



# Identidades lectoras y creencias docentes sobre el cómic: Voces de los futuros profesores de Castellano

## *Reading Identities and Teaching Beliefs About Comics: Voices of Future Spanish Teachers*

Victoria Jiménez Arriagada  
*Universidad de Santiago de Chile*

Jorge Sánchez Sánchez  
*Universidad Autónoma de Chile*



### Resumen

La perspectiva que desarrollan los futuros docentes sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura impacta directamente en sus futuras prácticas pedagógicas. Este artículo analiza las creencias de estudiantes de Pedagogía en Castellano sobre el cómic y su uso en contextos escolares. Se llevó a cabo un estudio de caso colectivo con muestreo de red, en el que participaron 20 estudiantes de una universidad pública de Santiago de Chile mediante una encuesta online. De ellos, 7 fueron entrevistados en profundidad. El análisis cualitativo, realizado con Atlas.ti 23, permitió organizar los resultados en cuatro categorías: faceta estructural, social, funcional y nivel de especialización de la definición. Se concluye que los futuros docentes valoran el cómic por su potencial como recurso lúdico, aunque persiste una visión que lo sitúa como producto masivo de menor valor cultural por sobre otras producciones, lo que limita su inclusión didáctica en el aula escolar.

**Palabras clave:** Creencias; Cómic; Formación Inicial Docente; Didáctica de la Lengua y Literatura

### Abstract

The perspective that future teachers develop about the teaching of Language and Literature has a direct impact on their future pedagogical practices. This article analyzes the beliefs of Spanish Pedagogy students about comics and their use in school contexts. A collective case study with network sampling was carried out, in which 20 students from a public university in Santiago de Chile participated through an online survey. Of these, 7 were interviewed in depth. The qualitative analysis, carried out with Atlas.ti 23, allowed us to organize the results into four categories: structural, social, functional and level of specialization facets of the definition. It is concluded that future teachers value comics for their potential as a ludic resource, although a vision persists that places them as a mass product of less cultural value than other productions, which limits their didactic inclusion in the school classroom.

**Keywords:** Beliefs; Comic; Initial Teacher Training; Language and Literature Didactics

## INTRODUCCIÓN

El cómic es, por encima de todo, un lenguaje visual, debido a que se expresa a través de disposiciones visuales específicas que se ordenan o sitúan en la página-libro a partir de una lógica preestablecida. Como refiere Cohn (2013), el cómic tiene una gramática visual particular que el lector debe conocer para producir significados. En el marco de la gramática visual, los autores coinciden en destacar la secuencia como un aspecto clave (Cohn, 2013; El Refaire, 2013; McCloud, 2014), ya que es un eje de sentido que, en conjunto con otros elementos composicionales (viñeta, gutter, colores, líneas, etc.), es fundamental para ver/leer el sistema mismo del cómic (Groensteen, 2007). En esta línea, es fundamental considerar al cómic desde una perspectiva sociocultural, siendo el cómic construcción social que se caracteriza por una serie de rasgos como los géneros y temáticas que transmite, los formatos que sigue, los lenguajes visuales que emplea en su creación y las comunidades que lo producen y leen (Cohn, 2024). En el caso del manga<sup>1</sup>, Cohn y Ehly (2016) destacan los morfemas visuales como una convención visual relevante que se emplea para su producción. Estos morfemas evidencian la exageración de una característica de los personajes representados gráficamente, la cual requiere de un conocimiento previo de los lectores para su interpretación.

En cuanto a los formatos, debemos señalar que existen webcómic y plataformas de lectura gratuitas como es el caso del *webtoon* en la cual el cómic se lee de forma vertical y en *scroll*, algo que también condiciona su interpretación, y que permite la participación de las comunidades lectoras que pueden dialogar y opinar en la sección de comentarios de los capítulos (Cho, 2016, 2021).

### Significado social de la lectura

La lectura no es una actividad natural ni apolítica. Tal como menciona Chartier (2017):

La lectura es una práctica social, una actividad situada en determinados espacios y momentos, codificada por ciertas normas y gestionada por ciertos agentes. No hay una “lectura en general”, sino lecturas precisas, concretas, inscritas en lugares y tiempos específicos. (p. 37).

La sociedad, en sus diversos espacios de interacción y negociación, hace tanto jerarquizaciones como valoraciones de los textos y sus formas de circulación.

---

<sup>1</sup> Cómic japonés caracterizado por su lectura de derecha a izquierda.

Larrañaga y Yubero (2005) se refieren a la representación social de la lectura como un proceso comunitario y plantean que “su importancia radica en la transmisión de un conjunto de prácticas culturales que incluyen la utilización del material escrito, la motivación y los objetivos de la lectura” (p.44). Es en este contexto que los roles de los participantes y las valoraciones que se otorgan a los textos leídos generan diversas prácticas lectoras (Manresa y Margallo, 2016) en las que las comunidades lectoras otorgan un sentido social a los significados que se elaboran en la decodificación de los textos. Al respecto, Galindo (2021) explica este fenómeno como la subjetividad que se construye entre las lecturas, las emociones que se emanan en el acto de leer y el contexto, lo que determina cómo se percibe él o la lectora, es decir, la identidad lectora. En este sentido, Aliagas et al., (2009) afirman que la identidad lectora se forma a través de una interacción social que está íntimamente ligada a la historia personal de cada individuo, así como a sus formas de sentir, creer y valorar la lectura, junto con sus prácticas letradas vernáculas.

### **Lenguaje del cómic: elementos estructurales y culturales que permiten su adecuada lectura**

La lectura del cómic es un proceso complejo que requiere el conocimiento de las características particulares del cómic y de los elementos multimodales que lo componen (Meyer y Jiménez, 2017; Serafini, 2017). En esta línea, McClanahan y Nottingham (2019) indican que los docentes en formación necesitan una enseñanza específica para comprenderlos, lo que implica que desarrollen un marco teórico y perspectiva didáctica, y también un lenguaje especializado, que en conjunto les brinde los conocimientos necesarios para utilizar los cómics en sus prácticas pedagógicas.

Al respecto, la evidencia científica señala que las personas que no están familiarizadas con los cómics consideran que su lectura es fácil debido a la escasez de lenguaje escrito (Connors, 2012). Además, centran su atención casi exclusivamente en el texto escrito y tienen grandes dificultades para analizar las imágenes y los elementos estructurales y específicos del lenguaje del cómic (Meyer y Jimenez, 2017; Moeller, 2016; Roberts et al., 2020; Zhao y Mahrt, 2018). Por su parte, Cohn (2020) considera que existe una competencia específica para leer cómic, que denomina *fluency* (o soltura), la que apunta a la construcción de significados a partir de la estructura y/o relación con el contexto. En esta línea, leer cómics requiere de la activación de habilidades y conocimientos ligadas a las particularidades que poseen los cómics. En esta línea, podemos destacar dos características principales:

1. La narrativa visual fragmentada. Este aspecto se debe al empleo de viñetas que encapsulan imágenes que son parte de una narrativa mayor. Esto implica que el lector debe realizar inferencias para lograr dar sentido a las imágenes que se encuentran dispuestas en la página. Cohn (2020) señala que, pese a los matices, hay un consenso en que las conexiones visuales no son algo que se lee naturalmente, sino que deben ser mediadas o enseñadas. Por su parte, Groensteen (2007) introduce el concepto de la solidaridad como componente esencial para interpretar cómic, al estar los significados en una relación dinámica constante. Para lograr esto, es necesario considerar el vínculo de cada viñeta con las demás, el diseño de la página y el sistema del cómic en su totalidad.
2. La connotación de imágenes. La imagen dibujada en los cómics tiende a verse como un signo no connotado (Cohn, 2020; McCloud, 2014; Peeters, 1998; Plaza, 2022; Serafini, 2014). Sin embargo, los diversos dibujos que aparecen en las historietas están siendo connotados, llegando incluso a ser metáforas visuales (El Refaire, 2013) o emblemas (Cohn y Ehly, 2016) que aluden a intertextos visuales de comunidades y contextos específicos (Cohn, 2020; Sánchez, 2022).

Al considerar la lectura como un aspecto social, se hace patente cómo el cómic es un medio que ha sido caracterizado como un texto sencillo de leer, lo que contrasta con lo referido sobre la complejidad estructural y habilidades específicas que se necesitan para leerlo. Esto genera una tensión con su posicionamiento marginal respecto a la literatura y las estrategias lectoras que se deben activar al momento de comprenderlo y utilizarlo en el aula.

### Creencias de lectura

Uno de los aspectos fundamentales en el desempeño profesional del profesorado son las creencias que tienen respecto a conceptos, habilidades y su propio actuar docente (Cabré, 2016; González et al., 2020; Woods, 2006). Estas creencias se pueden definir como construcciones mentales subjetivas que influyen y guían las decisiones que toman los profesores en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Se consideran un conjunto de supuestos, valores y actitudes que moldean la percepción de los docentes sobre diversos aspectos de su trabajo, incluyendo sus estudiantes, el aprendizaje, la enseñanza, la materia que imparten y su propia función como educadores (Borg, 2015).

Las creencias que los profesores desarrollan durante su formación son fundamentales y significativas para su práctica docente, debido a que impactan tanto en sus decisiones pedagógicas como en las interacciones que entablan con sus estudiantes (Guerra y Montenegro, 2017). En esta línea, Cabré (2016) señala que la experiencia vivida en los años de Formación Inicial Docente es clave, ya que es en este espacio donde se afianzan los modelos de enseñanza, pues “Las creencias vinculadas al pasado como aprendiz tienen una mayor incidencia en la actuación docente que la información teórica aprendida durante la formación superior, la cual es utilizada para confirmar sus creencias.” (p. 53). Es decir, el modelaje entregado en los años de formación universitaria, a partir del ordenamiento curricular y la implementación de éste, genera una jerarquización de saberes y conductas, junto con la valoración de un conjunto de ámbitos del desempeño profesional (Gabillon, 2012).

En el ámbito de la lectura y su enseñanza, los docentes construyen creencias que configuran su identidad lectora y la valoración que otorgan a los diversos textos que emplearán en su ejercicio docente. Cabe mencionar que en las investigaciones recientes sobre lectura y percepciones no se explicitan los modos presentes en los textos (visual, sonoro o escrito, entre otros) en el momento de realizar los estudios (Aguilera y Arias, 2021; González et al., 2020; Osorio y Sánchez, 2015; Roldán y Zabaleta, 2016). Es decir, se asume que la lectura es de textos monomodales, como una novela, lo que se explicita en los ejemplos, las conclusiones y la bibliografía teórica que emplean. Así, se evidencia un nicho investigativo en el cual no se tiene información clara sobre la construcción de significados de los docentes en formación sobre textos multimodales, ya sea en su lectura y/o escritura.

Finalmente, cabe señalar que las investigaciones sobre Formación Inicial Docente para la enseñanza del cómic se han centrado en el aprendizaje de contenidos de ciencias (Romagnoli et al., 2018), la educación artística (Kwon, 2020), el conocimiento de las opiniones docentes sobre el uso de cómics en el aula (Avarogullari y Mutlu, 2019; Clark y Camicia, 2014), el uso del cómic para la lectura y la enseñanza de idiomas como el inglés (Bartow y Low, 2017; Mohd et al., 2017), el desarrollo de la lectura en educación primaria (Bemiss y Keel 2021; McGrail et al., 2018), y la creación de cómics para desarrollar competencias multimodales (Gavaldón et al., 2020), entre otros. Sin embargo, se puede observar que, en el ámbito de la Formación Inicial Docente de estudiantes de Pedagogía en Castellano, los estudios empíricos que profundicen sobre sus creencias y experiencias lectoras de cómics son incipientes. En este sentido, nos preguntamos cómo los futuros docentes

del área de Lengua y Literatura están construyendo sus creencias sobre la lectura de cómics y su utilización didáctica en su futuro desempeño laboral.

## METODOLOGÍA

El objetivo general de este artículo es analizar las creencias de estudiantes de pedagogía en Castellano sobre el cómic y su empleo en la escuela. Las preguntas de investigación fueron: 1) ¿Cuáles son los intereses lectores de los estudiantes de Pedagogía en Castellano?; 2) ¿Cómo describen los estudiantes de Pedagogía en Castellano<sup>2</sup> sus creencias sociales sobre la lectura del cómic?; 3) ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes de Pedagogía en Castellano sobre la utilización didáctica del cómic en el aula? Para ello, se utilizó una metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2003), con un estudio de caso colectivo (Stake, 1998).

### Participantes

Para esta investigación, se empleó un muestreo de red (Patton, 2015) con 20 estudiantes de cuarto año de Pedagogía en Castellano de una universidad pública de Santiago de Chile, quienes respondieron una encuesta *online*. De este grupo, se seleccionaron a 7 participantes semilla (Patton, 2015) que cumplieran con el criterio de selección de tener un hábito lector desarrollado, definido por la lectura de dos o más cómics, mangas o *webtoon* al mes. Estos 7 participantes continuaron en la siguiente fase del estudio, que incluyó una entrevista de profundización.

### Instrumentos de recolección de datos

Para realizar la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos:

1. Encuesta *online*: compuesta por 4 preguntas para explorar los intereses lectores de los 20 estudiantes de pedagogía en Castellano y poder seleccionar a las personas que serían entrevistadas en la segunda etapa del estudio.
2. Entrevista semiestructurada en profundidad: a 7 participantes para conocer y analizar las creencias de los estudiantes de pedagogía en Castellano sobre la lectura del cómic y su utilización didáctica en el aula. Este guion se organizó en dos temas: lectura de cómic (7 preguntas) y utilización didáctica del cómic (6 preguntas). Se aplicó en una sesión de aproximadamente 60

---

<sup>2</sup> Pedagogía en Castellano es la asignatura que, en Chile, se centra en la enseñanza y mediación de habilidades comunicativas. En este estudio nos focalizamos en la carrera que forma profesores de enseñanza media y que atenderán a estudiantes desde los 12 hasta los 17 años.

minutos con intervalos de descanso de 5 minutos, al término de cada sección de preguntas.

En ambos casos, dos expertos validaron los instrumentos mediante un formulario de validación, asegurando así la coherencia y suficiencia en la recolección de datos, de acuerdo con los objetivos establecidos para esta investigación. El estudio fue aprobado por un comité de ética y todos los participantes otorgaron su consentimiento informado por escrito.

### Análisis de datos

Para analizar los datos se elaboró una ficha con los antecedentes generales de cada participante y se les asignó un seudónimo para resguardar su anonimato y confidencialidad de sus relatos. El análisis de los datos se orientó por las preguntas de investigación previamente planteadas. Para la encuesta, se analizaron las respuestas de los participantes mediante un análisis temático (Braun y Clarke, 2006, 2019) en el *software* Atlas.ti 23 para caracterizar sus hábitos lectores, como se puede observar en la Tabla 1.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas literalmente por los investigadores. Estas transcripciones se cargaron en el *software* Atlas.ti 23 para realizar un análisis temático (Braun y Clarke, 2006, 2019), con dos ciclos de codificación (Saldaña, 2013). Se utilizó un libro de códigos basado en la propuesta de González et al. (2020) y modificado para trabajar con las creencias de las estudiantes de Pedagogía en Castellano enfocadas en la lectura multimodal de los cómics (Tabla 2).

Las categorías empleadas en este estudio son una adaptación del libro de códigos utilizado por González et al. (2020), quienes investigaron las creencias sobre la lectura en estudiantes de pedagogía en Educación Básica. La principal modificación que introducimos fue ajustar estas categorías específicamente al lenguaje del cómic. Nuestro supuesto es que los participantes, al abordar dichas categorías, revelarían la tensión entre la complejidad o el conocimiento especializado que requiere el cómic, su lectura y la necesidad de integrarlo en la Formación Inicial Docente y en el aula escolar. Esta tensión se manifestaría en aparente contraste con lo que expresarían en la faceta social, donde se espera que surjan prejuicios hacia el cómic, asociados con la percepción de facilidad en su lectura y su supuesta inferioridad frente a otros lenguajes. Esta suposición se fundamenta en investigaciones previas que han documentado la percepción negativa que históricamente ha tenido el cómic en la sociedad (Groensteen, 2007; Hajdu, 2018), así como en la persistente

tensión en los entornos educativos, en los que el cómic suele ocupar una posición simbólica de desventaja frente a otros lenguajes, como el literario (Priego y Farthing, 2020; Humphrey, 2020).

## RESULTADOS

A partir de la encuesta, caracterizamos a los participantes como lectores predominantemente digitales, quienes eligen este formato debido a la facilidad de acceso a cómics, mangas o *webtoons*.

Tabla 1. Síntesis de la información de los participantes

| Seudónimo | Edad | Género | Lecturas al mes | Formato de lectura | Temáticas favoritas                   | Cómics favoritos                                                       |
|-----------|------|--------|-----------------|--------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Julieta   | 22   | F      | 5 o más         | Digital            | Amor, drama e histórico.              | 1. Whale star<br>2. Purple Hyacinth<br>3. She still cute today.        |
| Isidora   | 23   | F      | 5 o más         | Digital y en papel | Amor, aventura y fantasía.            | 1. Given.<br>2. Akatsuki no yona.<br>3. Aoharaido.                     |
| Carolina  | 21   | F      | 5 o más         | Digital y en papel | Amor, vida cotidiana y terror.        | 1. Oshi no ko.<br>2. Reiraku.<br>3. My broken Mariko.                  |
| Lucas     | 22   | M      | 4               | Digital            | Superhéroes, drama y ciencia ficción. | 1. Daredevil (2011).<br>2. Invincible.<br>3. Superman: hijo de Kal-El. |
| Emma      | 22   | F      | 3               | Digital            | Amor, ciencia ficción y fantasía.     | 1. Castillos en el mar.<br>2. Kimetsu no Yaiba.<br>3. Purple Hyacinth. |
| Andrés    | 28   | M      | 2               | Digital            | Superhéroes, históricos y aventura.   | 1. Invencible.<br>2. Marvel.<br>3. DC.                                 |
| Mateo     | 21   | M      | 2               | Digital            | Ciencia ficción, histórico y drama.   | 1. Sandman.<br>2. Blacksad.<br>3. El incal.                            |

Tabla 2. Libro de códigos

| Categoría                                              | Definición                                                                                                                                           | Subcategoría                                                          |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Faceta estructural                                     | Lectura desde los elementos estructurales del cómic que guían la práctica lectora y que se emplean para definirlo.                                   | Elementos composicionales<br>Comprensión<br>Temáticas                 |
| Faceta social                                          | Lectura del cómic como una práctica inserta en comunidades específica de lectura que determinan los significados que surgen al leerlos o definirlos. | Práctica social<br>Relaciones intermediales<br>Diferencias culturales |
| Faceta funcional                                       | El cómic como un objeto de aprendizaje o de enseñanza en contextos educativos.                                                                       | Goce lector<br>Enseñanza                                              |
| Nivel de especialización que presenta en la definición | Origen del conocimiento que subyace en las verbalizaciones hechas.                                                                                   | Enunciación teórica<br>Enunciación experiencial                       |

En cuanto a sus identidades lectoras, se observa una preferencia general por temáticas de amor, drama, historia y ciencia ficción. Además, se identificaron diferencias de género en las preferencias de formatos de cómic. Las mujeres mostraron una marcada inclinación hacia el manga, el *webtoon* y el *manhwa*, mientras que los hombres mencionaron exclusivamente el cómic como su formato preferido. Estas preferencias de formato se relacionan directamente con las temáticas que seleccionan al leer este tipo de textos.

Los resultados de las entrevistas semiestructuradas muestran que todos los participantes utilizan las tres facetas al referirse al cómic, revelando creencias complejas sobre este medio y sobre sí mismos como lectores. Estas creencias generan tensiones entre una valoración positiva y una visión banalizadora del cómic. En cuanto a la valoración positiva, los participantes destacan la complejidad visual del cómic y su utilidad como herramienta pedagógica. En contraste, en la visión banalizadora describen el cómic como subordinado a otros textos literarios y enfatizan la simplicidad de su lectura, tal como se ilustra en la Tabla 3. Respecto a la forma en que los participantes enuncian los conocimientos que emplean para referirse al cómic, predomina lo experiencial. Las creencias que surgen en dicho aspecto están fuertemente ligadas a un lazo emotivo y afectivo con las producciones mencionadas.

Tabla 3. Tensiones de los participantes en torno al cómic

| Facetas     | Tensiones                                                                                          |                                                                                  |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
|             | Valoración positiva                                                                                | Banalización                                                                     |
| Estructural | Complejidad en su lectura y propuesta visual.                                                      | Simplicidad estructural que permite una rápida comprensión.                      |
| Social      | Lecturas de cómic en relación simétrica con otras producciones, en contextos no académicos.        | Lecturas de cómics supeditadas a los textos literarios, en contextos académicos. |
| Funcional   | Cómic como un texto que debe enseñarse en contextos escolares con el fin de potenciar habilidades. | Cómics como textos que solo son para el disfrute pasajero.                       |

### Faceta estructural

En esta faceta se evidencia la tensión entre la complejidad y la simplicidad de la lectura del cómic. Las creencias de los participantes respecto a la lectura del cómic se basan en el reconocimiento composicional y estructural como aspecto clave para su comprensión y práctica lectora.

Por un lado, los participantes definen el cómic como una estructura compleja y dinámica, cuya forma varía según la cultura y el contexto de producción. Mencionan que, al analizar su estructura y estos contextos, pueden identificar los géneros de los cómics que leen. De hecho, varios entrevistados consideran que un lector asiduo reconoce el tipo de cómic a partir de la forma de disposición de las viñetas. Además, destacan la complejidad de las interacciones entre el texto e imagen, la configuración de la página y las viñetas, el uso del color, los bocadillos, los trazos, la línea como forma de movimiento y el segundo plano, entre otros. Un ejemplo de esto es lo que señala Isidora:

Hay que detenerse en los detalles, eso es importante porque claro, como yo comentaba antes, yo suelo fijarme primero en la página entera y después trato de ir fijándome en viñeta por viñeta y, dentro de las viñetas, como algunos detalles, pero eso lo hago ahora, antes no lo hacía, entonces, claro, una de las cosas importantes es eso, como fijarse hartito de los detalles y preguntarse, a veces, porque las cosas son como son. (Isidora, entrevista personal, mayo de 2023)

Lo anterior refleja la creencia de la participante de que existen elementos estructurales fundamentales que le dan sentido al cómic y que requieren un conocimiento específico para su lectura. Aunque hace referencia a elementos composicionales básicos, enfatiza la importancia de la interrelación entre ellos.

Por otro lado, los entrevistados recurren al dinamismo del cómic para justificar su preferencia por este medio, en especial en el caso del manga por la rapidez de lectura que suele conllevar. Al ser consultados sobre las razones de esta aparente

simplicidad, explican que, dado que la imagen predomina sobre el texto, la lectura “pasa rápido”. En estos casos, no consideran necesario un conocimiento estructural o compositivo de los textos; en cambio, destacan una lectura fluida que se facilita gracias a la secuencia de imágenes.

Otro aspecto relevante que los participantes resaltan desde una perspectiva estructural es la importancia de conocer las distintas temáticas y géneros del cómic para comprenderlo adecuadamente. Tal como señala la investigación previa (Duncan y Smith, 2009), este conocimiento es esencial para captar las claves contextuales que pueden aparecer tanto explícita como implícitamente en los cómics. Por ejemplo, los participantes explicaron las diferencias temáticas entre cómics de superhéroes e históricos, así como entre diversos géneros de manga como *shōnen*, *shōjo* o *seinen*<sup>3</sup>. En este último, Carolina señala que “es necesario conocer un poco de la cultura japonesa porque así sabemos por qué describen a las mujeres así”, lo que se vincula al rol social y de género que adquiere la mujer en el contexto social japonés (Carolina, entrevista personal, mayo de 2023).

Así, la creencia que el cómic es un texto complejo de leer, ya que su estructura requiere habilidades, conceptos y contextualización cultural, es algo que dialoga dinámicamente con la idea que leer cómic es algo sencillo y veloz, especialmente con el manga.

### Faceta social

En esta faceta, la lectura del cómic se entiende como una práctica enmarcada dentro de comunidades específicas de lectura, que influyen en los significados que se generan al leer y definir el cómic. En este contexto, se evidencia una segunda tensión: por un lado, está la percepción negativa que se asocia con la lectura de cómics y mangas en el ámbito universitario, en contraste con otras obras literarias; por otro lado, está el valor que los participantes otorgan al cómic en sus vidas, debido a las relaciones y experiencias compartidas dentro de sus comunidades lectoras.

Los participantes tienen la creencia de que existe una visión banalizadora del cómic en el ámbito académico universitario y escolar. Enuncian en reiteradas ocasiones experiencias en las que escuchaban comentarios que valoraban más las lecturas desde lo “canónico”. Al respecto, Julieta indica “Siento que no tienen una

---

<sup>3</sup> Estas categorías corresponden a una clasificación demográfica y de perfiles lectores, específicamente: a) *shōnen*, dirigido a los chicos adolescentes y en los cuales las historias giran en torno a las aventuras y luchas; b) *shōjo*, realizado para un público adolescente de chicas, centrado en historias amorosas; c) *seinen*, dirigido a varones jóvenes y adultos que aborda temas más profundos y complejos (en comparación con el *shōnen*).

connotación tan positiva como una novela (...) por ejemplo, si un niño me dice: ‘yo leo novelas’, mi profesora dice: ‘ah bacán’, pero si dicen: ‘yo leo cómics’ no es tan bacán” (Julieta, entrevista personal, mayo de 2023). Por su parte, Isidora señala que “la gente es súper reacia al tema del manga, sobre todo porque no es tan conocido y es parte de la cultura asiática” (Isidora, entrevista personal, mayo de 2023).

Los participantes perciben la literatura canónica como un producto cultural que está por encima del cómic, y no en diálogo con éste. La creencia es que la literatura es texto complejo en sí mismo, siendo el cómic un medio para llegar a la literatura, como reflexiona Mateo: “Porque el cómic toma elementos de la literatura. Una forma de mediar la literatura puede ser utilizar el cómic”. Además, como menciona Emma, el cómic es más sencillo de leer: “tenía mucho tiempo, por ejemplo, para leer novelas o ese tipo de lectura, entonces los cómics, en mi caso, se me hace una lectura más rápida” (Mateo, entrevista personal, mayo de 2023).

En la misma lógica del diálogo con otro medio, las entrevistas dan cuenta de una relación entre comunidades que son complejas y que incluyen prácticas lectoras que van asociando lo leído en el cómic con otros medios. Referido a los contextos lectores específicos, no académicos ni escolares, y a las relaciones intermediales, cinco participantes señalaron cómo transitaban de un medio a otro cuando leían mangas o cómics. Mientras que Emma explica que, pese a haber leído el manga Kuroko no Basket, solo lo pudo entender cuando vio el anime ya que las jugadas de baloncesto mostraban todos los movimientos con detalles, Lucas señala lo contrario, ya que para él el manga entrega mayor información y la experiencia lectora es diferente:

Me pasa mucho que, especialmente cuando leo mangas, los comparo con las animaciones y siento que las series animadas son menos dinámicas, pasan menos cosas en la misma cantidad de tiempo, y en ese sentido los mangas siempre son precisos para mantenerte en el hilo de la tensión todo el rato. (Emma, entrevista personal, mayo de 2023)

En el caso de Carolina, explica que tuvo una niñez en la que vio mucho anime como Sailor Moon, Sakura Card Captor y Naruto, lo que hizo que se interesara por la cultura japonesa y que en la actualidad no le llamen la atención las películas Marvel, porque pertenecen a otro género y temáticas distintas a las que conoce.

Respecto al cómic, Andrés y Mateo exponen que construyeron el vínculo con los cómics y textos literarios al ver las películas de superhéroes. Ejemplo de lo anterior es lo que expresa Mateo: “es que Batman tiene ese elemento del detective,

pero lo desarrolla. Entonces hace mucha referencia a Conan Doyle y al tema de los detectives (...) o el mismo Sandman, que hace referencia a Edgar Allan Poe cada cinco minutos” (Mateo, entrevista personal, mayo de 2023).

En este punto, podemos destacar ejemplos en los que sobresale el fenómeno que se da con la plataforma *Webtoon*, en la cual no solo se pueden leer cómics de forma gratuita, sino que también se puede comentar sobre los capítulos, interactuar a partir de “me gusta” o entablar una conversación en torno a la historia que se lee. En este punto Julieta expresa su interés por esta interacción en su proceso lector:

Yo encuentro que eso también es lo entretenido de leer *webtoons* o cómics *online*. Uno se siente acompañado, porque uno lee los comentarios y se ríe, a veces los comentarios a uno le dan más risas de lo que pasó en el mismo texto (Julieta, entrevista personal, mayo de 2023)

En la faceta social la tensión se manifiesta entre dos comunidades distintas: por un lado, la académica, que establece una relación asimétrica entre el cómic y la literatura; por otro, la no académica, en la que las asociaciones intermediales se presentan sin jerarquías.

### Faceta funcional

En esta faceta emana la creencia de los entrevistados que vincula la lectura del cómic con el disfrute (por la ligereza de los textos y temáticas asociadas con lo sexual), y que entra en tensión con la creencia que lo identifica como un recurso asociado a potenciar habilidades multimodales (centrado en la lectura crítica de imágenes).

Los participantes plantean creencias en que asocian al cómic con el disfrute vinculado con algún episodio de su vida personal. Ejemplo de lo anterior es que Julieta confiesa que le gusta mucho leer *webtoons* con protagonistas femeninas, son las historias que más disfruta porque se siente parte de la trama. Esto se puede evidenciar en los ejemplos que da de cómics favoritos en la encuesta online. En esta misma perspectiva, Emma expresa que se emociona leyendo *webtoons* y le agradan por la diversidad de colores que utilizan porque son más bonitos y estéticos, lo cual le genera placer leer. Por su parte, Carolina señala que se emociona cada vez que lee mangas, ya que no debe “imaginar tanto las cosas porque están ahí”. (Carolina, entrevista personal, mayo de 2023). Además, manifiesta que Solanin es su obra favorita y le produce catarsis cuando lo lee.

Los participantes aluden a lecturas que desde su adolescencia les han generado efectos emocionales significativos. De esta manera, la percepción del cómic como fuente de disfrute se articula con lo emotivo y no se evidencian asociaciones con el ámbito educativo. Este último aparece en cambio en las creencias vinculadas al cómic como objeto de aprendizaje y como objeto de enseñanza. En el primero, aluden al aprendizaje del medio en sí; en el segundo, como una herramienta didáctica vinculada al área de Lengua y Literatura.

Como objeto de aprendizaje, los participantes señalan que es necesario tener un conocimiento sobre la estructura y el lenguaje del cómic, ya que sin este no se podría enseñar correctamente en el aula. Al respecto, Julieta señala que conoce muchos mangas y sabe sobre ellos, pero no sabe cómo podría enfrentarse a una clase y enseñarles a sus estudiantes a leerlos. Por su parte, Isidora señala que es una situación paradójica porque, aunque leer cómic es algo que se debe enseñar, sin embargo, las y los actuales docentes en servicio no fueron formados en esta área:

Se supone que el cómic debería enseñarse en los colegios, pero claro, se supone, pero tampoco nadie les enseña a los profes a enseñar cómics y nadie les enseña a los profes qué es un cómic, como que depende mucho de una misma en cierto sentido. Entonces, es como un poco paradójico en ese sentido pedirles a los profesores que enseñen algo que no les fue enseñado a ellos tampoco. (Isidora, entrevista personal, mayo de 2023)

Esta idea también se evidencia en las diferentes respuestas que se analizaron, puesto que al preguntarles a los participantes sobre qué cómics incorporarían en sus clases y cómo lo utilizarían, no supieron responder con claridad.

### **Nivel de especialización que presenta en sus creencias**

En esta investigación nos ha interesado explorar el origen de las creencias de los participantes y su relación con la activación de las diversas facetas descritas en el apartado anterior. Específicamente, cuestionamos si los docentes caracterizan el cómic desde un conocimiento especializado o desde saberes informales, articulados con su experiencia personal como lectores de cómics. Al primer saber, lo denominamos enunciación teórica; al segundo, enunciación experiencial.

La gran mayoría de las explicaciones, descripciones o caracterizaciones del cómic, fueron en base a las experiencias de los participantes, empleando un lenguaje que no alude a referentes teóricos o especializados. Además, el vocabulario o las referencias conceptuales, si se daban, eran referidas a lo literario, un campo que no corresponde al estudio del cómic.

Respecto a la enunciación desde las experiencias, la evidencia empírica rescatada nos permite concluir que estas apuntaban a aspectos afectivos. Es decir, para explicar algún aspecto del cómic iniciaban su relato desde ejemplos o experiencias afectivas. Así, al explicar los comentarios de los *webtoons*, Julieta dice

Siento que es atractivo, aparecen niños con los que se pueden relacionar, aunque no creo esto de todo esto de que uno se siente identificado dentro de él. Además, pasan cosas y a los niños les gusta, ahora que veían sangre y todo ellos quedaban como “oh, sangre”. (Julieta, entrevista personal, mayo de 2023)

Como se observa, la utilización de un aspecto estructural se da desde la experiencia del uso y la experiencia sensible con el medio de los estudiantes.

El lenguaje empleado para describir el cómic fue, en su mayoría, un vocabulario no especializado y sin referir a conceptos propios de la teoría del cómic. Se evidencia que los participantes, al no emplear un vocabulario especializado, hablan con generalidades o conceptos amplios, como lo hace Andrés: “Puede ser un poco igual a que debido a como es visual también mucha información que se entrega pasa mucho más rápida que en relación a un libro o a una serie que avanza a un ritmo determinado”. (Andrés, entrevista personal, mayo de 2023). Destaca que el aspecto visual es el condicionante que otorga “muchísima información”. El participante no especifica qué está significando como visual, y no detalla qué aspecto estructural de la plancha es el que otorga el rasgo de velocidad o de exceso de información visual.

Esta no especialización en lenguaje visual puede ser un motivo para que la mayoría de los participantes, al explicar algún cómic, desarrollen una perspectiva temática. Un ejemplo modélico es esta frase de Carolina:

Entonces no es como mucha profundidad de lo que le pasa al gato al día a día: encuentra una familia que como viven en un lugar donde no aceptan gatos tienen que esconder al gato. Tienen que aprender a llevarlo al veterinario a escondidas. Es como chistoso. Y tiene colores. (Carolina, entrevista personal, mayo de 2023)

Es más, al consultar sobre su empleo en el aula escolar, también consideran que predominaba un uso temático, en el sentido como lo señala Lucas: “Yo creo que el mejor ejemplo sería *Spiderman*. Tendría que elegir algún arco específico del personaje para representar las cualidades que tiene el héroe, y las partes de la aventura del héroe. El camino del héroe”. (Lucas, entrevista personal, mayo de 2023).

Por último, existe una constante articulación léxica literaria al querer describir aspectos visuales del cómic. Es decir, los entrevistados usan un vocabulario proveniente de los estudios literarios, forzando su empleo en esta narrativa gráfica.

Ejemplo de lo anterior, es el caso de Emma quien constantemente alude a conceptos provenientes del género narrativo o lírico para hablar de los cómics.

Aunque el uso de un lenguaje especializado no fue predominante, todos los participantes emplearon ocasionalmente términos técnicos, entendidos como el vocabulario básico estructural del cómic o referencias a textos teóricos clásicos, ambos aspectos descritos al inicio de este artículo. No se identificaron referencias a textos o autores especializados ni a apoyos curriculares. La mayoría de los participantes se limitó a utilizar elementos de la estructura del cómic, como la viñeta, la onomatopeya y el globo de diálogo. Es importante señalar que este uso fue limitado y, en cada caso, se empleó para explicar alguna complejidad en la comprensión lectora del cómic. El análisis de las entrevistas permite concluir que los participantes, en su mayoría, explican o se refieren al cómic desde un lenguaje no especializado; cuando recurren al vocabulario técnico, lo hacen para abordar las complejidades de lectura del cómic.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación documenta la forma en la que los docentes en formación activan diversas facetas al referirse al cómic, incluyendo la estructural, la funcional y la social. A partir de estas tres facetas, se evidencia una tensión en las creencias sobre el cómic, entre su percepción como un saber valioso y su caracterización como una lectura simple en contraste con otros textos. Estas creencias provienen de un saber no especializado, articulado con aspectos afectivos, descriptivos y en diálogo con conceptos de los estudios literarios. Todo ello apunta a una necesidad de tener espacios de formación sobre el cómic.

La literatura reciente sobre el cómic se alinea con estos hallazgos. En primer lugar, la tensión entre considerar el cómic como un texto valioso o prescindible puede relacionarse con lo que plantean autores como Cuesta (2019), Davies et al. (2020), y Paladines y Aliagas (2023). Estos autores sostienen que las subjetividades lectoras de los estudiantes a menudo son invisibilizadas para dar prioridad a un canon hegemónico, lo cual margina prácticas lectoras que no se ajustan a las lógicas de los textos canónicos. La lectura auténtica es vista como aquella que los estudiantes realizan de manera libre y por disfrute, sin estar necesariamente vinculada a los textos del canon occidental.

Considerando este marco en el que la lectura es una acción social, en la que se cruzan creencias e interacciones sociales y en la que se mezclan concepciones de la lectura oficial en contraste con la excluida, nos encontramos con que el cómic se

ha clasificado generalmente como una lectura marginalizada. Este medio se ha vinculado con connotaciones negativas en contraste con otro tipo de medios, lo cual se referencia claramente en este estudio. En esta misma línea, diversos estudios (Hajdu, 2018; Sánchez, 2021) explican cómo el cómic ha sido marginado o considerado un peligro para la comunidad por ser un dispositivo que divulga la ideología capitalista, corrompe a la juventud y promueve la delincuencia juvenil.

Relacionado con lo anterior, en la faceta social emerge la creencia de que la lectura de cómics se caracteriza por la interacción. Esto se vincula con estudios sobre la lectura (Cohn, 2021; Larrañaga y Yubero, 2005; Roldán y Zabaleta, 2016) que superan la idea de que leer es un acto solitario y consideran a las comunidades lectoras como espacios clave para entender las nuevas prácticas de lectura entre los jóvenes (Donoso et al., 2022). En relación con la lectura entendida desde la interacción, los participantes sostienen que el lector de cómic navega por un conjunto de medios y producciones culturales que va relacionando dinámicamente. En este sentido, surge la creencia de que no solo se decodifica el cómic, sino que se lee dentro de un circuito lector intermedial.

Podemos señalar que los participantes encuentran, dentro de esta tensión, que el cómic debe ser incorporado tanto en el espacio escolar como en el universitario, específicamente en la Formación Inicial Docente. Esto se condice con lo expuesto por Bartow y Low (2017), quienes señalan que el cómic no ha sido integrado en estos espacios, ni se ha preparado a los futuros docentes para su enseñanza. Por ello, es necesario que el conocimiento sobre el cómic se democratice y dote de una mayor claridad teórica. Esta necesidad se articula con lo planteado por diversos autores que han generado propuestas que van desde criterios de selección de cómic (Jiménez y Sánchez, 2022) hasta propuestas didácticas (Cabarcas, 2020; Viau et al., 2015). El desafío radica en la especificidad de los conocimientos disciplinares y didácticos necesarios para proporcionar herramientas a los futuros docentes (Jiménez y Bañales, 2024). Nuestros resultados sugieren que la dificultad no reside en la elección del corpus, sino en el desarrollo de herramientas lingüísticas que permitan construir significados visuales y multimodales. Además, se requiere una reconceptualización del valor de los textos ficcionales que deben ser mediatizados, tanto en la Formación Inicial Docente como en el ejercicio profesional.

Esta tensión se expresa en la relación entre las distintas facetas. La faceta estructural refleja las creencias de los participantes que perciben el cómic como un medio que presenta dificultades en su lectura. Por su parte, la faceta funcional revela la creencia de que el cómic es un medio que debería incorporarse en la

educación formal y en la Formación Inicial Docente, lo cual exige conocimientos y competencias específicas, tal como mencionamos en la introducción con el concepto de *fluency* de Cohn (2020). Al analizar la faceta social en diálogo con las demás, se observa que en esta emerge la creencia del cómic como un medio sencillo de leer en contraste, especialmente, con la literatura (entendida de manera restrictiva).

Si bien los resultados de nuestro estudio proporcionan información relevante sobre identidades lectoras y las creencias sobre la utilización didáctica del cómic en el aula desde la perspectiva de los futuros docentes, las limitaciones de esta investigación se vinculan con la cantidad de participantes. En futuros estudios se sugiere trabajar con una muestra mayor y más diversa (a nivel etario y geográfico) para explorar con profundidad las creencias de los futuros docentes de Castellano respecto de la lectura del cómic y su empleo en el aula escolar.

En cuanto a las futuras líneas de investigación, proponemos dos proyecciones. La primera, referida a realizar investigaciones respecto a los dominios disciplinares-didácticos que se requieren para la mediación y enseñanza del cómic, tanto en la Formación Inicial Docente como en espacios escolares. La segunda, referida a generar estudios sobre comunidades lectoras de cómics, ya que en el presente estudio se consideró a lectores que, en un número no menor, aludían a una lectura que se articulaba con una circulación compartida entre un grupo de personas que coinciden en gustos y generan lazos de afectividad. Los estudios de comunidades lectoras permitirían precisar las creencias individuales a partir de la relación de creencias grupales que mantendrían estas agrupaciones. Esto ampliaría el conocimiento de las formas de lectura como de la construcción de identidades lectoras.

## REFERENCIAS

- Aguilera, D., & Arias, A. (2021). Percepción de los estudiantes sobre la lectura crítica en la licenciatura en idiomas de la UJAT. *Educación y Ciencia*, 10(55), 72–88. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/583/456573>
- Aliagas, C., Castellà, J., & Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”: Estudio de caso de un adolescente que no lee literatura. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (5), 97–112. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2009.05.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07)
- Avarogullari, A., & Mutlu, Z. (2019). Pre-service social studies teachers’ opinions on using comic books in social studies teaching. *Asian Journal of Education and Training*, 5(4), 538–547. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.54.538.547>
- Bartow, K., & Low, D. (2017). Critical questioning in and beyond the margins: Teacher preparation students’ multimodal inquiries into literacy assessment. *English Education*, 49(3), 226–264. <https://doi.org/10.58680/ee201729042>
- Bemiss, E., & Keel, M. (2021). Meeting the needs of all students: Fostering the use of graphic novels among pre- and in-service teachers. *Journal of Literacy Innovation: Rethinking*

- Literacy Instruction*, 6(1), 75–94.  
<https://ircommons.uwf.edu/esploro/outputs/journalArticle/Meeting-the-needs-of-all-students/99380090886006600>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.  
<https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1628806>
- Cabarcas, C. (2020). El cómic al aula: Una didáctica narrativa. *Educación y Sociedad*, (38), 125–134. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2325>
- Cabré, M. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(3), 50–68. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.652>
- Chartier, R. (2017). *El orden de los libros*. Gedisa Editorial.
- Cho, H. (2016, 18 de julio). The Webtoon: A New Form for Graphic Narrative. *The Comics Journal*. <https://www.tcj.com/the-webtoon-a-new-form-for-graphic-narrative>
- Cho, H. (2021). The platformization of culture: Webtoon platforms and media ecology in Korea and beyond. *The Journal of Asian Studies*, 80(1), 73–93.  
<https://doi.org/10.1017/S002191182000240>
- Clark, J., & Camicia, S. (2014). Fostering preservice teachers' sense of historical agency through the use of nonfiction graphic novels. *The Journal of Social Studies Research*, 38, 1–13.  
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2013.12.001>
- Cohn, N. (2013). *The visual language of comics. Introduction to the structure and cognition of sequential images*. Bloomsbury.
- Cohn, N. (2020). Visual narrative comprehension: Universal or not? *Psychonomic Bulletin & Review*, 27, 266–285. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01670-1>
- Cohn, N. (2021). *Who understand comics. Questioning the universality of visual language comprehension*. Bloomsbury Academic.
- Cohn, N. (2024). *The patterns of comics. Visual languages of comics from Asia, Europe and North America*. Bloomsbury.
- Cohn, N., & Ehly, S. (2016). The vocabulary of manga: Visual morphology in dialects of Japanese visual language. *Journal of Pragmatics*, 92, 17–29.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.11.008>
- Connors, S. (2012). Altering perspectives: How the implied reader invites us to rethink the difficulty of graphic novels. *The Clearing House*, 85(1), 33–37.  
<https://doi.org/10.1080/00098655.2011.607476>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Unsam Edita.
- Davies, L., Bode, K., Martin, S., & Sawyer, W. (2020). Reading in the (post)digital age: Large databases and the future of literature in secondary English classrooms. *English in Education*, 54(3), 299–315. <https://doi.org/10.1080/04250494.2020.1790991>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). *Strategies for qualitative inquiry*. Sage.
- Donoso, C., Lecaros, C., & Ow, M. (2022). *Formando comunidades lectoras*. Ministerio de Educación.
- Duncan, R., & Smith, M. (2009). *The power of comics. History, form and culture*. Continuum.

- El Refaire, E. (2013). Cross-modal resonances in creative multimodal metaphors. Breaking out of conceptual prisons. *Review of Cognitive Linguistics*, 11(2), 236–249. <https://doi.org/10.1075/rcl.11.2.02elr>
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting foreign language teacher beliefs. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 190–203. <https://shs.hal.science/halshs-00799937>
- Galindo, A. (2021). Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿Son elementos clave en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria? *Diálogos Sobre Educación*, 12(23), 1–25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.964>
- Gavaldón, G., Gerbolés, A., & Saes, F. (2020). Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, Cuaderno, 89, 143–166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7304215>
- González, C., González, M., Lobos, C., Valenzuela, J., & Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: Una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y Lingüística*, 42, 355–385. <https://doi.org/10.29344/0717621X.42.2600>
- Groensteen, T. (2007). *System of comics*. University Press of Mississippi.
- Guerra, P., & Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: Explorando nuevas aproximaciones. *Educação & Pesquisa*, 43(3), 663–680. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702156031>
- Hajdu, D. (2018). *La plaga de los cómics. Cuando los tebeos eran peligrosos*. Espop Ediciones.
- Humphrey, A. (2020). The pedagogy and potential of educational comics. *International Journal of Comix*, 22(2). <https://doi.org/10.33394/jtp.v8i1.6059>
- Jiménez Arriagada, V., & Bañales Faz, G. (2024). Didáctica de lectura de cómics en el aula: Una propuesta para la formación inicial docente. *Papeles*, 16(32). <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n32.1959>
- Jiménez Arriagada, V., & Sánchez Sánchez, J. (2022). Criterios de selección de cómics para el plan lector de enseñanza media. *Árboles y Rizomas*, 4(1), 48–66. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/rizomas/article/view/5020>
- Kwon, H. (2020). Graphic novels: Exploring visual culture and multimodal literacy in preservice art teacher education. *Art Education*, 73(2), 33–42. <https://doi.org/10.1080/00043125.2019.1695479>
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, 1, 43–60. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2005.01.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04)
- Manresa, M., & Margallo, A. (2016). Prácticas de lectura en red: Exploración de blogs literarios adolescentes. *Catalejos: Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(3), 51–69. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1985>
- McClanahan, B., & Nottingham, B. (2019). A suite of strategies for navigating graphic novels: A dual coding approach. *The Reading Teacher*, 73(1), 39–50. <https://doi.org/10.1002/trtr.1797>
- McCloud, S. (2014). *Entender el cómic. El arte invisible*. Astiberri.
- McGrail, E., Rieger, A., Doepker, G., & McGeorge, S. (2018). Pre-service teachers' perspectives on how the use of TOON comic books during guided reading influenced learning by struggling readers. *SANE Journal: Sequential Art Narrative in Education*, 2(3), 1–28. <https://digitalcommons.unl.edu/sane/vol2/iss3/1>
- Meyer, C., & Jiménez, L. (2017). Using every word and image: Framing graphic novel instruction in the expanded four resources model. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(2), 1–9. <https://doi.org/10.1002/jaal.666>

- Moeller, R. (2016). A question of legitimacy: Graphic novel reading as “real” reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6), 709–717. <https://doi.org/10.1002/jaal.501>
- Mohd, S., Mohd, Z., & Salehuddin, K. (2017). Teacher trainees’ perspectives of teaching graphic novels to ESL primary schoolers. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(3), 81–96. <https://doi.org/10.17576/3L-2017-2303-06>
- Osorio, M., & Sánchez, R. (2015). Dificultades en la lectura: Percepción de los estudiantes que inician estudios universitarios. Caso Fundación Universitaria María Cano (FUMC), Sede Medellín. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 14, 80–91. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2015.37672>
- Paladines, L., & Aliagas, C. (2023). Literacy and literary learning on BookTube through the lenses of Latina BookTubers. *Literacy*, 57(1), 17–27. <https://doi.org/10.1111/lit.12310>
- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Peeters, B. (1998). *Lire la bande dessinée*. Flammarion.
- Plaza, V. (2022). Entrevista al Gato Vicente. En J. Sánchez, P. Domínguez, & H. Hinojosa (Eds.), *Non sequitur. Variaciones del cómic en Chile* (pp. 323–331). Editorial USACH.
- Priego, E., & Farthing, A. (2020). Barriers remain: Perceptions and uses of comics by mental health and social care library users. *Open Library of Humanities*, 6(2), 1–37. <https://doi.org/10.16995/olh.98>
- Roberts, K., Meyer, C., Brugar, K., & Jimenez, L. (2020). Integrative and illustrative: Multimodal acquisition, comprehension, and composition. *Middle School Journal*, 51(4), 9–17. <https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1787748>
- Roldán, L., & Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica RIDEP*, 42(2), 27–38. [https://doi.org/10.21865/RIDEP42\\_27](https://doi.org/10.21865/RIDEP42_27)
- Romagnoli, A., Bazler, J., & Van Sickle, M. (2018). Science education and the graphic novel connection: Pre-service teachers and the creation of graphic novelettes. *Science Educator*, 26(2), 73–80. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263520.pdf>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Sánchez, J. (2021). El cómic en el corpus literario universitario: Desautomatización de la mirada y complejización del acto de memoria. En P. Valenzuela (Ed.), *Lectura y educación. Construyendo identidades* (pp. 119–129). Ril Editores.
- Sánchez, J. (2022). De cómo hacer explotar lo Kawaii o de por qué Piñera le teme al K-pop. En Y. Zaliasnik (Coord.), *Tejer y (des)tejer símbolos. Disputas y representaciones en el espacio público* (pp. 159–171). Lom Ediciones.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Serafini, F. (2017). Visual literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-e-9780190264093-e-19>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Viau, J., Szigety, E., & Tintori, A. (2015). La utilización del cómic como recurso didáctico para favorecer la apropiación de contenidos físicos. *Revista de Enseñanza de la Física*, 27(Extra 1), 587–592. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/12709>
- Woods, D. (2006). The social construction of beliefs in the language classroom. En P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 201–230). Springer.

Zhao, F., & Mahrt, N. (2018). Influences of comics expertise and comics types in comics reading. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 5(2), 208-224.



### VICTORIA JIMÉNEZ ARRIAGADA

Doctora en Educación y Sociedad. Su línea de investigación se centra en la didáctica de la lengua, la multimodalidad y la enseñanza del cómic en la formación inicial docente, con especial énfasis en comunidades lectoras y en el canon formativo del cómic.

[victoria.jimenez@usach.cl](mailto:victoria.jimenez@usach.cl)  
<https://orcid.org/0000-0002-9304-7531>

### JORGE SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Doctorando en la Universidad Autónoma de Chile. Investiga el ámbito de las nuevas prácticas lectoras, con un enfoque particular en el cómic como medio cultural. Su trayectoria se caracteriza por un compromiso con el estudio de formas narrativas visuales y su impacto en las comunidades lectoras contemporáneas.

[jlsanchez@live.com](mailto:jlsanchez@live.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-7115-6916>



Jiménez Arriagada, V., & Sánchez Sánchez, J. (2025). Identidades lectoras y creencias docentes sobre el cómic: Voces de los futuros profesores de Castellano. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 18(4), e1324. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1324>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 09-12-2023

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 29-10-2024

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>