



De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes¹

Noelia Ibarra-Rius

Universitat de València
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Noelia.Ibarra@uv.es

Josep Ballester-Roca

Universitat de València
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Josep.Ballester@uv.es

Fecha presentación: 30/09/2017 | Aceptación: 15/10/2017 | Publicación: 21/1/2017

Resumen

En este trabajo los autores analizan, desde una perspectiva crítica y pedagógica, el potencial de los relatos digitales y los book tráilers en la educación lectora y literaria de los futuros docentes.

Palabras clave: alfabetización, educación literaria y lectora, tecnologías de la información y la comunicación, Educación superior.

Resum

En aquest treball, els autors analitzen, des d'una perspectiva crítica i pedagògica, el potencial dels relats digitals i els book tráilers en l'educació lectora i literària dels futurs docents.

Paraules clau: alfabetització, educació literària i lectora, tecnologies de la informació i la comunicació, Educació Superior.

Abstract

The authors analyze, from a critical and pedagogical perspective, the potential of the digital stories and the book trailers in teaching Reading and literary education of future teachers.

Key Words: literacy, innovation, teacher training, teaching literature, EESS.

¹ Este trabajo está avalado por el Proyecto I+D+I, titulado "Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (smartphones y tablets): prácticas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples" con clave EDU2015-64015-C3-1-R (MINECO/FEDER), financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España.

1. Introducción

El crecimiento exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación ha supuesto, entre otros factores, el planteamiento de nuevos retos en diferentes disciplinas, dada su incidencia en las formas, soportes, estrategias, destrezas y modalidades de comunicación de los ciudadanos del siglo XXI. En este sentido, Ferreiro (2011: 427) califica de "revolución en las prácticas de lectura y escritura" el actual escenario comunicativo, caracterizado, sobre todo, por la multimodalidad (Kress, 2010) y la convivencia de oralidad y escritura a través de las denominadas "nuevas prácticas letradas" (Cassany, 2012).

En el ámbito educativo, apreciamos una modificación sustancial en las necesidades e intereses del alumnado de los diferentes niveles, y en consecuencia, del profesorado que ejercerá su función profesional en las distintas etapas de la escolaridad. Entre otros aspectos, esta transformación se refleja en una necesidad acuciante de integración de medios y tecnologías de la información y la comunicación, tanto desde la óptica de la formación en acceso a la información y difusión, como también y sobre todo, en cuanto a situaciones comunicativas de producción y recepción de textos. Se requiere por tanto, de una aproximación urgente al contexto real del discente con la finalidad de que el aprendizaje resulte significativo, pero también de un tratamiento integrador de contenidos, en el que además, se incorporen al aula medios y tecnologías de la información y la comunicación.

1.1 Narrativas digitales en la formación lectorsliteraria del futuro docente

En este sentido, destaca la urgencia de abordar su tratamiento en materias generalmente asociadas a la enseñanza de contenidos comunicativos, textuales, y en definitiva, vinculadas a la alfabetización en sus diferentes manifestaciones, como lengua y literatura y su didáctica. Por este motivo, diferentes investigadores han apuntado las consecuencias vinculadas a los diferentes paradigmas que han presidido la enseñanza de la producción y recepción de textos, entre las que destacan su desvinculación del contexto contemporáneo en cuanto a innovaciones tecnológicas se refiere, la falta de adecuación a situaciones reales de uso del alumnado, la identificación exclusiva del texto con el papel impreso o en el caso de la lectura literaria restringida a obras denominadas canónicas en detrimento de otras posibilidades (Ballester, 2015; Ballester e Ibarra, 2016; Cassany, 2006, 2012; Cerrillo, 2007; Cordón, 2016; Ferres, 2011; Ibarra y Ballester, 2016a y b; Martos y Campos, 2013; Mendoza, 2012; Pérez Rodríguez, 2011). No es necesario retrotraerse demasiado en el tiempo para citar los distintos modelos que han presidido la educación lectora y literaria en las últimas décadas y que todavía coexisten en numerosas aulas del Estado español, desde la atención exclusiva a la memorización de autores, títulos y movimientos sin entrar en contacto directo con la obra, propugnado desde la construcción de la denominada historia literaria, pasando por el comentario textual como estrategia básica de aproximación a un texto. En este panorama, marcado por el predominio absoluto del libro en soporte impreso como única vía de aproximación a la producción y recepción textual, los relatos o narrativas digitales constituyen una atractiva herramienta en diferentes campos, desde el ámbito político y empresarial pasando

por el turismo o el arte entre otros, como también en educación, tal y como numerosas investigaciones han apuntado desde su aparición (Benmayor, 2008; Brenner, 2014; Dogan y Robin, 2008; Hartley y McWilliam, 2009; Ohler, 2008; Robin, 2006, 2012, 2016 entre muchos otros). De hecho, Robin (2016) califica de fenómeno mundial el uso y producción de relatos digitales que en las diferentes materias y niveles educativos se está produciendo en aulas de todo el mundo como estrategia metodológica de integración de las tecnologías en distintas áreas curriculares desde la que promover la reflexión crítica y el desarrollo lingüístico del aprendiente, entre otras ventajas.

Entre las diferentes opciones de empleo, en nuestro trabajo nos centraremos en una de sus posibilidades en el ámbito educativo, esto es, su uso en la formación de docentes, y en concreto, exploraremos su potencial como herramienta para la innovación e investigación en formación lectora y literaria.

En primer lugar, a través de sus diferentes posibilidades introducen en el aula nuevas formas, tipologías y soportes de lectura y potencian la adquisición y desarrollo de diferentes competencias, sobre todo, la competencia comunicativa, la lingüística y digital, pero también la lectora y literaria, tanto en lenguas maternas como en lenguas extranjeras, la cultural y artística o la ciudadana, tal y como diferentes investigaciones recientes han apuntado (Alcantud, 2010; Arbonés, 2013; Ballester e Ibarra, 2016; Borrás, 2005; Cassany, 2012; Del Moral y Rey, 2015; Del Moral, Villalustre y Neira, 2016; Ibarra y Ballester, 2016a; Taberner y Calvo, 2016; Villalustre y Del Moral, 2014).

En segundo, promueven la reflexión y formación en torno a la alfabetización (Ferreiro, 2011), *literacy* (Cassany, 2006) o las nuevas alfabetizaciones, entre las que Coll destaca el "digital, tecnológico o electrónico -digital literacy, technological literacy o e-literacy-, el alfabetismo visual -visual literacy- o el alfabetismo informacional -information literacy-" (2005: 7) y el aprendizaje multimodal que éstas requieren (Jewitt, 2009; Street et al, 2009). Así, diferentes trabajos han profundizado sobre el potencial de las narrativas digitales para el desarrollo de la alfabetización multimodal en los diferentes niveles educativos y materias, como Brenner (2014), Dogan y Robin (2008), Ibarra y Ballester (2016), Genishi y Goodwin (2008), Gregori-Signes (2014), Jones and Hafner (2012), Ohler (2008, 2013), Robin (2008), Rodríguez Illera y Londoño, 2010, entre otros.

En este sentido, pueden suponer una vía de renovación de planteamientos tradicionales de la educación literaria, ya que al vincular de forma explícita la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria con la digital y mediática inauguran un abanico de posibilidades de producción y recepción textual ligadas a las tecnologías de la información y la comunicación de gran atractivo para el discente contemporáneo.

Además, al abrir la puerta del aula a posibilidades de las narrativas digitales con las que el alumnado puede tener contacto en su entorno social, familiar o personal, permiten superar concepciones erróneas respecto a la lectura y en especial, la lectura literaria, constatadas por diferentes investigadores (Colomer y Munita, 2013; Dueñas et al. 2014; Ibarra y Ballester, 2013)

De la misma forma, permiten explorar en las aulas otros soportes y tipologías de lectura diferentes al libro impreso y también adentrarse en la vertiente productiva

de la literatura, generalmente olvidada en las programaciones de aula (Sylvester y Greenidge, 2009). Desde esta aproximación crítica a manifestaciones con las que el alumnado tiene contacto fuera del ámbito escolar, se potencia su interés y motivación, además de profundizar en la construcción de su identidad como lectores del siglo XXI (Lundby, 2008).

Por último, incrementan la creatividad y la autonomía del alumnado, al convertirlo en el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje y permitirle explorar y desplegar las posibilidades de su potencial intelectual, artístico, cultural y literario. Por tanto, desde esta óptica, contribuyen al desarrollo de su identidad y su formación integral (Benmayor, 2008; Del Moral y Rey, 2015; Ibarra y Ballester, 2016a; Lundby, 2008; Ohler, 2008; Robin, 2008; Rodríguez Illera y Londoño, 2009, 2010; Soler, 2014).

2. El perfil lectoliterario del futuro docente

La didáctica de la literatura contemporánea se enfrenta a un reto de compleja resolución: la formación del lector competente en la sociedad de la información y el conocimiento, un escenario que requiere, sin duda, la recepción y producción crítica de mensajes como elemento imprescindible para el ejercicio de la ciudadanía. En este contexto parece evidente que las tecnologías de la información y la comunicación requieren de una redefinición de las diferentes maneras de enseñar, estudiar, producir, transmitir y leer literatura en nuestros días para responder a las necesidades e intereses de este nuevo lector (Borrás, 2005; Cassany, 2006, 2012).

Sin embargo, todavía encontramos notables divergencias entre las maneras de enseñar literatura, escritura o lectura y cómo los estudiantes realizan estas prácticas de forma cotidiana fuera de la institución escolar. Pensemos por ejemplo, en cómo en el Estado español la enseñanza de la literatura se ha articulado en torno a prácticas propias del periodo historicista y, por tanto, ha focalizado su interés en la memorización de información relativa a periodos, movimientos, autores y obras consideradas canónicas para la historia literaria nacional por parte del alumnado hasta prácticamente nuestros días, en convivencia con el modelo textual como única posibilidad de aproximación a la obra literaria, en detrimento de las premisas establecidas desde el enfoque comunicativo y la educación literaria contemporánea (Ballester, 2015; Ballester y Ibarra, 2016; Cerrillo, 2007; Equipo Peonza, 2001; Ibarra y Ballester, 2016b; Mendoza, 2012).

El problema se agrava si nos adentramos en la formación de los futuros docentes, pues por una parte, de ellos dependerá la formación de las futuras generaciones en edad escolar y por otra, debemos recordar que su educación lectora y literaria hasta llegar a la universidad procede de los modelos anteriormente descritos. En esta misma línea, distintos estudios han señalado la relevancia de la formación lectora del mediador para la creación de hábitos lectores estables en el alumnado, ya sea desde la relación personal del docente con la lectura y su influencia en los títulos y prácticas que selecciona para el aula, desde la óptica de su hábito lector o de su competencia lectora y literaria para interpretar de forma crítica y autónoma el texto o desde sus creencias o prejuicios en torno a la lectura y en particular, la lectura literaria (Applegate y Applegate, 2004; Ballester, 2015; Ballester y Ibarra, 2016; Benevides y Peterson, 2010; Chartier, 2004; Colomer y

Munita, 2013; Cremin et al. 2009; Díaz Armas, 2008; Dueñas et al, 2014; Duszynski, 2006; Granada y Puig, 2014; Ibarra y Ballester 2016b; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Munita, 2013; Nathanson, Pruslow y Levitt, 2008; Silva-Díaz, 2001a, 2001b).

Los diferentes trabajos en torno a los hábitos de lectura de los futuros maestros en el Estado español coinciden en su caracterización como un lector de escaso hábito y débil relación con la lectura concebida como placer o actividad personal de carácter voluntario, más allá del cumplimiento de tareas universitarias. Así, por ejemplo, el estudio de Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008) cifra en el 40% el número de no lectores entre los futuros maestros y la investigación de Granada y Puig (2014) los describe como lectores inmaduros, centrados bien en libros de gran impacto mediático bien en textos prescriptivos para la superación de alguna asignatura universitaria. Por su parte, Díaz Armas (2008) desvela diferentes prejuicios y creencias del alumnado de Magisterio en cuanto al discurso literario infantil se refiere, como también Díaz Plaja (2013) e Ibarra y Ballester (2013) apuntan las carencias de este discente respecto a la literatura infantil, su corpus, características, temas o evolución histórica. Las consecuencias más evidentes de tal caracterización radican en las dificultades para ejercer de mediador en la formación lectora y literaria de niños y adolescentes, dadas sus insuficiencias manifiestas para interpretar de forma autónoma los textos, transmitir un placer por la lectura que no declaran conocer o configurar un canon de calidad para el aula.

Así, por ejemplo, en cuanto a la literatura infantil y juvenil, elemento clave de la formación literaria y lectora del alumnado de educación infantil, primaria y secundaria, el futuro maestro no ha contado con una materia específica a lo largo de la escolaridad obligatoria. Por este motivo, al escaso hábito lector se le suma el desconocimiento de un corpus clave para el desempeño de su futura tarea como mediador, o en el mejor de los casos, el conocimiento que puede adquirir a través del escaso número de materias obligatorias de la temática en los nuevos planes de estudio, una en el caso de la Universitat de València (Ibarra y Ballester, 2013). Por estos motivos, Díaz Plaja (2013), Ibarra y Ballester (2013) o Colomer y Munita (2013) entre otros cuestionan tanto los procesos de formación inicial de los docentes como la posibilidad de éxito de su futura mediación lectora si no se aborda su propia lectura y su formación lectoliteraria.

Resulta evidente relacionar la adecuación a los intereses y necesidades de los lectores en formación del siglo XXI con la formación inicial del futuro docente y su experiencia lectora previa. Distintos estudiosos han coincidido en señalar la importancia de la formación literaria en las primeras etapas educativas y del papel del mediador para el desarrollo de la competencia lectora y literaria, la creación de hábitos de lectura estables y la interpretación crítica y autónoma de los textos (Ballester, 2015; Cerrillo, 2007; Colomer, 2015; Ibarra y Ballester, 2016b; Lockwood, 2011; Machado, 2002; Mendoza, 2004; Equipo Peonza, 2001). Por este motivo, nos adentraremos en la formación lectoliteraria del futuro maestro como mediador privilegiado en las etapas de educación infantil y primaria a través de un recurso de gran potencial: el *book-tráiler*.

3. El book tráiler en la formación lectora y literaria del futuro maestro

En este contexto, un interesante recurso para la formación de lectores competentes radica en el *book tráiler* o en su traducción más inmediata, el tráiler de un libro. El anglicismo aceptado y definido por la RAE como el avance, referido a fragmentos de una película, transmuta aquí el foco de interés del cine a la literatura, pero emplea las mismas técnicas y recursos que el tráiler fílmico, junto a elementos propios de su medio de difusión y características del lenguaje publicitario. Con el objetivo de no extendernos en la controversia definitoria y que todavía rodea al *book tráiler*, dada sobre todo, la proximidad temporal de su nacimiento y su uso relativamente reciente, seguiremos las apreciaciones de Taberero 2013: 212 para comprenderlo como "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 acuerdo con esta definición, parece lógico dibujar como lector modelo del *book tráiler* un receptor cuyas prácticas cotidianas comprenden la recepción y producción de mensajes a través de redes sociales y soportes multimedia.

Si bien ha sido empleado por las editoriales para la presentación de títulos o incluso, por los propios autores para la promoción de sus obras, en los últimos tiempos se constata un creciente interés por su uso como herramienta de gran potencial en la didáctica de la literatura contemporánea, ya sea para la formación de hábitos lectores, como estrategia de fomento lector, el desarrollo de competencias básicas o la alfabetización multimodal, sobre todo desde la producción de *book tráilers* por parte del alumnado de diferentes niveles educativos (Chance y Lesene, 2012; Contreras y Prats, 2015; Ibarra y Ballester, 2014, 2016b; Pérez Gómez, 2016; Rovira, 2017; Taberero, 2013, 2016; Tobin, 2012; Wolf, 2014, entre otros).

En nuestro caso concreto, la formación de docentes, el *book tráiler* supone en cierto sentido, la confluencia de un doble receptor, como la literatura infantil y juvenil: por una parte, constituye el instrumento idóneo para el mediador, ya que de acuerdo con éste, seleccionará un determinado texto para el aula; por otra parte, también resulta un instrumento esencial para el último receptor, el niño o adolescente, ya que desde las distintas posibilidades a las que tiene acceso mediante internet puede interesarse o no por un determinado título (Rovira, 2015; Taberero, 2016). La consideración de este doble destinatario explica uno de los motivos esenciales para la realización de esta investigación, pues la introducción en el aula universitaria de los *book tráilers* nos permite por una parte, dotar al futuro docente de estrategias y recursos para el fomento lector en las aulas, pero también, fomenta la reflexión en torno a la selección crítica de textos, la interpretación y producción de mensajes multimedia, esto es, la alfabetización mediática y digital.

Compartimos en este sentido, las precauciones de Rodríguez Prieto respecto a los peligros que también comporta la red de redes como "su capacidad para espiar, para controlar o para transformarse en una herramienta que niegue activamente la cooperación en beneficio de un tecnodarwinismo social que desmaterializa a las personas y mercantiliza cualquier bien social" (2016:20). Nos referimos así, a la necesidad acuciante de vincular la introducción de las tecnologías

de la información y la comunicación en el ámbito educativo con la reflexión crítica y las herramientas, estrategias y capacidades que le permitan al alumnado su uso consciente en sus prácticas habituales.

No obstante, su potencial no se agota en este aspecto, pues entre sus características radica la confluencia de posibilidades audiovisuales y multimodales con la promoción de la lectura literaria. Esta convergencia entraña 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" (Taylor, 2011: 16). La introducción en el aula de tecnologías de la información y la comunicación, posibilidades textuales multimodales, soportes y productos más próximos a sus prácticas de ocio cotidianas que a su concepción de los contenidos curriculares de materias como literatura, incrementa sin duda, el interés del estudiante. De esta forma, al dotar de sentido contenidos curriculares e insertarlos en el contexto del discente, se fomenta el aprendizaje significativo y de forma simultánea, su implicación activa no sólo desde la producción de un *book tráiler* similar a los seleccionados por el docente o bien, su creación a partir de premisas establecidas (por ejemplo, el tipo de libro que debe promocionarse o el receptor último) como actividades que suelen proponerse, sino también para la lectura crítica que el *book tráiler* en definitiva requiere. Pensemos a tal efecto, en la combinación de recursos y estrategias del lenguaje publicitario y fílmico que reúne para motivar a la lectura de un texto cuyo final no revela y que, por tanto, requiere de un lector activo para realizar las diferentes inferencias que va proponiendo y construir el significado, incluso, en ocasiones, a través de los diferentes vacíos o saltos argumentales que propone.

La aproximación a la experiencia literaria que el *book tráiler* entraña se produce a partir de un ejercicio de lectura multimodal, esto es, el lector debe adentrarse en el ejercicio retórico que cada *book tráiler* propone para construir el significado de la historia que se ha desplegado ante sus ojos. Al igual que en la lectura, el receptor debe construir su horizonte de expectativas (Iser, 1978) desde el que produce hipótesis y expectativas en torno a la obra presentada a partir de su intertexto (Mendoza, 2004) hasta desembocar en una valoración respecto al título presentada. Este juicio de valor respecto al libro -o más bien, prejuicio ya que lo más probable es que el *book tráiler* aluda a un título no conocido-, unido al intertexto y trayectoria individual como lector, determinará en última instancia el nacimiento del deseo por la lectura de la obra o su rechazo como actividad no placentera.

De esta forma, se fomenta la adquisición y desarrollo de diferentes competencias básicas, por una parte, la lectora y literaria, pero también, la comunicativa, digital y mediática, requeridas para la descodificación de un texto multimodal. Además, se trabaja con la competencia social, cultural y artística, puesto que la propia naturaleza del *book tráiler* fomenta su programación en dinámicas de grupo de diversa índole que requieren en definitiva, del trabajo cooperativo entre iguales para generar un producto de forma consensuada. Asimismo, su empleo en el aula desarrolla la vertiente más creativa del alumnado, ya que le permite experimentar con diferentes lenguajes para generar su propio producto, desde las distintas posibilidades de combinación de los elementos, la selección de los distintos recursos, la misma creación del guion, la forma de presentar el libro o incluso, la propia elección del título que pretende

promocionarse. De esta manera, su introducción en la formación lectora y literaria de docentes combina la alfabetización multimodal, fundamental para el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI, con el desarrollo de la creatividad, y al tiempo, se fomenta el aprendizaje significativo.

En este sentido, la programación de una tarea como la producción de *book tráilers* en la formación del futuro docente fomenta el desarrollo de la vertiente productiva de la literatura, generalmente olvidada en clases más centradas en la recepción y análisis de obras que en la generación de textos literarios. En primer lugar, su visionado y análisis supone el punto de partida para su definición y caracterización y permite, su posterior producción. En ambas, recepción y producción, se fomenta tanto la interacción entre iguales como la autonomía del alumnado en la toma de decisiones para la creación de su propia concreción del *book tráiler* a partir de los modelos visionados y analizados o incluso, desde la investigación en torno a otras posibilidades de *book tráilers*. Su diseño permite además, el trabajo en grupos, y por tanto, implica la toma consensuada de decisiones, la resolución de problemas y el diálogo cooperativo para generar este producto multimodal.

De forma específica, se promueve también la reflexión metaliteraria, pues dadas las características de elaboración "centra las principales instancias que intervienen en el discurso literario" (Taberner, 2016: 24) precisamente para hablar de un texto literario e intentar que el receptor se interese por su lectura y, en última instancia, la realice. De hecho, no debemos perder de vista que ahí radica el objetivo último del *book tráiler*, por lo que no debemos desaprovechar este potencial para la recomendación de lectura entre iguales, para la promoción de hábitos de lectura estables. Así, la programación de sesiones destinadas al visionado de los *book tráilers* creados por el alumnado supone un ejercicio retórico más persuasivo que si lo realizara el docente, pues no genera el mismo efecto de seducción la presentación de un título de forma atractiva por un grupo de compañeros que su recomendación por parte del docente o su inclusión en la bibliografía de la guía docente.

Como también supone una motivación añadida para el alumnado, ya que le permite trabajar en grupos cooperativos para generar un producto diferente a las actividades tradicionales ligadas a la enseñanza de la lectura y la literatura que, además, no acabará en la mirada última del docente, como tampoco tiene por qué ser objeto de la corrección y evaluación exclusiva por su parte. En efecto, el visionado de todos los *book tráilers* generados por los diferentes grupos como parte de la programación puede suponer una extraordinaria manera de trabajar la coevaluación en el aula.

Por último, su introducción permite al alumnado la investigación en torno la promoción de la lectura y la literatura infantil y juvenil más próxima a nuestros días, la aproximación a las editoriales con fondos específicos de literatura infantil y juvenil y los títulos que cada una selecciona o las recomendaciones editoriales actuales y los intereses subyacentes. De esta manera, el futuro docente se enfrenta de forma directa al canon contemporáneo de obras de literatura infantil y juvenil y sus autores más destacados y examina de forma crítica las estrategias persuasivas desplegadas desde la industria para la venta de títulos.

4. Conclusión

El *book tráiler* supone una atractiva herramienta para la didáctica de la lectura y la literatura contemporánea, ya que permite introducir las tecnologías de la información y la comunicación en la formación de docentes y generar prácticas de recepción y producción de textos próximas al contexto del alumnado como estrategia para la formación de hábitos lectores y la adquisición y desarrollo de competencias básicas, como la lectora y literaria, pero también, comunicativa, mediática, digital o social, ciudadana y artística, entre otras. Asimismo, permite trabajar con la vertiente productiva de la literatura y, en este sentido, potencia la creatividad del alumnado y fomenta el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo, no siempre promovidos en las aulas de didáctica de la literatura. Como también fomenta la alfabetización multimodal y propone diferentes experiencias de alfabetización o literacidad al alumnado, así como una aproximación a la literatura infantil y juvenil y su canon desde una perspectiva contemporánea.

Sin embargo, pese a su extraordinario potencial para la formación de lectores, implica también un grave peligro: constituirse como una estrategia o recurso del futuro maestro para trabajar la literatura con sus discentes que difícilmente podrá ser efectivo si éste no posee la competencia lectora y literaria suficiente para poder seleccionar títulos de calidad, interpretar de forma autónoma y crítica los textos o transmitir placer por la lectura literaria desde la propia experiencia vital. En otros trabajos (Ibarra y Ballester, 2013) hemos defendido la necesidad de incrementar el número de materias relativas a la formación lectora y literaria en el plan de estudios de aquel que se dedicará a esta tarea de forma preferente en su vida profesional.

El *book tráiler* puede servir para el cumplimiento de numerosos objetivos, tal y como hemos visto, así como despertar el interés del futuro maestro y del alumnado por el texto literario, pero no debemos perder de vista que el objetivo último radica en la formación de hábitos de lectura estables y en el disfrute lector, finalidades de difícil consecución si no parten de la formación inicial del docente. Nos referimos, en esencia, a cómo la enseñanza de la literatura debe partir de un lector competente que comprenda la lectura literaria como un ejercicio responsable de la ciudadanía en cuanto a la forma de mirar y analizar el cosmos que ésta permite desde su aproximación a realidades y culturas diferentes a la propia, y al tiempo, como una experiencia irreemplazable en cuanto a goce estético e instrumento para el desarrollo integral del individuo.

5. Bibliografía

- 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, pp.35-48.
- Applegate, A.J.; Applegate, M.D. (2004). "The Peter Effect: Reading habits and attitudes of pre-service teachers". *The Reading Teacher*, 57, pp.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. (2016). "La educación lectora, literaria y el libro en la era digital". *Revista chilena de literatura*, 94, pp.147-171.

Benmayor, R. (2008). "Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities". *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), pp.188-204.

Benevides, T.; Peterson, S. S. (2010). "Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers". *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.

Borràs, L. (2005). "Teorías literarias y retos digitales". En Borràs, L. (ed.) *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC.

Brenner, K. (2014). "Digital stories: A 21st century communication tool for the english language classroom". *English Teaching Forum*, 1. Disponible en: http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/52_1_5_brenner.pdf (consulta 1/9/2017)

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y saber escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Chance, R.; Lesene, T. (2012). "Rethinking Reading Promotion: Old School Meets Technology". *Teacher Librarian*, 39 (5), pp.26-28.

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.

Coll, C. (2005). "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información". *Uocpapers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 1, 4-10. <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>

Contreras, E.; Prats, M. (2015). "¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones?", *Via Atlántica*, 28, 29-44.

Cordón, J. A. (2016). "La investigación sobre lectura en el entorno digital". *Méi: Métodos de información*, 7 (13), pp.247-268.

Cremin, T.; Mottram, M.; Collins, F.; Powell, S.; Safford, K. (2009). "Teachers as readers: building communities of readers". *Literacy*, 43(1), pp.11-19.

Chartier, A. M. (2004). "La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores". En B. Lahire (comp.) *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Del Moral, M.E.; Rey, B. (2015). "Experiencia

innovadora: realización de relatos digitales en el aula de educación infantil". *Revista DIM*, 32. <http://www.pangea.org/dim/revista.htm>

Del-Moral, M^a E.; Villalustre, L.; Neira, M^a R. (2016). "Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado". *Ocnos*, 15 (1), pp.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*. Barcelona: Horsori.

Díaz-Plaja, A. (2013). "Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro". *Lenguaje y Textos*, 38, pp.19-29.

Dogan, B.; Robin, B. (2008). "Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop". En K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen y D. Willis (eds.) *Proceedings of Site 2008 (Society for Information Technology & Teacher Education International Conference)*. Las Vegas: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/site2008_briefpaper-Dogan_Robin_final.pdf.

Dueñas, J.; Taberno, R.; Calvo, V.; Consejo, E. (2014). "La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores". *Ocnos*, 11, pp.21-43.

Duszynski, M. (2006). "L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale". *Carrefours de l'éducation*, 1(21), pp.17-29.

Ferreiro, E. (2011). "Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?". *Educação e Pesquisa*, 37 (2), pp.423-438. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>

Ferres, J. (2011). "La transformación del paisaje comunicativo". *Lenguaje y Textos*, 34, pp.9-15.

Genishi, C.; Goodwin, L. A. (eds.) (2008). *Diversities in Early Childhood Education: Rethinking and Doing*. New York: Routledge.

Granado, C.; Puig, M. (2014). "¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan". *Ocnos*, 11, pp.93-112.

Gregori-Signes, C. (2014). "Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education". *Porta Linguarum*, 22, pp.237.250.

Hartley, J.; McWilliam, K. (eds.) (2009). *Story Circle: digital storytelling around the world*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Ibarra, N.; Ballester, J. (2013). "La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro". *Lenguaje y Textos*, 38, pp.11-19.

Ibarra, N.; Ballester, J. (2014). "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. (2016a). "Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales". *Digital Education Review*, 30, pp.76-93.
- Ibarra, N.; Ballester, J. (2016b) "La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de educación superior". *Alpha*, 43, pp.303-317.
- Iser, W. (1978). *The act of reading*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Jewitt, C. (ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Jones, R.H.; Hafner, C. A. (2012). *Understanding Digital Literacies: a practical introduction*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to communication*. London/NewYork: Routledge.
- Larrañaga, E.; Yubero, S.; Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.
- Lundby, K. (ed.) (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-Representations in New Media*. Nueva York: Peter Lang.
- 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). WCreencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literariaW. *Ocnos*, 9, pp.69-87. <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), pp.313-321.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Pérez Gómez, M. M. (2016). "¿Te atreves a crear un "book tráiler"?" *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 71, pp.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, pp.65-67.
- Robin, B. (2006). "The Educational Uses of Digital Storytelling". En C. Crawford et al. (eds.) *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conferenc*. Chesapeake: AACE. <https://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>
- Robin, B. (2008). "Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21 st century classroom". *Theory into practice*, 47 (3), pp.220-228.
- Robin, B. (2016). "The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning". *Digital Education Review*, 30, 17-29. <http://greav.ub.edu/der>
- Robin, B.; McNeil, S.G. (2012). "What educators should know about teaching digital storytelling". *Digital Education Review*, 22, pp.37-51. <http://greav.ub.edu/der>
- 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.
- Rodríguez Prieto, R. (2016). "Capitalismo versus tecnopolítica. Estrategias del capital para limitar libertades en Internet". En Rodríguez Prieto, R. y Martínez Cabezudo, F. *Desmontando el mito de Internet*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Rovira, J. (2017). "Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector", *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, pp.55-72.
- 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.
- 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.
- Soler, B. (2014). "Digital Storytelling: A Case Study of the Creation and Narration of a Story by EFL Learners". *Digital Education Review*, 26, pp.74-84. <http://greav.ub.edu/der>
- Street, B.; K. Palil; Roussel, J. (2009). "Multimodality and new literacies". En C. Jewitt (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Sylvester, R.; Greenidge, W. (2009). "Digital Storytelling: Extending the Poteential for Struggling Writers". *The Reading Teacher*, 63 (4), pp.284-295.
- Tabernero, R. (2013). "El book tráiler en la promoción del relato". *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, pp.211-222.
- Tabernero, R. (2016). "Epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book tráiler. Un modelo de análisis". *Ocnos*, 15 (2), pp.21-36.

Ibarra-Rius, Noelia; Ballester-Roca, Josep. "De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes". @tic. revista d'innovació educativa. Número 19. Otoño (julio-diciembre 2017), pp. 47-54.

Tobin, M. T. (2012). "Digital storytelling: Reinventing literatura circles". *Voices from the Middle*, 20 (2), pp.40-48.

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), pp.115-132, http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237

Wolf, S. (2014). "Children's Literature on the Digital Move". *The Reading Teacher*, 67 (6), pp.413-417.

| Cita recomendada de este artículo

Ibarra-Rius, Noelia; Ballester-Roca, Josep. (2017). "De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes". en @tic. revista d'innovació educativa. Número 19. Otoño (Julio-Diciembre 2017), pp. 47-54.