

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



“LA PRODUCCIÓN DE MEMES COMO RECURSO EVALUATIVO DE LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS LITERARIOS: UN ENFOQUE EN LA PROBLEMÁTICA DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO.”

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

ESTUDIANTES: AMARO PEREZ FIERRO

MARCELA PROVOSTE SALAZAR

YOSSELIN TORRES SOTO

JOHANA VÁSQUEZ AEDO

PROFESOR GUÍA: Dr. EDUARDO AGUAYO RODRÍGUEZ.

CONCEPCIÓN, MAYO DE 2017

INDICE

Resumen	04
Introducción	05
Antecedentes	08
Capítulo I Planteamiento del problema	09
1.1 Planteamiento del problema	09
1.2 Objetivos de la investigación	15
1.2.1 Objetivo general	15
1.2.2 Objetivos específicos	15
Capítulo II Marco Teórico	16
2.1 El meme de internet como texto multimodal	16
2.1.1 Multimodalidad	16
2.1.2 Texto multimodal	19
2.1.3 El concepto de <i>meme</i> y su evolución	21
2.2 Lectura crítica multimodal	30
2.2.1 Lectura	30
2.2.2 Lectura multimodal	34
2.2.3 Lectura crítica y estereotipo de género	39
2.2.3.1 Lectura crítica	39
2.2.3.2 Estereotipo de género	45
2.3 Lectura literaria	48

2.3.1 Literatura	48
2.3.2 Lectura literaria	54
Capítulo III Metodología	58
3.1 Paradigma	58
3.2 Enfoque de la investigación	59
3.3 Descripción de los sujetos	60
3.4 Técnica de recolección de datos	60
Capítulo IV Análisis de datos	63
4.1 Elementos textuales	63
4.2 Perspectiva del lector	74
4.3 Otros hallazgos	95
4.4 Propuestas de criterios	100
Capítulo 5: Conclusiones, Limitaciones y Proyecciones	105
5.1 Conclusiones	105
5.2 Limitaciones	108
5.3 Proyecciones	109
Referencias Bibliográficas	111
Linkografía	117
Anexos	118

Resumen

En el contexto educacional chileno se otorga vital importancia a la formación de lectores competentes, críticos y capaces de manejar los recursos que comprenden un texto multimodal. El siguiente estudio tiene como objetivo comprobar la potencialidad del meme como recurso evaluativo de la lectura crítica de un texto literario, específicamente enfocada en estereotipos de género. Para ello, se utilizó una muestra de estudiantes de tercer año de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, quienes crearon memes en base a la lectura de una obra dramática chilena, particularmente cargada con estereotipos de género. Para analizar estos productos, se utilizó un enfoque cualitativo a través del análisis del discurso. Finalmente, los resultados arrojaron que es posible utilizar la producción de memes como un instrumento para evaluar la lectura crítica de textos literarios; sin embargo, para lograr este objetivo es necesario intencionar el trabajo cuidadosamente, como se demostrará a continuación.

Introducción

Uno de los temas de mayor controversia y debate en la actualidad son los estereotipos de género enraizados en la cultura, que promueven prejuicios que configuran el comportamiento de lo que deben ser tanto mujeres, como hombres en la sociedad. Desde esta arista, es necesario formar lectores críticos que sean capaces de reconocer estos estereotipos y adoptar una postura sobre ellos, en todas las áreas comunicativas.

En Chile, el Ministerio de Educación, por medio de los Estándares Pedagógicos exige a los docentes dominar la multimodalidad y lograr que sus alumnos produzcan textos multimodales que promuevan el pensamiento crítico. Sin embargo, en la práctica pedagógica los docentes tienden a dar relevancia a la producción de textos cuyo único recurso semiótico es el código escrito.

Hoy en día, es necesario utilizar recursos cercanos a la realidad de los alumnos, lo cuales son, en su mayoría, nativos digitales y que pasan la mayor parte de su tiempo en plataformas virtuales y redes sociales. De este modo, surge el fenómeno del meme como texto multimodal actual, cercano al contexto de los estudiantes.

Debido a lo anterior, el siguiente seminario investiga sobre el uso del meme como potencial recurso evaluativo de la lectura crítica de textos literarios enfocándose en los estereotipos de género. El primer objetivo de la

investigación consistió en identificar los elementos textuales o constructivos empleados en la producción de memes a partir de la lectura del texto seleccionado, para ello se analizaron los memes y su relación texto-imagen, describiendo la acción y los personajes presentes en la construcción memética¹ de forma resumida. El segundo objetivo fue caracterizar la perspectiva desde la cual los productores interpretan los elementos textuales de textos literarios, en cuanto a los estereotipos de género, para lograrlo se interpretó la perspectiva adoptada en cada meme, ya sea crítica, neutra o de reforzamiento de estereotipos. El último objetivo consistió en proponer criterios de evaluación que promuevan la lectura crítica en relación con los estereotipos de género a partir del trabajo con memes, dichos criterios fueron propuestos en base al análisis de los resultados obtenidos.

Para lograr los objetivos se utilizará el análisis del discurso como recurso de interpretación de textos multimodales. La investigación se centró en una perspectiva cualitativa-descriptiva, puesto que para analizar los memes fue necesario describirlos detalladamente para reconocer la perspectiva desde la cual se situaron los productores.

La presente investigación se organizó de la siguiente manera: Presentación del problema y objetivos de la investigación, luego en el marco teórico se presentan los principales conceptos que sirvieron de base para este estudio.

¹ Memética : Estudio formal de los *memes*

Posteriormente, se expone la metodología y los resultados de forma esquematizada. Por último, se presentan los resultados, juntos con los criterios propuestos y las conclusiones de la investigación.

CAPITULO I: ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

Uno de las principales labores y exigencias docentes es promover y desarrollar en los estudiantes la competencia lectora, lo que significa un trabajo constante que vaya desde la simple decodificación hasta un pensamiento reflexivo. Sin embargo, el pensamiento crítico es, sin duda, uno de los más difíciles de promover, razón por la cual se busca algún medio que pueda servir como recurso evaluativo de tal etapa de lectura. Desde este punto, se propone la producción de textos multimodales como táctica evaluativa.

En la actualidad los textos multimodales son utilizados en diversas áreas de la comunicación humana. Uno de los medios en que son utilizados masivamente es el Internet, este conjunto de redes ha motivado el surgimiento de variados fenómenos multimodales, entre los cuales existe el *meme*, el cual es, en palabras simples, una imagen con un texto sobrepuesto.

Los textos literarios pueden estar cargados con diversas ideologías, puntos de vista, opiniones, etc., la que no siempre están explícitamente. Desde este punto, es necesario que un lector competente sea capaz de identificar las diferentes connotaciones en la lectura. En este caso particular, se buscará una

lectura crítica en relación a los estereotipos de género, puesto que es un tema de gran controversia hoy en día.

En cuanto a estudios formales que relacionen estos tres aspectos (lectura crítica, texto multimodal, estereotipos) específicamente, no se encontraron. No existen estudios metódicos sobre el uso de estos artefactos culturales en el ámbito educativo, por lo que su aplicación en contextos didácticos o de evaluación resulta más bien intuitiva y no responde a investigaciones previas y teóricamente fundamentadas. No obstante, un caso reciente, muy difundido por los medios, en este ámbito lo constituye la experiencia de la profesora Jacqueline Bustamante, docente del Liceo Carmela Carvajal, quien utilizó *memes* como parte del proceso de evaluación de lectura de la novela *Cien años de soledad*; la idea fundamental de la docente fue motivar la lectura de la obra para, posteriormente, dar por finalizado el proceso con una prueba escrita.

Además de este caso, un estudio que abre la puerta a la integración del meme a la pedagogía es un estudio de Arango (2015) llamado: Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica.

En síntesis, los *memes* aplicados como recurso evaluativo de la lectura crítica de textos literarios, enfocados en los estereotipos de género es un tema no estudiado de forma teórica o metodológica.

Planteamiento del problema.

Desde finales del siglo XX la proliferación de distintos medios electrónicos y digitales de comunicación ha motivado el surgimiento de formas de expresión múltiples, que han exigido superar, hasta cierto punto, la perspectiva tradicional que asocia *comunicarse* con sólo *hablar* o *escribir*, por ejemplo, iconos, videos, ilustraciones, entre otros, los cuales reúnen distintas formas de comunicación. En este contexto, la *multimodalidad* surge como un concepto que permite dar cuenta de la diversidad de modos comunicativos que se integran en la producción de un mismo evento comunicativo (Payrató, 2008), dando cabida a nuevas formas de entender tanto la expresión como la construcción de los significados. En este sentido, si bien Kress y Van Leeuwen (2011) sostienen que todo texto y todo acto comunicativo es inevitablemente multimodal, en la medida en que comunicarse nunca se reduce a la mera codificación o decodificación de un mensaje a través de un solo código, sino que se produce al crear y compartir significados empleando los diferentes recursos semióticos disponibles en el contexto comunicacional en el que se sitúan los usuarios (Olave y Urrejola, 2003), la actual proliferación de textos que integran de manera compleja distintos modos ha llevado a proponer el concepto particular de *texto multimodal*, por ejemplo, cómics, afiches, en los que el conjunto de imágenes, colores y textos aportan para lograr un fin comunicativo, además de íconos como emojis o emoticones que utilizan imágenes con

llamativos colores para representar y expresar emociones del emisor con el objetivo de dar a conocer una emoción o estado de ánimo al receptor.

En el escenario descrito, el manejo de distintos recursos o modos de comunicación se ha ido incorporando en los diferentes ámbitos de la vida social, destacándose los medios de comunicación informativa, la publicidad, la entretención y especialmente la educación. En este campo, se asume que un lector competente será capaz de reconocer, comprender y manejar la amplia gama de códigos y reglas que conforman un texto multimodal, lo que implica, por su parte, que un profesor competente deberá desarrollar habilidades comunicativas multimodales que le permitan adecuarse a este contexto. Esta exigencia se ha visto plasmada, para el caso chileno, en una serie de estándares establecidos por el Ministerio de Educación que consideran la planificación, producción y evaluación de textos multimodales como recursos que faciliten el aprendizaje y permitan generar una visión crítica de lo observado [2]. En relación a este punto, destaca la importancia que se da a analizar el impacto social que pueden tener los diversos mensajes implícitos y explícitos que los alumnos producen y consumen, especialmente en relación a la lectura crítica de sesgos y estereotipos presentes en los medios de comunicación y en sus mismas producciones textuales. Para ello, la producción de los textos

[1] En relación a lo anterior, los Estándares Orientadores para las Carreras de Educación Media (MINEDUC, 2012) destinan el estándar 6 de la asignatura de Lenguaje y Comunicación al desarrollo de la lectura multimodal, señalando que un profesor de esta área debe saber conducir el proceso de diseño, producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas.

multimodales se orienta, entre otros fines, a la evaluación de diferentes procesos de lectura, lo que de paso establece la necesidad de definir criterios y construir instrumentos para evaluar dicha tarea (MINEDUC, 2012: 64).

Los *memes* han sido utilizados como recursos de motivación de la lectura, como el caso de la profesora Jacqueline Bustamante. Sin embargo, aún reconociendo lo novedoso y motivador de esta actividad, una consideración más pedagógica plantea algunas interrogantes: ¿Es posible utilizar estos recursos con una función distinta a la de motivar la lectura? ¿Qué información sobre la lectura de una obra literaria nos puede entregar la producción de *memes* por parte de nuestros alumnos? ¿Cuán adecuados son estos recursos multimodales para evaluar posiciones críticas adoptadas por los estudiantes respecto a lo leído? ¿Qué oportunidades y amenazas pueden surgir en el desarrollo de esta actividad?

El presente seminario de título se propone investigar el uso de memes como recurso para evaluar la lectura crítica de textos literarios en alumnos de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación. Se piensa que este interés investigativo se justifica por varios motivos. En principio, asumimos que el meme es un género multimodal consumido (y producido) por nuestros alumnos, por lo que incluirlos en el proceso regular de enseñanza-aprendizaje permite establecer puntos de contacto significativos entre la *cultura digital participativa* en la que los estudiantes se encuentran inmersos y la

cultural escolar formal. Por otra parte, y a pesar de la importancia que el MINEDUC otorga al desarrollo de la multimodalidad y a la creciente proliferación de este tipo de textos, todavía existen falencias sobre estos aspectos en nuestra formación como futuros profesores de Lenguaje y Comunicación. Al respecto, si se analiza la malla curricular de la carrera, podemos constatar la inexistencia de una asignatura que apunte específicamente al desarrollo de las competencias multimodales necesarias para la formación del docente de la especialidad, abordándose solo parcialmente en optativos de profundización que, debido a su especial naturaleza curricular, no siempre se dictan.

Considerando lo anteriormente expuesto, entonces, planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Es posible utilizar recursos multimodales como los memes para evaluar la lectura crítica de un texto literario, especialmente en lo que se refiere a los estereotipos de género, en el contexto de la formación inicial docente de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación? Para ello, nos enfocaremos específicamente en la lectura crítica de estereotipos de género a partir de un texto fundacional de la literatura dramática chilena: la obra *Los amores del poeta*, publicada en 1842 por Carlos Bello. Sobre la lectura de este texto y el posterior trabajo de producción de memes, nuestra investigación apunta a responder lo siguiente:

1. ¿Qué información sobre la lectura de los elementos textuales básicos de esta obra literaria nos entregan los memes producidos por los estudiantes que componen nuestro grupo de estudio?
2. ¿De qué manera los memes producidos por estos estudiantes evidencian una perspectiva – crítica o no – respecto de los estereotipos de género presentes en la obra?
3. ¿Qué criterios pueden proponerse para emplear eficazmente al meme como recurso evaluativo de la lectura crítica de textos literarios? De esta manera, nuestra investigación se propone cumplir con los siguientes objetivos:

1.2. Objetivos de investigación.

1.2.1. Objetivo General.

Determinar si la producción de memes puede utilizarse como recurso evaluativo de la lectura crítica de un texto literario, enfocada en la problemática de los estereotipos de género.

1.2.2. Objetivos Específicos.

1. Identificar los elementos textuales o constructivos empleados en la producción de memes a partir de la lectura del texto seleccionado.
2. Caracterizar la perspectiva desde la cual los productores de memes interpretan los elementos textuales de obras literarias, en cuanto a los estereotipos de género.
3. Proponer criterios de evaluación que promuevan la lectura crítica en relación a los estereotipos de género, a partir del trabajo con memes.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 El meme de internet como texto multimodal

2.1.1 Multimodalidad

A pesar de que desde sus inicios la comunicación humana se ha llevado a cabo integrando más de un modo semiótico, como gestos, imágenes, texto, entre otros, el concepto de *multimodalidad* es relativamente nuevo, por lo que tanto sus definiciones como sus estudios varían según autores.

Manghi (2011) plantea que la *multimodalidad* puede entenderse como un conjunto de modos semióticos que son seleccionados para significar y que interactúan en un mismo evento comunicativo. Esto quiere decir que al momento de combinar los distintos recursos semióticos, estos modos conforman un significado específico en un contexto comunicativo determinado.

Por otra parte, Payrató (2008) define *multimodalidad* de modo más amplio, englobando dentro de ella no solo a modos, sino que también a medios de comunicación, lo que significa que se incluyen dentro del concepto a códigos, fuentes y canales comunicativos. De esta manera, todo evento comunicativo es multimodal, ya que para transmitir un mensaje, además de variados modos, se

requieren distintas fuentes, códigos y canales comunicativos que se involucren en la comunicación.

Actualmente la lingüística ha comprobado que no existe el discurso netamente monomodal, ya que el lenguaje oral no es posible sin gestos, muecas, postura corporal y movimiento de la vista que la acompañen, por ello, para entender el significado de un acto comunicativo, hay que tener en cuenta todos los modos de significación que se emplean en él (Pujolà & Montmany, 2010). De ahí que Stöckl (citado en Kaltenbacher, 2007) señala que el florecimiento de las investigaciones sobre multimodalidad es el descubrimiento de lo obvio (p. 34). En la misma línea, Kaltenbacher (2007) sostiene que todo texto es multimodal, debido a que los textos escritos no existen sin marcos, espacios, tipografía ni color. Dicho de otro modo, todo texto es multimodal debido a que no sólo se articulan en base al recurso escrito. Debido a esto es posible establecer que la multimodalidad es una propiedad presente en todas las áreas de la comunicación humana.

En cuanto al sentido, la lingüística tradicional definía el lenguaje como un sistema que funciona a través de la doble articulación, donde un mensaje era una articulación entre significante y significado, mientras que la perspectiva multimodal, según Kress y Van Leeuwen (2011), considera que el lenguaje posee múltiples articulaciones de sentido y establecen cuatro dominios

llamados *estratos*, en los cuales predomina la adjudicación de sentido, estos son; *discurso, diseño, producción y distribución*.

El *estrato discurso* hace referencia a formas socialmente situadas de conocimiento sobre aspectos de la realidad; el *diseño* corresponde a las conceptualizaciones de las formas de los productos o eventos semióticos, es decir, este estrato se encarga de diseñar simultáneamente la formulación de un discurso o combinaciones de discursos, generando así una interacción particular, en la que el discurso se inserta y además genera una forma particular de combinar los modos semióticos; el estrato de la *producción* abarca la articulación de forma material de los productos o eventos semióticos, incluyendo tanto el producto final como el prototipo que aún no ha sido transcodificado del todo o se encuentra en proceso de serlo; y, finalmente, el estrato de *distribución* se refiere a la potencial 're-codificación' de los productos o eventos semióticos, con propósitos de registro.

Estos cuatro estratos conforman el funcionamiento multimodal de la comunicación, en cada estrato distintos modos y medios semióticos interactúan entre ellos de diversas maneras, mientras el sentido de los mensajes se diseña, produce o re-produce y se distribuye.

En conclusión, para Kress y Van Leeuwen la multimodalidad es entendida como el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la forma particular en la que estos modos se combinan,

mientras que la comunicación resulta ser definida como un proceso en el que un producto o evento semiótico es articulado o producido e interpretado o usado.

2.1.2 Texto multimodal

Día a día la sociedad se enfrenta a textos compuestos tanto por recursos verbales, como por recursos visuales, por ejemplo cómics, *memes* de internet, afiches, etc. A pesar de que ese tipo de textos conformados por más de un recurso de significación existen desde tiempos inmemoriales, los estudios sobre ellos son recientes, ya que en un principio, las distintas disciplinas que se dedicaban a analizar textos centraban su atención en el código escrito, siempre desde una perspectiva monomodal, si bien notaban la existencia de otros modos semióticos como la imagen, gráficos, dibujos, etc, estos eran considerados meramente como auxiliares de los recursos lingüísticos (Olave & Urrejola, 2013)

En cuanto a la constitución de un texto multimodal, Martínez Lirola (2008) establece las siguientes características para considerarlo como bien elaborado:

1. Los elementos que formen ese texto (verbal y no verbal) deben ser complementarios, es decir, deben mantener una relación estrecha. Las imágenes han de ayudar a identificar el contexto de situación.

2. Todo lo que constituye un texto multimodal (tipo de letras, lugar en que aparece la imagen, vocabulario y estructuras empleadas, etc.) contribuye a la creación del sentido del texto e influye en el lector de una manera clara y directa.

3. Los elementos verbales y no verbales no se pueden concebir como dos unidades independientes unidas, sino que han de comprenderse y leerse como un todo dentro del texto que configuran.

Por su parte, Kress y Van Leeuwen (2011) se sitúan desde una perspectiva completamente multimodal a la hora de analizar textos y señalan que los principios comunes de semiótica operan de forma cruzada en dichos textos, por lo que los modos semióticos no están estrictamente restringidos y enmarcados a tareas específicas, lo que quiere decir que pueden cumplir distintas tareas de significación y su función dentro de un texto no siempre será la misma.

Al igual que la comunicación, distintos tipos de textos pueden ser definidos como multimodales cuando incluyan más de un modo o recurso para crear un mismo significado, por lo que son entendidos como articulaciones múltiples de discurso, diseño, producción y distribución (Kress & Van Leeuwen, 2011).

Entonces, bajo esta perspectiva, el concepto de texto multimodal es definido como todo texto que incluya en su corpus uno o más recursos semióticos, distintos de la escritura.

Para finalizar, cabe destacar que posteriormente estos autores establecen que todo texto es multimodal, ya que además de las imágenes, gráficos,

pictogramas, etc, otros elementos extralingüísticos como, por ejemplo, el tamaño de las letras y su color, también son considerados modos de significación.

2.1.3 El concepto de *meme* y su evolución

En los últimos tiempos la tecnología ha avanzado exponencialmente. La proliferación del uso de Internet ha provocado el nacimiento de diversos medios, redes y recursos que tienen por fin entretener, socializar u opinar. Entre la variedad de recursos comunicativos portadores de significado surge el *meme*, fenómeno creativo que es masificado por usuarios que comparten códigos en común.

A pesar de que el *meme de internet* es un medio que es actualmente popular, los orígenes y la definición del término datan de 1976. Dawkins (citado en Salazar, Aguilar & Guillermo, 2014) discute en torno a los mecanismos de transmisión cultural, y llega a la idea de una unidad de sentido, cuya replicación es posible de una forma que podemos decir que es tanto transversal, como longitudinal. Dicha unidad es lo que define como *meme*, cuya característica esencial es la replicación. Dawkins propone que así como para la biología existe el ADN como unidad de transmisión de información genética, para la

sociedad y la cultura, están los *memes* como unidades portadoras de conceptos que pueden afectar a una cultura o realidad.

La definición de Dawkins considera al *meme* como replicable; sin embargo, se sabe que no es auto replicable, sino que requiere de un grupo de entes que lleven a cabo dicha transmisión, de acuerdo con un modelo de semiosis ilimitada, y dotados de una serie de conexiones con el universo externo (Salazar et al., 2014). De esta forma, el actor social es un elemento esencial en la construcción, transmisión e interpretación memética. Para Dawkins, todo aquello que se transmite durante generaciones con el fin de ser conservado como ideas propias de una cultura puede ser denominado como *meme*. Así, fidelidad, fecundidad y longevidad son tres características para que un *meme* pueda replicarse con éxito: la fidelidad tiene que ver con que un *meme* siga siendo reconocible después de múltiples procesos de transmisión; la fecundidad con su potencialidad o capacidad de fuerza para ser transmitido y la longevidad con su perdurabilidad en el tiempo (Arango, 2015). En este sentido, el teórico de la memética postula a la figura de Dios de las religiones, el concepto de bien y mal o las simples costumbres de una cultura, entre otros, como *memes*, los cuales se transmiten generacionalmente; sin embargo, para algunos autores, la definición de Dawkins, a pesar de ser una de las primeras y más aceptadas con respecto al concepto, es demasiado amplia para establecer un significado acabado de dicho término.

Las teorías en torno al *meme* son variadas, debido a que ha sido objeto de diversas etapas de profundización. No obstante, existen tendencias marcadas, las que son descritas por Shifman (2014), quien plantea que los *memes* deben definirse desde tres perspectivas: mentalistas, por comportamiento e inclusivos.

En primer lugar, la perspectiva mentalista, como su nombre lo expresa, hace directa referencia a aquellos conceptos mentales que tenemos sobre algunas ideas socialmente aceptadas. En dicha tipología del *meme* se hace una diferencia explícita entre los conceptos de ideas y los vehículos de transmisión que a ellos los mueven. Tal como se expresó anteriormente, los conceptos de *memes* son las ideas previamente establecidas y, por supuesto, compartidas por un grupo social, como sucede con nociones como el amor, la educación y otras que son transmitidas generacionalmente. Además, los vehículos de los *memes* son, tal cual se estableció previamente, los medios por los cuales estos se transmiten a través del tiempo, en ocasiones mediante la herencia cultural familiar, como es el caso de la religión y el concepto de Dios o, del mismo modo, la escuela y los libros en el caso de la educación.

En segundo lugar, encontramos la memética por comportamiento, la cual adopta los conceptos previamente establecidos por la perspectiva mentalista, pero suma una idea fundamental para la comprensión de estos constructos de ideas: es imposible que el *meme* sea entendido como tal si no se encuentra directamente ligado a la idea o concepto, el vehículo de transporte de

información y la reacción que estos generan en la sociedad o la persona que se encuentra expuesta a él (Shifman, 2014). En este sentido, para este autor y otros estudiosos de las ciencias sociales, si la idea de Dios mediante la iglesia no generara un comportamiento de acercamiento o rechazo a la religión por parte de la persona que se encuentra expuesta a este concepto, la idea de Dios no podría ser entendida ni mucho menos caracterizada como *meme*.

Finalmente, se encuentra la perspectiva inclusiva, la cual, a grandes rasgos, es la más cercana a lo planteado en primera instancia por Dawkins. En esta línea Blackmore (1999) expresa que todo lo que rodea a los seres humanos, ya sea tangible o intangible, un concepto amplio o pequeño puede ser considerado *meme* con la única condición de que este influya, de manera directa en el comportamiento y estilo de vida de las personas. Al basarse en esta definición, claramente se puede vincular de alguna forma a la idea del signo lingüístico expresada por Saussure, pues, para la autora, todo aquello que rodea al ser humano y tiene un significado para él, además de ser capaz de transformar su comportamiento, puede ser entendido como un *meme*.

En resumen, la teoría memética se origina desde Dawkins y pasa por diversas etapas de análisis con diversidad de perspectivas que coinciden en la consideración del *meme* como unidad de sentido transmisora de conceptos culturales por medio de un vehículo y que afecta a una sociedad. No obstante,

la era digital se apropió del concepto de *meme* para identificar un fenómeno virtual específico, que se detallará a continuación.

Meme de internet

Heylighen (citado en Arango, 2015) considera que “el medio más importante en el presente es la red computacional global emergente, la cual puede transmitir cualquier tipo de información a prácticamente cualquier lugar en el planeta” (p.114). Desde este punto, se resalta la importancia del estudio del *meme* en Internet, que a diferencia de los antiguos sistemas de transmisión memética, presentan una difusión mayor, casi inmediata y con permanencia indefinida. Cabe señalar que los primeros atisbos de *memes* surgieron en medios como correos electrónicos, donde eran enviados de usuario a usuario, pero no modificados. Actualmente, el acceso a las tecnologías móviles y el acceso a sus múltiples aplicaciones facilitarían ‘presuntamente’ una democratización en la producción y distribución de ocurrencias satíricas, resonancias informativas, etc. De modo que, cualquiera podría, a priori, diseñar *memes* (Ballesteros, 2016). El *meme* actual muta, es decir, es transmitido por usuarios modificado acorde a su intención comunicativa. Asimismo, Shifman y Thelwall (citado en Arango, 2015) distinguen tres características para que un *meme* sea exitoso: 1) el humor, 2) una intertextualidad basada en múltiples referencias a la cultura popular y 3) yuxtaposiciones, sobre todo de imágenes deliberadamente provocativas, estafalarias o poco convencionales. Vélez

(2012) da otra definición al entender al fenómeno como “un derivado ‘pegajoso’ de algún aspecto de la cultura pop, que se parodia y repite hasta el punto que sus orígenes y su significado original se vuelve difuso y completamente mutilado, más allá de su reconocimiento o humor” (p. 114).

Dentro de los diversos tipos de *memes* que navegan por la red, este estudio se centra en las *imágenes macro*, término usado para describir ilustraciones con un texto sobrepuesto. Normalmente consisten en una imagen -puede ser un dibujo o una fotografía- y un mensaje -ingenioso, irónico o humorístico- o lema (Know Your *Meme*, s.f.). Las imágenes macros se utilizan comúnmente para ilustrar y enfatizar un sentimiento, idea o reacción (García, 2014). Desde este punto, se enfatiza la relación imagen- manifestación del *meme*, lo cual tiene directa relación con el comportamiento del individuo, es decir, la acción que lleva a cabo a servicio del *meme*. El ideal dicta el comportamiento, el cual en cambio crea la manifestación. Por ejemplo “Si la manifestación es una imagen graciosa de un gato, y el comportamiento es el uso de un programa para hacerla, entonces el ideal es algo así como “los gatos son graciosos” (Davison, 2012). En otras palabras, la intención del autor guía la forma de crear su *meme* para lograr un resultado ideal acorde con sus motivaciones.

Las imágenes macro forman diversas familias de *memes* que tienen una misma intención o función comunicativa, es decir, se forman *géneros meméticos*. Como ya se ha señalado, para cumplir su cometido, los *memes* se componen

de una imagen fija y un conjunto de caracteres. La utilidad de la imagen se basa en la contundencia analógica que posee para afectar la percepción y contener referencias que serán asociadas en la mente del lector (Castañeda, 2015). Los *memes* usan los textos como declaraciones verbales y las imágenes como analogías, generalmente, de gestos corporales. La utilidad de la imagen se la asigna el uso y la convencionalización. Castañeda (2015) señala que las imágenes de los *memes* expresan elementos culturales propios de un contexto y en ese sentido los gestos que replican analógicamente la realidad son más cercanos a la comunicación verbal que a la idea de imagen heredada del arte. En relación a la imagen Ballesteros (2016) señala que:

Los recursos iconográficos empleados son diversos; Desde referentes estandarizados de humor –expresiones faciales de niños y niñas-; animales comunes –gatos, perros o monos-; famosos de toda índole –políticos, deportistas, actores, etc.-; e incluso personajes de ficción como Mafalda o Homero Simpson, conocidos y compartidos amplia base social. No obstante, también un registro fotográfico disruptivo –caída, carcajada o desconcierto- puede estimular la producción de un *meme* (p. 26).

Cabe señalar que entre las imágenes utilizadas no se utilizan sólo personajes conocidos, sino que existen gran variedad que deben su existencia a fenómenos de difusión viral que los convierten en personajes con características especiales. Además, los usuarios utilizan referencias a elementos cinematográficos y televisivos, como escenas de películas o series de televisión. Las diversas aplicaciones o sitios webs de creación de *memes*

(por ejemplo: *Meme generator.com*) son herramientas de edición de imágenes, es decir, proporcionan las plantillas para la creación memética. Las imágenes son seleccionadas a partir de la elección del autor según su intención comunicativa.

Como se señaló anteriormente, existen familias de *memes*, es decir, géneros meméticos que se caracterizan por la misma intención comunicativa al asociar imagen y texto. Por ejemplo, el caso de Bad Luck Bryan, *meme* que muestra la imagen de un joven norteamericano llamado Kyle Edwards, cuya foto de anuario fue viralizada por un amigo en *reddit.com* con un texto sobrepuesto y una leyenda que le atribuía mala suerte o fracaso (“Toma su examen de conducir... recibe su primera infracción de tránsito”). De este modo, la imagen se convirtió en la representación del fracaso o mala suerte (Figura 1).



Figura 1 : Bad Luck Bryan

En el ejemplo es posible observar la misma imagen con diferentes textos que indican en el primer sintagma una acción y una consecuencia desafortunada no esperada. En este caso, la situación descrita en el texto está potenciada por la imagen de la persona Bryan. La acción expuesta es distinta en cada *meme*, pero la intención o función es la misma, describir un suceso desagradable, fracaso o mala suerte, la imagen es utilizada, finalmente, para enmarcar el sentido burlesco del texto.

Es un hecho que el *meme* es un texto multimodal, pues contiene diversos recursos semánticos encargados de un mismo evento comunicativo. En este caso la imagen de un joven sonriente se contrapone con un texto, de cierta forma irónico que manifiesta, como ya se expuso, fracaso y mala suerte. Entonces, la comprensión cabal requiere el conocimiento de la intención de la imagen macro y lo que representa, junto a una lectura humorística de una desgracia personal.

En síntesis, los *memes* de Internet son piezas de contenido populares que se transmiten virtualmente (virales) con el fin de expresar una idea particular de un usuario o grupo social, generalmente, humorísticas. Su estudio se origina de la teoría memética desarrollada por Dawkins, quien establece requisitos para el *meme*: que el *meme* sea copiado de forma precisa, que se hagan muchas

copias de él y que dure por mucho tiempo. Sin embargo, el estudio específico del *meme* de Internet es limitado por la poca antigüedad del fenómeno. No obstante, cabe señalar que es clave considerar el elemento social en el estudio *memético*, pues son recursos transmisores de significados, ideas, opiniones, pensamientos, críticas, entre otros; de forma creativa y humorista utilizando la multimodalidad.

2.2 Lectura crítica multimodal

2.2.1 Lectura

La lectura es una herramienta necesaria para integrarse plenamente en la sociedad actual, ya que a través de ella podemos acceder a cualquier tipo de conocimiento humano y así alcanzar aprendizajes. Es por ello que en Chile, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, en conjunto con el Programa Nacional del Libro y la Lectura, a través de su Política Nacional de La Lectura y el Libro (2015-2020) señalan la importancia del acceso a la lectura y al libro como “un derecho de todos y todas que debe ser garantizado por el Estado como factor esencial en la formación de ciudadanos y ciudadanas, creativos, reflexivos y participativos, que logren impulsar los cambios que nuestro país

necesita” (p. 7). Dicho de otro modo, la lectura cumple un rol fundamental en el desarrollo de la comunidad nacional, ya que posibilita la participación ciudadana, generando de ese modo mejoras en el país.

Tradicionalmente, se consideraba el acto de leer como la mera decodificación del escrito, sin embargo, en la actualidad el trato de la lectura dista mucho de esta concepción, ya que según UNESCO se entiende como:

Un instrumento muy potente de aprendizaje,... debido a que por medio de ella es posible que el lector aprenda cualquiera de las disciplinas del saber humano, por ello la lectura es también considerada como la herramienta que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad” (p.17).

El término *lectura* es un concepto polisémico, debido a que su significado varía según el enfoque o modelo desde el que se estudie. Cassany y Aliagas (2007) establecen la existencia “de tres grandes concepciones sobre la lectura, según adoptemos una perspectiva lingüística, psicolingüística o sociocultural y según pongamos el acento en el código escrito, los procesos cognitivos o las prácticas letradas, respectivamente. Cada concepción tiene su mirada y su propuesta”.

Por otro lado, “la literatura especializada en literacidad inicial concibe la lectura como un proceso multidimensional, de modo que leer implica desarrollar distintos conocimientos y habilidades” (Connor et al., 2009; Citado de Medina, 2014. pág. 2). Según este planteamiento, la lectura es un procedimiento complejo, ya que posee distintas dimensiones que deben desarrollarse

mediante la aplicación de variados conocimientos y habilidades que el lector debe poseer; de este modo, es posible afirmar que la lectura es una competencia, debido a que le otorga al lector la capacidad de aprender conocimientos y desarrollar habilidades.

Del mismo modo, Aguayo, Arancibia y Simunovic (2013) sostienen que la lectura:

es multidimensional, ya que es individual y social al mismo tiempo, un proceso mental llevado cabo por el sujeto lector (operaciones cognitivas diversas y de distinta complejidad que interactúan entre sí), en el que pone en juego no sólo sus habilidades, sino también conocimientos previos que le permiten reconocer información y darle sentido. (p. 4).

Bajo esta concepción la lectura es un proceso multidimensional, que por un lado es individual, ya que cada lector realiza sus propios procesos mentales y por otro lado es un proceso social, debido a que a esos procesos mentales se suman los conocimientos previos que tienen un origen social, debido a que se adoptan y generan de las prácticas sociales (Aguayo et al., 2013)

Recientemente, Solé (2011, citado por UNESCO, 2016) señala que la lectura integra procedimientos variados con distintos grados de dificultad, esto quiere decir que la competencia lectora se continúa aprendiendo y dificultando durante toda la vida, es decir, que se va actualizando por lo que resulta ser ilimitada, ya que cambia a medida que lo hace la sociedad. Estos cambios se deben a que tanto los textos como sus formatos, su tipo de información y los lectores

presentan cambios continuos, por ende la competencia lectora conlleva un aprendizaje multidimensional basado en la máxima utilización de las capacidades cognitivas. Para adquirir dicha competencia, el lector debe aprender y utilizar distintas estrategias que integra a su proceso de lectura, mientras se forma como un lector experto (p.12).

Sin entrar en detalle, estas estrategias implican (Solé, 2012):

- Dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla.
- Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura.
- Elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera.

En conclusión, la concepción de lectura ha dado grandes giros, si bien en un principio era considerada como la mera decodificación del código escrito, posteriormente se estableció que es, más bien, un proceso mental tanto individual como social, el cual utilizado como herramienta permite que el lector pueda participar de forma activa en la sociedad y además logre, por medio de la lectura, adquirir todo tipo de conocimientos y generar todo tipo de aprendizajes.

2.2.2 Lectura Multimodal

Es sabido que la multimodalidad se presenta en diversos ámbitos de la comunicación humana y el código escrito no es la excepción, todo texto es, como ya se ha señalado, inevitablemente multimodal (Kress & Van Leeuwen, 2011) debido a la gama de modos de significación que interactúan en ellos. Esta afirmación ofrece una nueva definición de texto, que a su vez requiere una nueva concepción de lectura, ya que, desde este punto de vista, la comprensión de la multimodalidad es una característica inherente y necesaria para el Análisis del Discurso, simplemente porque el discurso es una unidad básicamente multimodal (Martin, 2012).

Manghi (2011) sostiene que “los rápidos avances en la tecnología que ponen a nuestra disposición múltiples recursos para construir y consumir textos multimodales tienen como consecuencia transformaciones de las prácticas de lectura y escritura de las generaciones actuales” (pág.11). En base a esto, es posible afirmar que la lectura de texto multimodales requiere nuevas prácticas de lectura que se adecuen a su formato.

En cuanto al modo en que se realiza la lectura de textos multimodales, inicialmente Kress y Van Leeuwen (citados en Manghi, 2011) afirmaban que al enfrentarnos a un texto multimodal se le restaba importancia a recursos como esquemas, imágenes u otros, debido a que se pensaba que estos solo

reiteraban el significado expresado por la lengua escrita, por lo que los demás recursos utilizados en un texto jugaban un rol secundario. Dicho de otro modo, el texto multimodal no era visto de manera holística, como un todo, sino más bien a la hora de leerlos se optaba por separar sus recursos centrando la atención en la escritura.

En la actualidad, adoptar un paradigma multimodal implica mirar la comunicación como un paisaje semiótico complejo, en el que cada recurso o modo semiótico en un texto aporta un significado parcial y, por lo tanto, el significado completo solo se obtiene si construimos el sentido de un texto a partir de todos los recursos empleados. De este modo, lo que antes se consideraba extralingüístico o un residuo en el análisis, como las imágenes, fotos, fórmulas, desde la perspectiva multimodal pueden poseer el mismo estatus que el recurso lingüístico o en ocasiones más. En este nuevo rol, cada uno de los sistemas semióticos utilizados para representar y comunicar poseen una carga o potencial comunicativa (*affordance*), que corresponde a lo que es posible de significar con cada modalidad semiótica (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress, 2005 citados en Manghi, 2011). Es por ello que “leer y escribir textos multimodales incluye la interpretación de los significados a partir de todos los recursos que participan en este proceso” (Manghi, 2011:5). En conclusión, la lectura de textos multimodales incluye una interpretación global del texto, en la que ningún recurso sea desestimado.

Debido a que la lectura de textos multimodales es distinta a la lectura de textos de un solo soporte, requiere una nueva noción de alfabetización que incluya el aprendizaje semiótico o multimodal (Kress & Van Leeuwen, 2001; citados en Manghi, 2011). Siguiendo esta línea, Manghi (2013) sostiene que resulta importante ampliar el foco hacia los otros recursos semióticos que se involucran en la significación y comunicación de ideas. A partir de esto se define la noción de *alfabetizaciones múltiples*, entre la que encontramos la alfabetización multimodal.

González (2013) señala que durante los últimos años, la investigación multimodal ha desafiado a las definiciones monomodales y ha mostrado que el aprendizaje de la alfabetización exige la comprensión de la compleja interrelación entre el material escrito y gráfico, unido a los modos corporales de construcción de significado, lo que sin duda implica una alfabetización distinta a la tradicional.

En este sentido, actualmente alfabetizarse implicaría que las personas aprenden a dominar las convenciones de los distintos recursos semióticos utilizados para representar y comunicar. Dicho aprendizaje los habilita para comprender y expresarse a través de textos construidos mediante varios modos semióticos- o multimodales-, y para participar en las diversas actividades sociales de manera activa, crítica y propositiva” (Manghi, 2011:11).

Debido a la importancia de saber leer textos multimodales para desenvolverse en sociedad, el MINEDUC (2012), establece dentro de los *“Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media”*, específicamente en el estándar 3 de la especialidad de Lenguaje y Comunicación que los docentes de Lenguaje y Comunicación deben lograr promover en sus estudiantes “el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público”. Dentro de dicho estándar se establecen 18 indicadores que pueden agruparse en tres categorías fundamentales: indicadores teórico-metodológicos, que establecen conceptos y prácticas básicas relacionadas con modos semióticos, géneros discursivos, medios de comunicación y procesos de lectura; indicadores didáctico-curriculares, que proponen estrategias para la integración activa de estos contenidos en el contexto de aula; e indicadores de evaluación, que señalan criterios para evaluar el nivel de comprensión y la capacidad autoreflexiva de los alumnos en relación a este tipo de textos. (Aguayo, Arancibia & Simunovic, 2013)

Si bien el estándar 3 exige a los docentes de Lenguaje y Comunicación dominar el concepto de multimodalidad, orientar a los alumnos en la producción de textos multimodales y saber cómo evaluar sus productos, existe una discordancia entre lo requerido por el estándar y el programa curricular del sector, en el que no se profundiza la multimodalidad en ningún ámbito de la

comunicación. Es por esto que Aguayo et al. (2013) proponen 5 ideas claves para abordar los contenidos sobre comunicación multimodal, especialmente para analizar textos multimodales. Para ello establecen 4 niveles de análisis a seguir a la hora de enfrentar textos multimodales: análisis objetivo, análisis subjetivo, análisis interpretativo, análisis crítico.

El primer nivel de análisis, el objetivo, apunta a responder qué es lo que se ve en el texto y a describir cada uno de los recursos semióticos empleados en él. El segundo nivel de análisis es el subjetivo, enfocado en indicar qué provoca el mensaje en el receptor de texto. El tercer nivel de análisis corresponde al interpretativo y consiste en descifrar quién es el emisor del texto, cuál fue su contexto de producción y qué función cumplen los elementos gráficos del texto. El cuarto y último nivel de análisis es el crítico, en el que el lector debe ser capaz de generar su propia opinión a partir del texto.

En conclusión, la lectura multimodal consiste en comprender que los textos están compuestos por más de un modo semiótico y no siempre el escrito resulta ser el de mayor importancia. Dicho modo de lectura requiere un nuevo modo de alfabetización, la alfabetización multimodal, que posibilita al lector comprender y expresarse a través de textos construidos mediante varios modos semióticos.

2.2.3 Lectura crítica (y Estereotipos de géneros)

2.2.3.1 Lectura crítica

La orientación sociocultural de la lectura y la escritura sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales y prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes (Cassany & Castella, 2010). Según dichos autores, el proceso lector conlleva una serie de procesos cognitivos, metacognitivos y, junto a estos, se insertan las prácticas letradas propias de una cultura, para, desde allí, dar paso, idealmente, a una lectura reflexiva y profunda que permita al lector no solo comprender el texto cabalmente, sino adoptar una perspectiva propia respecto a él.

La lectura crítica cuenta con diversas perspectivas u orientaciones teóricas para su definición (Cassany & Castella, 2010). Se pueden distinguir tres grandes orientaciones. Primero la perspectiva tradicional o filológica, la cual se basa en el dominio del código y cuyo significado está en el texto y debe ser desentrañado por un lector experto que logre una interpretación canónica y determine el objetivo de un autor. Luego, existe la perspectiva interpretativa o psicológica, la cual se centra en los procesos cognitivos del lector y su relación con el texto, donde utiliza sus conocimientos previos para lograr una

interpretación individual e intransferible. Por último, está la perspectiva crítica, la que se basa en la conformación social del sentido del texto, es decir, el lector debe saber ubicarse en el contexto determinado para, desde ahí, determinar el significado cabal del texto. En esta última perspectiva insertan dos orientaciones: sociocultural (ser crítico para comprender mejor el mundo) y sociopolítica (supone cuestionar el sistema y actuar para transformarlo) (Cassany & Castella, 2010).

La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita (Smith 1994; citado en Serrano de Moreno 2008), es decir, el lector crítico debe adoptar una actitud que le posibilite ascender de un nivel de comprensión explícito a uno implícito y descubrir la intención tras un texto. Para lograr esto es necesario considerar otras explicaciones, es decir, no dar nada por sentado, lo cual requiere comprensión del tema y poner en juego la experiencia, el interés y las expectativas que se tienen frente al texto leído (Serrano de Moreno, 2008).

Es posible distinguir pasos hacia una lectura crítica, partiendo por la decodificación del texto, una interpretación y una eventual postura acerca del texto. Gray (1960; citado por Cassany & Castella, 2010) describe este proceso con los siguientes términos, “leer líneas”, “leer entre líneas” y “leer detrás de las líneas”: el primero se refiere a la comprensión literal de las palabras; el

segundo, a la capacidad de inferir implícitos que contribuyen al significado global del texto; finalmente, el tercero apunta a la capacidad del lector para reconocer la intención del autor y articular una opinión personal respecto a las ideas expuestas.

Se debe dejar en claro que no existe una interpretación única e inequívoca de los discursos, cada interpretación está situada, es decir, un lector interpreta según su contexto. El lector o el oyente crítico busca una visión global de “lo que yo entiendo” + “lo que creo que el autor quiere decir y quiere conseguir de mí” + “lo que otros lectores van a entender y cómo van a reaccionar” (Cassany & Castell, 2010).

Actualmente, en el ámbito de la educación, se reconoce la importancia de promover la formación de lectores críticos por medio del desarrollo de competencias que fortalezcan en ellos la construcción crítica del saber, ya que para lograr comprender la realidad, insertarse y desenvolverse en ella de forma efectiva, se hace necesaria la comprensión crítica del discurso y la palabra. De esta manera, cobra sentido la premisa de que educarse en la lectura supone un aprendizaje social, afectivo y de construcción creciente a lo largo de la vida personal y académica (Serrano de Moreno, 2008). En este sentido, Olson (1998; citado en Serrano de Moreno, 2008) afirma que la lectura crítica puede ser utilizada como instrumento poderoso para que las personas puedan acceder y dominar el registro sociocultural actual en la sociedad. Del mismo modo,

Colomer y Camps (1996: citados en Serrano de Moreno, 2008) sostienen que esta es una oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada para lograr una mayor participación en la vida civil y una mejor comprensión del mundo. Paulo Freire (citado en Cassany & Castella, 2010) formuló con claridad la idea de que los analfabetos son víctimas y no responsables de su condición, la escuela es una institución creada por determinados grupos sociales para reproducir el *status quo* y que el acceso a la literacidad crítica puede ser una herramienta importante de liberación o *empoderamiento* de los individuos.

La lectura crítica supone, entonces, comprender diversos modos de interpretación, es decir, considerar los diversos significados que el texto esconde. Supone, en consecuencia, no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría; combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; derivar implicaciones y presupuestos; identificar puntos de vista e intenciones y distinguir posiciones (Serrano de Moreno, 2008). Ser crítico implica no ser dogmático sino relativista. Pero también existen limitaciones a la idea de que “todas las interpretaciones son posibles e igualmente válidas”. Sin duda todas son respetables si son respetuosas (Cassany & Castella, 2010).

Para comprender aún más el concepto de criticidad es necesario separar los conceptos crítico y acrítico. A continuación, se describen los principales puntos que definen a un lector crítico de un acrítico basado en la lectura de Cassany y Castella (2010):

El lector acrítico realiza una lectura literal, no considera el contexto, realiza una interpretación absoluta, piensa que las cosas son solo de la manera en las que se le explican, simplifica los mensajes, no quiere mucha información; además, es pasivo y se interesa por pocos temas; no le otorga importancia al lenguaje, texto, precisión, argumentación o estructura. El acrítico tiende a la memorización sin placer, es decir, es pasivo luego de la lectura. Por otro lado, el lector crítico realiza una lectura compleja, tiene en cuenta el contexto, hace una interpretación relativa; considera el punto de vista, pues cree que esto cambia las cosas, además, cuestiona la información leída, considera matices, ama la precisión, pide y busca más información; un punto importante es que se implica en el mensaje y se adhiere a una postura. El lector crítico se interesa por el mundo que le rodea, analiza, juzga y, finalmente, luego de la lectura reacciona, es decir, adopta una actitud activa e interactiva.

En síntesis, la lectura crítica implica una lectura situada, es decir, que enfatiza en el contexto sociocultural, con el fin de desentrañar lo evidente y lo oculto en el discurso, para, finalmente, reconocer los efectos en la comunidad y en nuestra propia persona.

2.2.3.2 Estereotipo de género

Los estereotipos se definen como generalizaciones no racionales derivadas de prejuicios enraizados, que se transmiten de generación en generación y en los que influyen de manera determinante factores culturales. Se proyectan, además, como imágenes preconcebidas eficaces a la hora de elaborar significaciones y entender el mundo, reconociendo que al ser una deformación de la realidad pueden conducir a explicaciones erróneas representadas en creencias populares (Pacheco et al., 2014). En otras palabras, los estereotipos forman parte de las creencias de los grupos sociales, las que al ser negativas se relacionan con prejuicios, es decir, pensamientos irracionales que llevan a la discriminación por parte de grupos dominantes hacia grupos minoritarios, y que pueden derivar de la raza, etnia, religión, estrato social o género de las personas.

Por otro lado, *género* es una variable que determina en gran medida el orden social del sistema y las interacciones del mundo. Esta concepción se construye mediante las interacciones sociales y, a la vez, las regula, dividiendo el mundo social en dos categorías básicas: hombres y mujeres (Rodríguez & Toro-Alfonso, 2002; citado de Velandia-Morales & Rincón, 2014). Cuando esta se une a las características sexuales, se habla de estereotipos de género, entendidos como un conjunto estructurado de creencias acerca de lo que deben

ser los hombres y las mujeres, más allá de las explicaciones biológicas (De Lemus, Moya, Bukowski & Lupiáñez, 2008). Para precisar, los estereotipos de género corresponden a creencias preconcebidas que configuran el comportamiento social de cada sujeto a partir de su sexo. Estas ideas legitiman, justifican y apoyan situaciones de dependencia, subordinación y desigualdad; además, no están restringidos a un sector concreto, sino que se expresan en todos los ámbitos sociales.

El lenguaje es un elemento constructor de realidad, por lo cual es el instrumento donde diversos pensamientos, punto de vista e ideologías se manifiestan. El lenguaje tiene una doble vertiente: por un lado, es reflejo de la sociedad que lo usa, responde a sus pautas sociales y culturales, pero por otro lado, también conforma y organiza esta realidad y la estructura social que la sustenta (Forgas, 2001). Los estereotipos de género se han construido históricamente, siendo naturalizados de generación en generación y uno de los principales roles del lenguaje ha sido evidenciar estos estereotipos. Actualmente, la sociedad pretende erradicar cada vez más el sexismo que reduce a la mujer a un objeto cuyo propietario es el hombre, en este punto, el discurso es uno de los principales agentes.

En relación al género femenino, hay presunciones culturales con gran arraigo histórico sobre su "debilidad física", su "vulnerabilidad" o su "papel especial e insustituible" para cierto modelo de familia. Según estas concepciones, está

plenamente "justificado" el "proteger" a las mujeres, aunque ese trato encubra una real discriminación (Lamas, 1995). Todos estos supuestos se transforman en prejuicios arraigados en la comunidad. Por ejemplo, un estereotipo de género femenino clave es su labor materna, es decir, las mujeres se definen por su labor biológica natural, de este modo, se espera que cumplan su rol natural. En cambio, a los hombres se les asocia con una labor cultural y no son juzgados al no cumplir con su rol natural. De esta forma, se crea una subordinación de la mujer hacia el hombre, siendo considerada inferior o propiedad de éste. Si bien las mujeres acceden cada vez más al ámbito público, los hombres siguen mostrando determinadas resistencias a participar en el ámbito privado, lo que conlleva que la desigualdad sigue estando vigente, al ocasionar entre otras cosas, consecuencias físicas y psicológicas a la mujer (Melero, 2010).

Este autor destaca que:

La desigualdad entre mujeres y hombres sucede a lo largo de la historia, en diferentes sociedades independientemente del tipo de situación socioeconómica que se predomine en ellas. Esta situación de la que se fue tomando conciencia hasta la actualidad, derivó en la movilización de feministas de todo el mundo que analizaron y reflexionaron sobre las causas de la opresión de las mujeres, para intentar cambiar los cimientos de una sociedad que se basa en las desigualdades sociales de género. Una desigualdad que se ha expresado en formas de opresión política, social, cultural y personal, y que según Astelarre (2005) ha llevado a la definición del sistema "patriarcal", como aquel por el que los hombres poseen una situación de superioridad y ventaja sobre las mujeres. (p 76-77)

Según lo señalado, es necesario que un lector crítico detecte la perspectiva de género presente en lo leído, que sea capaz de reconocer los estereotipos de género presentes y, desde allí, genere un enfrentamiento con tales estereotipos. Una lectura crítica de este tipo:

Obliga a enfrentar el asunto de las oposiciones entre hombres y mujeres desde la perspectiva de género, pero asumiendo esta discusión como una situación que debe superar los estereotipos, los roles y pautas de actuación encomendadas histórica y culturalmente para cada sexo por los discursos y prácticas sociales dominantes; en la intención de encontrar alternativas para la transformación de las relaciones de subordinación y lograr una mediación consciente desde una lectura crítica de realidades en tiempos presentes en el horizonte de un verdadero proyecto de emancipación (Ramírez, .s.f., 6).

En síntesis, el estereotipo de género es un elemento que actúa como símbolo de autoridad y poder, y que determina mitos o imágenes de lo que las mujeres y hombres deben ser, ubicando a la mujer en un lugar inferior. Tales estereotipos son promovidos culturalmente por herencia, medios masivos, la escuela, publicidad, etc.

2.3 Lectura Literaria

2.3.1 Literatura

Los textos conocidos como “literatura” forman un discurso con unas características particulares, si se les compara con otro tipo de textos como los científicos, los periodísticos y los jurídicos, por citar solo unos cuantos casos (Méndez, 2000).

Uno de los postulados más antiguos sobre el carácter de la literatura fue propuesto por Aristóteles, quien planteó dos fundamentos o características del quehacer poético; la mimesis, es decir, la reproducción de las acciones humanas en la obra literaria; y el ritmo, ligado a lo estético de la obra (García & Hernández, 2008).

Para Bajtín, el contenido literario comprende un componente referencial, es decir, la obra contiene ideas que son representadas y enunciadas por personajes, ficcionales o históricos, que constituyen el componente ético³ del contenido literario (García & Hernández, 2008).

La literatura en general como sistema artístico de cultura, y las obras literarias en concreto, cada una de ellas, son fenómenos (manifestaciones) del lenguaje. No se nos presenta una realidad como tal, sino más bien un discurso de lenguaje (referencia) que trata-a su manera y con sus reglas

³ Por Aristóteles; *éthos* en griego, que significa representado por personajes. Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad.

contenidas- de simbolizar (referenciar) un objeto real (referente) (García & Hernández, 2008).

El factor de diferencia más convencional que establece el contenido literario en relación con el contenido de los discursos utilitario-rationales, es la convención gramatical y pragmática reconocible en los textos literarios como ficcionalidad⁴ (García & Hernández, 2008). En otras palabras, el discurso literario cuenta con rasgos o características textuales que disponen psicológicamente la receptividad de quienes reciben el contenido y éstos puedan asumirlo como algo no verdadero. Sin embargo, ya que no todos los aspectos generales de la literatura corresponden a lo narrativo-ficcional, sino que varios no cuentan con ese carácter, se ha incorporado un elemento más amplio, la intencionalidad, rasgo que incorpora o incluye a la ficción. Esta iniciativa intencional, cuenta con una propiedad, la estilización:

La propiedad literaria de estilización, con sus consecuencias de transformación (metamorfosis) de lo real objetivo [...] resulta más extensible y generalizable que la ficcionalidad al total de las manifestaciones de la literatura (García & Hernández, 2008).

En este sentido, la ficcionalidad no incluye todos los textos aceptados como literatura, sobre todo aquellos en los que predomina rigurosamente la realidad. Es por esto que el concepto de ficcionalidad es extendido para integrar la

³ La ficcionalidad será entendida como el rasgo característico de los géneros narrativos y dramáticos, pero que no recubre la caracterización de amplios sectores de la literatura como el ensayo y sobre todo la lírica.

estilización o metamorfosis transfigurante, como rasgos presentes en las obras literarias.

La actividad artística de la literatura no solo proporciona una visión de las experiencias humanas a través de seres ficcionales, sino que además, y al mismo tiempo, revela el proceso creativo, imaginativo y expresivo del autor. Es por esto que comúnmente se le considera como una experiencia atractiva y agradable. En esta línea, tradicionalmente el contenido literario fue concebido como parte del saber general, lo que debía contener un principio pedagógico, con contenido valórico y moral, y además ser agradable para el lector. En palabras simples, lo literario estaba ligado al goce estético y también a la fábula (enseñanza).

La lectura literaria no se limita a solo un tipo de texto, es decir, lo literario no constituye solo una forma o modelo establecido fijo, sino que existen diversas convenciones de uso denominadas *género literarios*. Estas convenciones son constitutivas de los discursos ya que actúan como condiciones previas y básicas de interpretación (Bajtín, 1944 [2008]).

En la idea de género literario se concentran gran parte de las propiedades que caracterizan los distintos tipos de textos literarios y condicionan las expectativas de lectura y, por ende, la interpretación de los mismos. No todos los textos se leen igual (no invitan a los mismos actos imaginativos), y esto viene en gran

medida prefijado por la convención social que significa el género (Piña, 2013). En otras palabras, género literario se refiere a una cualidad o rasgo general del texto que permite la generación de expectativas por parte del lector, y por consiguiente modifica sus interpretaciones respecto del mismo.

En este sentido, Todorov (1988) y Martínez Bonati (1983) (citado de Rebolledo, 2015) establecen que los grandes géneros literarios o modos narrativos, son más bien posibilidades propias del lenguaje, y no hechos concretos. El género determina un marco referencial, con sus propias normas, tanto para la creación como para la recepción del discurso. Del mismo modo, el género se nos presenta como un horizonte de expectativas para el autor, que siempre escribe en los moldes de esta institución literaria; es una marca para el lector que obtiene así una idea previa de lo que va a encontrar (Garrido, 1988:20; citado de González, 2006). Finalmente, el género será entendido como normas que advierten al lector sobre la forma en que debe comprender el discurso, garantizando la comprensión del texto desde el punto de vista de su composición y contenido.

La literatura al ser una actividad de creación humana no escapa de sus manifestaciones ideológicas propias, ya sea de un grupo social o de una época en particular. De este modo, puede ser transmisora de estereotipos de género. La literatura, a pesar de ser ficción, reproduce realidades basadas en su contexto de producción, razón la cual, en épocas en que la mujer tenía un

papel extremadamente pasivo era representada en textos de esa misma forma , hasta llegar incluso a su cosificación. Sin embargo, si algo caracteriza la vida contemporánea es que amplía el marco de acción de la mujer, sacándola del estrecho espacio de la familia y forzándola, a veces contra sus deseos, a ingresar al mundo del trabajo o de la actividad política (Lamas, 1995). Por consiguiente, en parte importante de la literatura actual es posible verificar una evolución de los roles femeninos, exponiéndolas como líderes y protagonistas que van más allá de ser vistas como “madres” o “dueñas de casa”.

Si nos remitimos a la literatura del siglo XIX y principios del siglo XX, el referente literario hegemónico, es decir, el criollismo, y su contrapartida, las vanguardias, replegaban a las mujeres al papel de naturaleza: es decir, al papel de un “pajarito asustado” (Carreño, 2002). La mujer era representada como un objeto del hombre. Carreño (2002) destaca una cita de Nolasco Cruz como ejemplo:

La mujer es de menos inteligencia que la del hombre. Las hay de inteligencia superior, pero no es lo normal. Si en una literatura la producción de la mujer se acerca a la del hombre en calidad y cantidad, podemos decir que esa literatura da indicios de una cierta debilidad masculina. Es un caso para infundir cierta alarma (Pedro Nolasco Cruz: 1940: 203-204: citado de Carreño, 2002)

Las ideas o concepciones sobre género son transmitidas por manifestaciones culturales como la literatura. Las prácticas de enseñanza de la literatura en la educación formal actual comprenden en sus planes de estudio

obras canónicas, es decir, una lista o elenco de textos considerados valiosos y dignos de ser estudiados y comentados (Sullá, 1998; citado de Fernández, 2008). Por lo tanto, el canon oficial se institucionaliza mediante la educación en las escuelas y universidades (Fowler, 1988), es por ello que concepciones culturales, como los estereotipos de género, se perpetúan y transmiten de generación en generación de forma casi inmutable.

Por su parte, Bloom (1994) considera que el canon existe con el fin de imponer límites, de establecer un patrón de medida, concepción que se relaciona con el sentido figurado de la palabra “kanón” (del griego), la que significa vara de medir o regla. El canon entonces, considera a obras que son dignas de conservar o imitar, en definitiva, como algo modélico, «la lista de obras escogidas por su excelencia en el uso de la lengua» (Pfeiffer apud Sullà, 1998, pág. 19). Debido a esta valoración es que estos textos forman parte de la formación académica de niños y jóvenes, sin embargo, en la mayoría de los casos no se profundiza y/o analizan las ideologías o concepciones que estas obras contienen, pasando por alto nociones que no corresponden a la realidad y que se distorsionan generando prejuicios.

En síntesis, los rasgos que componen lo literario son: pluralidad de interpretaciones, connotación, ficcionalidad, dialogismo e intertextualidad (Anchía,2000). Rasgos cuyo conocimiento y comprensión, así como la identificación del género específico, fomentan una lectura competente. Además,

la identificación de aspectos que se extrapolan de lo escrito, tales como los estereotipos de género propician una competencia crítica basada en el escrutinio del lector.

2.3.2 Lectura Literaria

La lectura literaria no puede ser abordada sin integrar el concepto de competencia literaria. Jonathan Culler (1975: citado de Manríquez, 2009) introdujo este último en el campo de la Teoría Literaria. Para este autor, la competencia literaria corresponde a un sistema de convenciones que rige la interpretación de los textos literarios.

Por su parte, López y Encabo (2000: citado de Manríquez, 2009:29-30) proponen la siguiente definición:

[La competencia literaria sería] —producto de la interiorización tanto de la dimensión estructural (técnicas especializadas –figuras de 30 dicción, retórica, etc.- como de la dimensión contenido (en la que se incluirán la interpretación e identificación de valores en los textos), asimilados gracias a la experiencia como lector y escritor.

Manríquez (2009) también incorpora la explicación de Cassany, Luna y Sanz (1998) en la que exponen que no basta con la adquisición de conocimientos para alcanzar la Competencia Literaria, sino que es necesario desarrollar, habilidades procesos cognitivos y actitudes que la favorezcan.

Según la concepción de Cassany et.al. (1998: Citado de Manríquez, 2009:32) un estudiante con competencias literarias debiera contar con las siguientes características:

- Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.
- Conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.
- Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos.
- Conoce los referentes culturales y la tradición.
- Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos.
- Incorpora la literatura a su vida cotidiana.
- Disfruta con la literatura

Para estos autores, la competencia literaria integra las habilidades de comprensión lectora, considerando la primera una tarea más amplia, que responde a la especificidad de las obras literarias (Manríquez, 2009). En otras palabras, la competencia literaria requiere que el lector considere la cualidad o característica propia de una obra literaria, es decir, géneros y subgéneros (características, estructura, convenciones), tradición literaria (historia, autores, corrientes) y recursos estilísticos (Cassany et.al., 1998: citado de Manríquez, 2009).

Finalmente, Lomas (2002; citado de Merino, 2011) postula que la adquisición de la competencia literaria es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales. En otras palabras, el estudio de la literatura debe contar con una perspectiva multidisciplinar, que considere lo estético, literario, psicológico evolutivo, ético-pedagógico de las obras.

Por su parte, la lectura literaria se le relaciona principalmente con el goce estético o placer, aunque también se reconoce que puede promover en el lector experiencias más complejas y profundas, como lo son la función formativa de la imaginación y el desarrollo del pensamiento crítico (Hauy, 2014). Sin embargo, las estrategias de lectura aplicadas en las instituciones educativas influyen en la forma que los estudiantes entienden la lectura literaria y en la percepción que generan de ella. Las escuelas adoptan esquemas lectores rígidos que dificultan el disfrute y el compromiso significativo con la literatura, ya que ésta se emplea de un modo exclusivamente utilitario (Fundación La Fuente, 2010; citado de Merino, 2011). En este sentido, los estudiantes considerarían la lectura literaria como una herramienta de decodificación y no como una actividad placentera, además se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma)” (Larrosa, 2007, p. 25.1; citado de Hauy, 2014). Para esto, los niños y jóvenes deben emprender una lectura de exploración, orientada por el docente, para que logren descubrir, comparar, evaluar, discriminar mediante la “experiencia directa” (Merino, 2011).

En la década de 1980, se integra a la práctica de la lectura el goce estético y la concepción del texto literario como “desviación de la norma y la función de la literatura como uno de los usos sociales de la lengua” (Colomer, 2005, p. 44;

citado en Merino, 2011). Por lo tanto, la enseñanza de la lectura literaria en el aula debe redefinirse, “se trata de pasar de una enseñanza de la literatura a la educación literaria” (Colomer, 1991; Lomas, 2002; citado en Merino, 2011).

En contraste con los textos utilitarios, la literatura configura la situación comunicativa de un modo particular, diferente a la que se produce con textos funcionales o no literarios, diferenciado del carácter instrumental que le otorgamos a la palabra en su uso cotidiano (Munita & Riquelme, 2009). El objetivo del lenguaje funcional es comunicar a través del significado propio de una palabra, el lenguaje literario en cambio, reelabora el lenguaje para dotarlo de nuevos significados que, a su vez, posibilitan la construcción de mensajes divergentes y originales, ampliando el panorama de "diálogos posibles" entre texto y lector (Munita & Riquelme, 2009:261-268).

En este sentido, los mismos autores señalan que el lector es un agente activo y creativo, que es capaz de actualizar los sentidos de la obra en el contexto de una situación comunicativa concreta, ya que queda relegado el significado convencional de la palabra, por lo que el texto literario apela al lector para que construya los significados que la polisemia del mensaje deja abierto.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Paradigma

Debido a que el objetivo de esta investigación fue determinar si la producción de memes puede utilizarse como recurso evaluativo de la lectura crítica de un texto literario, enfocada en la problemática de los estereotipos de género, se necesitó describir cómo se configuran las distintas representaciones de género en los memes producidos, por lo que se optó por plantear la investigación desde un paradigma cualitativo.

Según Martínez (2011) la investigación cualitativa produce datos descriptivos, trabaja con las propias palabras de las personas, y con las observaciones de su conducta, además desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social. Pues, como señala Santander (2011) citando a Canales (2006:19): “Si la ley del conocimiento cuantitativo podía describirse en la doble medida de lo numerable y lo numeroso, en el caso del conocimiento cualitativo puede encontrarse en la *observación* de objetos codificados que, por lo mismo, hay que *traducir*” (p. 6).

De esta forma, la investigación se centra en la recolección de datos que serán analizados descriptivamente, es decir, se describirá en detalle el fenómeno

observado, en este caso, los *memes*, los elementos textuales tomados de la obra y la perspectiva adoptada.

3.2. Enfoque de la investigación

Para implementar el análisis de los memes se utilizó el análisis del discurso, como una herramienta de estudio cualitativo de la comunicación que, según Sayago (2014), posibilita analizar las representaciones discursivas puestas en circulación por cada medio, centrandó la atención en categorías tales como la justificación del conflicto, la descripción de los hechos, la caracterización de los actores sociales involucrados, el tono del relato.

En el caso de la presente investigación el análisis el discurso permitió reconocer y describir el discurso de género y fundamentalmente los estereotipos desde los cuales se situaban los productores de memes.

El análisis del discurso pretende revelar la opacidad presente en el texto, en otras palabras, sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación se relaciona directamente con la denotación, que el lenguaje y otros modos de representación como la imagen, muestran pero también distorsionan y ocultan, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico (Santander, 2011).

Desde este punto de vista, es que el fin último es revelar qué perspectiva crítica esconde el texto multimodal visto.

El análisis tiene una naturaleza semiótica, dicho de otro modo, una orientación semiótica discursiva. El objeto de estudio es la lectura crítica, por consiguiente, se analizarán los *memes* hacia esa dirección; no obstante, se hace necesario un estudio de sus elementos textuales, como punto de partida hacia una completa comprensión del texto multimodal. El método de análisis de discurso se fundamenta en la competencia textual y en la intencionalidad comunicativa.

3.3 Descripción de los sujetos

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, a 33 estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, quienes cursan la asignatura de Teatro Chileno e Hispanoamericano, impartida en el sexto semestre de la carrera por el docente que guió este seminario.

3.4 Técnicas de recolección de datos

La obra seleccionada para la producción de memes fue *Los amores del poeta*⁵ del dramaturgo Carlos Bello, debido a que es considerada una de las obras fundacionales de la literatura chilena, por lo que pertenece al canon literario nacional, por consiguiente se encontraba dentro del programa de la asignatura.

⁵ *Los amores del poeta* de Carlos Bello es una obra dramática que se centra en un triángulo amoroso entre Matilde (joven viuda), Fiercour (militar) y Gressey (poeta). El conflicto se desarrolla cuando Gressey declara su amor a Matilde y esta le corresponde. Al descubrir el romance, Fiercour, quien además de amar a la viuda, la mantenía económicamente y dominaba su vida, impide el romance amenazando a Matilde con matar a su amado si no dejaba de verlo y le ordena que le envíe una carta terminando la relación, ella accede para salvar la vida del poeta. Pero Gressey descubre el plan de Fiercour y lo reta a un duelo en el que vence.

Para realizar esta investigación se solicitó a los alumnos participar de una actividad de producción de memes. Con este fin, el profesor comenzó solicitando a los estudiantes su autorización para participar en la investigación. Luego se dio paso a la lectura general de la obra, que fue comentada en relación a su contexto de producción y se reflexionó sobre el conflicto de género de la época en que fue escrita.

Posteriormente, los estudiantes recibieron un taller práctico que consistía en la resolución de una pregunta en relación con la obra y los estereotipos de género presente (ver anexo 1). Luego, se les pidió reunirse en grupos según sus preferencias personales, los grupos fueron formados de la siguiente manera:

Tabla 1
Organización de los grupos

GRUPO	INTEGRANTES
1	H - M
2	M
3	M-M-M
4	M-M
5	M-M
6	M-H
7	M
8	M-M-H
9	H-H-H
10	M-M-H
11	M-M
12	H
13	H-H
14	M-H-H
15	M

H: hombre
M: mujer

Finalmente, a cada grupo se le entregó una guía de inducción (ver anexo 2). El proceso se llevó a cabo en una clase de 2 horas cronológicas.

Una vez recibidos, los memes fueron codificados por grupo y estudiados en relación a los objetivos de la investigación. (Ver anexo 3)

Se asume que el texto multimodal estudiado posee directa intertextualidad con el texto literario base, por lo que para analizar los memes recopilados se estudiaron dos categorías principales, con este fin se confeccionaron dos tablas que fueron validadas por un experto. (Ver anexo 4)

El primer punto a analizar fueron los elementos textuales. Para ello se confeccionó una tabla de análisis discursivo, que constó de dos subcategorías: “Acciones” y “Personajes”. Cada meme fue descrito minuciosamente en la tabla detallando los elementos tomados de la obra para la producción de memes. El segundo punto a analizar fue la perspectiva adoptada por los estudiantes respecto de los estereotipos de género presentes en el texto, la tabla de análisis se dividió en tres subcategorías: “Postura crítica”, “Postura neutra” y “Postura de reforzamiento”. Cada meme se analizó considerando el *género memético* y/o los sujetos de la enunciación y el enunciado implicados en su construcción.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Elementos textuales

El primer objetivo investigativo corresponde a Identificar los elementos textuales o constructivos empleados en la producción de *memes* a partir de la lectura del texto seleccionado. Por consiguiente, los primeros elementos analizados fueron los elementos textuales presentes en los textos (Tabla 1), los cuales hacen referencias a las acciones y los personajes encargados de representar los roles de agente y objeto.

Tabla 1

Elementos textuales

CATEGORÍA	ELEMENTOS TEXTUALES: Se entenderán como las unidades básicas del mundo representado.	
SUBCATEGORÍAS	ACCIONES: Procesos causales que tienen a un sujeto como agente y a un objeto como meta	PERSONAJES: Entes ficticiales encargados de representar los roles de agente y objeto
MEME 1.1	Gressey expresa que Matilde reconoció su amor	Matilde Gressey
MEME 1.2	La muerte de Gressey es aprobada por Krilin	Gressey Personaje

		extratextual (Krilin)
MEME 1.3	Fiercour se describe a sí mismo	Fiercour
MEME 2.1	El criado anuncia a Matilde que Fiercour y Gressey se batirán a duelo	Criado Matilde Fiercour Gressey
MEME 2.2	Fiercour le expone a Matilde las condiciones para que Gressey siga con vida	Fiercour Gressey Matilde
MEME 2.3	Gressey le expresa a Matilde que ella ya es libre	Gressey Matilde
MEME 3.1	El lector manifiesta de forma irónica que dentro de la obra no existe un lugar definido para la mujer	Lector
MEME 3.2	La obra descubre que es una creación chilena y sufre	Obra Los amores del poeta
MEME 3.3	Teresa se ofrece como una alternativa más accesible que Matilde	Teresa Matilde
MEME 3.4	Teresa sufre al descubrir que fue utilizada por Dormand	Teresa Dormand
MEME 4.1	Fiercour expresa que a pesar de sus esfuerzos por enamorar a Matilde ella ama a otro.	Fiercour Matilde
Meme 4.2	Matilde le explica impacientemente a Fiercour que ama a Gressey	Matilde Gressey Fiercour
MEME 4.3	Gressey se muestra interesado por los sentimientos de Dormand hacia Teresa	Gressey Dormad Teresa
MEME 4.4	Matilde expresa que se involucró sexualmente con todos los personajes masculinos de la obra	Matilde Todos los personajes masculinos de la obra

MEME 5.1	El lector manifiesta hastío por las descripciones que realizan los personajes sobre Matilde.	Lector Matilde
MEME 5.2	Fiercour y Gressey están en conflicto por Matilde	Fiercour Gressey Matilde
MEME 5.3	Fiercour muere por Matilde sin ser correspondido por ella.	Fiercour Matilde
MEME 6.1	Al leer la carta de Matilde, Gressey se muestra indignado y finge desprecio, exigiendo que ella lo olvide.	Gressey Matilde
MEME 6.2	Gressey reacciona impulsivamente por la carta de Matilde.	Matilde Gressey Fiercour
MEME 6.3	Matilde sufre por la prohibición de Fiercour de no poder ver a Gressey	Matilde Fiercour Gressey
MEME 7.1	Una mujer manifiesta una actitud desafiante ante la crítica que hace Dormad hacia las mujeres bostezan	Mujeres de la obra
MEME 7.2	Matilde dice que le pertenece a Gressey, quien la corrige golpeándola	Matilde Gressey
MEME 7.3	Matilde expresa que si Gressey la ama ella le pertenece	Matilde Gressey
MEME 8.1	Dormad expresa temor por un posible enfrentamiento entre Gressey y Fiercour	Fiercour Gressey Dormand
MEME 8.2	Se resalta el hecho de que a pesar de la experiencia militar de Fiercour, muere a manos de un poeta	Fiercour Gressey
MEME 8.3	El lector se muestra sorprendido por el final de obra	Lector Gressey Fiercour
MEME 8.4	Se expone el pesar de Fiercour por el	Fiercour

	amor de Matilde hacia Gressey	Matilde Gressey
MEME 9.1	Gressey expone su intención de conquistar a Matilde y el lector le responde con un golpe que no lo logrará hablando cursilerías en la casa Matilde	Gressey Lector
MEME 9.2	Se expone que Fiercour se enamoró de la esposa de su mejor amigo muerto	Matilde Fiercour Sr Monville
MEME 9.3	Los personajes masculinos de la obra invitan de forma vulgar a otros hombres a apreciar las cualidades físicas de Matilde	Personajes masculinos de la obra
MEME 9.4	Se muestra que Gressey se bate a duelo con Fiercour sin esperanzas de obtener el triunfo, pero finalmente logra ganar y se queda con Matilde	Gressey Fiercour Matilde
MEME 9.5	Se indica que el conflicto puede resolverse escapando del duelo	Sujeto extratextual Gressey
MEME 9.6	Se expone la amistad de Fiercour con el esposo muerto de Matilde mediante un diálogo en el cual Fiercour le comunica que está con su esposa, pero que no importa porque él está muerto.	Fiercour Sr Monville
MEME 9.7	Dormand plantea la paradoja de dejar de amar, amando más.	Dormand
MEME 9.8	El lector se burla de la solución de Dormand para dejar de amar	Lector Dormand
MEME 9.9	Matilde llora porque Fiercour no cumplirá su promesa de dejar vivir a Gressey a pesar de que ella le obedeció alejándose del poeta.	Matilde Fiercour Gressey
MEME 10.1	Gressey le presume su triunfo a Fiercour y manifiesta su éxito por haber obtenido a Matilde	Gressey Matilde Fiercour
MEME 10.2	Matilde llora arrepentida de haberle dicho	Gressey

	a Fiercour que ama a Gressey, ya que eso empeoró la situación	Matilde Fiercour
MEME 10.3	El lector se burla de Fiercour por el fracaso de su plan	Lector Fiercour
MEME 11.1	El lector ironiza sobre la capacidad de amar de las mujeres	Lector
MEME 11.2	El lector les dice a todos los hombres que nunca podrán entender a las mujeres	Lector
MEME 11.3	Matilde sabe que Fiercour domina su vida, pero se resigna porque depende económicamente de él	Matilde Fiercour
MEME 12.1	Fiercour expresa dolor porque sabe que Matilde prefiere morir antes de ser suya	Fiercour Matilde
MEME 12.2	El lector justifica el actuar violento de Fiercour al expresar que un verdadero hombre debe vencer a cualquier adversario que quiera conquistar a su mujer	Lector Fiercour
MEME 12.3	Matilde sufre porque Fiercour domina su vida, pero Gressey lo mata y la hace feliz.	Matilde Fiercour Gressey
MEME 12.4	El lector plantea que Matilde en vez de amar Gressey quería ser monja	Lector Matilde Gressey
MEME 12.5	El lector señala que es injusto que Matilde este sola y encerrada porque es joven y hermosa, pero ella responde que no es de su incumbencia	Matilde Lector
MEME 12.6	Gressey defiende a Matilde, amenazando a Fiercour para que la deje en paz	Gressey Fiercour Matilde
MEME 12.7	Se manifiesta que a pesar de poder estar con otras mujeres, Fiercour ama a Matilde quien es la viuda de su mejor amigo.	Fiercour Matilde Sr Monville

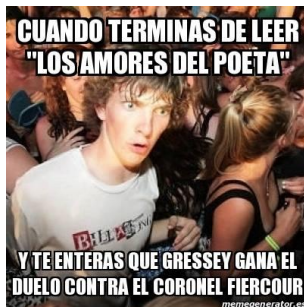
MEME 12.8	El personaje manifiesta de manera ambigua las consecuencias del duelo	Personaje masculino de la obra
MEME 13.1	A pesar de que Fiercour intenta conquistar a Matilde, ella lo ve solo como un amigo	Fiercour Matilde
MEME 13.2	Gressey manifiesta que quiere un duelo	Gressey
MEME 13.3	Fiercour muestra sorpresa ante la confesión de Matilde, quien le comunica que ama a otro.	Fiercour Gressey Matilde
MEME 13.4	Dormand confiesa que si Gressey y Fiercour mueren en el duelo, él podría quedarse con Matilde	Dormand Gressey Fiercour Matilde
MEME 13.5	Se manifiesta el rechazo de los personajes masculinos de la obra por las mujeres independientes y su preferencia por las mujeres sumisas	Personajes masculinos de la obra
MEME 13.6	Fiercour manifiesta que se aprovechara de que Matilde está viuda para tener una relación con ella	Fiercour Matilde
MEME 13.7	Fiercour expresa dolor porque Matilde ama a Gressey	Fiercour Matilde Gressey
MEME 13.8	El lector se burla de algunos autores chilenos que ambientan sus obras en otros países	Lector Algunos autores chilenos
MEME 14.1	A pesar de los intentos de Dormand por conquistar a Matilde, ella no lo corresponde	Dormand Matilde
MEME 14.2	El lector critica los amoríos de la obra	Lector obra Los amores del poeta
MEME 14.3	El lector manifiesta dolor al enterarse de la muerte de Fiercour	Lector
MEME 15.1	El lector muestra su desconcierto por el	Dormand

	plan de Dormand de volverse a enamorar para olvidar a un viejo amor	Lector
MEME 15.2	Fiercour muestra su temor por morir en el duelo a manos de Gressey	Fiercour Gressey
MEME 15.3	El lector manifiesta su crítica negativa hacia la obra	Lector Gressey

El primer hallazgo en torno a la *acción presente en el meme*, en la relación texto- imagen, es que se evidencia una tendencia marcada a representar momentos clave de la obra, tales como el momento del duelo de los personajes principales, sus causas o consecuencias. Esto se evidencia en los siguientes ejemplos:



Meme 2.1



Meme 8.3



Meme 15.2

Otro de los temas de la obra que aparece recurrentemente en los memes producidos fue el fracaso del personaje Fiercour, quien pierde el duelo y muere.

Se destacan *memes* en donde se exponen sus características, cualidades y decisiones, que final e inesperadamente llevan a Fiercour al fracaso tanto amoroso, como en batalla.



Meme 4.1



Meme 8.4



Meme 12.1

Además, se destaca la frecuencia de la representación del amor entre Matilde y Gressey. En los memes se representa su relación, tanto de forma romántica como irónica. Ejemplos:

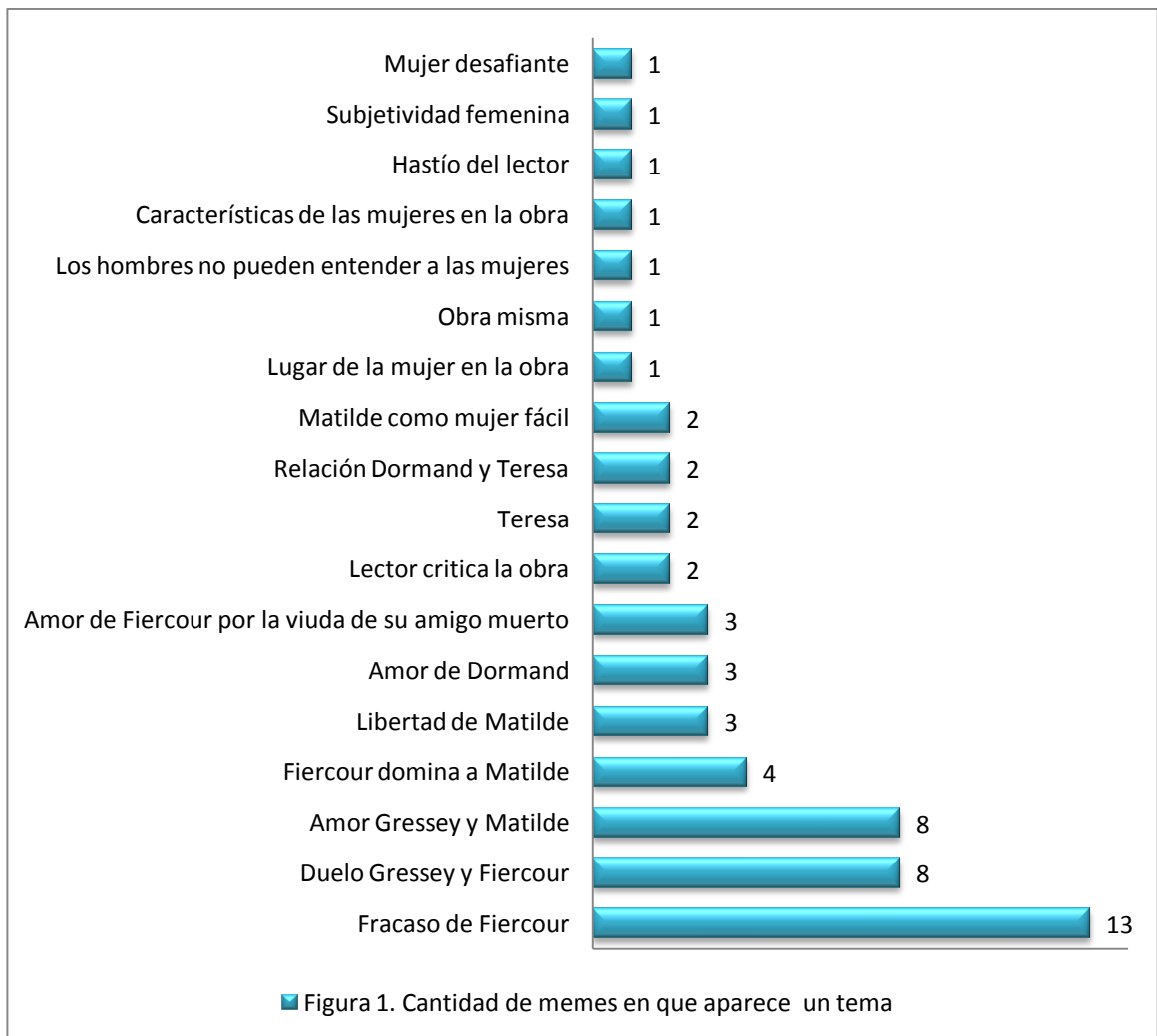


Meme 1.1

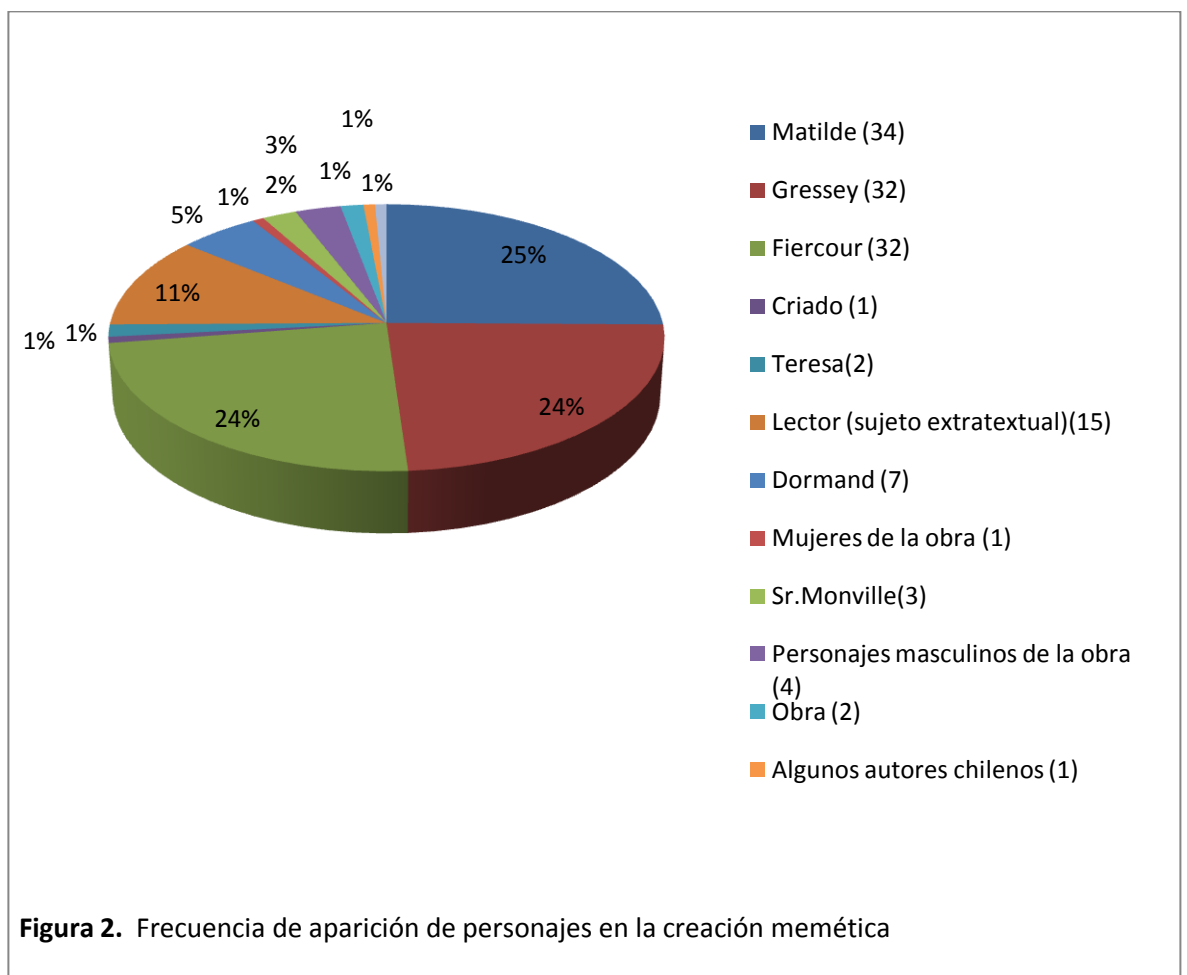


Meme 6.2

En síntesis, uno de los ámbitos de mayor relevancia fue las acciones expuestas en los *memes* creados. Los sujetos de estudio optaron por preferir el momento de clímax de la obra, es decir, el duelo. Junto a esto se destacan los *memes* acerca del fracaso de Fiercour en todo sentido. Otro de los temas más destacados es el amor entre Matilde y Gressey (ver figura 1)



En relación a la categoría personajes como entes ficcionales encargados de representar los roles de agente y objeto los mayormente utilizados fueron los protagonistas de la obra: Matilde, Gressey y Fiercour (ver figura 2). Sin embargo, es interesante hacer notar en este punto, que en la mayoría de los *memes* Matilde fue representada como objeto y víctima.



Respecto a la combinación de personajes utilizada, es decir, los personajes que tienen mayor número de interacciones en los *memes* estudiados, las relaciones más repetidas son: Matilde- Gresse , Fiercour- Matilde-Gresse y Fiercour-Matilde, con cuatro, trece y seis apariciones, respectivamente (ver figura 3)

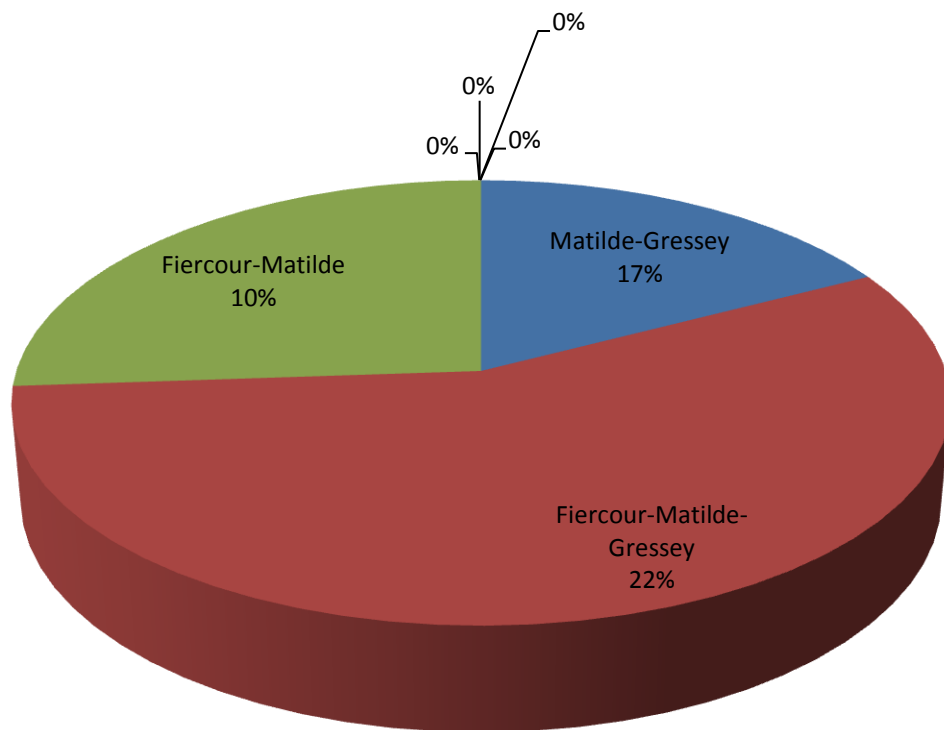


Figura 3 . Interacciones más recurrentes entre personajes la creación de memes

4.2 Perspectiva del lector

La segunda etapa del análisis se centró en la evaluación de la lectura crítica en relación con los estereotipos de género presentes en la obra. Respecto a este punto, cabe recordar que uno de los objetivos de la investigación fue caracterizar la perspectiva desde la cual los productores interpretan los elementos textuales de textos literarios, en cuanto a los estereotipos de género. Por consiguiente, se evaluó si los estudiantes adoptaban una postura crítica, neutra o de reforzamiento de los estereotipos del rol femenino y masculino presentes en la obra a la hora de producir sus memes.

Tabla 2
Perspectiva del lector

CATEGORÍA	PERSPECTIVA: Posición adoptada por el lector respecto de los estereotipos de género presentes en el texto		
SUBCATEGORÍAS	POSTURA CRÍTICA: Posición del lector que reconoce y contradice de forma activa los estereotipos de género presentes en el texto, a través del género memético empleado y/o los sujetos de enunciación y enunciados implicados en la construcción del meme	POSTURA NEUTRA: Posición del lector que ignora o no se refiere a los estereotipos de género presentes en el texto, a través del género memético empleado y/o los sujetos de enunciación y enunciados implicados en la	POSTURA DE REFORZAMIENTO: Posición del lector que refuerza los estereotipos de género presentes en el texto, a través del género memético empleado y/o los sujetos de enunciación y enunciados implicados en la

		construcción del meme	construcción del meme.
MEME 1.1		Manifiesta una emoción sobre información explícita en la obra sin mostrarse a favor o en contra	**Se puede interpretar como reforzamiento del estereotipo de Gressey (poeta romántico)
MEME 1.2		*La información del meme no coincide con ningún aspecto del relato de la obra	
MEME 1.3			Para representar a Fiercour se utiliza un meme cuya función es resaltar el poder físico masculino por sobre otras cualidades
MEME 2.1			Para representar al criado se utiliza en el meme un personaje femenino cuya intención es dar a conocer una situación polémica
MEME 2.2		Replica de manera textual un dialogo de la obra sin hacer referencia a personajes o situaciones.	
MEME 2.3			Se muestra a

			Gressey como el hombre que le otorga la libertad a Matilde
MEME 3.1	De forma activa el lector expresa su inquietud sobre el rol que se les da a las mujeres en la obra		
MEME 3.2		Se refiere solo a la nacionalidad de la obra.	
MEME 3.3			Por medio de un meme de una mujer seductora se presenta a Teresa como una mujer que ofrece su cuerpo a un hombre para olvidar a Matilde
MEME 3.4			A través del meme de una mujer que llora se representa a Teresa como el estereotipo de la mujer que sufre por el hombre que la utilizó
MEME 4.1			Se refuerza el estereotipo sobre el hombre debe conquistar a la mujer y no lograrlo

			es considerado un fracaso para él.
MEME 4.2		Se parodia un diálogo entre Matilde y Fiercour en que ella aclara sus sentimientos.	
MEME 4.3		Se refiere a una acción secundaria de la obra sin manifestar una postura ni reforzar estereotipos	
MEME 4.4			Se utiliza un meme cuyo fin es representar a una mujer con una vida sexual activa. A pesar de que Matilde solo estuvo con su marido, en este meme se le atribuyen amoríos que no tuvo solo porque 3 hombres la pretendían.
MEME 5.1	Por medio de un meme que representa el tedio por una conducta de alguien, el lector muestra en este caso se muestra molesto por los diálogos de los personajes que		

	describen los rasgos de Matilde.		
MEME 5.2			Se refuerza el estereotipo de dos hombres peleando físicamente por una mujer quien pasa a ser cosificada. Se utiliza un meme cuya finalidad es mostrar un conflicto entre dos partes.
MEME 5.3			Se muestra la imagen de un hombre que fracasa por no ser correspondido por una mujer.
MEME 6.1			Se refuerza el estereotipo del hombre despedido que insulta a una mujer por rechazarlo
MEME 6.2			Se refuerza el estereotipo del hombre despedido que actúa de manera impulsiva porque una mujer no le corresponde
MEME 6.3			Se refuerza el rol pasivo de la mujer

			que obedece al hombre que la mantiene y además llora por el hombre que ama.
MEME 7.1	Los elementos verbales del meme critican las expectativas que los personajes masculinos de la obra tienen de la mujer		Los elementos gráficos refuerzan el estereotipo de mujer al vestir al hormiguero con un vestido rosado y una cinta del mismo color en su cabeza.
MEME 7.2			Se utiliza un meme cuya función es corregir violentamente a alguien. En este caso Gresse y golpea a Matilde para imponer su punto de vista y lograr que ella haga lo que él quiera.
MEME 7.3			Con el fin de parodiar a Matilde, se utiliza un meme que hace alusión a mujeres para burlarse de su modo de pensar y comportarse, burlándose de su capacidad intelectual.

MEME 8.1		Presenta un hecho de la obra en el que no se evidencian estereotipos de género.	
MEME 8.2			Se subestima la hombría del poeta al resaltar de manera irónica que el Coronel Fiercour murió a manos de él, además se muestra a Fiercour como un fracasado al utilizar este meme cuya función es mostrar a un personaje que siempre tiene mala suerte.
MEME 8.3		Se manifiesta una reacción sobre el final “inesperado” de la obra.	
MEME 8.4			Se utiliza un meme que tiene como fin demostrar soledad y fracaso sentimental para representar a Fiercour, de esta manera se muestra al hombre como fracasado porque

			una mujer no le corresponde su amor.
MEME 9.1	El lector se introduce en la obra para dialogar con un personaje masculino y corregir su forma de conquistar románticamente a Matilde. Para ello utiliza un meme que tiene como fin corregir violentamente a alguien		
MEME 9.2			Se utiliza un meme de aprobación para justificar que un hombre se enamora de la esposa de su mejor amigo que acaba de fallecer
MEME 9.3			En este meme se aprecia a un hombre observando el trasero de una mujer para hacer referencia a los atributos físicos de Matilde. Se refuerza el estereotipo de ver a la mujer solo por su físico y del

			hombre que se refiere a ella de manera soez
MEME 9.4			Refuerza el estereotipo de hombres que resuelven sus problemas por medio de la violencia. Además se cosifica a la mujer quien es vista como un trofeo que el más fuerte ganará sin importar lo que ella quiere.
MEME 9.5	-	Se ironiza sobre la manera extremadamente violenta de resolver la disputa por Matilde	
MEME 9.6		*La información del meme no coincide con ningún aspecto de la trama de la obra	
MEME 9.7		Se replican ideas explícitas de la obra sin tomar una postura.	
MEME 9.8		El lector se burla del pensamiento de Dormand sobre	** Ironía amor romántico.

		el amor, pero no se hacen referencias a estereotipos de género	
MEME 9.9			Por medio del meme de una mujer que llora se refuerza el estereotipo de la mujer que sufre por amor, además se reafirma el dominio del hombre sobre la mujer, ya que Matilde obedece a Fiercour
MEME 10.1			Se utiliza un meme que expresa éxito para resaltar el triunfo de Gressey, reforzando así el estereotipo de hombre ganador por obtener una mujer y se cosifica a Matilde. Además de resalta el fracaso de Fiercour
MEME 10.2			Se utiliza el meme de una mujer llorando, para representar a Matilde como sometida al control de un hombre.

MEME 10.3		Se ignoran los estereotipos y se centra la atención en otro hecho que llamó la atención del lector	
MEME 11.1			Se refuerza el estereotipo de la mujer sin sentimientos, como una manipuladora
MEME 11.2			*El productor del meme incorpora creencias personales a la obra sin mencionar personajes ni hechos, pero mantiene la finalidad de criticar las mujeres.*
MEME 11.3			Refuerza la imagen del hombre como proveedor y de la mujer como un ente dependiente de un hombre. Se utiliza un meme en el que alguien expresa inconformidad por una situación, pero termina resignándose.
MEME 12.1			Se cosifica a la mujer al indicar que

			puede pertenecer a alguien y se justifica el actuar de Fiercour, ya que al incluir en el meme a un hombre llorando él se ve como la víctima de la situación.
MEME 12.2			Se utiliza un meme que tiene como fin expresar violencia. Se refuerza la imagen de un "macho" que es capaz de eliminar a otro hombre que quiera conquistar a su mujer, de no lograrlo pierde su poner y atributos de hombría
MEME 12.3			Se refuerza el estereotipo del hombre como héroe que rescata a una mujer en problemas y luego la hace feliz.
MEME 12.4		El lector plantea una teoría que se aleja del relato de la obra	
MEME 12.5	Se critica el estereotipo de mujer		

	sumisa utilizando un meme en el que aparece una joven confrontacional y empoderada. En este caso Matilde expresa su opinión.		
MEME 12.6			Se refuerza el estereotipo de héroe que rescata a una mujer desafiando a su rival.
MEME 12.7			Se refuerza el estereotipo de hombre que puede estar con muchas mujeres por ser poderoso, y a la vez se le ve como fracasado por no ser correspondido por la mujer que ama.
MEME 12.8			Se refuerza la actitud violenta de los hombres Posiblemente se degrada la imagen femenina
MEME 13.1			Se refuerza el estereotipo en el hombre debe conquistar a una mujer y de no lograrlo es visto

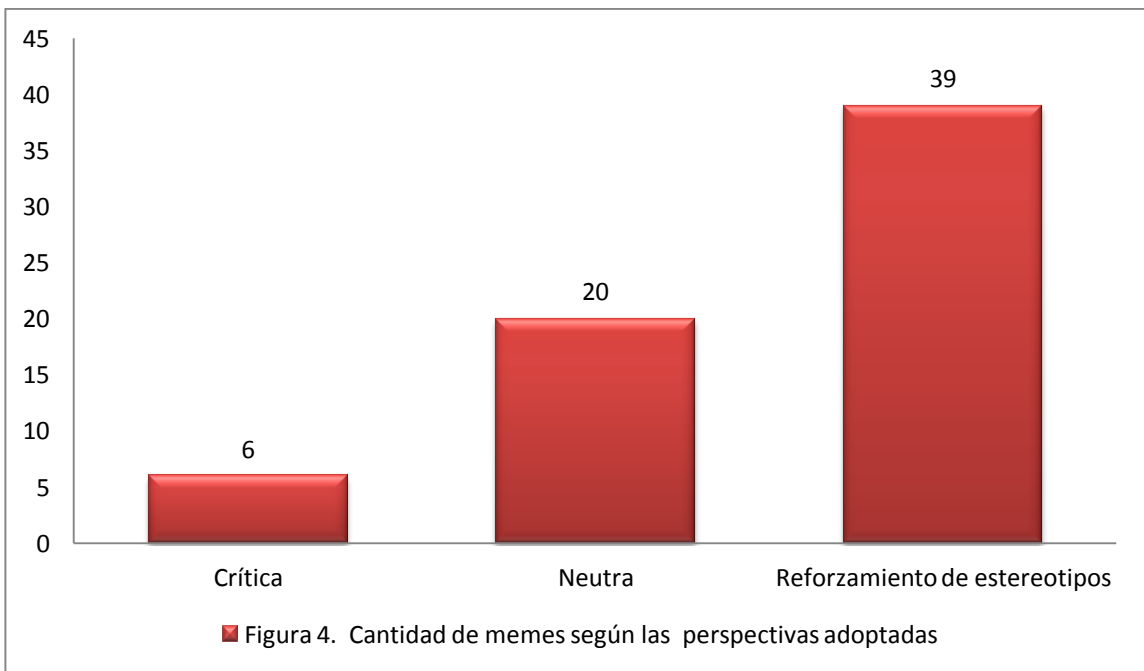
			como un fracasado.
MEME 13.2			Se refuerza el estereotipo del hombre que soluciona sus problemas mediante la violencia. Para ello se utiliza un meme de un hombre en actitud desafiante sosteniendo un arma
MEME 13.3			Al utilizar un meme que muestra sorpresa se representa a Fiercour impactado porque Matilde prefiere a otro hombre por sobre él. que la mantiene y que posee poder, de este modo se refuerza el estereotipo del hombre que cree que tiene asegurado el amor de una mujer.
MEME 13.4			Se refuerza la cosificación de la mujer, quien es vista como un trofeo que se pueda ganar y por

			lo tanto, poseer.
MEME 13.5	Se usa un meme que tiene como fin criticar las preferencias de otro. En este caso se critica irónicamente la preferencia de los hombres de la obra por las mujeres sumisas y su rechazo hacia las mujeres empoderadas		
MEME 13.6			Se refuerza el estereotipo de la mujer desvalida por no tener un esposo y el estereotipo de un hombre que pretende aprovecharse de la mujer. Para ello se utiliza un meme que invita a otros a replicar la acción
MEME 13.7			Por medio de un meme que tiene como fin demostrar el dolor emocional de un hombre, se representa a Fiercour sufriendo porque Matilde ama a otro.

MEME 13.8		Se hace una crítica a autores, pero se ignoran estereotipos de género	
MEME 14.1			Se refuerza el estereotipo del hombre que sufre por amor y se le presenta como víctima y a la mujer como victimaria que lo hace sufrir. Para ello se utiliza un meme que tiene como fin expresar fracaso
MEME 14.2		Se critican los amores de la obra, pero se ignoran los estereotipos de género.	
MEME 14.3		El lector muestra su empatía hacia un personaje y el dolor por su muerte	
MEME 15.1		El lector muestra su confusión, pero no emite un juicio.	
MEME 15.2		Se muestra el sentir de un personaje, pero se ignoran estereotipos de género	

MEME 15.3		El lector manifiesta su opinión de la obra, pero ignora los estereotipos de género	
-----------	--	--	--

Como es posible observar en la figura 4, un total de 39 memes producidos evidencian una perspectiva de reforzamiento de los estereotipos de género, mientras que 20 memes los ignoran y se centran en otros conflictos de la obra; finalmente solo 6 memes de un total de 65 reflejan que sus productores adoptaron una perspectiva crítica de estereotipos de género.



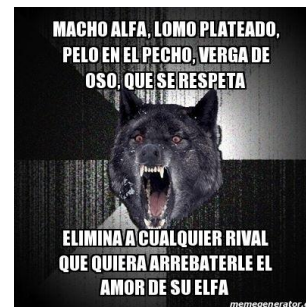
La mayor parte de los productores de memes mantuvieron una perspectiva de reforzamiento de los estereotipos de género, por lo que es posible establecer que a pesar de identificar estereotipos de género presentes en la obra, un gran número de alumnos decidieron replicar esta ideología. Ejemplos:



Meme 11.3



Meme 4.4



Meme 12.2

Como es posible apreciar en estos ejemplos, se reforzaron tanto los estereotipos de género femeninos como los masculinos, representando la mujer como sumisa, dependiente económicamente del hombre y promiscua en un sentido negativo, mientras que el hombre es representado como violento, dominante por sobre la mujer y proveedor de bienes económicos (Fiercour) y como protector, romántico, héroe y valiente (Gressey).

Sin embargo, debido a las características de algunos memes y, a pesar de ser parodias, no es posible establecer si la intención original del productor fue parodiar los estereotipos de género o replicarlos, como es posible observar en los memes producidos por el grupo 7:



Meme 7.1



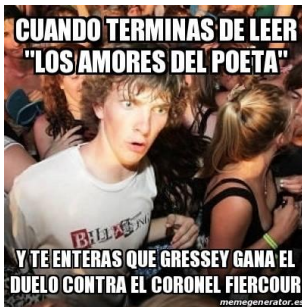
Meme 7.2



Meme 7.3

En el caso del meme 7.1 se realiza una crítica a un dialogo literal de la obra en el que Dormand se queja de las mujeres que bostezan; sin embargo, al utilizar el vestido rosa y la flor del mismo color se refuerzan los estereotipos de femineidad. En cuanto al meme 7.2, Matilde aparece representada con la misma flor rosa del meme anterior que nuevamente potencia el estereotipo de femineidad, en esta ocasión se vuelve a parodiar un diálogo literal, en este caso el que finaliza la obra, pero se altera con la respuesta de Gressey, quien en el meme golpea a Matilde y le señala con un vocabulario vulgar. A pesar de que en el meme se intente criticar la actitud dependiente de Matilde y promover su libertad, la forma en que se realiza esta acción está cargada de estereotipos de género, ya que se ve a un hombre golpeando a una mujer. Finalmente, el meme 7.3 vuelve a burlarse de Matilde criticando su razonamiento, no obstante no está clara si su intención fue de crítica irónica o reforzamiento, debido a que este género memético se utiliza para ridiculizar a las mujeres que se comportan de forma dependiente.

Un porcentaje menor adoptó una perspectiva neutra, es decir, a la hora de producir los memes, los estudiantes ignoraron los estereotipos de género presentes en la obra y decidieron diseñar los memes en base a otros elementos de la obra. Ejemplos:



Meme 8.3



Meme 14.2



Meme 15.3

El meme 8.3 hace referencia a la reacción del lector al descubrir el fin de la obra; el meme 14.2 manifiesta una crítica hacia el trama de la obra en cuanto al modo en que se aborda el triángulo amoroso; y el meme 15.3 expresa rechazo hacia la obra debido a sus constantes manifestaciones de amor.

Finalmente, solo 6 de los memes recopilados exhibieron una perspectiva crítica sobre estereotipos de género, es decir, que los alumnos que los crearon identificaron los estereotipos de género presentes en la obra y decidieron asumir una postura de discordancia respecto a ellos. Ejemplos a continuación:



Meme 3.1



Meme 5.1



Meme 7.1



Meme 9.1



Meme 12.5



Meme 13.5

En el meme 3.1 el lector es el sujeto del meme y expresa una crítica hacia la falta de importancia que se le da a la mujer como sujeto dentro de la obra; el meme 5.1 utiliza nuevamente al lector como sujeto de la enunciación y expresa hastío hacia las recurrentes descripciones de Matilde que destacan su físico y su estado civil; el meme 7.1 representa a un personaje femenino que reclama a Dormand su derecho a bostezar; el meme 9.1 el lector corrige el modo en que los personajes masculinos de la obra pretenden conquistar a Matilde en su propia casa; el meme 12.5 toma a Matilde como sujeto de la enunciación, representada como una mujer confrontacional que se defiende de las opiniones masculinas; por último, el meme 13.5 parodia la actitud de los hombres de la

obra que prefieren a las mujeres sumisas y rechazan a las mujeres empoderadas.

4.3 Otros hallazgos

a) Incongruencia con el argumento leído

Si bien la investigación aborda la evaluación de la lectura crítica sobre los estereotipos de género en una obra literaria, hubo memes que presentaron deficiencias a nivel de lectura de esta, es decir, que la información de los memes no coincidía con las acciones transcurridas en la obra. Un ejemplo clave es el meme 1.2.



Meme 1.2

El meme sostiene que Gresse muere, sin embargo en la obra el personaje no muere, es más, es el héroe victorioso de la obra.

En este sentido la producción de memes permitió evidenciar incongruencias entre el texto leído y la interpretación del lector o , simplemente, la no lectura.

b) Utilización del “cuando” como estrategia de despersonalización del “yo”.

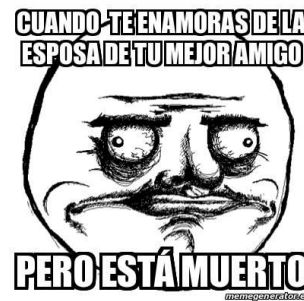
Por otra parte, se utiliza en variadas ocasiones la oración subordinada adverbial de tiempo que inicia con “cuando”, en el sentido completo del meme, es posible observar que se utiliza como recurso de despersonalización del “yo” o del “a mí”; en otras palabras, se utiliza para hablar de uno mismo (en este caso es un personaje). Tal estrategia discursiva se puede evidenciar en los siguientes memes:



Meme 15.1



Meme 11.1



Meme 9.2

Este hallazgo emergente cobra relevancia debido a que dificulta reconocer el sujeto de la enunciación, ya que el lector se mimetiza con los personajes, lo que señala un compromiso más profundo del lector tanto con la obra como con el meme producido, debido a que se involucra personalmente en el relato.

c) Ambigüedad interpretativa:

Durante el análisis de datos muchos memes exhibieron un sentido de intención comunicativa proclive a variedad de interpretaciones. Es decir, el leer y observar la imagen y el texto, la intención del autor no estaba clara, y debido a que él no podía aclararla de forma presencial, surgían diversos puntos de vista. Un ejemplo de esto es el meme 12.8, donde la variedad de interpretaciones dieron paso a considerar el meme como una amenaza de provocar un agujero de bala o una amenaza de violación a algún personaje de la obra.



Meme 12.8

d) Lector como sujeto de la enunciación

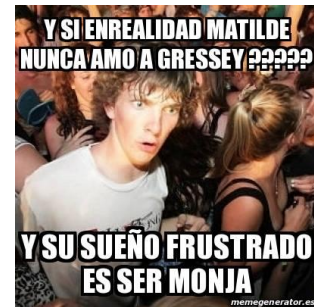
Finalmente se destaca además la utilización del lector como sujeto de la enunciación. Ejemplos:



Meme 14.3



Meme 5.1



Meme 12.4

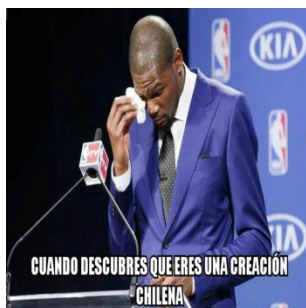
Estos ejemplos evidencian que la producción de memes posibilita al lector expresar sus emociones respecto a la obra, demostrando empatía por algún personaje y tristeza por su destino, en el caso del meme 14.3, el lector manifiesta dolor por la muerte del antagonista de la obra, de este modo demuestra una preferencia no esperada hacia un personaje que debería ser rechazado debido a su actuar. De igual modo, el lector puede expresar su reacción de tedio frente a algunas partes de la obra, el meme 5.1 representa al lector aburrido de las múltiples descripciones de Matilde que aparecen al comienzo de la obra. La creación memética incluso sirve de puente al productor de memes para plantear sus teorías personales sobre el argumento de la obra, como es el meme 12.4 en el que el lector se plantea que Matilde tiene otros planes para su destino distintos a los expuestos en la obra.

En conclusión, los memes en que el lector es sujeto de la enunciación demuestran que los productores de estos memes se involucraron a un nivel

más profundo de la obra, ya que en lugar de replicar acciones de la obra, optaron tener un rol de participación activa dentro de sus memes.

e) Críticas a la obra misma

Si bien la investigación se orientó hacia la lectura crítica de estereotipos de género presentes en una obra literaria, la libertad de producción que se les otorgó a los estudiantes, permitió la creación de memes enfocados en criticar otros elementos de la obra. Un ejemplo de esto son los siguientes memes:



Meme 3.2



Meme 13.8



Meme 14.2

Tanto el meme 3.2 como el 13.8 hacen referencia a la ambientación en París de una obra chilena, por su lado el meme 14.2⁶ crítica el trama de la obra.

⁶ Es posible que exista una crítica hacia el género folletín propio de la obra. La trama en el folletín se orienta desde sus inicios en lo que se puede denominar «Conflicto y reivindicación». La estructura que se construye es válida para gran parte de las novelas y tiene como característica su solidez, es un principio estructural que admite pocas variantes. : el «malvado usurpa los derechos de (la) víctima, se adueña de su fortuna, ocupa su lugar y la obliga a llevar una existencia miserable. (El) Héroe resuelve reivindicar derechos de víctima e inicia lucha contra (el) malvado. Luego de sucesivos enfrentamientos consigue satisfacer su propósito: triunfo de la virtud sobre el vicio, reivindicación cumplida y apoteosis del bien» (Cano,1998:95)

A pesar de que se buscaba una crítica hacia estereotipos de género, estos memes resultan importantes de mencionar, ya que dan cuenta de que los estudiantes realizaron una lectura crítica no intencionada.

4.4 Propuesta de criterios

Los resultados del estudio arrojaron un porcentaje bajo en relación a la lectura crítica de estereotipos de género. Los motivos se deben, quizás, a la libertad de creación explicitada en las instrucciones de producción. Debido a este punto, es que se proponen algunos criterios para promover la lectura crítica a partir de trabajo con memes. Los criterios se dividen en: Didáctica, Evaluación y Reflexivo-crítico y tienen como fin resolver el objetivo específico número tres de la investigación, centrado en proponer criterios de evaluación que promuevan la lectura crítica a partir del trabajo con memes.

Didáctica:

El primer criterio es partir por el papel guía del docente. Sabido es que leer no es solo un proceso donde intervienen unidades lingüísticas y capacidades mentales, es una práctica cultural inserta en una comunidad específica. Tal perspectiva debe ser llevada a cabo por el profesor, el cual es un lector crítico

que reflexiona sobre su quehacer (Azúa, 2014). Desde aquí la importancia del docente como guía en la comprensión lectora y en la lectura crítica, al fomentar el desarrollo de competencias que permitan al estudiante construir su propia versión del texto leído. El docente debe ser mediador y facilitador, transformándose, como señala Azúa, (2014) en cómplice del proceso para un aprendizaje significativo.

Mendoza (2006) señala que la función del profesor de literatura se organiza entre su rol de mediador en el acceso a las producciones literarias, su función de intérprete crítico de los textos, su función de mediador en la exposición de metodologías de análisis y las funciones docentes, que se consideran esenciales, de formador y de estimulador o animador de lectores.

De esta forma, en el trabajo de construcción de memes, a partir de la lectura literaria, el docente debe dar ciertas pautas de lectura, promoviendo que el estudiante se sienta acompañado en el proceso, identificando de forma analítica en un trabajo conjunto los aspectos del texto, para que el estudiante pueda, desde una base sólida, establecer una postura clara sobre el texto, logrando leer críticamente. La función crítica no es la de solo elaborar un mero juicio, reseña o comentario de las obras, sino esencialmente la de justificar y analizar los conceptos, las ideas directrices o los convencionalismos de la época o tendencia literaria que aportan criterios para una interpretación coherente, adecuada y aclaradora (Mendoza, 2006).

De evaluación:

El segundo criterio que se propone es la coevaluación como estrategia para evitar ambigüedades en torno a la interpretación de los memes.

En la investigación surgieron memes con interpretaciones ambiguas, es decir, su significado varía según diversos puntos de vista, lo que dificulta la interpretación del meme, ya que se pierde la intención original del productor. A modo de solución, se propone una evaluación dialogada para que el autor pueda explicar su creación y la interpretación sea clara y acorde a la intención comunicativa original.

El rasgo distintivo de la coevaluación es que involucra activamente a los estudiantes en la toma de decisiones para la evaluación. Docentes y estudiantes, conjuntamente, clarifican los objetivos del aprendizaje y definen los criterios o estándares para su calificación. Ambas partes interactúan para alcanzar el objetivo compartido de desarrollar una evaluación consensuada (Álvarez, 2008). La coevaluación, de este modo, sería ideal en la evaluación de la lectura crítica a partir del trabajo con memes, pues no solo fomenta la construcción de conocimiento, también, un diálogo aclarador y resolutivo de resultados entre estudiante y docente. Incluso, gracias al sentimiento de interdependencia y autorregulación, la evaluación resulta ser motivadora.

El proceso de coevaluación integra tres propósitos que se solapan y complementan (Álvarez, 2008):

- I. Permite orientar al estudiante en el rol del docente, visto que en la coevaluación ocurre un cambio de rol al compartir la función de evaluar, atribuida tradicionalmente al docente;
- II. Al instruir al estudiante, en relación con las peculiaridades del proceso de evaluación, contribuye al desarrollo de habilidades en este sentido.
- III. Sobre la base de los anteriores logros, el estudiante puede realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de aprendizaje-autoevaluarse (p.3).

Tal y como señala Boud y Falchikov en Gessa (2011): “la participación de los alumnos en la evaluación puede ser una valiosa oportunidad para motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje, favoreciendo así el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida” (p.762).

Reflexivo - crítico:

El docente encargado del curso en que se realizó la investigación informó a los investigadores que los estudiantes manifestaron frustración por falta de socialización de sus creaciones meméticas, es decir, al no ver sus *memes* expuestos o socializados luego de su revisión. Debido a lo anterior se propone un trabajo de aula “*crítico-reflexivo y comunicativo*” en donde el docente y los estudiantes lleven a cabo un proceso de asociación social por medio del modelaje. El modelaje puede ser utilizado como andamiaje, tanto para la creación de memes, como para la lectura crítica.

El docente y los estudiantes pueden observar en forma conjunta los *memes* creados en una actividad asociativa, analizando cada *meme* y su utilidad como texto multimodal que refleje una lectura crítica enfocada en los estereotipos de género presentes en el texto. Se propone además, un modelaje como herramienta ejemplificadora para los alumnos. El modelaje abarca la demostración por parte de los docentes de las actividades, tareas y procedimientos, de manera que los estudiantes puedan ejecutarlos posteriormente (Delmastro & Salazar, 2008). De este modo, se pretende que el profesor guíe de forma gráfica a los alumnos, es decir, les exponga un ejemplo de *meme* donde se exhiba una crítica de estereotipo de género basada en la lectura de algún texto literario. De este modo, el alumno percibe tanto la forma como contenido y desde el ejemplo es capaz de construir su propio *meme*.

Durante la primera fase o fase de modelaje, el estudiante observa al docente mientras éste ejecuta las actividades, procesos o estrategias para la resolución de un problema y el docente hace explícitos los conocimientos que se requieren para el cumplimiento de una determinada actividad (Delmastro & Salazar, 2008: 6).

Finalmente, para promover y motivar la creación memética se propone la oportunidad de difusión del trabajo, en otras palabras, posterior a la creación y evaluación, los productos pueden ser difundidos, ya sea en espacios físicos o virtuales, tanto dentro como fuera del aula.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

5.1 Conclusiones

Los estándares de Educación Media de Lenguaje y Comunicación exigen a los docentes el dominio cabal de los textos multimodales, tanto su orientación para la producción por parte de estudiantes y su posterior evaluación; sin embargo, en los Planes y Programas de la asignatura no se especifica ni se aborda la comunicación multimodal en ningún ámbito. Debido a lo anterior, se propuso orientar la producción de textos multimodales para evaluar la lectura crítica, en este caso, relacionándolo intertextualmente con una obra donde se representan de forma evidente estereotipos de género de una época en particular. Por consiguiente, el texto multimodal se transforma en un recurso de evaluación de la lectura crítica enfocada en los estereotipos de género.

El texto multimodal utilizado en la investigación fue el *meme*, puesto que es una unidad de sentido cercana a los estudiantes, sobre todo a los nativos o colonos digitales. Los estudiantes, regularmente, están expuestos a variedad de textos multimodales en diversas áreas de su vida diaria, razón por la cual se hace necesaria la adquisición de una competencia crítica y multimodal. En este sentido, se destaca que la multimodalidad es una propiedad de la comunicación, es decir, todo acto de la comunicación humana posee una dimensión multimodal. En este aspecto, el Ministerio de Educación se considera

la planificación, producción y evaluación de textos multimodales como recursos que faciliten el aprendizaje y permitan generar una visión crítica de lo observado. Debido a esto, es que el productor debe ser capaz de identificar y utilizar diversos modos semióticos que vayan acorde con su intención comunicativa.

La investigación orientó los memes hacia la lectura crítica, en otras palabras, el objeto de estudio central fue evaluar la calidad del meme como recurso evaluativo de la lectura crítica de textos literarios en relación con los estereotipos de género presentes. De esta forma, el meme sirvió como elemento para conocer la perspectiva desde la cual se situaron los productores.

Para analizar la lectura crítica se eligió un texto representativo de estereotipos de géneros naturalizados en su época de producción, en este caso, la obra *Los amores de poeta* de Carlos Bello. Un lector crítico competente es capaz de identificar los prejuicios de género presentes en la lectura, adquirir una postura y desde allí construir su *meme*.

El primer objetivo consistió en identificar los elementos textuales o constructivos empleados en la producción de memes a partir de la lectura del texto seleccionado. Los resultados arrojaron una tendencia hacia la utilización de los personajes masculinos y a la mujer protagonistas en la creación memética; no obstante, es necesario resaltar que Matilde era representada como objeto

pasivo, sumisa y resignada a la decisión de los hombres, en tanto, los personajes masculinos fueron representados de forma activa y como figuras de poder. En cuanto a la acción presente en el meme, los temas recurrentes fueron: el fracaso de Fiercour, el duelo entre este y Gressey y la relación de este último con Matilde.

El segundo objetivo correspondió a caracterizar la perspectiva desde la cual los productores interpretan los elementos textuales de textos literarios, en cuanto a los estereotipos de género. En los *memes* analizados una cantidad reducida adoptó una perspectiva crítica en relación a los estereotipos de género, pues solo 7 *memes* de 65 presentaron una crítica hacia los roles femeninos y masculinos de la obra, 20 una perspectiva neutra y 39 se encargaron de reforzar los estereotipos presentes.

Para resolver el objetivo número tres, “Proponer criterios de evaluación que promuevan la lectura, crítica en relación a los estereotipos de género, a partir del trabajo con *memes*”, se propusieron criterios, en base a los resultados obtenidos, los que fueron organizados en tres ámbitos: didáctica, evaluación y reflexión-crítica.

Didáctica: guía docente como lector experto crítico

Evaluación: Coevaluación

Reflexión –crítico: Modelaje pre y post creación

En cuanto al objetivo general, la investigación arrojó resultados que evidencian que el *meme*, como texto multimodal, se puede utilizar como recurso evaluativo de la lectura crítica de textos literarios, en relación a los estereotipos de género. Lo anterior se justifica en que en los *memes* es posible observar, luego de un análisis discursivo, la perspectiva que adopta el estudiante para realizar su creación. La discusión gira en torno al bajo porcentaje de *memes* que expresan una crítica a los estereotipos de género presentes en la obra leída, lo que se cree se justifica por la libertad de producción indicada en las instrucciones. Sin embargo, no fue posible establecer por completo la perspectiva de cada grupo, menos aún de cada individuo, debido a que los *memes* producidos por cada grupo no seguían una misma perspectiva, por ejemplo, un mismo grupo producía *memes* críticos, de reforzamiento y neutros.

5.2 Limitaciones

La principal limitación fue en relación al marco teórico, puesto que la escasa bibliografía acerca del fenómeno de los *memes*.

Otra limitación fue la falta de tiempo de los investigadores, quienes debían cumplir con otras obligaciones académicas mientras desarrollaban la investigación, dicha limitación aumentó al tratar de hacer coincidir los horarios de cada integrante para realizar reuniones de trabajo.

La distancia entre los investigadores se transformó en una dificultad, debido a que todos debían realizar un largo viaje desde sus hogares a la casa de estudios, además una de las investigadoras se vio forzada a volver a su región natal, por lo que en algunas ocasiones se tuvo que trabajar de modo *online*. Finalmente, cabe destacar la escasa participación de un integrante del grupo quien realizó pocos aportes a la investigación.

5.3 Proyecciones

Promover la lectura crítica en los estudiantes es esencial en la formación de un lector competente, responsabilidad que recae en los docentes, quienes deben guiar esta tarea. Debido a esto, es necesario promover estrategias cercanas a los estudiantes, en este caso, se seleccionó el meme como texto multimodal actual y propio del ambiente directo de los estudiantes.

El trabajo de investigación abordó la problemática de los estereotipos de género. En este punto, se cree que este hecho puntual podría ser evaluado de forma distinta con el fin de obtener una perspectiva propia de hombres y de mujeres. Por consiguiente, se propone que los alumnos se reúnan en grupos homogéneos, es decir, en grupo solo de hombres o de mujeres. O, de igual forma, pueden trabajar de forma individual. Lo anterior se propone con la finalidad de analizar todos los puntos de vista individuales que puedan surgir.

En cuanto a las proyecciones de estudio teórico, el *meme* puede utilizarse como elemento de origen de análisis para otras investigaciones, puesto que es un texto multimodal ejemplar del mundo digital actual, lo que resulta innovador por la escasez de estudios sobre el tema de la memética; de este modo, es posible utilizarlo en diversos ámbitos de la educación, ya sea como recurso evaluativo, didáctico-motivador o de análisis.

En la praxis docente el meme puede ser producido a partir de la lectura crítica de otro tipo de textos, como noticias, canciones, publicidad, propaganda, etc. Además la producción memética puede ser utilizada para abordar temas de contingencia nacional e internacional, fomentando así el pensamiento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, E., Arancibia, B & Simunovic, H (2013). *Comprensión crítica de textos multimodales, manual introductorio*. Proyecto FAD 5/2013, CIDD/ Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Alvarez, I. (2008). *La Coevaluación como Alternativa para Mejorar la Calidad del Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios: Valoración de una Experiencia*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 63 (22,3), pp. 127-140. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Anchía, S. M. (2000). La mediación docente en la comprensión de lectura de textos literarios. *Revista Educación*, 24(1), 89-105.
- Arango, L. (2015). *Una Aproximación al Fenómeno de los Memes en Internet: Claves para su Comprensión y su Posible Integración Pedagógica*. *Comunicação Mídia e Consumo*, v. 12, n. 33, p. 110-132. Sao Paulo.
- Azúa, X. (2014). *Aproximaciones y Distinciones entre la Didáctica de la Lectura y la Didáctica de la Literatura*. Revista Anales, 6, pp 72- 80.
- Ballesteros E. (2016). *Circulación de Memes en WhatsApp: Ambivalencias del Humor desde la Perspectiva de Género*. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 35, pp. 21-45, Madrid ISSN: 1139-5737, DOI/ empiria.35.2016.17167.
- Bajtín, M. 1944. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 2008.
- Blackmore, S. (1999). *The meme machine*. Oxford University Press. Estados Unidos.
Recuperado de: <http://100medo.com.br/documents/LIVROS/TheMemeMachine1999.pdf>
- Bloom, H. (1994). *Canon Occidental*.
Recuperado de: <http://ebiblioteca.org/mini/index.php?/buscar/bloom>
- Cano, F. M. (1998). La radionovela y el folletín. *Revista Universidad Pontificia Bolivariana*, 47(145), 89-104.
- Carreño, R. (2002). Una Escena Crítica: Estereotipos E Ideologías De Género En La Recepción Crítica De Marta Brunet Y María Luisa Bombal. *Anales De Literatura Chilena*, 3 n 3, pp 43-51. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Cassany, D. & Aliagas, C. (2007). *Miradas y Propuestas Sobre la Lectura*. Revista aula de innovación educativa, pp.162.
- Cassany, D. y Castella, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva* , 28, n. 2, 353-374. Florianópolis
- Castañeda, W. (2015). Los memes y el diseño: contraste entre mensajes verbales y estetizantes. *Revista Kepes*, 11, 9-33.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015). *Política nacional de la lectura y el libro*. Santiago de Chile.
- Davison, P. (2012). *The language of (Internet) Meme*. Recuperado de: <https://archive.org/details/The-SocialMediaReader>.
- Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta*. Salvat Editores S.A. Barcelona. España.
- De Lemus, S., Moya, M., Bukowski, M. & Lupiáñez, J. (2008). *Activación Automática de las Dimensiones de Competencia y Sociabilidad en el caso de los Estereotipos de Género*. *Psicológica: Revista de metodología y psicología experimental*. 29, 2.115-132. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/psicologica/articulos2.08/1LEMUS.pdf>
- Delmastro, A L. & Salazar, L. (2008). El andamiaje instruccional como activador de procesos meta cognitivos durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Entre Lenguas*. , 3, 43-55
- Fernández, N. (2008). *El Canon literario: Un debate Abierto*. Recuperado de: <https://mbaezarroyo.files.wordpress.com/2009/05/el-canon-literario.pdf>
- Forgas E. (2001). Implicaciones de género en la comunicación: el sexismo en el lenguaje. *ResearchGate*, 52, pp 69 - 97. Virgili, Tarragona.
Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265960833_Implicaciones_de_genero_en_la_comunicacion_el_sexismo_en_el_lenguaje
- Fowler, A. (1988) *Género y Canon Literario*. Universidad de Edimburgo.

Recuperado

de:<https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/fowler1.pdf>

- García Huerta, D. (2014). Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación, en *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*. Año 4, núm. 6, marzo-agosto 2014.
- García y Hernández (2008). *Crítica Literaria: Iniciación al Estudio de la Literatura*. Editorial Cátedra. Universidad Francisco de Vitoria Pozuelo de Alarcón, España.
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, pp. 749-764. Universidad de Huelva. España.
- González, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo abierto*, vol 32 pp 99-113 .Universidad de Guanajuato, México.
- González G, L. (2006). El género literario: una aproximación estructuralista al concepto de narración en el construccionismo social. *Hallazgos*, Junio-Sin mes, 169-186. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=413835164012>
- Haury, M. E. (2014). *Lectura Literaria: Aportes Para Una Didáctica De La Literatura*. Zona Próxima, núm. 20, pp. 22-34. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>
- Kaltenbacher, M. (2007). *Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte*, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Ed. Aled, pag 31-58
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2011). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.

- Lamas M. (1995). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE* , 8, pp 14-20.México.
- Mangui, D. (2011). *La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula*, Revista electrónica Diálogos educativos vol. 11 n°22, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV.
- Mangui, D.(2013). *Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos*, Revista de estudios y experimentación en educación, REXE vol. 12, UCSC
- Martin S. (2012). Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* , 12 n 1, pp 57-74. Universidad Central de Venezuela
- Martinez Lirola M.. (2008). Las relaciones entre las características lingüísticas y visuales de las noticias sobre inmigración en la prensa gratuita y su relación con la audiencia. *Discurso & Sociedad* , 2(4) , pp. 799-815.Universidad de Alicante, España
- MartinezJ.(2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).
- Medina, L., (2014). *Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena*, Revista Psykhe vol. 22.
- Melero, N. (2010). Reivindica la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Sociedad: Una Aproximación al Conceptos de Género *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* , 11, pp. 73-83. ISSN: 1575-0825
- Méndez, S. (2000). La mediación docente en la comprensión de lectura de textos literarios .*Revista Educación* , 24 (1), pp 89-205.
- Mendoza, F. A. (2006). La educación literaria : bases para la formación de la competencia lecto-literaria / Antonio Mendoza Fillol. *Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008Otra ed.: Málaga, Ediciones Aljibe. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>*

- Merino, R. C. (2011) *Lectura Literaria En La Escuela. Horizontes Educativos*, vol. 16, núm. 1, pp. 49-61. Universidad del BíoBío. Chillán, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97922274005>
- MINEDUC, (2012). *Estándares Orientadores para las Carreras de Educación Media*. Santiago de Chile.
- Olave, A. & Urrejola, M. (2013) *Caracterización del texto multimodal*. Universidad del BíoBío, Facultad de educación y humanidades, Departamento de artes y letra.
- Pacheco, C., Cabrera, J., Mazón, M., González, I., & Bosque, M. (2014). Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(5), 863-877. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942014000500015&lng=es&tln=es
- Payrató, L. (2008) *Discurso, multimodalidad y plurilingüismo. Interrelaciones, interpretaciones y ejemplos*, Revista Discurso y Sociedad II nuevas contribuciones al estudio de la lengua en contexto social, Ed. Universitat Jaume I, pág. 44.
- Peronard, M. (2007). *Lectura en papel y en pantalla de computador*. Revista signos, 40(63), 179-195.
- Piña, C. (2013). Dossier: La trayectoria de los géneros literarios en la posmodernidad. Cuadernos del CILHA, . 9-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1817/181730583003.pdf>
- Pujolà, J. & Montmany, B. (2010). *Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital*. Alfabetización mediática y culturas digitales, 140-153.
- Ramirez P.(s.f). Crisis y retos de la pedagogía crítica en tiempos presentes..Panel de trabajo "PEDAGOGÍA CRÍTICA LATINOAMERICANA ANTE LA CRISIS DE LOS PROYECTOS GLOBALES,- Universidad de Manizales, Colombia.

- Salazar G., Aguilar, A. & Guillermo, M. (2014). *El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake*. Argumentos , NÚM. 75 Año 27, 79-100. México
- Santander, P (2011). *Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso*. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales Recuperado de [:www.moebio.uchile.cl/41/santander.html](http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html)
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/49/sayago.html>
- Serrano de Moreno, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514.
Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300011&lng=es&tlng=es.
- Servén, D. C (2008) *Canon Literario, Educación y escritura femenina*. Ocnos; Revista de Estudios sobre Lectura. núm. 4, 2008, pp. 7-19 Universidad de Castilla-La Mancha, España.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119718001>
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Solé I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje 1. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, pp.43-61 (1022-6508) - OEI/CAEU.
- UNESCO (2016) *Aportes para la enseñanza de la lectura*, Publicado en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago de Chile
- Velandia-Morales, A. & Rincón, J. C. (2014). Estereotipos Y los roles de género utilizados en la publicidad transmitida a Través de la televisión. *UniversitasPsychologica* , 13 (2), 517-527.
Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.ergu>

- Vélez, J. I. (2012). *Las Memes De Internet Y Su Papel En Los Medios De Comunicación Mexicanos*. En: Xxiv Encuentro Nacional De La Amic, 2012, Saltillo, México, Memorias Del Xxiv Encuentro Nacional De La Amic, Saltillo, México: Amic, P. 113-122.

LINKOGRAFÍA

KnowYour Meme (s. f.). Image Macros. Disponible en: <http://knowyourmeme.com/memes/image-macros>[Accesado el 20 de Diciembre de 2016].

Anexos

ANEXO I

Práctico 3: “Los amores del poeta”, de Carlos Bello.

1) Describa cómo la obra de Bello escenifica el lugar de la mujer en la sociedad chilena del siglo XIX. Para ello, refiérase tanto a los lugares físicos que Matilde ocupa o puede ocupar en la obra, como también a los lugares simbólicos (sujeción, libertad, etc.) en los que este personaje se inscribe. (6 puntos).

ANEXO II
GUÍA MULTIMODALIDAD

I. ¿Qué es la multimodalidad?

Por *multimodalidad* entendemos una característica de la comunicación humana que consiste en integrar distintos recursos semióticos (escritura, visualidad, gestualidad, etc.) en la expresión de una idea.

II. Los textos multimodales

Son textos en los que se combinan **dos o más recursos** tomados de sistemas semióticos distintos, en especial **el lingüístico, el visual y el espacial**, para la construcción conjunta de un significado. El sistema lingüístico ofrece aspectos como el **vocabulario, la estructura genérica y la gramática de la lengua oral y escrita**; el sistema visual comprende aspectos tales como **color, vectores y puntos de vista en imágenes fijas y en movimiento**; finalmente, el sistema espacial se relaciona con aspectos tales como **la proximidad, la dirección, la posición de la disposición y organización de objetos en el espacio**.

Ejemplo



Imagen 1
como
recurso
espacial

Imagen 2 como recurso visual

Frase 1 como recurso lingüístico

Imagen 3 como recurso
visual

Color como recurso visual

Frase 2 como recurso
lingüístico y espacial

III. ¿Qué son los memes?

Según Dawkins (1976), un **meme** es una estructura socialmente aceptada y compartida mediante la cual **transmitimos información cultural** de nuestra sociedad, de forma similar a lo que ocurre e en la conformación de los seres vivos, donde encontramos canales de transmisión de información llamados **genes** que se encargan de entregar rasgos particulares de cada especie.

Sí nos apegamos a la definición de Dawkins, podemos darnos cuenta que existe una gran variedad de memes, lo que nos ha llevado a ser lo que hoy en día somos como sociedad. Nuestras creencias religiosas o nuestras posturas políticas, por ejemplo, serían distintos “memes” que nos llevan a interpretar, entender y vivir nuestra cultura de una manera particular y así, de esta manera, transmitirla de generación en generación para ser preservada.

Actualmente, sin embargo, el término **meme** es utilizado en el contexto de las redes sociales para referirse a un texto multimodal particular, que comparte hasta cierto punto las ideas planteadas por Dawkins.

IV. El meme en la actualidad

En el mundo de hoy, plagado de sistema de comunicación, Internet es el principal lugar de divulgación de información y entretenimiento para las personas. Es en esta plataforma donde en los últimos años han proliferado los llamados **memes**, textos multimodales que combinan imágenes e información verbal, sencillos, fáciles de entender y muchas veces con un lenguaje popular, usados generalmente para transmitir información, parodiar o simplemente entretener a quienes los consumen. Es importante destacar que para que un meme de internet tenga éxito - es decir, se distribuya viralmente - su significado debe ser compartido por un grupo de personas y, al mismo tiempo, debe ser de una temática contingente.





UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN

PRODUCCIÓN DE MEME

En el contexto de nuestra investigación acerca del potencial evaluativo de los memes en contextos educativos, te solicitamos seguir las siguientes instrucciones.

1. Formar grupos de dos o tres estudiantes.
2. A partir de la lectura del texto dramático “Los amores del poeta”, propongan un mínimo de tres memes que ilustren los personajes, situaciones o eventos que más llamaron su atención.
3. Puede utilizar recursos digitales (generadores de meme) o técnicas plásticas convencionales (dibujo, recortes, etc.)
4. Envíe sus productos de manera digital a los siguientes correos:
 - a. aguayorodriguez@gmail.com
 - b. aperez@emlenguaje.ucsc.cl
5. Fecha máxima de envío: 5 de octubre.
6. **NOTA:** Exprese sus ideas con total libertad.

ANEXO III



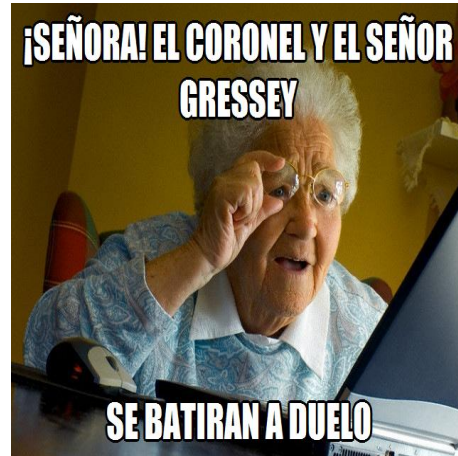
Meme 1.1



Meme 1.2



Meme 1.3



Meme 2.1



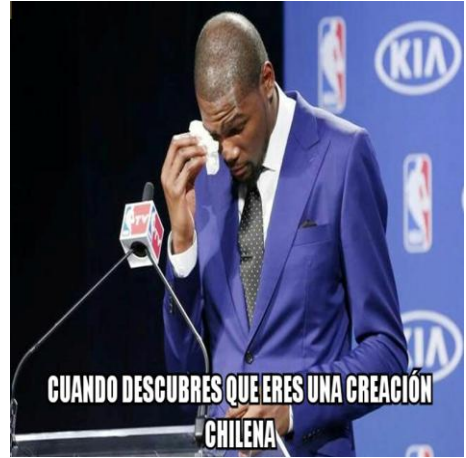
Meme 2.2



Meme 2.3



Meme 3.1



Meme 3.2



Meme 3.3



Meme 3.4



Meme 4.1



Meme 4.2



Meme 4.3



Meme 4.4



Meme 5.1



Meme 5.2



Meme 5.3



Meme 6.1



Meme 6.2



Meme 6.3



Meme 7.1



Meme 7.2



Meme 7.3

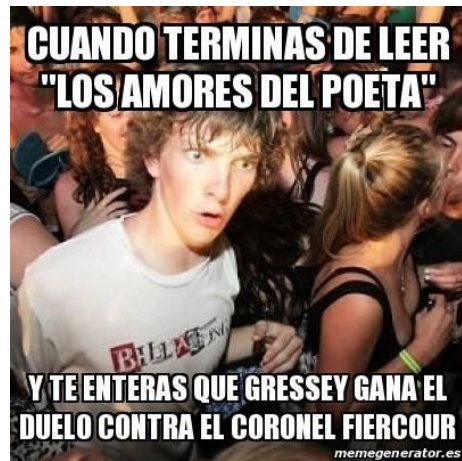
CUANDO VES QUE GRESSEY
Y EL CORONEL FIERCUOR
ESTÁN DISCUTIENDO



Meme 8.1



Meme 8.2



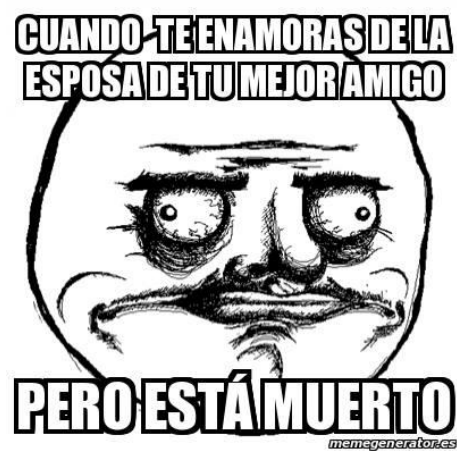
Meme 8.3



Meme 8.4



Meme 9.1



Meme 9.2



Meme 9.3

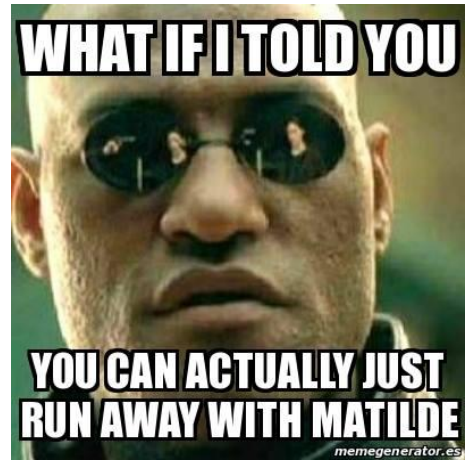
CUANDO TU HONOR TE OBLIGA A PELEARLE A FIERCOUR



PERO AL FINAL LO MATAS Y TE QUEDAS CON LA VIUDA



Meme 9.4



Meme 9.5



Meme 9.6



Meme 9.7



Meme 9.8



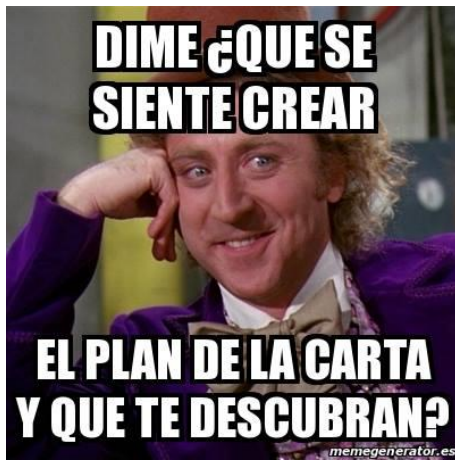
Meme 9.9



Meme 10.1



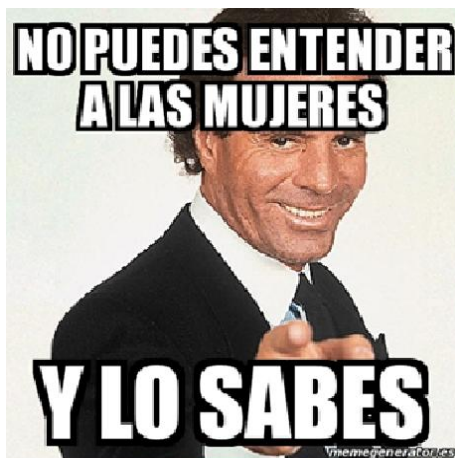
Meme 10.2



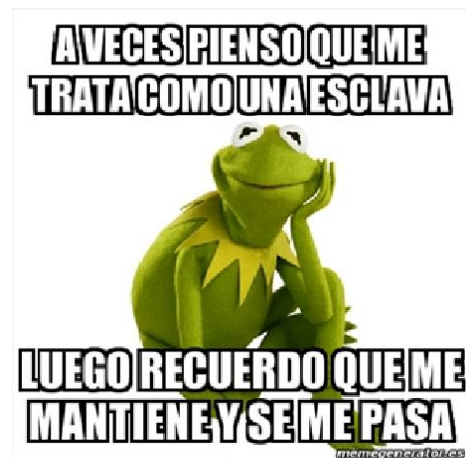
Meme 10.3



Meme 11.1



Meme 11.2



Meme 11.3



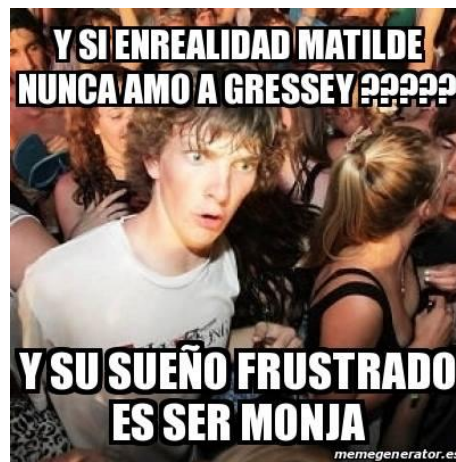
Meme 12.1



Meme 12.2



Meme 12.3



Meme 12.4



Meme 12.5



Meme 12.6



Meme 12.7



Meme 12.8



Meme 13.1



Meme 13.2



Meme 13.3



Meme 13.4



Meme 13.5

**CUANDO MATILDE QUEDA VIUDA
Y VULNERABLE**



VAMO A APROVECHARNO

Meme 13.6

CUANDO MATILDE ME DICE



QUE AMA A UN POETA...

Meme 13.7

**ES DE CHILENOS
CREAR UNA OBRA**



**AMBIENTADA
EN PARÍS**

Meme 13.8



Meme 14.1

**RECIENTE EN EL
SIGLO XIX**



**Y CON AMORIOS DE
TELESERIE VENEZOLANA**

Meme 14.2



Meme 14.3



Meme 15.1



Meme 15.2

Como cuando Gressey no deja de declarar su amor



Meme 15.3



ANEXO III

Concepción, enero de 2017

Estimada profesora:

Somos un grupo de estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, y actualmente nos encontramos realizando nuestro seminario de investigación.

Nuestra investigación se centra en comprobar si la producción de memes puede ser utilizada como recurso evaluativo de lectura crítica de textos literarios, centrada en estereotipos de género. Para ello solicitamos a un grupo de alumnos de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación que elaboraran memes a partir de la lectura de la obra “Los amores del poeta” de Carlos Bello.

Los objetivos de la investigación son:

Objetivo General.

Determinar si la producción de memes puede utilizarse como recurso evaluativo de la lectura crítica de un texto literario, enfocada en la problemática de los estereotipos de género.

Objetivos Específicos.

1. Identificar los elementos textuales o constructivos empleados en la producción de memes a partir de la lectura del texto seleccionado (Categoría. Elementos textuales).
2. Caracterizar la perspectiva desde la cual los productores interpretan los elementos textuales de textos literarios, en cuanto a los estereotipos de género.
3. Proponer criterios de evaluación que promuevan la lectura crítica en relación a los estereotipos de género, a partir del trabajo con memes.



Universidad Católica de la Santísima Concepción
Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación

Para analizar los memes producidos por lo estudiantes y abordar los objetivos establecidos para la investigación, elaboramos dos tablas de análisis que requieren ser validadas por un experto, para lo que recurrimos a usted.

Cordialmente,

Amaro Perez Fierro
Marcela Provoste Salazar
Yosselin Torres Soto
Johana Vásquez Aedo