

Identidad docente y experiencias pedagógicas: prácticas de mediación del cómic en la formación inicial

Victoria Jiménez Arriagada¹

Resumen

Este artículo analiza cómo la enseñanza de cómics durante la práctica intermedia contribuye a la construcción de la identidad profesional docente. A partir del trabajo de tres duplas de estudiantes de Pedagogía en Castellano, se examina cómo seleccionan textos multimodales, planifican actividades y desarrollan estrategias de lectura visual en contextos reales de aula. Los resultados muestran avances en la apropiación del lenguaje del cómic y en la conexión entre teoría y práctica, junto con tensiones ligadas al dominio disciplinar, las decisiones pedagógicas situadas y las exigencias del contexto escolar. Se concluye que trabajar con cómics no solo amplía el repertorio didáctico, sino que también actúa como una experiencia formativa clave para el desarrollo identitario, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la formación multimodal y el acompañamiento reflexivo en la formación inicial docente.

Palabras clave: identidad docente, formación inicial docente, cómic, multimodalidad, práctica reflexiva.

Teacher Identity and Pedagogical Experiences: Comic Mediation Practices in Initial Teacher Education

Abstract

This article analyzes how teaching comics during intermediate teaching practice contributes to the construction of professional teaching identity. Based on the work of three pairs of Spanish Education students, it examines how they select multimodal texts, plan activities, and develop visual reading strategies in real classroom contexts. The results show progress in the appropriation of the language of comics and in the connection between theory and practice, alongside tensions related to disciplinary mastery, situated pedagogical decisions, and the demands of the school context. It is concluded that working with comics not only expands the didactic repertoire but also acts as a key formative experience for identity development, highlighting the need to strengthen multimodal training and reflective guidance in initial teacher education.

Keywords: teacher identity, initial teacher education, comics, multimodality, reflective practice.

Recibido: 20 de noviembre de 2025

Aceptado: 2 de junio de 2026

¹ Docente de Pedagogía en Castellano, Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile (USACH). Correo: victoria.jimenez@usach.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9304-7531>.

1. Introducción

La formación inicial docente enfrenta actualmente el desafío de preparar a futuros profesores capaces de interpretar, mediar y enseñar en entornos educativos caracterizados por la complejidad y la diversidad de formatos y géneros discursivos. La incorporación de textos multimodales, como los cómics, exige que los docentes en formación movilicen saberes disciplinares y didácticos, al mismo tiempo que construyen su identidad docente.

Diversas investigaciones han demostrado que los docentes en formación presentan dificultades para trabajar con cómics debido a la escasa preparación disciplinar y didáctica vinculada a su enseñanza y mediación en el aula (Nottingham et al., 2022; Smyth, 2022). Este panorama resulta especialmente relevante en Chile, donde la política pública como los Estándares de la Profesión Docente para las carreras de Pedagogía en Lenguaje – Educación Media (CPEIP, 2022), incorporan explícitamente el desarrollo de competencias multimodales, lo que exige una formación específica que responda a estas demandas.

En este sentido, la práctica reflexiva se vuelve un componente esencial, pues actúa como un puente entre la teoría aprendida y lo que se vive en el aula. Desde la perspectiva de Schön (1983), el aprendizaje docente ocurre tanto “en la acción” como “sobre la acción”; es decir, no solo se aprende haciendo, sino también al mirar hacia atrás y analizar lo vivido, especialmente en situaciones cargadas de incertidumbre o con dinámicas particulares. A esto se suma el enfoque de Shulman (1986; 2005), quien plantea que enseñar implica articular varios tipos de conocimiento, destacando el conocimiento pedagógico del contenido (CPC), que es el que permite traducir lo disciplinar en experiencias de aprendizaje significativas.

Sin embargo, utilizar los cómics como un objeto de aprendizaje o enseñanza (Jiménez et al., 2020) no es solo un desafío didáctico. Es también un espacio en el que los futuros profesores configuran y reconfiguran su identidad profesional. Como destacan Olave (2020) y Beijaard et al., (2022), la identidad docente es un proceso en

constante construcción, atravesado por las experiencias vividas, las emociones, las tensiones del entorno y las propias creencias. De hecho, ciertos momentos intensos pueden marcar un antes y un después en la trayectoria formativa del profesorado (Valdés, et al., 2016).

En todo este camino, las emociones juegan un papel clave. Estudios como el de Buitrago y Cárdenas (2017) muestran que influyen directamente en cómo los futuros docentes se perciben, en su sentido de agencia y en su disposición para proponer situaciones de aprendizaje. En esta línea, Meyer et al., (2023) proponen una distinción interesante entre el “yo profesional actual” y el “yo profesional designado”, cuyas tensiones se hacen especialmente visibles durante la práctica docente y en los momentos clave de toma de decisiones. Desde esta perspectiva, la experiencia de diseñar e implementar clases con cómics durante los procesos de práctica se vuelve un espacio privilegiado para observar cómo los estudiantes de pedagogía ponen en juego lo aprendido, cuestionan sus creencias, enfrentan desafíos emocionales y dan forma a su identidad profesional. Este artículo se inscribe en el programa de formación LEC-CÓMIC-FID² y tiene por objetivo analizar la experiencia de tres duplas de estudiantes de Pedagogía en Castellano que incorporaron cómics en sus prácticas de aula. En particular, busca comprender los factores que facilitan o dificultan la enseñanza de estos textos multimodales y explorar cómo dichas experiencias contribuyen a la construcción de su identidad docente.

2. Marco teórico

La formación inicial docente puede entenderse como un proceso complejo donde se entrelazan conocimientos disciplinares, experiencias prácticas, emociones, historias personales y exigencias institucionales. En este entramado, la identidad docente no es un rasgo fijo ni predefinido, sino una construcción dinámica y situada,

² Lectura del cómic en la formación inicial docente. Para conocer los detalles del programa de formación, puede revisar el artículo: 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), 137–162. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n32.1959>.

que se va moldeando en función de las experiencias vividas y de las relaciones que el futuro profesor establece con su entorno formativo. Distintos autores coinciden en que esta identidad profesional se construye en la intersección entre lo que se vive, lo que se dice y los marcos institucionales que regulan el ejercicio docente, por ejemplo, Olave (2020) propone que la identidad docente se configura en diálogo constante con las experiencias formativas, las emociones que surgen en la práctica y los discursos pedagógicos que circulan en el contexto educativo. En la misma línea, Beijaard et al., (2022) destacan que la identidad se moldea a partir de cómo los docentes —en formación o en ejercicio— se narran a sí mismos, enfrentando tensiones entre lo que son, lo que aspiran a ser y lo que se espera de ellos.

En este proceso, las emociones no son un elemento secundario. Muy por el contrario, juegan un rol decisivo. Actúan como lentes a través de los cuales los futuros docentes interpretan sus vivencias, afectan cómo se ven a sí mismos y condicionan su capacidad para actuar con confianza en el aula. Buitrago y Cárdenas (2017) señalan que las emociones pueden ser motoras o frenos del aprendizaje profesional: cuando se experimentan logros o reconocimiento, se fortalece una identidad positiva; pero cuando predominan la inseguridad o el temor, pueden surgir tensiones entre el “yo profesional actual” y ese “yo profesional designado” —esa imagen de docente que se desea llegar a ser—, como lo plantea Meyer et al. (2023).

Algunas experiencias formativas, en particular aquellas que resultan novedosas, desafiantes o emocionalmente intensas, pueden transformarse en verdaderos puntos de inflexión. Valdés et al., (2016) hablan de experiencias clave de aprendizaje (ECA) para referirse a esos momentos que no solo reconfiguran la forma en que una persona entiende la enseñanza, sino que también impactan en cómo se concibe a sí misma como aprendiz y como futuro docente. En el contexto de este estudio, el hecho de implementar por primera vez una clase con cómics en un aula real puede convertirse en una ECA, ya que exige tomar decisiones, enfrentarse a lo inesperado y aplicar de manera práctica lo aprendido.

Para que estas experiencias realmente aporten a la formación docente, es fundamental que sean acompañadas de reflexión. Desde la propuesta de Schön (1983), reflexionar “en la acción” y “sobre la acción” permite al docente interpretar situaciones complejas, cuestionar sus decisiones y resignificar lo aprendido, activando saberes implícitos que emergen de la práctica. Por su parte, el modelo de Shulman (2005) complementa esta mirada al subrayar la importancia de articular distintos tipos de conocimiento —sobre el contenido, los estudiantes, el currículo y las estrategias pedagógicas— dentro de lo que él denomina conocimiento pedagógico del contenido (CPC). Para quienes se están formando como docentes, desarrollar esta integración supone avanzar desde una comprensión teórica hacia una práctica situada, flexible y con sentido.

Este desafío se vuelve aún más complejo cuando se trabaja con textos multimodales como los cómics. Su lectura implica interpretar simultáneamente diferentes modos y recursos semióticos. Diversas investigaciones han demostrado que este tipo de lectura requiere habilidades específicas (Sánchez, 2021) que muchas veces no se desarrollan en la formación del profesorado. Esto puede generar lo que Page (2010) denomina “ceguera del modo”: una tendencia a enfocarse solo en el texto escrito, dejando de lado elementos clave como el color, la composición o la secuencia narrativa. Esta dificultad no solo afecta a los estudiantes, sino también a los futuros docentes, quienes necesitan una formación intencionada para poder leer y enseñar estos textos de forma efectiva.

Si bien en los últimos años ha aumentado el interés por incorporar la lectura de cómics en la formación docente (McClanahan y Nottingham, 2019; Reid y Moses, 2022; Roberts et al., 2020), todavía existe escasa investigación sobre lo que ocurre, en términos identitarios, cuando los estudiantes de pedagogía llevan estos textos al aula por primera vez. Estudios recientes en Chile (Jiménez y Bañales, 2024) señalan que, además de los retos disciplinares y didácticos, surgen tensiones relacionadas con la percepción de competencia, el valor que las instituciones otorgan a estos recursos y el compromiso profesional que sienten quienes los enseñan.

Desde esta perspectiva, los procesos de práctica constituyen un espacio formativo clave donde convergen la identidad docente, la reflexión pedagógica y la enseñanza de la multimodalidad. La implementación de clases con cómics en este contexto permite observar cómo los futuros docentes movilizan sus conocimientos, negocian sus creencias, gestionan las emociones que emergen en la interacción pedagógica y resignifican su identidad a partir de experiencias situadas. Analizar estos procesos resulta relevante para comprender cómo la práctica intermedia articula saberes teóricos y experiencias auténticas, y de qué manera contribuye al desarrollo progresivo de una identidad profesional capaz de responder a los desafíos de la enseñanza de textos multimodales.

3. Marco metodológico

De acuerdo con el objetivo del estudio, se adoptó un enfoque cualitativo (Merriam y Tisdell, 2016), con un diseño de estudio de caso colectivo, que permite comprender las múltiples realidades y experiencias de los participantes (Stake, 1988). Para ello, se seleccionaron a seis participantes de tercer año de la carrera de Pedagogía en Castellano de una universidad privada de Santiago, que conformaron las tres duplas de trabajo en el proceso de práctica intermedia de la universidad, con el propósito de analizar los factores que facilitan o dificultan la enseñanza de la lectura de cómics en contextos escolares reales, considerando los conocimientos adquiridos en el programa LEC-CÓMIC-FID. Del total de participantes cinco son mujeres y un hombre, con un rango etario entre 20 – 22 años como se puede observar en la tabla 1.

Estas duplas llevaron a cabo su práctica intermedia siguiendo los lineamientos establecidos por la casa de estudios donde se realizó la investigación. Desde un enfoque institucional, este proceso tenía como objetivo que los futuros docentes diseñaran e implementaran estrategias pedagógicas en un entorno escolar real, fundamentadas en principios teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje, en relación con su especialidad. En este marco, se invitó a los participantes a aplicar los conocimientos adquiridos en el programa de formación, diseñando e impartiendo una clase en un contexto auténtico de enseñanza.

Tabla 1. *Síntesis de la información de los participantes*

Seudónimo	Edad	Género
Amanda	21	F
Lucía	22	F
Martina	20	F
Isabel	21	F
Sebastián	21	M
Josefa	21	F

Fuente: elaboración propia.

Para recopilar los datos, se emplearon entrevistas semiestructuradas de profundización (Denzin y Lincoln, 2018) con el objetivo de comprender cómo los participantes otorgaron significado a sus vivencias (McMillan y Schumacher, 2005) tras haber recibido el programa de formación LEC-CÓMIC-FID. El guion utilizado se organizó en dos temas: prácticas pedagógicas (9 preguntas) y experiencia de formación inicial docente (7 preguntas) y se llevó a cabo la validación de expertos considerando un formulario de validación del instrumento para garantizar una recolección coherente y suficiente de datos acorde al objetivo establecido para desarrollar esta investigación.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un análisis temático reflexivo (Byrne, 2022; Braun y Clarke, 2019, 2020). Este proceso se desarrolló en seis fases: (a) familiarización con los datos, (b) generación de códigos iniciales, (c) construcción de temas, (d) revisión de temas, (e) definición y nombramiento de temas y (f) elaboración del informe, fase esta última que se corresponde con los resultados que se presentan en el apartado siguiente. Como resultado, se construyeron tres temas y doce subtemas, que articularon las experiencias de planificación, implementación y evaluación de las clases

con cómics, así como las percepciones sobre la formación recibida y los desafíos proyectados para la futura práctica profesional.

4. Resultados

A partir del análisis temático reflexivo, fue posible organizar la información en tres grandes temas y doce subtemas, los cuales se agrupan en torno a dos ejes centrales. El primero se enfoca en cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza de la lectura de cómics dentro del aula escolar; el segundo, en la experiencia formativa vivida por las duplas de estudiantes durante su práctica intermedia. En esta sección, los resultados se presentan en dos partes: (4.1) el paso de la teoría a la práctica en la enseñanza de la lectura de cómics, y (4.2) la experiencia de formación docente, con sus fortalezas, debilidades y principales desafíos.

4.1. De las teorías a las prácticas de enseñanza de la lectura de cómics en el aula

Esta primera sección tiene como objetivo contextualizar el desarrollo de las prácticas de enseñanza de la lectura de cómics en entornos escolares reales, considerando los conocimientos adquiridos previamente en el programa LEC-CÓMIC-FID. Las tres duplas de práctica estuvieron conformadas por Amanda-Lucía, Martina-Isabel y Sebastián-Josefa, quienes realizaron sus clases en cursos de séptimo básico, primero medio y segundo medio, respectivamente, utilizando cómics, mangas y *webtoons* como corpus principal de trabajo.

Un aspecto relevante de esta experiencia fue que Amanda y Lucía al igual que Sebastián y Josefa, seleccionaron un *webtoon* y un fragmento de cómic basándose en un criterio temático de selección. Esto se debe a que *Horang: una colección de terror* se ajustaba a la temática del "Terror y lo extraño" como señalada Amanda: "era la unidad que estaban viendo los niños, porque nosotros tuvimos la práctica en un séptimo básico, era la unidad del terror, justo, ¡fue preciso! Y como lo estábamos viendo en el curso de formación³, hicimos al tiro la conexión".

³ En este caso, se refiere al curso de formación LEC-CÓMIC-FID.

Sebastián y Josefa estaban situados en la unidad "Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad" por lo que escogieron el fragmento de Maus y debido a lo explícito de las imágenes como se observa en la siguiente cita:

por las imágenes, era bastante explícito por decirlo de alguna manera. Cuando uno veía cualquier página del cómic, uno podía entenderlo a través de la imagen antes de leer lo que estaba pasando. Entonces, bueno, el profesor de ese colegio estaba viendo contexto de producción y recepción, y nosotros teníamos este ramo de cómic, entonces dijimos: "ya ¿cómo lo podemos ligar ambos aprovechando que estamos aprendiendo sobre esto?".

Por su parte, Martina e Isabel declararon haber optado por un criterio de dificultad formal, con el propósito de trabajar explícitamente las especificidades del medio cómic, el diseño de página y las diferencias entre cómic, manga y *webtoon*. Para ello seleccionaron fragmentos de cuatro obras, lo que les permitió mostrar variantes de orden de lectura, disposición de viñetas y usos del color. Su foco no solo estuvo en utilizar el cómic como recurso para enseñar contenidos de Lengua y Literatura, sino también en promover la alfabetización visual de sus estudiantes, explicando cómo "funcionan" los diferentes formatos.

En conjunto, estas decisiones de selección muestran cómo las duplas tradujeron los contenidos del programa LEC-CÓMIC-FID a su trabajo en el aula. En ese proceso, intentaron conectar lo aprendido sobre lectura multimodal en la universidad con las exigencias del currículo escolar, buscando un equilibrio entre ambos mundos.

4.1.1. Planificación

En relación con la planificación de las clases, se observaron experiencias diferenciadas entre las duplas, que combinaron factores de dominio disciplinar, tiempos disponibles y trabajo colaborativo. Al respecto, Lucía señala que "como teníamos el ramo de cómic, fue mucho más acompañado". Se suma a lo anterior, que las participantes señalan que planificar su clase con el *webtoon* fue más fácil que haberlo hecho con una novela debido a sus componentes multimodales, los conocimientos

previos de los estudiantes y el lenguaje empleado. Amanda ejemplifica esta idea con la comparación que hace con *El Quijote de la Mancha*: “fue mucho más sencillo que integrar, no sé, parte de una novela que nos tocó en la primera práctica que tuvimos que trabajar con... El Quijote..., eso fue mucho más complejo”.

Por su parte, Isabel expresa que fue un proceso que “no les costó tanto” debido a que su compañera de práctica, Martina, tenía muchos más conocimientos que ella en el área, lo que facilitó su proceso de planificación al ser de forma colaborativa y en codocencia. En esta línea, Isabel reconoce que esto fue favorable para ella debido a sus carencias de conocimiento sobre el cómic, como se puede observar en la siguiente cita: “yo recuerdo que fue sencillo porque la Martina se maneja, es su campo, le gusta. Entonces, claro, a mí sí me costó un poco más involucrarme en eso porque no soy de cómic y manga, pero como Martina ya sabía y conocía fue más fácil”.

Por su parte, Sebastián y Josefa expresan que el proceso de planificación fue difícil porque tuvieron poco tiempo para realizarla. Esto se suma al OA que le había designado su profesor guía del colegio y que no tenían un conocimiento profundo de corpus de cómics para su selección. En palabras de Sebastián: “fue igual complejo. Partimos por otros cómics, pero no nos gustaron. No eran muy acorde a la clase”. Esto se debe a que, como señala Josefa: “necesitábamos más contexto y el tiempo era muy poquito”.

Desde el punto de vista didáctico, las tres duplas coincidieron en usar el cómic principalmente como un recurso para enseñar ciertos contenidos de Lengua y Literatura. Por ejemplo, Amanda y Lucía lo utilizaron para trabajar la creación de microcuentos; Martina e Isabel, para transformar un poema en un cómic; y Sebastián y Josefa, para abordar el concepto de contexto de producción. Sin embargo, en el caso de Martina e Isabel, el enfoque fue un poco más allá: además de usar estos formatos como herramienta, también los presentaron como objeto de aprendizaje en sí mismos. Así, incluyeron al cómic, el manga y el *webtoon* con el objetivo de desarrollar la alfabetización visual de sus estudiantes y prepararlos mejor para crear sus propias historias gráficas.

4.1.2. Recursos y actividades

En este punto, todos los participantes indicaron que utilizaron cómics, mangas y *webtoon* y un apoyo visual de respaldo (presentación de Canva) como recursos de sus clases. En cuanto a las actividades realizadas, las duplas de práctica llevaron a cabo diversas actividades en su clase. En el caso de Amanda y Lucía comenzaron con la proyección de su apoyo visual de respaldo para dar una explicación sobre el *webtoon*, su origen y características. Luego, realizaron una lectura conjunta con sus estudiantes enfocándose en el análisis visual y el uso de colores a lo largo de la historia. Esta lectura generó momentos en que los alumnos se sorprendían y reaccionaban ante la narrativa debido a los efectos de movimiento y sonido que se empleaban.

Por su parte, Martina e Isabel comenzaron su clase con una introducción al medio cómic con ejemplos de diferentes cómics, mangas y *webtoon* con el objetivo de animar a los estudiantes a participar en la lectura y discusión de las viñetas, planteando preguntas sobre cómo interpretar las viñetas, diseño de página y bocadillos.

En el caso de Sebastián y Josefa, comenzaron su clase con un apoyo visual de respaldo para explicar el contexto de producción de las obras. Posteriormente, realizaron una lectura en voz alta del fragmento de *Maus*, seguida de reflexiones sobre cómo los elementos visuales se vinculan con el concepto clave de su clase.

En conjunto, las actividades reflejan distintas formas de llevar a la práctica los contenidos teóricos sobre cómic y multimodalidad. En el aula, esto se tradujo en propuestas donde lo visual se integró con explicaciones, preguntas guiadas y tareas que involucraban tanto la escritura como la producción gráfica.

4.1.3. Estrategias de lectura de cómics

El análisis reveló las estrategias del cómic durante la práctica intermedia de los participantes. En primer lugar, es relevante señalar que las tres duplas utilizaron el color (metáfora visual estilística) como estrategia esencial para la lectura de cómics. En el caso de Sebastián y Josefa, enfatizaron el uso del blanco y negro en el cómic *Maus*; Amanda y Lucía, la gama de colores que se empleaba en el *webtoon Horan* una colección

de terror; Martina e Isabel, en cómo funcionaba el uso del color en los diferentes fragmentos que emplearon en su clase.

En segundo lugar, los participantes destacan el empleo del lenguaje del cómic, destacando su importancia en el diseño visual y cómo se utilizaban en la narrativa del cómic las viñetas, trazos, dibujos, transiciones y *gutter*. En relación con este último elemento, Amanda expresó que los estudiantes comprenden perfectamente la narración que se producía en estos espacios en blanco, ya que “ahí pasaba algo y ellos lo sabían reconocer mucho mejor que nosotras. Ellos, en ese espacio, ya tenían la historia completa, lo que podían interpretar de ese espacio”.

Cabe señalar que Martina e Isabel, además, de las estrategias mencionadas, se centraron en explicarles a los estudiantes el orden de lectura de los fragmentos de cómics, mangas y *webtoon* para evitar dificultades en su lectura como señalan ambas en la siguiente cita:

Martina: Sí, también llevé dos mangas y un cómic en papel, creo, para que lo vieran, para que vieran el ejemplo de cómo se lee y funciona, cómo se rompía el orden de las viñetas, como el cuadrado, y que a veces salía un personaje de la página.

Isabel: Y también que se lee de atrás hacia adelante, que era lo que más les llamaba la atención.

Si bien estas estrategias aún no conforman un repertorio didáctico sistemático ni completamente planificado, sí dan cuenta de un primer nivel de apropiación del lenguaje del cómic. En este proceso, los futuros docentes comienzan a traducir lo aprendido en el programa LEC-CÓMIC-FID en formas concretas de mediación visual, explorando cómo aplicar esos conocimientos en contextos reales de enseñanza.

4.1.4. Evaluaciones

En lo que respecta a la evaluación, las duplas señalaron haber utilizado distintos formatos para valorar tanto el trabajo de sus estudiantes como, en algunos casos, el uso de estrategias específicas para la lectura de cómics.

Martina e Isabel, por ejemplo, optaron por una lista de cotejo para evaluar la creación de un cómic basado en poemas de Alfonsina Storni. La idea de transformar un poema lírico en cómic surgió como una forma de renovar la enseñanza de la poesía, en respuesta a la percepción negativa que los estudiantes tenían hacia la asignatura. Los criterios de evaluación incluían aspectos como el uso de figuras retóricas, la presencia de un personaje principal, el manejo del lenguaje propio del cómic (viñetas y onomatopeyas), el uso del color y el diseño de página. Sin embargo, al momento de corregir, ambas reconocieron que se encontraron con producciones sumamente creativas, lo que hizo que aplicar la pauta de forma estricta resultara complejo. Esta experiencia evidenció la necesidad de contar con criterios más específicos del lenguaje del cómic que permitieran valorar la diversidad de creaciones por los estudiantes.

Amanda y Lucía también utilizaron una lista de cotejo, pero en su caso para evaluar la creación de un microcuento inspirado en el primer capítulo del *webtoon* Horang. Sus criterios se enfocaron en los elementos clásicos de la narración (inicio, desarrollo y cierre), la extensión del texto, la ambientación, la construcción de personajes, la ortografía y el cumplimiento de plazos. Cuando se les preguntó por estrategias de lectura propias del cómic, comentaron que estas emergieron principalmente a través del diálogo con sus estudiantes durante la lectura del *webtoon*. Este intercambio interpretativo, según señalaron, se convirtió en un espacio formativo clave.

Sebastián y Josefa, en cambio, optaron por una estrategia distinta. Utilizaron preguntas dirigidas como herramienta de evaluación, con el objetivo de fomentar un diálogo interpretativo en torno al diseño visual y los elementos presentes en un fragmento del cómic Maus. A través de preguntas como “¿qué ven en la imagen?” o “¿qué se está representando en esta viñeta?”, lograron que los estudiantes identificaran símbolos nazis y otros detalles relevantes. Esto les permitió comprobar que los alumnos estaban comprendiendo tanto el tema central del cómic como el concepto de contexto de producción trabajado durante la clase.

En conjunto, estas experiencias muestran que las duplas comenzaron a incorporar elementos de la lectura multimodal en sus evaluaciones. Aunque este proceso aún es incipiente, también pone de relieve una tensión importante: la que se da entre la creatividad de los productos estudiantiles y la rigidez de ciertos instrumentos de evaluación. Esta tensión sugiere la necesidad de profundizar en criterios y enfoques de evaluación que permitan analizar de manera rigurosa las particularidades de la producción visual en contextos escolares.

4.2. Experiencia de formación inicial docente: fortalezas, debilidades y desafíos

El segundo gran eje del análisis pone el foco en la experiencia de formación inicial docente, entendida como una suma de vivencias, emociones y decisiones que dieron forma al proceso de práctica intermedia y a su vínculo con el programa LEC-CÓMIC-FID. Este eje se desglosa en tres subtemas que permiten profundizar en distintos aspectos del recorrido formativo: las fortalezas, las debilidades y los desafíos enfrentados por las duplas.

4.2.1. Fortalezas

En términos generales de la experiencia de formación inicial docente, los participantes identificaron varias fortalezas que incluyen el haber tenido los materiales digitales y la colaboración en el proceso de codocencia en el aula que enriqueció su práctica pedagógica y la realización de un monitoreo efectivo para compartir el espacio de la sala de clases y poder retroalimentar a sus estudiantes. Al respecto, Isabel señala que: “como dupla yo creo que una fortaleza fue la colaboración porque lo que yo no sabía, lo sabía la Martina y yo también me acopló a lo que ella decía. No tuvimos ese choque de opiniones”. Se suma a lo anterior que el diálogo entre ambas favoreció la toma de decisiones en el proceso de planificación e implementación de la clase, ya que “siempre estuvimos abiertas al diálogo y a aprender”.

Amanda y Lucía señalaron que tener los conocimientos del programa LEC-CÓMIC-FID, les facilitó guiar la lectura de sus estudiantes. Además, destacaron que esta experiencia resultó motivadora para los estudiantes, lo que incrementó su

participación en clase. Como ejemplo de esta situación, las participantes mencionaron el caso de un estudiante que solía mostrarse desinteresado en las clases de Lengua y Literatura, pero cuya actitud cambió notablemente tras la lectura del *webtoon*: “había uno en específico, Andrés, que no hacía nada, se portaba muy mal y con nosotras trabajó mucho, con el *webtoon* de hecho él quiso salir primero a decir lo que hizo [...] fue muy lindo y motivante para nosotras”. En esta línea, Isabel y Martina tuvieron una experiencia similar, puesto que tuvieron una mayor participación de sus estudiantes en la clase y esta instancia les permitió potenciar las diferentes habilidades de sus estudiantes, puesto que pudieron expresarse a través del dibujo del cómic, como señaló Isabel: “claro, entonces a veces uno piensa “oh, es flojera”, o qué sé yo, y de ahí se da cuenta que no es eso, sino porque simplemente se expresan de otra manera”.

Por su parte, Sebastián y Josefa afirmaron que haber cursado la asignatura el mismo semestre que la práctica intermedia fue una experiencia enriquecedora, ya que les permitió aplicar lo aprendido de manera inmediata:

Josefa: Yo creo que como estábamos estudiando, teníamos este curso en paralelo con la práctica, eso nos favoreció, nos facilitó llevar a cabo la clase de esa manera y tomar esas decisiones también.

Sebastián: Sí, fue como una herramienta más, como que al final pensamos durante la planificación de la clase que teníamos fresco esto.

En cuanto a los recursos materiales de la sala de clases, Amanda y Lucía y Martina e Isabel destacaron que la sala contaba con todos los recursos necesarios para su clase: Internet, computador, proyector, parlantes y una sala con un amplio espacio.

Al preguntarles a los participantes sobre el rol de su docente colaborador en la implementación del cómic en el aula, dos duplas señalaron que estos profesores habían facilitado su proceso de práctica facilitaron su proceso. Amanda y Lucía y Martina e Isabel mencionaron que les brindaron libertad en la toma de decisiones sobre cómo llevar a cabo sus clases. Además, indicaron que sus profesores consideraron “interesante e innovadora” la idea de trabajar con cómics o *webtoons* en el aula, ya que

no estaban familiarizados con estos formatos, como señala Amanda: “no conocían nada, a lo más Condorito”. Finalmente, expresaron que este proceso fue acompañado por sus docentes en todo momento, desde la planificación hasta la implementación de la clase.

Acerca de dominios disciplinares-didácticos y de la metodología de formación utilizada en el programa LEC-CÓMIC-FID, las tres duplas de práctica intermedia expresaron valoraciones positivas al respecto, destacando tres puntos clave: el primero, referido al corpus. Los participantes destacan la variedad (nacionales e internacionales) de cómics, mangas y *webtoons* leídos en el programa de formación. Específicamente las diferentes temáticas y géneros del manga como señala Sebastián:

lo que más me quedó fue el tema de las categorías y el cómo introducirnos más al manga, que es como un mundo que no se ve mucho ni tampoco en aula, yo creo que no se ve nada, y que nos introdujera a esos temas más actuales o que se ven ahora más en el aula es más significativo, nos van a ayudar en nuestra formación docente.

El segundo, los contenidos, ya que los participantes señalaron que el conocimiento que adquirieron en el programa fue fundamental para poder hacer su clase en su establecimiento educacional, como señala Martina, ya que estos “esos conocimientos dieron la talla, porque en realidad también sacamos mucho de sus clases para lo que usamos para introducir el cómic en nuestra clase”. El tercero, referido al modelamiento. En este ámbito, los participantes destacaron los recursos didácticos utilizados, sobre todo la forma en qué se emplearon para explicar los contenidos abordados en el programa de formación. En esta línea, explican que los recursos y conocimientos adquiridos los han empleado en otros contexto y situación de aprendizaje en su proceso de formación de la universidad, como señala Amanda:

yo creo que los recursos nos ayudaron mucho, no sólo en eso, sino que después que nos han tocado hacer otras actividades, otras evaluaciones o de repente, cuando sale la conversación de conocer eso, nosotras [...] nosotras buscamos la información del curso.

Estas experiencias reflejan cómo las fortalezas que identificaron las duplas están estrechamente relacionadas con aspectos clave de la formación docente: el aprendizaje en contextos reales, la codocencia como un espacio donde se construye la identidad profesional y la puesta en práctica de saberes diversos adquiridos en el programa LEC-CÓMIC-FID. El trabajo colaborativo, el acompañamiento recibido y el uso de materiales actualizados fortalecieron la autonomía pedagógica de los futuros docentes y les permitieron descubrir el valor del cómic como herramienta educativa con verdadero impacto.

4.2.2. Debilidades

A pesar de las fortalezas reconocidas, las duplas también identificaron algunas debilidades importantes, sobre todo relacionadas con el manejo limitado del lenguaje del cómic y las dificultades para pasar del conocimiento teórico al trabajo didáctico en el aula.

Por un lado, Isabel comentó que su experiencia como lectora de cómics y mangas era bastante acotada, lo que dificultó generar conversaciones más profundas con sus estudiantes, especialmente cuando ellos mencionaban obras que ella no conocía. En esas situaciones, tuvo que apoyarse en su compañera para responder preguntas que escapaban a lo contemplado en la planificación.

Por otro lado, Martina, a pesar de contar con un sólido dominio de los contenidos, reconoció que le costaba adaptar ese conocimiento a las necesidades concretas de sus estudiantes. Sentía que no siempre lograba explicar ciertos conceptos complejos de una forma clara y accesible para el nivel escolar con el que estaba trabajando.

En el caso de Sebastián y Josefa, ambos expresaron que la falta de un conocimiento profundo sobre el cómic, es decir, su falta de dominio del tema les generó nerviosismo durante la clase. Temían que un estudiante pudiera saber más que ellos y hacerles preguntas a las que no supieran cómo responder, por lo cual decidieron trabajar solo con un fragmento del cómic *Maus* como señala Sebastián: “sí y, además,

como que no se trabaja mucho que cómic en ningún otro ramo..., entonces no nos quisimos arriesgar con eso”.

Amanda y Lucía también enfatizan que no se sentían completamente capacitadas para utilizar el *Webtoon* en el aula. Les resultó desalentador observar que sus estudiantes prestaban atención a detalles que ellas no habían considerado. Sus alumnos lograron leer el *webtoon* considerando los elementos fundamentales del lenguaje del cómic y sus conocimientos y experiencias previas sobre los contextos de producción, pues “los alumnos sí iban más allá. Sí hacían otras interpretaciones en base al color, al contenido o el tema del *gutter*, ellos se daban cuenta de otras cosas que nosotras no, y era porque leían *webtoon*”. Además, señalan que una gran debilidad de su clase es que “mataron el recurso”, es decir, el uso didáctico del *webtoon* fue como un objeto de enseñanza, un medio para motivar la escritura de un microcuento en vez de utilizarlo como un objeto de aprendizaje para potenciar la alfabetización visual de sus estudiantes, como señala Lucía “también lo que decía la Amanda de matar el recurso, quizás no haberlo ocupado como un medio para un fin, sino como un fin en sí mismo”.

En cuanto al rol del docente colaborador del colegio en la implementación del cómic en el aula, Sebastián y Josefa comentaron que su profesor presentó un obstáculo en este proceso, ya que no les brindó el acompañamiento necesario. Esto debido a que el proceso de planificación e implementación fue muy apresurado; incluso su docente olvidó que iban a hacer una clase, como señala Josefa: “entonces fue como “profe, esto vamos a hacer”, ok chiquillos háganlo y listo”.

En síntesis, las debilidades identificadas evidencian las tensiones que emergen cuando los futuros docentes intentan traducir los saberes sobre multimodalidad en decisiones pedagógicas situadas. Estas experiencias muestran que el tránsito desde la posición de estudiante hacia la de docente en formación implica afrontar momentos de vulnerabilidad cognitiva y emocional, propios de un proceso identitario en construcción. Tales tensiones no solo revelan los límites del dominio disciplinar inicial, sino también las complejidades que supone articular conocimiento, agencia y juicio pedagógico en contextos reales de enseñanza.

4.2.3. Desafíos

Los desafíos que expresaron los participantes están relacionados con la necesidad profundizar sobre los conocimientos adquiridos en el programa de formación, específicamente las formas de utilizar el cómic, manga o *webtoon* en el aula. En esta línea, las tres duplas de práctica coincidieron en que es una herramienta valiosa para la enseñanza del área de Lengua y Literatura, ya que puede motivar a los estudiantes, fomentar su alfabetización visual y permitir el trabajo con diferentes metodologías, como señala Martina: “entonces, tal vez usar el cómic como herramienta abre otras posibilidades y ver otras habilidades de los estudiantes”. Al respecto, Amanda y Lucía señalan que sus estudiantes tenían un mayor conocimiento sobre la plataforma *Webtoon* que ellas mismas.

Un segundo desafío que experimentaron las duplas de práctica se vincula con el contexto de aula, el cual presenta diversas complicaciones. Martina e Isabel mencionaron el ruido ambiente como un factor disruptivo, ya que su clase coincidió con la semana de alianzas del colegio, lo que generó un alto nivel de ruido fuera de la sala, especialmente por el alto volumen de la música proveniente del patio, que estaba justo al lado de su sala de clases. Sumado a lo anterior, las participantes expresaron que la interculturalidad fue una barrera debido a que les costó entender a algunos estudiantes porque hablaban muy rápido y con muchos modismos. Esto dificultó el poder responderles de una forma más rápida y/o específica, como señala Isabel, pues no sabía si “¿me están insultando o qué pasa?”. Por su parte, Sebastián y Josefa expresaron que sus estudiantes hablaban un poco y no interactúan entre ellos y los docentes. Esto hizo que en su clase no se pudiera desarrollar el diálogo fluido que habían planificado a pesar de tener en sala a muy pocos estudiantes (diez).

En cuanto a los recursos disponibles en la sala de clases, Sebastián y Josefa, señalaron que el proyector de la sala no funcionó al inicio de la clase y perdieron mucho tiempo en tratar de proyectar para utilizar el apoyo visual que habían preparado, lo cual les generó un mayor nerviosismo para comenzar la clase y explicar el contenido a sus estudiantes sin poder utilizar el fragmento seleccionado del cómic.

Finalmente, debemos señalar que las tres duplas de práctica afirmaron que es imprescindible incorporar el cómic en el aula. En sus relatos se refieren a que es necesaria una actualización del corpus que se emplea en los colegios porque evidenciaron que los estudiantes siguen leyendo las mismas obras que a ellos les habían designado en el colegio en su proceso de educación media o como señala Isabel “están un poquito... o bien añejos”.

Al respecto, Sebastián y Josefa indican que esta actualización no se ha implementado porque los docentes en servicio tienen una visión negativa de estos y los consideran de fácil lectura, simples de leer o como mera entretenimiento. Sin embargo, argumentan que este enfoque no es correcto, puesto que tienen una estructura completa de leer y “al tener elementos visuales uno puede hacer una doble reflexión, uno lee y además lo complementa con las imágenes y esto genera que uno tenga una reflexión distinta tal vez a que tenga un texto con solo letras”. En esta línea, Amanda y Lucía, enfatizan en la relevancia de incorporar los textos multimodales en el aula, sobre todo debido a que son textos que los estudiantes leen en su vida cotidiana y no se aprovecha su potencial para su enseñanza.

Los desafíos identificados por las duplas muestran que la incorporación del cómic en los procesos de práctica abre posibilidades de innovación pedagógica, pero continúa siendo un ámbito poco desarrollado en la formación inicial. Las dificultades vinculadas al contexto escolar, las condiciones materiales y la diversidad sociocultural del estudiantado evidencian que la enseñanza de textos multimodales demanda competencias pedagógicas situadas y una comprensión más profunda de los repertorios culturales que los propios jóvenes movilizan. En conjunto, estas experiencias apuntan a la necesidad de fortalecer en la formación docente estrategias de mediación multimodal y procesos identitarios que permitan a los futuros profesores dialogar críticamente con las prácticas lectoras contemporáneas del estudiantado.

5. Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio evidencian que el uso de cómics durante la práctica intermedia representa una experiencia particularmente enriquecedora para el

desarrollo profesional de quienes se están formando como docentes. La incorporación de textos multimodales en el aula no solo activó conocimientos disciplinares y didácticos previamente adquiridos en el marco del programa LEC-CÓMIC-FID, sino que también generó procesos emocionales, interpretativos y reflexivos clave para la construcción de la identidad docente en formación. En este contexto, el uso de cómics, mangas y *webtoons* en las aulas no se redujo a una mera aplicación de contenidos, sino que se convirtió en una instancia en la que los estudiantes articularon teoría y práctica, tomaron decisiones situadas y enfrentaron desafíos propios del quehacer pedagógico.

Como lo plantean Olave (2020) y Beijgaard et al., (2022), la identidad docente se configura en la tensión entre el ser profesional presente y las aspiraciones futuras. Esta investigación puso de relieve dicha dinámica: las duplas participantes vivieron momentos de logro —como el aumento en la participación estudiantil, el interés generado por los recursos visuales o el reconocimiento por parte del profesorado colaborador—, pero también atravesaron situaciones de incertidumbre vinculadas con el dominio del lenguaje del cómic, la gestión del aula o las exigencias institucionales. Estas experiencias, marcadas por una constante oscilación entre el entusiasmo y la duda, reflejan la distancia entre el “yo profesional actual” y el “yo profesional proyectado” descrita por Meyer et al., (2023), lo que confirma que la identidad docente se construye precisamente en la negociación entre ambas dimensiones.

Además, muchas de las vivencias reportadas pueden entenderse como experiencias clave de aprendizaje (Valdés et al., 2016): momentos con alta carga de novedad, complejidad emocional o impacto práctico que inciden en cómo los futuros docentes se perciben a sí mismos y en su capacidad para enseñar. La codocencia, el intercambio con estudiantes que dominaban repertorios multimodales complejos, el trabajo con materiales poco conocidos por algunos docentes en servicio, y la necesidad de adaptar contenidos visuales a distintos niveles educativos, se convirtieron en hitos significativos que propiciaron una resignificación de su rol como educadores.

Desde el enfoque del conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 2005), los resultados reflejan tanto avances como tensiones. Por un lado, las duplas supieron

seleccionar textos multimodales pertinentes, diseñar actividades de lectura que integraban elementos visuales y aplicar estrategias de mediación contextualizadas. No obstante, también enfrentaron dificultades para profundizar en aspectos específicos del lenguaje del cómic, así como para evaluar producciones gráficas diversas y adaptar sus conocimientos teóricos a contextos reales. Estas dificultades apuntan a la necesidad de procesos formativos más sostenidos y enfocados específicamente en la didáctica de la multimodalidad.

Otro factor determinante fue el entorno formativo. La presencia de docentes colaboradores, el acceso a recursos y la apertura institucional a la innovación incidieron directamente en la seguridad, la toma de decisiones y la agencia pedagógica de los practicantes. Cuando estos apoyos estuvieron presentes, los estudiantes reportaron sentirse más autónomos y mejor preparados para vincular los contenidos del programa LEC-CÓMIC-FID con las exigencias del currículo escolar. En contraste, la ausencia de acompañamiento o la falta de recursos tecnológicos limitó las posibilidades de experimentar con nuevas propuestas pedagógicas y acentuó la percepción de vulnerabilidad.

Estos hallazgos permiten diversas implicaciones para la formación inicial docente. En primer lugar, la enseñanza de la multimodalidad debería ocupar un lugar más protagónico dentro del currículo de Lengua y Literatura. No se trata solo de incorporar ocasionalmente recursos visuales, sino de promover un trabajo sistemático sobre alfabetización visual, lenguaje del cómic, diseño de actividades y criterios de evaluación que valoren la riqueza estética y semiótica de estos textos. En segundo lugar, los programas de formación deben generar espacios de reflexión sostenida, donde los futuros docentes puedan procesar las tensiones identitarias que emergen al enfrentarse con la práctica. Reflexionar sobre lo que ocurre en el aula —no solo desde lo que funciona o no, sino desde lo que esas experiencias revelan sobre su identidad profesional— es fundamental para su desarrollo. En tercer lugar, se vuelve imprescindible fortalecer el conocimiento pedagógico del contenido multimodal (CPC), dotando al profesorado en formación de herramientas teóricas y didácticas que les permitan diseñar propuestas significativas de lectura multimodal.

En definitiva, la innovación pedagógica basada en cómics no solo amplía las posibilidades para la enseñanza de Lengua y Literatura, sino que ofrece un terreno fértil para la construcción de la identidad profesional. Trabajar con textos multimodales implica cuestionar creencias previas, revisar prácticas tradicionales y reconocer los repertorios culturales que el estudiantado moviliza en su cotidianidad. Abordar estos desafíos permite a los futuros docentes asumirse como profesionales en formación, capaces de dialogar críticamente con las prácticas lectoras actuales y proyectar una docencia situada, creativa y reflexiva.

En suma, enseñar con cómics durante los procesos de práctica trasciende el plano técnico o metodológico: se constituye como una experiencia formativa que transforma la manera en que los futuros docentes se piensan, se posicionan y se narran como profesionales. Aprovechar este potencial requiere diseñar programas formativos que ofrezcan experiencias auténticas, acompañamiento constante y espacios para integrar teoría, práctica y reflexión en la construcción de una identidad docente sólida y pertinente frente a los desafíos contemporáneos de la educación.

6. Bibliografía

- Beijaard, D., Koopman, M., & Schellings, G. (2022). *Reframing teacher professional identity and learning*. Springer.
- Buitrago R., y Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247.
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56, 1391-1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Braun, V., y 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>

- Braun, V., y Clarke, V. (2020). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research* 21(2), 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media*.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Jiménez, V.; Bañales, G. y Lobos, M.T. (2020). Investigaciones sobre el cómic en el área de la didáctica de la lengua y literatura en Hispanoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 375-393.
- Jiménez Arriagada, V., y 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>
- McClanahan, B. y Nottingham, M. (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>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Meyer, D., Doll, J., y Kaiser, G. (2023). Professional identity of pre-service teachers: actual and designated identity profiles and their relationship to teacher education programs. *Frontiers in Education*, 8(1134848).
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2016). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Nottingham, M. y McClanahan, B. y Atkinson, H. (2022). Evaluating a Suite of Strategies for Reading Graphic Novels: A Confirmatory Case Study. *SANE journal: Sequential Art Narrative in Education*, 2(7), 1-39.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393.
- Page, R. (2010). *New perspectives on narrative and multimodality*. Routledge.

- Reid, S. y Moses, L. (2019). Students Become Comic Book Author-Illustrators: Composing With Words and Images in a Fourth-Grade Comics Writers' Workshop. *The Reading Teacher* 73, 1-12. <https://doi.org/10.1002/trtr.1864>
- 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>
- Sánchez, J. (2021). El cómic en el corpus literario universitario: desautomatización de la mirada y complejización del acto de memoria. En Valenzuela, P. (Ed.). *Literatura y educación. Construyendo identidades*. (pp. 119-130). Ril Editores.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Smyth, T. (2022). *Teaching with Comics and Graphic Novels. Fun and Engaging Strategies to Improve Close Reading and Critical Thinking in Every Classroom*. Routledge.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, 1-30.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Valdés, A., Coll, C., y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 38(153), 168-193.