

Tabla 2- Microrrelatos seleccionados para la interacción con la muestra

Microrrelato	Temática	Referencia clásica
Ulises (Ángel Olgoso)	El viaje del héroe	Odiseo (Homero)
Orillas del Escamandro (José Emilio Pacheco)	El héroe y el honor	La Ilíada (Homero)
Rehabilitación de Circe (Diego Muñoz Valenzuela)	Roles de género	Canto X (Odisea, Homero)
Sirenas emigrantes (David Lagmanovich)	Mito de la sirena (subversión)	Odisea (Homero)
De Narciso (José de la Colina)	Egocentrismo	Mito de Narciso
Dido (Lilian Elphick)	Desengaño	Canto IV (La Eneida, Virgilio)
La Esfinge de Tebas (René Avilés Fabila)	Mito de Edipo	Edipo Rey (Sófocles)
Origen del mito	Bestialidad	Mito del minotauro

Fuente: Microrrelatos extraídos del libro de Antonio Serrano (2015), **Después de Troya: Microrrelatos hispánicos de tradición clásica**.

7- <https://paideiaenfraccionminima.wordpress.com>

Resultados

Los resultados, que emergen de la categoría central obtenida del análisis y codificación de los datos, señalan una tendencia que apunta a la relación de estos profesores con la literatura que nace de su identidad como lectores y que permea todas las decisiones didácticas para su enseñanza, lo que afecta la visión, percepción e interacción con los hipertextos didácticos multimodales.

Para explicar esto último, se ha desarrollado la categoría central a partir de seis factores vinculados entre sí y que dan luces sobre la recepción de los hipertextos por parte de este grupo de profesores noveles y su interacción con un hipertexto didáctico multimodal.

Uno de los primeros factores detectados es la valoración de la literatura clásica, la que finalmente se conforma por las ideas y concepciones que este grupo de profesores noveles tiene sobre dichas obras y su lugar dentro de la cultura. Estas ideas se originan a través de su trayectoria con estas obras en los niveles formativos, cuya aproximación fue más canónica; por lo tanto, visualizan su importancia y trascendencia desde ese concepto y desde ahí los proyectan de acuerdo con la cercanía que sientan con este tipo de literatura. Lo anterior se ejemplifica a través de la voz de uno de los participantes de este estudio:

[...] la Ilíada y la Odisea aunque suene cliché pero son los textos que dieron las bases para toda la literatura occidental/ así, ahí está todo/ ahí está el viaje/ ahí esta los dioses/ ahí está lo mágico/ ahí está el realismo/ a ahí a ahí está/ yo creo que como que como decía Fuster/ así como en: uno puede volver a los clásicos y ver y encontrar. (Javier, profesor novel)⁸.

En la interacción de estos profesores con los microrrelatos presentes en el blog, se pudo comprobar que los clásicos siguen vigentes por medio de su representación en la cultura popular y mediática, que pudo incidir en el cambio sobre la percepción de lejanía. Dicha percepción no ataña sólo al alumno, sino también al profesor, pues no es un tipo de literatura que sientan cercana. Se puede graficar lo anterior con algunas opiniones de los participantes:

[...] leí la Odisea cuando estaba en primero medio/ fue como ya dé las características físicas y psicológicas de Ulises/ qué hizo Penélope/ y no y nada más/ nunca pude profundizar en una lectura así/ tampoc-y nunca tuve digamos una ayuda/ para yo digamos encantarme con esa literatura/. (Paula, profesora novel).

[...] recuerdo haber leído la Ilíada y la Odisea/ y creo que no me quedó nada/ lo sea siento que esa primera experiencia/ de relacionarme con esos con esos textos particularmente/ no fue nutritiva/. (Didac, profesor novel).

8- El código de transcripción utilizado en las entrevistas fue extraído de Tusón (2002) que considera símbolos prosódicos relativos a los turnos de habla y que permite seguir el ritmo natural de la conversación y facilitar el análisis simbólico de los datos.

[...] con lo que es la literatura clásica en general clásicos no tan solo grecolatinos\ sino en general costó\y::a veces iba llegando simplemente por ensayo y error\ de repente por una sugerencia:: totalmente inconecta con lo que estaba haciendo/. (Alfredo, profesor novel).

En este sentido, la conciencia de poseer un intertexto lector insuficiente en una etapa determinada de la experiencia vital ha afectado su lectura con los alumnos, ya que poseen una aprensión sobre su recepción dentro del aula que ha limitado, hasta ahora, la aplicación de estrategias más innovadoras en su lectura.

Un segundo factor es su trayectoria lectora, pues la formación de los profesores noveles como lectores incorpora la relación que tuvieron con los clásicos en el periodo de la niñez y la adolescencia, que se vincula con una visión autodidacta sobre su formación. Un ejemplo de lo anterior se puede observar en las siguientes opiniones:

La universidad guía, pero uno debe investigar más sobre los cánones que lee. (Javier, profesor novel).

La falta de respuesta y explicaciones por parte de mi familia gatilló esta actitud hacia la lectura. (Alfredo, profesor novel).

Porque mi espíritu sensible así lo requiere, es decir, me obliga a buscar nuevos estímulos literarios. (Didac, profesor novel).

Cabe señalar que la libre elección y la aproximación por cuenta propia al objeto libro, ha determinado, en parte, la futura relación con la literatura que estos profesores vinculan con el placer y con los momentos de ocio y no con fines profesionales o académicos. Esto ha dado indicios sobre la idea que poseen estos profesores noveles sobre la literatura y de los puntos críticos entre lo que se anhela (transmitir idea de placer a los estudiantes) y lo que se debe realizar con la lectura (formar competencialmente):

[...] creo que por eso hay que jugársela por acercarles digamos esta literatura/ por mostrarles esa parte social/ y que ellos y que la literatura les abra esas esas puertas/ que no se las cierre\ que no se las sigamos cerrando. (Paula, profesora novel).

En cuanto a su relación con el objeto libro, se puede afirmar que este ha favorecido lecturas que fomenten la imaginación, el autodescubrimiento o el placer estético; criterios, que han determinado el canon personal de este grupo de profesores noveles, el cual está conformado, en su mayoría, por autores clásicos contemporáneos y, en algunos casos, sagas y productos de la cultura popular; por tanto, el contacto con los clásicos, en la etapa de la adolescencia, sólo ha sido proporcionada por la escuela.

Un tercer factor se vincula con la visión que tienen sobre cómo debe transmitirse la literatura, la cual está relacionada con la experiencia lectora y mediadora de estos profesores noveles en su etapa escolar, ya que dentro de la formación universitaria se han reencontrado con la literatura clásica desde una perspectiva diferente, que les ha permitido dimensionar su relevancia no sin cierta dificultad.

Esto último se relaciona, también, con la visión de la enseñanza de la literatura entregada en la formación inicial, que se ha ido consolidando a medida que estos profesores se han ido implicando con su especialidad. En este sentido, el redescubrimiento de los clásicos en esta etapa va ligado al ámbito formal de la enseñanza, pues para estos docentes la enseñanza de la literatura, y especialmente de los clásicos, debe darse en un ámbito formativo y competencial:

[...] si uno de los primeros objetivos que tenemos como docente del área/ es el acercamiento a la lectura/ la tragedia griega creo que si cumple ese objetivo\que efectivamente/ me permite/ acercar/ e insisto siempre con lo mismo\ siempre y cuando el acompañamiento sea el adecuado/ porque de los contrario::/ puf: finalmente le hice un flaco favor al estudiante/ y a mí también como profesional/ y conseguir el el el resultado inverso\). (Alfredo, profesor novel).

Un cuarto factor se vincula con la mediación de la literatura, en la que emergen una serie de puntos críticos, ya que está el deseo de transmitir la pasión y el gusto por la lectura, pero las dificultades percibidas en la práctica, tales como la distribución horaria, la preparación para las pruebas estandarizadas, el énfasis en el contenido y sobre todo, la gestión del tiempo, dificultan tal ambición:

[...] el tiempo/ muchas veces que uno tiene que cumplir/ entonces por ejemplo más que trabajar el contexto de producción/ justo antes del libro no hay muchos espacios/porque uno tiene que cumplir con el programa/que no le falten objetivos/ evaluar a los chiquillos\eso igual a uno lo lo va a agonizando por decir de alguna manera/ lo va apretando siempre con el tiempo. (Elena, profesora novel).

El tiempo afecta la innovación en las prácticas y obliga, en cierta medida, a repetir esquemas como la lectura por prescripción, que es ampliamente rechazada por estos profesores. Esto último se contradice con la visión que tienen sobre la aproximación de la lectura literaria, que debe darse de forma tal que el alumno se sienta motivado a leer y descubra su relevancia:

[...] son realidades en las que creo que primero hay que hacer un trabajo lector\ que empiecen a leer los libros/ después hay que hacer un trabajo de motivación\ para poder trabajar este tipo de libros\ no no creo que baste solo con empezar a darlos y darlos y darlos. (Gael, profesor novel).

La mayoría de estos profesores teme repetir las experiencias vividas en la escuela y, de este modo, alejar a sus estudiantes de la literatura. La aprensión por comunicar los clásicos, percibidos como lejanos e inconexos con el mundo del estudiante, se agrava con la dinámica que impone la escuela y las dificultades –personales y contextuales– que ven en el uso de las herramientas digitales para transmitir la literatura.

Otro de los factores que se vinculan son las estrategias didácticas aplicadas que, en este grupo de profesores noveles, se tienden a centralizar y, por tanto, dejan muy poco espacio para que el alumno participe activamente. Esto se debe, quizás, a que están muy implicados con su enseñanza, ya que han vuelto a ser lectores de clásicos y se

han reencontrado con ellos desde una perspectiva formativa. En las acciones llevadas a cabo hay un esfuerzo en introducir al alumno en las obras, pese a que los aspectos administrativos de la institución afectan el tipo de actividades presentadas y con ello la participación e implicación de sus estudiantes:

[...] los chicos perdieron el encanto con la literatura/ han perdido el encanto por los clásicos/ cuesta que enganchen con eso/ porque se los presentan de una manera tan fría/ tan dura\ tan estructurada/ que obviamente no se acercan. (Paula, profesora novel).

Este grupo de profesores, al enfrentar un hipertexto digital multimodal, reflejaron sus anhelos de realizar actividades más lúdicas y próximas al alumno, a quien conciben como experto en el ciberespacio y, por lo mismo, creen que accederá con mayor facilidad a la literatura por medio de esta tecnología. Sin embargo, no se sienten competentes para abordar este tipo de hipertextos, lo que puede deberse a su desconocimiento, no sentirse parte de la generación de sus alumnos o no haber sido formados para ello. Esto último se puede observar en las opiniones de dos profesores:

[...] yo soy súper eh poco tecnológico/ me encantaría tener un blog/ pero no sé hacer un blog [risa]/ entonces como que uno va diciendo ya/ de que el profe tampoco es un experto entonces/ cómo voy a poder mani-manejarme con esta herramienta. (Javier, profesor novel).

[...] que normalmente cuando los profesores nos ponemos creativos/ la embarramos⁹\ |como que alguien me dijo una vez pastelero a tus pasteles¹⁰\ en el fondo tú trat-en el fondo no estoy seguro quién me lo nombró pero fue como cuando nosotros nos ponemos a hacer eh [mm] no sé un módulo didáctico/ y empezamos a ponernos creativos como uno diría/ eh no es precisamente nuestro rubro\|podemos preocupar\ quizás alguno tiene habilidades\ esto no voy a desconocerlo\ pero eh:: creo yo que para mediar el proceso que alguien que efectivamente sepa de programación o sepa de diseño/ lo vayamos guiando pero creo que nosotros vamos al tema que nos compete en el fondo\ a la parte disciplinar\|. (Alfredo, profesor novel).

En este sentido, no se contemplan capacitados didácticamente para su uso. Esta visión, sumada con las ideas sobre la interpretación literaria, da como resultado que estos hipertextos sean percibidos bajo estas creencias y no puedan ser visualizados como una herramienta factible de ser aplicada dentro de la formación literaria del estudiante.

Un último factor se relaciona con la interacción de estos profesores con el hipertexto didáctico, ya que las estrategias didácticas proyectadas y la visión del uso digital para la transmisión literaria permean la visión de los hipertextos digitales y afectan la relación sostenida con ellos:

[...] creo que el no sé hay una cuestión del tacto con la literatura/que no no sé que no debería cortarse por luces y sombras no más de las pantallas\ no sé yo creo que es justo y necesario

9- Término informal que significa estropear.

10- Refrán que significa: preocuparse de asuntos propios y no de los que no le incumbe. Disponible en <http://www.refranesysusignificado.com/refran1282.html>

que ellos tengan relación/con los textos\|| porque los computadores/ de partida se usan para otras funciones/ sería como verlo una operación más dentro del resto de:: de operaciones que realizan estos aparatos\ creo que son útiles\ son funcionales\ te permiten acceder a mucho\ son entretenidos/ para los más chicos sobre todo\ pero para hacer un trabajo:: más no sé si profundo/ o más empático con el texto\ tienen que ser creo:: requisito leer de pronto por lo menos de vez en cuando papel. (Gael, profesor novel).

Pese a esto, este grupo de profesores piensa que los hipertextos son una posibilidad de renovar sus prácticas y de replantearse la forma de trabajar la literatura:

[...] pero antes de eso/ nunca me había hecho/ la pregunta siquiera/ de decir a ver/ tecnología/ tics/ literatura/no\ no estaba no era/ el tema en mi cabeza\ creo que recién ahora me podría empezar a hacer la pregunta\ a propósito de la misma actividad que hemos participado\ (Alfredo, profesor novel).

En este sentido, los hipertextos plantearon una reflexión didáctica en este ámbito. No obstante, en la interacción con este tipo de textualidad, estos profesores no ven en forma crítica los elementos pertenecientes a la cultura popular y *massmedia* que son utilizados para actualizar este tipo de literatura; por lo tanto, no tienen claridad del carácter multimodal de dichas reelaboraciones.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con lo expuesto en este artículo, la interacción de estos profesores noveles con el hipertexto digital didáctico multimodal para la enseñanza de la literatura, especialmente reelaboraciones de textos clásicos, puede dar algunas luces sobre la mediación de dicho hipertexto en el aula de secundaria a partir de sus necesidades, percepciones y creencias en cuanto a la implementación de este medio digital en el aula.

Cabe señalar que dentro de las limitaciones del estudio, el acceso y el tipo de interacción de los participantes con las estrategias para obtener los datos, pudo haber afectado el tipo de tendencia emergente en los mismos. No obstante lo anterior, el análisis de los datos permite decir que las necesidades de estos profesores noveles se ubican en su formación inicial, ya que su percepción sobre la literatura clásica da cuenta de la necesidad de diversificar y profundizar tanto el intertexto lector de quienes serán los futuros profesores de Castellano como las estrategias para lograr una lectura compartida, dialogada y que permita al alumno tener un rol más activo dentro del aula.

La diversificación de estrategias ayudará a descentralizar las acciones de mediación de los profesores que recién comienzan su labor profesional; aspecto que el hipertexto digital y la multimodalidad desarrollarían al facilitar una lectura colaborativa que posibilitará contextos más inclusivos al integrar las prácticas digitales de sus estudiantes (GONZÁLEZ, 2013).

Sobre este punto, se puede señalar que es imprescindible el desarrollo de competencias digitales adecuadas y pertinentes en los profesores en formación para que puedan llevar

a cabo actividades que impliquen el uso de nuevas tecnologías y del hipertexto dentro de un ambiente multimodal, pues es necesario que aprendan la estructura y semántica de este tipo de textualidad para que pueda ser comunicada a los alumnos, lo cual resulta relevante para la mediación del canon de escuela propuesto por los programas ministeriales.

Dentro de las percepciones del grupo de profesores de la muestra se halló que el uso de herramientas digitales para el tratamiento didáctico de la literatura es algo superficial, porque no están incorporadas plenamente en su formación docente ni se las ha vinculado a la educación literaria en el aula de secundaria, lo cual se asemeja a la situación de profesores en formación (AYALA, 2015; SANDOVAL; RODRÍGUEZ; MALDONADO, 2017). A esto se suma que su implementación depende de la voluntad y de los medios que tenga la institución educativa en la que se desempeñan. Por lo tanto, el uso del hipertexto digital y la multimodalidad para mediar la lectura literaria dependerá del contexto, de la motivación y competencia que tenga el docente, aspectos que no han favorecido la diversificación de las estrategias que se han propuesto para la lectura literaria y que afectan el desarrollo de habilidades por medio de lo experiencial, el análisis y la creación como ha sido señalado por Cope y Kalantzis (2015) en relación con las literacidades múltiples.

En cuanto a las experiencias vitales relacionadas con su identidad lectora y su función mediadora, estos profesores tienen temor de repetir acciones que experimentaron en la escuela y que no fueron positivas para su aproximación a la literatura clásica, especialmente la grecolatina. Pese a lo anterior, tienen una conciencia favorable sobre la importancia de su función mediadora en los procesos formativos de sus alumnos. Sin embargo, asumen el rol mediador dentro de una tradición, ya que planifican sus estrategias para la enseñanza de la literatura dentro de los límites que establece el currículo y de lo que ya ha sido validado por la institución educativa. Por lo tanto, las expectativas que tienen tanto de la interpretación y profundización de los textos como del desarrollo de competencias de sus alumnos, les resultan de muy difícil concreción en la práctica docente. Además, estas expectativas van unidas a una noción sobre la enseñanza de la literatura que se ha forjado desde su formación en la especialidad.

Estos profesores tienen la percepción de que no poseen las competencias suficientes para abordar el hipertexto digital multimodal, ya que lo perciben muy superior a sus conocimientos didácticos. Dicha percepción se complementa con la visión que tienen sobre la gestión del tiempo, el cual puede determinar que una estrategia se lleve a cabo o no. A esto se suma el desinterés que perciben de la institución sobre la innovación de las prácticas, la cual depende exclusivamente del profesor.

Las creencias van estrechamente ligadas a experiencias personales con la lectura, por este motivo, la enseñanza de cierta literatura, como los clásicos, va a depender de la cercanía que sientan con este tipo de obras y el compromiso que tengan con su rol, el cual se sintetiza en una búsqueda personal y preocupación de realizar una buena mediación que motive a sus alumnos a leer estas obras. Lo anterior refleja la relevancia de los procesos vitales (MUNITA, 2017) en la experimentación con este tipo de literatura, que va a determinar la forma en que es abordada.

Esto último se manifiesta en las estrategias utilizadas que distan de ser planificadas considerando herramientas digitales y sobre las que tienen recelo de aplicarlas, porque no las visualizan de forma positiva. Esto puede deberse a la idea que tienen sobre el texto impreso, pues conciben la enseñanza de la literatura dentro de límites establecidos, lo que se contradice con el discurso que sostienen respecto del uso digital dentro de la especialidad.

A partir de lo dialogado en estos párrafos, se puede concluir que los diferentes factores asociados a la relación de este grupo de profesores con la literatura, así como sus percepciones sobre su enseñanza, impactan en la mediación de la literatura en el aula de secundaria y en su relación e interacción con hipertextos didácticos digitales en un ambiente multimodal. A esto se suma su práctica profesional que está constreñida por tareas administrativas que emanan de las instituciones donde se desempeñan. Esto último indica que las creencias sobre la literatura y la trayectoria formativa en el área es un elemento gravitante para la innovación de las estrategias y el uso de herramientas digitales para mediarla.

La dificultad en la interacción con el hipertexto didáctico da cuenta no solo de una carencia de competencias, sino de una tensa relación con el uso digital para la enseñanza de la literatura que podría limitar la exploración de prácticas que no surgen en la escuela, pero que sí son parte del aprendizaje de sus estudiantes. Esto último invita a una reflexión sobre la oportunidad que tienen estos docentes de ser mediadores efectivos, ya que el uso digital con un fin didáctico y situado sigue siendo una promesa y, por lo tanto, es un desafío y una tarea pendiente, no sólo dentro de la formación de los profesores de Castellano, sino también dentro de los contextos en los que se sitúan y desenvuelven.

Referencias

- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile.** Santiago de Chile: [s. n.], 2015.
- AYALA, Teresa. Redes sociales e hiperconectividad en Futuros profesores de la generación digital. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, Entre Ríos, v. 26, n. 51, p. 244–270, 2015.
- BOMBINI, Gustavo. Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación**, Buenos Aires, v. 19, n. 72, p. 71-79, 2019.
- CERRILLO, Pedro C. Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. *In: LLUCH, Gemma (org.). Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo.* Barcelona: Anthropos, 2010. p. 85-99.
- CLEMENT, Tanya. Multiliteracies in the undergraduate digital humanities curriculum: Skills, principles, and habits of mind. *In: HIRSCH, Brett D. (org.). Digital humanities pedagogy.* Cambridge: OpenBook, 2012. Disponible en: <https://books.openbookpublishers.com/10.11647/obp.0024/chap15.html>. Acceso en: 08 febr. 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. *In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). A pedagogy of multiliteracies: learning by design.* London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36.

CRUZ CALVO, Mery. **Lectura literaria en secundaria:** la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2013.

DÍAZ-PLAJA, Ana. Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. *In: COLOMER, Teresa (org.). Lecturas adolescentes.* Barcelona: Graó, 2009. p. 119-150.

DIEZ MEDIAVILLA, Antonio; LLORENS GARCÍA, Ramón F.; ROVIRA-COLLADO, José. Funcionalidad, dinámicas y uso de herramientas 2.0 en el desarrollo de hipertextos didácticos para la educación literaria. *In: AMO, José Manuel de; CLEGER, Osvaldo; MENDOZA, Antonio (org.). Redes hipertextuales en el aula: literatura, hipertextos y cultura digital.* Barcelona: Octaedro, 2015. p. 23.

GALINDO, María de los Ángeles. Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San Pedro, v. 15, n. 1, p. 1-29, 2015.

GARCÍA GUJAL, Carlos. Leer a los clásicos. **Nueva Revista**, Madrid, n. 58, 1998. Disponible en: <https://www.nuevarevista.net/leer-los-clasicos/>. Acceso en: 08 febr. 2022.

GONZÁLEZ, Javier. Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. **Campo Abierto**, Badajoz, v. 32, n. 1, p. 91-116, 2013.

GRANADO, Cristina; PUIG, María. La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente: un estudio de sus autobiografías como lectores. **Ocnos**, Cuenca, n. 13, p. 43-63, 2015.

IBARRA, Noelia; BALLESTER, Josep. La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. **Revista Chilena de Literatura**, Santiago de Chile, n. 94, p. 147-171, 2016.

JEWITT, Carey; BEZEMER, Jeff; O'HALLORAN, Kay. **Introducing multimodality**. New York: Routlegde, 2016.

LEBRUN, Monique; LACELLE, Nathalie. L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE. **Synergies**, Coimbra, n. 2, p. 107-117, 2014.

LEIBRANDT, Isabella. Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual. *In: MENDOZA, Antonio; ROMEA, Celia (org.). El lector ante la obra hipertextual.* Barcelona: Horsori, 2010. p. 137-142.

MATAMALA, Carolina. Desarrollo de alfabetización digital: ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? **Perfiles Educativos**, Coyoacán, v. 40, n. 162, p. 68-85, 2018.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **La educación literaria:** bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Malaga: Aljibe, 2004.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. Minificciones, hiperficciones e hipertextos: de los clásicos a la educación literaria 2.0. In: ARBONÉS, Carme; PRATS, Margarida; SANAHUJA, Ernest (ed.). **Literatura 2.0 en el aula**. Barcelona: Octaedro, 2015. p. 137.

MUNITA, Felipe. **El mediador escolar de lectura literaria**: un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.

MUNITA, Felipe. Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. **Revista Cronía**, Córdoba, n. 13, p. 1-9, 2017.

PRATS, Margarida. Criterios para la selección de lecturas. In: PALOU, Juli; FONS, Montserrat. **Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria**. Madrid: Síntesis, 2016. p.69-83.

RUFFINELLI, Andrea. ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. **Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, v. 51, n. 2, p. 56-74, 2014.

SANDOVAL, Pedro; RODRÍGUEZ, Francisco; MALDONADO, Ana Carolina. Evaluación de la alfabetización digital y pedagógica en TIC, a partir de las opiniones de estudiantes en formación inicial docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 127-143, 2017.

SERRANO, Antonio. **Después de Troya**: microrrelatos hispánicos de tradición clásica. Palencia: Menoscuarto, 2015.

SOTOMAYOR, María Victoria. ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. **Lenguaje y Textos**, Valencia, n. 38, p. 29-35, 2013.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa**: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía, 2002.

TUSÓN, Amparo. Análisis de la conversación, entre la estructura y el sentido. **Estudios de Sociolingüística**, Galicia, v. 3, n. 1, p. 133-153, 2002.

VALENZUELA, Juan Pablo; SEVILLA, Alejandro. **La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000**: un sistema escolar viviendo en peligro. Santiago: [s.n.], 2013.

Recibido en: 10.02.2020

Revisado en: 09.12.2020

Aprobado en: 31.05.2021

Lorena Berríos Barra es doctora en Didáctica por la Universitat de Barcelona y profesora

de Educación Media en Castellano (UMCE). Actualmente es académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Antonio Mendoza Fillola es doctor en Filosofía y Letras por la Universitat de Barcelona, licenciado en Filología Románica-Hispánica y en Historia del Arte Hispánico (UB). Actualmente es profesor honorífico de la Universitat de Barcelona.

Margarida Prats Ripoll es doctora en Filología Catalana por la Universitat de Barcelona y licenciada en Filosofía y Letras (UAB). Actualmente es profesora honorífica de la Universitat de Barcelona y miembro de la Cátedra Màrius Torres de la Universitat de Lleida.