

## ***Booktrailer* en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales<sup>1</sup>**

**Noelia Ibarra-Rius**

Noelia.Ibarra@uv.es

Universidad de Valencia

**Josep Ballester-Roca**

Josep.Ballester@uv.es

Universidad de Valencia

### **Resumen**

Las narrativas digitales constituyen una herramienta pedagógica de gran utilidad para el docente tanto por el interés que suscitan en el alumnado, como por sus posibilidades para la adquisición y desarrollo de distintas competencias. En el ámbito de didáctica de la lengua y la literatura suponen una propuesta metodológica renovadora de planteamientos tradicionales centrados en la memorización de autores, obras y movimientos y del texto en papel como único soporte de lectura. Por este motivo, nuestro trabajo se centra en el estudio de las posibilidades del *booktrailer* para la educación lectora y literaria en educación infantil y primaria a partir de una experiencia de investigación e innovación llevada a cabo con futuros maestros de la Universidad de Valencia.

### **Palabras clave**

*booktrailer*, educación lectora y literaria, alfabetización, educación infantil y primaria.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D financiado por la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport "Imágenes literarias de la diversidad: ciudadanía e identidad a través de la educación lectora y literaria" (GV050/2015)

## **Book-trailers in Kindergarden and K12 Education: digital, communicative and literary competence through digital narratives**

**Noelia Ibarra Rius**

Noelia.Ibarra@uv.es

Universidad de Valencia

**Josep Ballester Roca**

Josep.Ballester@uv.es

Universidad de Valencia

### **Abstract**

Digital narratives become a useful pedagogical resource for teachers because these narratives catch students attention and fit their interests, and allow the acquisition and development of diverse skills and competences. In language and literature pedagogy, digital narratives imply a methodological proposal which renews traditional approaches focused on the memorization of authors' biographies, masterworks, literary movements, and paper as the only possible medium for reading. For this reason, our work is focused on the study of the possibilities of book-trailers for literary and reading education in Kindergarten and K12 education, through the experience of research and innovation conducted with future teachers at the University of Valencia.

### **Key words**

*booktrailer*, literary education, literacy, Kindergarden and K12 education,

## I. Introducción

El creciente interés por las narrativas digitales ha subrayado la importancia de elementos como contar y escuchar historias en la formación integral del ser humano, pero también ha renovado la enseñanza de materias literarias y lingüísticas en los distintos niveles de la educación formal, en ocasiones ancladas en planteamientos tradicionales con escasa participación del alumnado. Así, por ejemplo, en el ámbito de la educación lingüística y literaria las narrativas digitales han inaugurado un extraordinario abanico de posibilidades para el desarrollo de las competencias comunicativa, lingüística, lectora y literaria tanto en lenguas maternas como en lenguas extranjeras (Alcantud, 2010; Arbonés, 2013; Del Moral; Villalustre & Neira, 2016; Farmer, 2004; Gregori Signes, 2008; Ibarra & Ballester, 2014a; Pérez Gómez, 2016; Reyes, Pich & García, 2012; Robin, 2006; Rodríguez Illera & Londoño, 2009; Rovira, 2015; Soler, 2014; Taberero, 2013; Taberero & Calvo, 2016).

Desde la didáctica de la lengua y la literatura contemporánea se postula la necesidad del tratamiento integrador de los contenidos y la aproximación al contexto real del alumnado para que el aprendizaje resulte significativo, así como la integración de los medios y las tecnologías de la comunicación como estrategia básica para la superación de los presupuestos de la alfabetización tradicional (Ballester, 2015; Cassany, 2006, 2015; Ibarra & Ballester, 2014b; Martos & Campos, 2013; Mendoza, 2012; Pérez Rodríguez, 2011). De acuerdo con Pérez Tornero "el énfasis fundamental de esta nueva alfabetización hay que ponerlo, además, en la capacidad de generar nuevos contenidos, de interactuar y de participar en las nuevas relaciones que tejen las redes" (2008: 21).

Una lectura detenida del currículo de las diferentes etapas del sistema educativo nos revela la importancia del ámbito de lengua y literatura en el desarrollo de la competencia digital, dado que en ésta se encuentran implicadas diferentes destrezas relacionadas con los contenidos del área, como la composición y comprensión de textos en diferentes modalidades, formatos y soportes. De hecho, la competencia lingüística y digital suponen dos de las competencias estipuladas en el currículo como básicas para poder crecer e interactuar en la sociedad (Real Decreto 1105/2014 y 126/2014). Así, la relación que apuntamos entre ambas competencias se enmarca en una concepción crítica de la competencia lingüística que trasciende sus límites tradicionales hacia la noción de competencia comunicativa vinculada a la digital, puesto que "el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas que la configuran debe complementarse hoy con el dominio de nuevas estrategias comunicativas y semiológicas, muy distintas a las tradicionales, adaptadas a los lenguajes surgidos en contextos tecnológicos, y a las novedosas formas de selección, tratamiento e interpretación de la información" (Pérez Rodríguez, 2011: 59).

Las múltiples posibilidades de los códigos verbales y no verbales en el contexto contemporáneo, así como las distintas transformaciones en las posibilidades comunicativas, sintetizadas por Ferreiro en "los modos de producción de los textos, los modos de circulación de los textos y la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas" (2011: 427) como también de recepción, implican en definitiva, modificaciones constantes en el concepto de alfabetización en la cultura escrita contemporánea (Coll, 2005). Si bien, como nos recuerda Ferreiro (2006) en su definición confluyen tanto factores espaciales como históricos, esto es, las circunstancias que determinan poder desenvolverse con éxito en el conjunto de prácticas sociales de la denominada cultura escrita varía en función de cada sociedad y en cada momento histórico, por lo que sus límites deberían extenderse "con una mirada que es a la vez evolutiva, social e histórica" (Ferreiro, 2011: 436).

Con independencia de optar por el término alfabetización sin más adjetivos (Ferreiro, 2011), *literacidad* a partir del anglicismo *literacy* y sus modalidades (Cassany, 2006) o nuevas alfabetizaciones, así entre otras "el alfabetismo digital, tecnológico o electrónico –digital literacy, technological literacy o e-literacy–, el alfabetismo visual –visual literacy– o el alfabetismo informacional –information literacy–" (Coll, 2005: 7), el escenario comunicativo en este primer cuarto del siglo XXI requiere repensar la formación en cultura escrita e impresa para adecuarse a las necesidades de producción y recepción de mensajes y contenidos a través de diversos medios, soportes, formatos y lenguajes.

En este "paisaje comunicativo" contemporáneo (Ferres, 2011), las narrativas digitales suponen una extraordinaria opción metodológica para la didáctica de la lengua y sobre todo, de la literatura. A través de sus diferentes posibilidades, permiten la introducción en el aula de posibilidades que hasta

ahora no habían gozado de protagonismo en las aulas, como diferentes opciones, tipologías y soportes de lectura y escritura, por lo que desarrollan la competencia lingüística y digital, como también la lectora y literaria, y al tiempo, promueven una alfabetización centrada en las estrategias, destrezas y necesidades comunicativas contemporáneas. Asimismo, permiten el desarrollo de la creatividad y la autonomía del alumno, ubicado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Del Moral & Rey, 2015; Lundby, 2008; Ohler, 2008; Robin, 2008; Rodríguez Illera & Londoño, 2009, 2010, Villalustre y Del Moral, 2014).

Frente a clases articuladas en torno a la memorización de autores, datos y obras como base de la enseñanza de la literatura, centrada además, de forma casi exclusiva en la obra literaria en papel como único soporte válido, o del análisis sintáctico y morfológico como eje privilegiado del aprendizaje lingüístico, las narrativas digitales pueden suponer una propuesta metodológica renovadora que suscite el interés del alumnado y la adquisición de conocimientos desde la promoción de la investigación y la lectura y escritura multimodales y multimediales (Ibarra & Ballester, 2014a; Taberero, 2016).

## II. El *booktrailer* en la educación lectora y literaria

Si la comprensión y producción de textos escritos de acuerdo con las posibilidades del escenario comunicativo del siglo XXI constituyen las bases para el ejercicio crítico de la ciudadanía, parece lógico plantear la promoción lectora y sobre todo, la formación del lector competente, con especial interés en la lectura literaria por sus posibilidades formativas en la construcción de la identidad y el desarrollo integral del ser humano (Chambers, 2007; Larrosa, 2003; Manguel, 2011; 2011; Petit, 2009, 2015; Rosenblatt, 2002; Todorov, 2009) como uno de los ámbitos esenciales de intervención educativa. En este sentido, recordemos la relevancia del vínculo entre escritura, lectura y educación para la democracia, tanto por sus implicaciones respecto a la ideología, como respecto a las opciones de diálogo y participación en la sociedad (Bollman, 2006, 2007; Cavallo y Chartier, 1998; Manguel, 1996 entre otros).

Los ejemplos a este respecto son numerosos, pues la lectura nunca puede ser calificada como una actividad inocente, tal y como apuntó Víctor Hugo respecto a su poder en la conversión de hombres y mujeres de despacho en seres humanos de acción acontecida por ejemplo en Vladimir Ilic Ulianov, Lenin, al leer a Tolstoi, los poemas de Auden leídos por Joseph Brodski durante el tiempo condenado en Siberia a trabajos forzados como clave en su deseo de supervivencia o reflejada en personajes literarios como Alonso Quijano o Emma Bovary, por citar dos ejemplos representativos. Como también podemos citar numerosos ejemplos en torno a los argumentos y obras prohibidas en diferentes momentos de la historia de la humanidad por sus supuestos efectos transformadores en las personas y en las sociedades que los leyeran, desde *Pinocho*, pasando por *El guardián de centeno de Salinger*, *Ulises*, *Huckleberry Finn*, *1984*, *Trópico de cáncer* o *Harry Potter junto a obras de autores como Rabelais* o *La Fontaine entre otros muchos*. Así, podemos rastrear evidencias de exterminio de libros y bibliotecas en todas las épocas, desde el incendio de la Biblioteca de Alejandría a la destrucción del Instituto de Estudios Orientales de Sarajevo, pasando por el saqueo de las bibliotecas de Bagdad en 2003 a la quema de libros de autores judíos perpetrada a las órdenes de Hitler o de libros de autores subversivos, masónicos o considerados rojos por el régimen franquista, como también las devastaciones en Bosnia-Herzegovina, Irak o Afganistán (Ballester e Ibarra, 2016b).

Su relevancia se refleja además, en la ingente bibliografía generada en torno a la lectura y los diferentes componentes del proceso lector, con frecuencia definidos como categorías inmovilistas y descontextualizadas de los parámetros históricos y sociales que podrían arrojar luz para su conceptualización rigurosa, la proliferación de estudios de carácter cuantitativo en torno a diferentes aspectos vinculados al libro y al proceso lector, como los hábitos de lectura - en nuestro caso de la población española -, o la comprensión textual en el conocido informe PISA. Asimismo, el análisis detenido del currículo (Real Decreto 1105/2014, Real Decreto 126/2014 y Real Decreto 1630/2006) desvela un eje transversal que recorre las diferentes etapas educativas a este respecto: la adquisición y desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, y en el seno de ésta, la competencia lectora y literaria, así como la formación de hábitos lectores estables y el descubrimiento del placer lector.

Sin embargo, con relativa frecuencia en las aulas la didáctica de la literatura se articula en torno a claves propias del romanticismo y se centra en prácticas tradicionales ligadas al enfoque historicista y la repetición memorística de información vinculadas a periodos, movimientos, autores y obras denominadas canónicas o en su defecto, del aprendizaje de un determinado modelo de comentario textual como estrategia única de aproximación a las obras, en detrimento de las bases del enfoque comunicativo y las premisas de la educación literaria contemporánea (Ballester, 2015; Ballester & Ibarra, 2016; Cerrillo, 2007; Colomer, 2015; Ibarra & Ballester, 2014b; Lomas, 2015; Mendoza, 2004).

Así, todavía se constatan notables diferencias entre las formas de enseñar lectura, literatura y escritura y las prácticas que realizan de forma cotidiana los estudiantes, por lo que la brecha entre las competencias trabajadas desde la escuela y las habilidades que el alumnado ejercita al enfrentarse a las nuevas prácticas de lectura literaria y escritura en su ámbito privado se incrementa de forma progresiva. Resulta evidente la necesidad de plantearse el reto que en la formación lectora introducen las tecnologías de la información y la comunicación y, por tanto, de redefinir las formas de enseñar, transmitir, estudiar, producir y leer literatura en nuestros días (Borrás, 2005). La relevancia de esta formación rigurosa en cuanto a la lectura crítica se refiere se evidencia en su función –obviamente, no de forma exclusiva, pero si de forma destacada– en la construcción de la ciudadanía y por tanto, en la autonomía y capacidad de diálogo y participación del estudiante en la sociedad de la que forma parte (Ballester, 2015; Cassany, 2011, 2012; Ibarra & Ballester, 2014b).

Diferentes autores han apuntado la relevancia de la didáctica de la literatura en las primeras etapas educativas para la formación del lector competente, así como la figura del mediador en este proceso (Ballester, 2015; Cerrillo, 2007; Colomer, 2015; Lockwood, 2011; Machado, 2002; Mendoza, 2004; Equipo Peonza, 2001). De ahí la focalización de nuestra investigación en la introducción de una posibilidad de las narrativas digitales en auge en los últimos tiempos, los *booktrailers*, en nuestro caso para las etapas de educación infantil y primaria a partir de una experiencia de investigación e innovación desde la educación superior, en concreto, desde los futuros maestros, como responsables directos de la formación lectora y literaria de los estudiantes de estas franjas educativas.

La concepción del *booktrailer* como instrumento de promoción de un libro apela al lector del siglo XXI mediante el empleo de estrategias, soportes y lenguajes en los que éste se desenvuelve de forma cotidiana. Nos encontramos en palabras de Tabernerero ante “un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico con la peculiaridad de que circula por internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales” (2013:212). De hecho, una de las claves del éxito del *booktrailer* radica en su conexión con las características del receptor modelo, ya éste “se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual” (2013: 212). Así, el lector del siglo XXI accede a ejemplos de esta modalidad de narrativa digital difundidos en redes sociales por *booktubers* o consumirlos a través de la consulta de páginas web de editoriales, sobre todo de literatura infantil y juvenil, en las que resulta frecuente apreciar el uso de *booktrailers* como estrategia de presentación en el mercado de las últimas novedades .

La confluencia de posibilidades audiovisuales y multimodales con la promoción de la lectura literaria que sintetiza el *booktrailer* supone en primer lugar, un elemento motivador para el alumnado, pues implica “other way to connect to the texts we were reading and writing in class<sup>2</sup>” (Taylor, 2011: 16). Así, el interés del estudiante se incrementa ante la introducción de nuevas tecnologías, códigos y lenguajes en el aula de literatura próximos a su realidad cotidiana, por lo que fomenta el aprendizaje significativo, pero además, promueve su participación activa en la construcción del sentido del texto que se despliega ante sus ojos y activa su necesaria implicación ante las estrategias del discurso publicitario y del lenguaje fílmico para conocer cuál será el final de la historia que el *booktrailer* no desvela.

De acuerdo con Tabernerero (2013 y 2015), el *booktrailer* responde a características semejantes al tráiler digital que han sido aprovechadas desde el ámbito editorial como recurso para promoción de

---

<sup>2</sup> Traducción de los autores: “otra manera de conectar con los textos que estamos leyendo y escribiendo en clase”

sus productos pues se define por su brevedad, elocuencia y precisión además, de atractivo para el receptor. En concreto, en el ámbito de la promoción del álbum ilustrado, esta investigadora distingue tres grandes tipos de *booktrailers*: un primer tipo ofrece una presentación en Issuu de una selección de páginas o dobles páginas en las que se sintetizan los elementos más relevantes del libro. Se trata por tanto de una propuesta sencilla desde la perspectiva técnica, muy próxima al formato de libro y al concepto de soporte, incluso, con el paso de página incluido. Un segundo tipo, muy próximo al tráiler fílmico, en el que se emplea la técnica cinematográfica y se genera una película muy breve que avanza la presentación de una historia mediante la música, la palabra (oral y escrita) e incluso el movimiento. ES una modalidad de *booktrailer* que puede definirse como microrrelato ya que ambos comparten los siguientes rasgos inherentes: brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad y virtualidad. Gran número de ejemplos de esta categoría responden a un ejercicio de hibridación de géneros de base intertextual o metaficcional que requiere de una lectura hipertextual por parte del lector para construir su significado. A partir del microrrelato, Taberero clasifica distintas posibilidades de propuestas: a) *booktrailers* que parten de la presentación de la historia y en un momento determinado la detienen con la finalidad de captar el interés del lector. La elipsis y la suspensión constituyen las estrategias compositivas básicas de esta opción así como la función de interpelación al receptor ligada al protagonismo de la intertextualidad; b) *booktrailers* estructurados en torno a la elección de un fragmento del libro expuesto con una estética próxima a éste y una animación plana; c) *booktrailers* articulados, como si de minicuentos se tratara, en torno a la base del libro original. En esta posibilidad, la elipsis funciona como estrategia compositiva que construye *booktrailers* como relatos finalizados y autónomos, entendidos como propuestas intertextuales que suelen requerir de un elevado conocimiento del hipotexto. Finalmente, la tercera posibilidad de *booktrailers* es el cortometraje de animación que sobrepasa con creces el ámbito del libro en la mayoría de ocasiones y se asemeja a un discurso alejado de su origen.

Esta caracterización sintética del *booktrailer* a partir de sus rasgos formales nos ofrece claves para la comprensión de su eficacia en la promoción de la lectura y en la adquisición y desarrollo de la competencia literaria. En sus diferentes modalidades, la aproximación a la experiencia literaria se produce a partir de un ejercicio de lectura multimodal donde el lector debe interpretar los códigos y completar los huecos que el *booktrailer* como ejercicio retórico le propone. Asimismo, permite al futuro lector construir su horizonte de expectativas (Iser, 1978) respecto al texto, desde el que genera hipótesis e inferencias en relación que finalmente desemboca en la formación de la propia opinión respecto a la relación del libro con sus preferencias e intereses, de acuerdo con su trayectoria lectora, y por tanto, en el juicio de valor final que le conducirá a desear o no adentrarse en la lectura del libro promocionado. Además, la conjunción de posibilidades de expresión que el *booktrailer* condensa, unida a características anteriormente apuntadas como la hipertextualidad o el carácter de metanarrativa y metaliterario, exigen a su lector participar de forma activa en para poder construir el significado.

Por este motivo, desde nuestra óptica, el *booktrailer* supone una atractiva herramienta metodológica para la didáctica de la lectura y la literatura contemporánea, puesto que no sólo permite trabajar la promoción de la lectura sino también la adquisición de las competencias literaria, comunicativa, digital y mediática desde la comprensión y producción de un texto en el que se fusionan distintos códigos y lenguajes. En este sentido, algunos autores como Taberero (2013 y 2015) defienden su adecuación a la red por sus propias características así como por la definición del lector definido en el marco de la Web 2.0, mientras que otros como Rovira (2015) optan por considerarlo como una posibilidad de desarrollo de la denominada literatura infantil y juvenil 2.0 (Ibarra & Rovira, 2012).

Asimismo, en relación con las diferentes prácticas de literacidad que promueve, diseña un receptor modelo muy concreto, pues apela de forma directa al lector infantil y juvenil desde diferentes posibilidades de *booktrailers* generados por editoriales de literatura infantil y juvenil –en adelante alternaremos con el término *lij*- y difundidos por internet como estrategia de promoción de sus novedades y autores (Rovira, 2015; Taberero & Calvo, 2016). En relación directa con este diseño del receptor modelo se encuentra nuestra elección del planteamiento de la experiencia, pues además de los motivos hasta ahora señalados, nos interesa dotarle modelo de las estrategias necesarias para poder comprender de forma crítica los *booktrailers* que puede encontrar en su vida cotidiana como lector literario al consultar cualquier página web de una editorial por ejemplo, así como desarrollar en el futuro maestro de las estrategias didácticas fundamentales de aproximación a esta modalidad, desde su implicación directa en su creación y valoración como herramienta didáctica en las aulas de infantil y primaria.

El interés del alumnado se incrementa así al diseñar un producto final que no finalizará en la única mirada del docente de la materia, sino que se concibe para un público amplio, pues comprende tanto al grupo de iguales y por tanto, futuros mediadores, como en un sentido más extenso al poder ser difundido a través de redes sociales o incluso, utilizarse durante sus periodos de prácticas. Además, en nuestro caso, el grado de motivación se vio subrayado por el planteamiento de una sesión final de visionado y coevaluación de todos los *booktrailers* seleccionados. De esta manera, el estudiante tuvo en cuenta en el diseño de su *booktrailer* al doble receptor al que se dirige la literatura infantil y juvenil en las etapas de infantil y primaria: el niño en primera instancia, pero también el mediador, en forma de familia o instituciones, que serán las que en definitiva, comprenden, seleccionen o faciliten el acceso del niño a ese texto en concreto (Cerrillo, 2007). En esta experiencia, la figura del mediador se personificaba en los futuros maestros, compañeros de aula, por lo que la actividad adquirió un interés añadido.

### III. El *booktrailer* en educación infantil y primaria a partir de la formación del futuro maestro

Nuestra experiencia de investigación e innovación en torno al *booktrailer* se ha llevado a cabo a través de la asignatura obligatoria de segundo curso del grado de Maestro de la Universitat de València *Formación literaria* durante tres cursos académicos (2012-2013, 2013-2014 y 2015-2016). La investigación por tanto contempla una doble vertiente: por una parte, se centra en la producción de narrativas digitales dirigidas a las etapas de educación infantil y primaria y por otra, contempla la formación del futuro maestro como aspecto clave en la didáctica de la literatura contemporánea.

En concreto, se ha trabajado con un total de 195 alumnos, distribuidos del siguiente modo: en el curso académico 2015-2016 con 51 alumnos, en el 2013-2014 con 96 y por último, en el 2012-2013 con 48. A lo largo de los tres cursos académicos se produjeron un total de 35 *booktrailers*: 9 durante el 2015-2016, 17 en el 2013-14 y 9 en el 2012-2013.

#### a. El contexto

En los primeros años de la educación literaria de la persona resulta fundamental el papel de la literatura infantil y juvenil en la formación del futuro adulto lector, esto es, adultos con la competencia literaria adquirida o en proceso de construcción constante, pues en estas primeras etapas se produce una estrecha correspondencia entre el proceso de construcción del sentido que tiene lugar con la comunicación literaria con el de la construcción de la personalidad del lector. En ambos casos nos encontramos ante la construcción de sentidos que proporcionan marcos de referencia significativos para la interpretación del cosmos (Cerrillo, 2007). Por este motivo, la experiencia en torno al *booktrailer* dirigido al segundo ciclo de infantil y sobre todo, a la etapa de educación primaria se centró en textos de lix.

Diferentes investigadores han apuntado la necesidad de formación específica en torno a la literatura infantil y juvenil en aquellos que se encargarán de configurar el canon de lecturas de niños adolescentes, así entre otros Ballester, 2015; Ballester & Ibarra, 2016; Colomer & Munita, 2013; Cerrillo 2007; Diaz Armas 2008; Díaz Plaja 2013, Ibarra & Ballester, 2013; Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2008; Mendoza, 2004; Munita, 2013 o Silva Díaz, 2001a, 2001b y 2001c. De acuerdo con estos investigadores, el futuro maestro debe contar con conocimientos suficientes respecto a la literatura y la literatura infantil y juvenil para poder crear su canon de aula, así como con un hábito lector previo para poder transmitirlo al alumnado.

En este sentido, diferentes estudios, tanto nacionales como internacionales, han apuntado la importancia de la formación lectora del futuro mediador desde diferentes ópticas, ya sea desde la perspectiva de su hábito lector, como del nivel efectivo de sus competencias lectora y literaria en la interpretación crítica y autónoma de los textos y, en última instancia, de su relación personal respecto a la lectura y sus creencias o prejuicios respecto a ésta, entre otros (Applegate & Applegate, 2004; Ballester, 2015; Colomer & Munita, 2013; Chambers, 2007; Chartier, 2004; Díaz Armas, 2008; Duszynski, 2006; Ibarra & Ballester 2014b; Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2008; Munita, 2013; Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008; Silva-Díaz, 2001a, 2001b, 2001c).

Sin embargo, en el caso concreto de los futuros maestros, el trabajo de Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008) entre otros, nos revela que el alumnado de Magisterio no lector se cifra en un 40%, esto es, cuatro de cada diez estudiantes. Por su parte, el trabajo de Díaz Armas (2008) nos descubre los prejuicios y percepciones del alumnado de Magisterio respecto al discurso literario infantil y sus consecuencias más evidentes a partir de las considerables dificultades de este colectivo para interpretar los textos o incluso, para el diseño de una de las bases de la educación literaria: la configuración de un canon de lecturas de calidad y adecuadas a las necesidades e intereses de sus receptores, tal y como ha reivindicado la crítica especializada a lo largo de los años (Ballester, 2015; Ballester & Ibarra, 2016; Cerrillo, 2007, Colomer, 2015; Equipo Peonza, 2001 Mendoza, 2004; Taberero & Calvo, 2013 entre otros). De la misma forma, Asimismo, suelen mostrar carencias manifiestas respecto a la literatura infantil en cuanto a sus características, temas, evolución histórica, forma de transmisión o incluso, las obras que podrían pertenecer a esta categoría (Díaz Plaja, 2013; Ibarra & Ballester, 2013).

La adecuación a los intereses y necesidades de los lectores en formación del siglo XXI pasa necesariamente por la formación rigurosa del alumnado que en el futuro desempeñará profesionalmente esta tarea. De ahí el diseño de la investigación planteada, pues si queremos introducir el *booktrailer* como una herramienta didáctica de primer orden para el desarrollo de la competencia literaria y comunicativa en la etapa de infantil y en especial, en primaria, debemos partir del futuro maestro como futuro mediador entre el niño y la literatura infantil y juvenil.

Recordemos que si bien el futuro maestro se ha familiarizado con la literatura infantil y juvenil a lo largo de su trayectoria vital (desde los cuentos de tradición oral y popularizados mediante versiones fílmicas pasando por las canciones de cuna o las adivinanzas hasta llegar a las lecturas graduadas por etapas, con frecuencia convertidas en una tarea obligatoria en el aula de literatura o de lengua o *best-sellers* sobre todo, de juvenil), en ningún momento de la escolaridad ha enfocado su estudio de forma sistemática, pues el currículo de las diferentes etapas obligatorias no contempla la literatura infantil y juvenil como materia (de hecho, ésta sólo aparece en estudios universitarios y en concreto en titulaciones de grado referidas a formación de maestros, no así de profesorado, tal y como puede comprobarse en Díaz Plaja, 2013 o Ibarra & Ballester, 2013). Además, de acuerdo con los estudios citados hasta el momento respecto a los hábitos lectores de los futuros maestros, tampoco cuenta con hábitos lectores estables o un bagaje lector como base para la elección de libros de calidad entre su abanico de textos conocidos.

## **b. El diseño: objetivos formativos.**

A lo largo de los tres cursos académicos, la experiencia se planteó en forma de taller integrado en el seno de la programación curricular de aula y por tanto, vinculado a la adquisición y desarrollo de las competencias y resultados de aprendizaje de la materia. Por este motivo, en el diseño de sus objetivos se han tenido muy presente tanto las competencias, como los resultados de aprendizaje y por supuesto, los contenidos estipulados en la guía docente. En concreto, mediante el taller se perseguía que el futuro maestro fuera capaz de:

- Comprender el potencial didáctico del *booktrailer* en la didáctica de la literatura contemporánea.
- Producir un *booktrailer* adecuado para la etapa educativa a partir de diferentes códigos y lenguajes (fílmico, audiovisual, publicitario, literario...).
- Conocer, desarrollar y valorar las competencias que el niño/a adquiere a través de la didáctica de la literatura y la literatura infantil y juvenil.
- Leer e interpretar de forma crítica las diferentes posibilidades, mensajes e ideología de los textos digitales.
- Utilizar de forma adecuada solvente las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas didácticas.
- Analizar e incorporar de forma crítica cuestiones clave de la sociedad contemporánea a la educación escolar como el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales.
- Desarrollar la creatividad y la vertiente productiva en la formación literaria.
- Adquirir formación literaria, y en especial, conocer la literatura infantil y juvenil y su canon.
- Enfrentarse a la selección crítica de textos de calidad y adecuados para la etapa educativa.
- Emplear fuentes de información y documentación de relevancia en literatura infantil y juvenil.
- Descubrir y utilizar de manera pertinente recursos para la promoción de la lectura.

- Expresarse de forma correcta y adecuada en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.
- Trabajar de forma colaborativa.

### c. Desarrollo del saber

En las diferentes ediciones del taller, el alumnado debía generar un *booktrailer* de un libro perteneciente a la literatura infantil y juvenil actual, a los clásicos o a la tradición oral adecuado para el ciclo y la etapa educativa que decidiera, con la posibilidad de elegir entre el segundo ciclo de infantil y cualquier ciclo de primaria. Cada *booktrailer* no debía durar más de tres minutos y no debía desvelar el final de la obra elegida, sino persuadir al receptor modelo a leerla.

El trabajo se realizó en grupos de entre 4 y 6 personas que debían trabajar de forma colaborativa para tomar decisiones de manera consensuada y generar un producto final de calidad y con finalidad didáctica para la etapa educativa seleccionada. La posibilidad de configurar grupos de diferente tamaño explica el diferente número de relatos producidos en cada curso académico.

El taller comprendió las siguientes fases: en primer lugar, partimos de la contextualización de las narrativas digitales y el *booktrailer* en el seno de la relación entre la didáctica de la literatura contemporánea y las necesidades e intereses del alumnado actual en relación con el impacto de los lenguajes y las nuevas modalidades de uso, códigos y soportes comunicativos. Así, se expuso y reflexionó sobre el potencial didáctico del *booktrailer* en la didáctica de la literatura y en la adquisición y desarrollo de diferentes competencias clave del área por parte del niño, como la literatura, lectora, comunicativa o digital, así como en el maestro que deberá encargarse de su programación y evaluación.

A continuación, procedimos al visionado de diferentes *booktrailers* con la finalidad de proporcionar al alumnado un abanico de posibilidades del tipo de texto que después debía generar. En esta etapa se conjugaba la aproximación y descubrimiento de los diferentes lenguajes y códigos presentes en los *booktrailer*, con el análisis crítico de la finalidad de cada uno y también, del texto literario en el que se centraba. De esta manera, se aprovechaba el carácter metanarrativo del *booktrailer* y se ampliaba el intertexto del alumnado mediante la ampliación de experiencias lectoras y la interpretación de sus significados. De la misma manera, a través de la lectura, interpretación y análisis de los diferentes elementos de cada uno se generaba una aproximación definitoria al género y se establecía una posible tipología, a manera de la apuntada por Taberner (2013).

En una segunda fase, cada grupo debía reflexionar y seleccionar de forma consensuada el libro que constituiría el eje de su *booktrailer* de acuerdo con el cumplimiento de tres criterios básicos: en primer lugar, el libro debía ser adecuado para la etapa y ciclo educativo seleccionado; en segundo, debía ser de calidad suficiente como para formar parte del bagaje lector (comprendido este criterio de acuerdo con las directrices respecto al canon en la educación literaria apuntadas por diferentes investigadores en didáctica de la literatura, como Ballester, 2015; Colomer, 2015 Cerrillo, 2007 y 2013, Equipo Peonza, 2001; Mendoza, 2004, Díaz Armas 2001a, 2001b y 2001c); por último, debía responder a una de las tres opciones siguientes, bien podía pertenecer a la literatura infantil y juvenil contemporánea, podía ser un clásico o bien, de cualquier género de la tradición oral (por ejemplo, los cuentos de hadas). Una vez seleccionado el grupo debía leer la obra e interpretarla de forma crítica para poder transmitir el sentido de ésta de forma correcta en el *booktrailer*.

Para su elección el grupo debía recurrir a fuentes de información y documentación de literatura infantil y juvenil de relevancia y, en cualquier caso, justificar de forma argumentada los motivos de su elección. En su argumentación debía considerar entre los motivos de su elección elementos como la adecuación del género (poesía, novela, teatro), del tipo de libro (*pop-up*, álbum, libro ilustrado...), la temática, la ilustración, los paratextos y su función (Cañamares & Cerrillo, 2007) o el lenguaje a la etapa seleccionada, así como mencionar otras posibilidades que se hubieran considerado y los motivos de su exclusión. En segundo lugar, el grupo debía leer e interpretar la obra seleccionada, pues *booktrailer* debía transmitir los elementos más representativos del título elegido para incitar a su lectura.

De esta manera, en esta fase perseguíamos que el alumnado adquiriera formación literaria y se familiarizara con la literatura infantil y juvenil y su canon, así como con las fuentes de información y

relevancia en li y sobre todo, se enfrentara a una tarea clave, la selección crítica de textos de calidad y adecuados para cada etapa educativa. Así, al incrementar sus experiencias lectoras en literatura infantil y juvenil y enfrentarse al debate y discusión de las obras con un grupo de iguales, el alumnado desarrollaba su competencia lectora y literaria, pero también comunicativa, al tiempo que consideraba cómo desarrollarla en el alumnado de infantil y primaria.

Después, se iniciaba la fase de planificación con la elaboración de su primer guion de trabajo y a partir de éste, el *storyboard* en el que cada grupo debía plantear el conjunto de elementos multimedia que guiaría su *booktrailer*, de acuerdo con dos premisas básicas: la creatividad en sus creaciones y sus posibilidades didácticas en la etapa seleccionada. Así, por una parte, se subrayaba la adecuación del *booktrailer* a su receptor modelo y por otra, se fomentaba su uso como recurso didáctico en la etapa educativa, pues al final, cada grupo debía explicar cómo se emplearía en el aula.

Por tanto, se introduce tanto la producción de mensajes desde una vertiente creativa, como la alfabetización mediática, visual y digital y el desarrollo de las diferentes habilidades y estrategias asociadas a las competencia comunicativa, pues el *storyboard* tiene como objetivo esencial planificar qué contar y cómo contarlo a través del *booktrailer*. Asimismo, se trabaja tanto la competencia comunicativa desde la necesaria corrección y adecuación de los textos, tanto orales como escritos, y se introduce la oralidad de forma explícita en el aula.

Tras esta primera planificación, iniciábamos la aproximación a diferentes herramientas tecnológicas y analizábamos sus posibilidades para crear *booktrailers* (Alcantud, 2010) de la mano de una profesora invitada con gran experiencia en *Digital Storytelling*). La presencia de la profesora en el aula permitió entre otros aspectos, la exploración y experimentación con diferentes recursos tecnológicos para crear *booktrailers*, como también el visionado de experiencias anteriores en forma de *digital storytelling* creado por alumnado de diferentes etapas educativas participante en talleres impartidos por ella a lo largo de su experiencia, e incluso, muestras procedentes de su propia hija creadas durante su etapa en educación primaria.

De acuerdo con la premisa de la creatividad y a partir de la formación recibida con la profesora invitada, el grupo debía tomar diferentes decisiones respecto a su *booktrailer*, desde el programa que emplearía para generarlo (*MovieMaker*, *Microsoft Photo Story*, Fotos Narradas) a los diferentes elementos compositivos. La fase finalizaba con la realización por parte de cada grupo de un prueba en pequeña escala de las diferentes etapas por las que debía pasar su *booktrailer*: a) revisión del *storyboard*; b) selección o creación los elementos visuales; c) selección o creación de los elementos sonoros (locuciones, efectos especiales, banda sonora...) d) decisiones de montaje; e) aplicación didáctica.

En la etapa final el alumnado debía enfrentarse a la realización de su *booktrailer*. Para su realización, debía partirse de la revisión del *storyboard* a la luz de las herramientas tecnológicas ahora conocidas y en su caso, de la reflexión en torno a las elecciones pertinentes a selección o creación de elementos, como las imágenes, la música o los efectos. Asimismo, debía revisarse y velar por la corrección y adecuación de los diferentes textos orales y escritos que figurarían en el *booktrailer*.

A grandes rasgos, podemos comentar que si bien algún grupo optó por la técnica del *stop motion*, otros prefirieron *booktrailers* más próximos al relato en forma de libro e incluso, se imitaba, la forma de pasar las páginas de un libro, o de una película, tipologías por otra parte estudiadas a lo largo del taller a partir del visionado de ejemplos significativos. Por este motivo, los materiales también difirieron en función del tipo de *booktrailer*, pues hubo grupos que optaron por incluir fragmentos del libro, otros que crearon figuras, realizaron dibujos o incluso, compusieron la música imitando las destrezas del receptor modelo y otros que optaron por técnicas próximas a la dramatización de fragmentos clave de la obra.

Por último, el taller finalizaba con la presentación por parte de cada grupo de su *booktrailer* y el visionado y valoración de todos los creados. En la presentación, cada grupo debía apuntar tanto la justificación de la elección de su obra y la adecuación a la etapa, así como su aplicación didáctica en el seno de un proyecto o programación más amplia de promoción lectora destinada al alumnado de infantil o primaria. Asimismo, generaron una autovaloración grupal de la experiencia, en la que incluían los aspectos que consideraban más positivos y las dificultades a las que se habían enfrentado.

#### d. Evaluación y resultados

La evaluación planteada fue continua y formativa, con la finalidad de poder evaluar el progreso del alumnado a través de las diferentes fases de realización del taller, así como el *booktrailer* final. Asimismo, se planteó la coevaluación entre iguales, pues cada grupo clase tuvo la oportunidad de visionar los *booktrailers* de sus compañeros en una sesión conjunta.

El alumnado recibió indicaciones respecto a los objetivos del taller y sus criterios de evaluación y se le indicaron los aspectos concretos que serían tenidos en cuenta para su valoración de acuerdo con una serie ítems distribuidos en apartados generados para facilitar su verificación durante las etapas de realización del *booktrailer*. Así, se establecieron cuatro grandes epígrafes en función de las competencias que se deseaba evaluar y los objetivos diseñados al inicio del taller: uno centrado en la didáctica, otro en la competencia lectora y literaria, otro en la competencia comunicativa y por último en la competencia digital.

En cuanto a la didáctica consideramos: a) la adecuación del *booktrailer* para la etapa seleccionada; b) aplicación didáctica del *booktrailer*; c) trabajo colaborativo; d) estimulación del placer lector y la promoción del libro infantil y juvenil. En cuanto al digital nos centramos en los siguientes ítems: a) Uso adecuado del programa informático elegido; b) Creatividad, originalidad e innovación; c) Aprovechamiento de posibilidades de montaje y efectos; d) Edición de elementos: imágenes, voz, banda sonora; e) Información de los créditos; f) Empleo de diferentes códigos y lenguajes. En cuanto a la competencia lectora y literaria consideramos: a) Selección de una obra de calidad y adecuada a la etapa; b) Comprensión y transmisión del sentido de la obra seleccionada; c) Elección de contenidos representativos de la obra; d) Adecuación de los elementos multimodales como música o imágenes del *booktrailer* al significado de la obra; e) consecución del propósito comunicativo. Por último, respecto a la competencia comunicativa nos centramos en: a) Corrección gramatical; b) Adecuación comunicativa a la etapa seleccionada; c) Calidad de la locución (ritmo, entonación); d) Producción y planificación, guion adecuado y *storyboard*.

1. Didáctica
a) la adecuación del <i>booktrailer</i> para la etapa seleccionada
b) aplicación didáctica del <i>booktrailer</i> ;
c) trabajo colaborativo
d) estimulación del placer lector y la promoción del libro infantil y juvenil
2. Digital
a) Uso adecuado del programa informático elegido
b) Creatividad, originalidad e innovación
c) Aprovechamiento de posibilidades de montaje y efectos
d) Edición de elementos: imágenes, voz, banda sonora
e) Información de los créditos
f) Empleo de diferentes códigos y lenguajes
3. Lectora y Literaria
a) Selección de una obra de calidad y adecuada a la etapa;
b) Comprensión y transmisión del sentido de la obra seleccionada
c) Elección de contenidos representativos de la obra
d) Adecuación de los elementos multimodales como música o imágenes del <i>booktrailer</i> al significado de la obra
e) consecución del propósito comunicativo
4. Comunicativa
a) Corrección gramatical;
b) Adecuación comunicativa a la etapa seleccionada:
c) Calidad de la locución (ritmo, entonación);
d) Producción y planificación, guion adecuado y <i>storyboard</i>

Tabla 1.  
Fuente: Elaboración propia

La evaluación de la adquisición y desarrollo de cada uno de los apartados se planteó de forma cualitativa de acuerdo con cuatro niveles de desempeño, en una escala de 1 a 4, en la que uno significaba no conseguido; 2 parcialmente conseguido o en proceso; 3 conseguido y el 4 excelente.

Los resultados fueron muy positivos, pues en los tres cursos académicos la mayoría de estudiantes se ubicó entre 3 y 4: así, en 2015-2016 el 94,1%, en 2013-14 el 88,5% y en 2012-2013 el 83,3%. A lo largo de los tres periodos, los estudiantes que no llegaron a una valoración global de al menos "3. conseguido" mostraron varios puntos en común: pues bien se trataba de discentes con dificultades para la asistencia regular a clase e incluso, en algún caso, no llevó a cabo el taller o había existido algún conflicto en el grupo que no se había resuelto con éxito. Además, según se aprecia en el cuadro, el porcentaje de alumnado comprendido entre 3-4 ascendió casi cinco puntos entre el primer y el segundo año de experiencia y casi 10 puntos en el último año. En consecuencia, el alumnado comprendido entre 1-2 se redujo considerablemente a lo largo de los periodos de realización de la experiencia y en el último año no llegó al 6%.

Curso académico	Alumnado entre 3-4	Alumnado entre 1-2
2015-2016	94,1%	5,9%
2013-2014	88,5%	11,5%
2012-2013	83,3%	16,7%

Tabla 2.  
Fuente: Elaboración propia

Asimismo, si bien los resultados globales son positivos, los índices bajan considerablemente si diferenciamos entre 3 y 4, pues en 2015-2016 el porcentaje de estudiantes ubicado en el "4-Excelente" fue de del 10,4%; en 2013-14 del 4,1% y en 2012-2013 el 12,5%.

Por otra parte, la experiencia de creación de *booktrailers* ha sido bien valorada por el alumnado, tal y como pudimos apreciar mediante la observación directa de sus reacciones y comentarios desde la primera sesión de presentación de la materia y explicación de los trabajos de carácter obligatorio, como durante la propia realización del taller y en su autoevaluación. Entre los aspectos positivos más destacados, el alumnado señaló de forma mayoritaria el interés y motivación que había despertado la experiencia por la posibilidad de trabajar con otro tipo de lenguajes, códigos y soportes en una materia tradicionalmente asociada a la memorización, así como la libertad para desarrollar su creatividad y en última instancia, crear un recurso didáctico propio y adecuado a los intereses y necesidades del nuevo lector. De hecho, fue una de las prácticas más valoradas de las realizadas a lo largo de la materia. Por otra parte, en cuanto a los elementos negativos más repetidos, los discentes apuntaron por una parte, el esfuerzo y dedicación que había supuesto el taller y por otra, los miedos y inseguridades relacionadas con sus competencias digitales y la posible repercusión en la calificación final.

#### IV. Conclusión

Desde diferentes perspectivas, el *booktrailer* ha inaugurado nuevas formas de pensar las prácticas de lectura y escritura en las etapas de infantil y, sobre todo, primaria, frente a dinámicas de aula basadas en fichas o resúmenes para garantizar la lectura de una obra, pero también, de los futuros maestros de estas etapas, por lo que podrán traducirse en el fomento de alfabetizaciones múltiples en sus aulas. Además, ha abordado un problema de gran relevancia en nuestro país según los datos de los diferentes informes PISA: el fomento de la lectura y la creación de hábitos lectores estables desde uno de los elementos más complejos, la necesaria motivación, interés y sobre todo, el placer del lector, dado que el alumnado se ha enfrentado al diseño de una experiencia de promoción lectora basada en la selección de lecturas adecuadas para una edad determinada efectuada mediante el diálogo crítico entre iguales.

El *booktrailer* nos ha ofrecido una atractiva posibilidad metodológica en el seno de las narrativas digitales en las que se han conjugado la investigación y la innovación la creación de materiales multimodales para las etapas de educación infantil y primaria a partir de la formación de los futuros maestros. Así, nos ha permitido la introducción de géneros y formas de leer y escribir que no siempre encuentran su lugar en la didáctica de la literatura contemporánea, sobre todo, aquella centrada en la memorización de datos y autores o en la conversión de la lectura en una actividad destinada a la entrega de una tarea escolar como la ficha. Por tanto, en este sentido, ha presentado la lectura y la escritura como actividades más próximas a los intereses del alumnado y a la realidad en la que se encuentran inmersos, al tiempo que necesarias para la participación de forma activa y crítica en los procesos de comunicación digital.

Asimismo, ha supuesto el fomento de dos ámbitos clave en el desarrollo de la competencia comunicativa: la oralidad y la vertiente productiva textual, en ocasiones, olvidadas por la educación lingüística y literaria, y su conjunción con la creatividad del alumnado desde la necesaria alfabetización mediática y digital. De la misma manera, se ha generado un recurso didáctico adecuado para la etapa educativa y acorde a las necesidades e intereses comunicativos de sus receptores modelo, los alumnos de infantil y sobre todo, primaria. En este sentido, pensamos que las conclusiones respecto al relato digital que se desprenden de la investigación de Del Moral, Villalustre & Neira (2016: 39) pueden ser perfectamente transferibles a la investigación realizada: "la creación y producción adecuada de relatos por parte de los futuros maestros de educación primaria tiene no solo un efecto directo en su ejecución, sino también en el desarrollo de otras tareas de naturaleza lingüística" (2016: 39).

En definitiva, el futuro maestro ha podido conocer y comprobar el potencial del *booktrailer* como herramienta metodológica de grandes posibilidades para la promoción del libro infantil y juvenil en las etapas de infantil y primaria, dada la multiplicidad de códigos, géneros y lenguajes que en él se conjugan, así como conocer, desarrollar y valorar las competencias que el niño deberá adquirir, entre ellas, la competencia comunicativa, literaria, lectora y digital. Desde nuestra perspectiva, resulta fundamental generar propuestas atractivas y acordes al escenario comunicativo actual para la promoción de la lectura y el libro infantil y juvenil, pues del lector de hoy dependerá el ciudadano del futuro.

## Referencias

- Alcantud, M. (2010). El relato digital educativo como herramienta de incorporación de las nuevas tecnologías a la educación superior: una experiencia práctica en filología inglesa. *Lenguaje y Textos*, 31, 35-48.
- Applegate, A.J. & Applegate, M.D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of persevice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- Arbonés, C. (2013). Book trailers: minificción y multitextualidad para el aula de LE. En Cancelas, P.; Jiménez Fernández, R.; Romero, M.; Sánchez, S. (coords.) *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2016a). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 72, 8-16.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2016b). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura* (en prensa)
- Bollmann, S. (2006). *Las mujeres que leen son peligrosas*. Madrid: Maeva.

- Bollmann, S. (2007). *Las mujeres que escriben también son peligrosas*. Madrid: Maeva.
- Borràs, L. (2005). Teorías literarias y retos digitales. En Borràs, L. (ed.) *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura* (pp. 23-79). Barcelona: UOC.
- Cañamares, C. & Cerrillo, P. (2007). El concepto de "primeros lectores". En Cerrillo, P. & Yubero, S. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 65-71). Cuenca: CEPLI.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 58, 29-40.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y saber escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Chartier, A. M. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire (comp.) *Sociología de la lectura* (pp-109-137). Barcelona: Gedisa.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, XVIII, 17-31.
- Colomer, T. & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-47.
- Colomer, T. (2015). La adquisición de la competencia literaria. En C. Lomas (coord.) *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 121-138). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Uocpapers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 1, 4-10. Disponible en: <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Del Moral, M.E. & Rey, B. (2015). Experiencia innovadora: realización de relatos digitales en el aula de educación infantil. *Revista DIM*.
- Del-Moral, M<sup>a</sup> E., Villalustre, L. & Neira, M<sup>a</sup> R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos*, 15 (1), 22-41. doi: 10.18239/ocnos\_2016.15.1.923
- Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza (coord.) *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp.177-190). Barcelona: Horsori.
- Díaz Plaja, A. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.

- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale, *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 17-29.
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- Farmer, L. (2004). Using technology for storytelling: Tools for children. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10 (2), 155-168.
- Ferreiro, E. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, XI, 46-53.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37 (2), 423-438. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>
- Ferres, J. (2011). La transformación del paisaje comunicativo. *Lenguaje y Textos*, 34, 9-15.
- Gregori Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *Greta*, 16 (1 & 2), 43-49.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 11-18.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2014a). El *book tráiler* en la intersección de la educación lectora y literaria y la alfabetización mediática. *XV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2014b). ¿Crónica de un divorcio anunciado?: la enseñanza de la literatura y la lectura en el siglo XXI. En Campos, M. & Martos, E. (coord.) *Cartografías lecturas y otros estudios de lectura* (pp. 196-201). Madrid: Marcial Pons.
- Ibarra, N. & Rovira, J. (2012). Lij 2.0: de 0 a 100 en (poco más) de diez años. *Primeras Noticias. Revista de literatura*, 262, 41-50.
- Iser, W. (1978). *The act of reading*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Larrañaga, E.; Yubero, S. & Cerrillo, P. (2013): *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de la lectura en Educación Primaria*. Madrid: Morata.
- Lomas, C. (2015) *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Lundby, K. (ed.) (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Selfrepresentations in New Media*. Nueva York: Peter Lang.
- Machado, A. M<sup>a</sup>. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Manguel, A. (1996). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza/FGSR.

- Manguel, A. (2011). *Lecturas sobre la lectura*. Barcelona: Océano.
- Martos, E. & Campos, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (Coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Nathanson, S.; Pruslow, J. & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Pérez Gómez, M. M. (2016). ¿Te atreves a crear un "book tráiler"? *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 71, 73-74.
- Pérez Rodríguez, M. A. (2011). Los medios y las tecnologías de la comunicación en el currículo. Algunas ideas para la formación del profesorado de lengua y literatura. *Lenguaje y Textos*, 34, 65-67.
- Pérez Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 31, 15-25.
- Reyes, A.; Pich, E. & García, M. D. (2012). Digital Storytelling as a Pedagogical Tool within a Didactic Sequence in Foreign Language Teaching. *Digital Education Review*, 22, 1-18. <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11292>
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In D. A. Willis, J. Price, N. E. Davis, & R. Weber (Eds.), *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47 (3), 220-228.
- Rodríguez Illera, J.L & Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, formação & Tecnologias*; 2 (1); pp 5-18.
- Rodríguez Illera, J.L & Londoño, G. (2010). Los relatos digitales como textos multimodales. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez *El ebook y otras pantallas. Nuevas formas, posibilidades y espacios para la lectura*. Salamanca: FGSR.

- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Rovira, J. (2015). *Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. III Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora*.
- Silva-Díaz, M.C. (2001a). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico. Primera parte: ¿Y qué pensarán los estudiantes sobre la literatura infantil y la formación de lectores? *Cuatrogatos*, V (marzo).
- Silva-Díaz, M.C. (2001b). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico. Segunda parte: ¿Y cómo leen los docentes los libros para niños? *Cuatrogatos*, VI (abril-junio).
- Soler, B. (2014). Digital Storytelling: A Case Study of the Creation and Narration of a Story by EFL Learners. *Digital Education Review*, 26, 74-84. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11582>
- Taberero, R. (2013). El book trailer en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 211-222.
- Taberero, R. (2015). El book-trailer en la promoción del libro infantil y juvenil. En Jiménez-Fernández, R. & Romero-Oliva, M. F. (coords.) *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria* (pp. 99-108) Barcelona: Octaedro.
- Taberero, R. & Calvo, V. (2016). Book-Trailers as Tools to Promote Reading in the Framework of the Web 2.0, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 22 (1).
- Taylor, J. (2011). Selling Literacy: A Young Teacher's Tale of Getting (and Keeping) Her Students Excited about Text. *Language Arts Journal of Michigan*, 27(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2168-149X.1829>
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Villalustre, L. & Del Moral, E. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 115-132, [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41237](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237)
- Referencias legislativas
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado (3 enero 2015), núm. 3.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (1 marzo 2014), núm. 52.
- Real Decreto 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado (4 enero 2007), núm. 4.

### **Copyright**

The texts published in Digital Education Review are under a license *Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 2,5 Spain*, of *Creative Commons*. All the conditions of use in: [http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.en\\_US](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.en_US)

In order to mention the works, you must give credit to the authors and to this Journal. Also, Digital Education Review does not accept any responsibility for the points of view and statements made by the authors in their work.

### **Subscribe & Contact DER**

In order to subscribe to DER, please fill the form at <http://greav.ub.edu/der>