



¿Y SI HACEMOS UN CASTING? PROPUESTA EDUCATIVA PARA TRABAJAR LA LIJ CON FUTUROS DOCENTES

Sergio Arlandis* 

Universitat de València
sergio.arlandis@uv.es

Josep M. Rodríguez Cabrera 

Universitat de Lleida
josepmaria.rodriguez@udl.cat

RESUMEN: Cada día resulta más difícil motivar a la lectura literaria a las y los futuros docentes, bien porque carecen de conocimientos, o de hábitos lectores, de motivación o de orientaciones de cómo ahondar en la lectura, de un modo significativo, entretenido y constructivo. Esta es una realidad latente en nuestro actual panorama universitario. Sobre estas líneas se plantea una secuencia didáctica que logre trabajar diferentes aspectos, tanto de contenido, como procedimentales y actitudinales, poniendo en valor el uso de las TICs, de una manera productiva y no solo desde la etiqueta de la innovación per-se. Incentivar la lectura activa, la creatividad, la cooperación a través de un mejor y mayor conocimiento de la Literatura Infantil y Juvenil constituye la base de esta propuesta cuyo eje es dar forma y visibilidad a muchos aspectos que atañen a la formación literaria de las y los futuros maestros.

PALABRAS CLAVE: Motivación, hábito lector, Literatura Infantil y Juvenil, TIC, hipertexto.

WHAT IF WE DO A CASTING? AN EDUCATIONAL PROPOSAL TO ENCOURAGE READING CHILDREN'S BOOKS WITH FUTURE TEACHERS

ABSTRACT: Today it is very difficult to motivate future teachers to read literature, either because they lack knowledge, reading habits, motivation or guidance on how to delve into reading in a meaningful, entertaining and constructive way. This is a

latent reality in university classrooms. This research is a didactic sequence that aims to work on different aspects, they are content, methodological and attitudinal, activating the use of ICTs, in a productive way and not only from the label of innovation itself. We must encourage active reading, creativity, cooperation through a better knowledge of children's books, since this is the most important aspect of this proposal, which has as its axis to give shape and visibility to many aspects that influence the literary formation of the and the future teachers.

KEYWORDS: Motivation, reading habit, children's book, ICT, hypertext.

Recibido: 3/03/2023

Aceptado: 12/06/2023

1. INTRODUCCIÓN

Como docentes del Grado de Maestro en Educación Primaria, a diario comprobamos cómo nuestro alumnado evidencia un insuficiente nivel de comprensión lectora, una constatable falta de interés en mejorar dicha carencia, la escasez de herramientas que precisamente ayuden en el desarrollo de la comprensión lectora y, por encima de todo, una pobre competencia literaria. Nada que no hubiese expuesto hace ya más de cuatro décadas Fernando Lázaro Carreter (1980, p. 175).

En consecuencia, creemos que urge reflexionar acerca de las estrategias docentes para hacer frente a un déficit y a unas lagunas educativas que reclaman introducir mejoras, lo que –como apuntaba Audrey Nicholls (1983)– constituyen la base de cualquier proceso innovador.

Si dibujáramos un retrato robot del actual discente universitario que será futuro profesor de Educación Primaria, este nos mostraría un alumnado que lee con cierta asiduidad mediante dispositivos tecnológicos; lo que equivale a calificarlo como *superficial* (Carr, 2011) o, en todo caso, menos *compleja* (Yubero, Sánchez García y Larrañaga, 2020, p. 233).

Al comparar estas nuevas conectividades de diseño multimodal con la tradicional lectura sobre papel es fácil constatar que las primeras inducen a una dinámica de lectura menos crítica, que favorece la polarización de la sociedad actual: “Adjetivos como *expansiva*, *horizontal* o *discontinua* se ajustan y definen mejor las prácticas letradas de nuestro alumnado” (Rodríguez Cabrera, 2022, p. 275), que ahora tiene una mayor facilidad para acceder a la información, pero carece de capacidad para discriminar la información realmente eficiente de aquella otra que no lo es.

Este cambio en los modos y formas de aproximación al texto ahonda en el desapego de los estudiantes universitarios por la lectura literaria. De hecho, si se comparan los estudios *PISA* de 2009 y 2018 puede apreciarse una tendencia al alza entre adolescentes de 15 años que consideran que leer no tiene utilidad alguna. Un desapego que ya viene de lejos, pues, por más que han ido cambiando los planes de estudios durante el actual período democrático español, las obras de lectura obligatoria han generado el rechazo de los jóvenes (Colomer, 2012, pp. 15-36) y en muchas ocasiones su renuncia a continuar leyendo. Ya lo apuntaban Marina y De la Válgoma: “Una cosa es provocar un comportamiento y otra muy diferente es suscitar las ganas de ejecutarlo” (2005, p. 76). Vistas con una relativa distancia, es cierto que mediante las lecturas obligatorias los docentes y pedagogos tenían la garantía formativa de que los aprendices iban a leer algunos textos literarios más o menos conocidos y clásicos. Ahora bien, ¿a qué precio?

Al minimizar al estudiante –sus gustos y preferencias– se desatendía uno de los ejes de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el fomento de un hábito lector autónomo e independiente. Esto nos lleva a cuestionarnos acerca de si la Literatura Infantil y Juvenil no debería haber tenido un mayor peso docente en las distintas etapas formativas. Nos referimos, claro está, a una LIJ actualizada, que lograra ir más allá de unos clásicos quizá demasiado *clásicos*, en tanto que ya no consiguen que disfrute de su lectura el lector actual o cuanto menos el lector actual en fase formativa.

No olvidemos que la LIJ es un *hipotexto literario transicional*, decisivo para asentar las bases de una consistente competencia literaria y para el desarrollo de un canon personal (Arlandis, 2021, pp. 341-362) que ayude al lector en formación al desarrollo de dicha competencia mediante un diálogo con el texto, acorde a su edad y a su crecimiento intelectual.

Y he aquí el primero de los obstáculos con el que nos tropezamos: la carencia de conocimientos que los futuros educadores tienen acerca de obras, personajes y autores desde los que articular estrategias formativas que resulten efectivas para su mediación en un aula de Primaria. Y no estamos, con esto, defendiendo la acumulación sin más de saberes, sino, más bien, subrayando la importancia de dotar a estos maestros en ciernes de las herramientas docentes necesarias para que sean más eficaces en sus intervenciones lo que implica la consolidación de conocimientos que en el futuro puedan conformarse en competencias efectivas y activas.

Por más que instemos a nuestros alumnos a confeccionar unidades didácticas que atiendan a objetivos, competencias, contenidos o incluso resultados en el aula, resulta imprescindible que tanto los aspectos teóricos como los aspectos prácticos de la educación literaria vayan acompañados por el desarrollo de un hábito lector, que dependerá en buena parte de nuestra habilidad para fomentar el gusto o placer

por la letra impresa. Ahora bien, ¿cómo van a transmitir el entusiasmo por la lectura unos docentes que carecen de ese entusiasmo?

Por todo ello, quizá convenga adaptar nuestra intervención en el aula a este nuevo perfil del estudiantado para, desde la asunción de sus conocimientos previos –desarmónicos, bajo nuestro criterio–, ofrecerles una serie de herramientas docentes productivas y útiles. Y para no caer en el abismo de las generalidades, proponemos una actividad concreta que toma en consideración aspectos como el compromiso, también el fomento y la recuperación de un hábito lector más continuo y estable; toda vez que se pretende asentar algunos conocimientos en torno a la LIJ siguiendo una metodología constructivista, significativa, cooperativa, dinámica, pluricultural y –en la medida de lo posible– divertida.

2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Los objetivos son como los mapas: una aspiración, una hoja de ruta para alcanzar un destino. En este caso, nuestra finalidad formativa se orienta hacia los siguientes objetivos específicos: conocer la LIJ –origen, evolución, así como autores, autoras, obras y personajes–; fomentar el hábito lector del alumnado; evidenciar cómo el discente participa activa y dinámicamente en la construcción de su conocimiento; guiar y acompañar al alumnado en el desenvolvimiento de una competencia literaria sólida y estable, que posibilite su reflexión futura y autónoma sobre el aprendizaje y enseñanza en un aula de Primaria; orientar en la confección de un canon literario propio; favorecer la integración de las TICs en la educación literaria; y también la creatividad.

3. METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

3.1. Contextualización

Actividad implementada en la Universitat de València, durante el curso 2021/22, en la asignatura “Formación Literaria para Maestros (Educación Primaria)”, de segundo curso, perteneciente al módulo de Formación Didáctica y Disciplinar, con 6 créditos ECTS. En un grupo de 48 estudiantes –de los cuales, 40 eran mujeres y 8 hombres– de entre 19 y 26 años, con perfiles socio-económicos y culturales muy heterogéneos.

Según los datos aportados por los alumnos, el 13% tenía un hábito lector regular, el 67% un hábito lector irregular y el 20% no tenía ningún hábito lector. No es de extrañar, en consecuencia, que el 77% de esos estudiantes manifestaran no tener motivación por la lectura.

En cuanto a su conocimiento específico de la LIJ y de un aspecto que nos interesaba especialmente para esta actividad, el 67% de estudiantes conocía entre quince y veinticinco personajes. Pero llama la atención el escaso conocimiento del otro 33%, que no alcanzaba a mencionar 5, solo cinco personajes de la LIJ. Un desconocimiento que buscamos revertir con la actividad planteada.

3.2. Base procedimental

La actividad que proponemos plantea una metodología de trabajo activa, inductiva y participativa, que tiene como base procedimental el constructivismo más ecléctico que, desde Piaget y Vygostki pasa por Ausubel o Coll entre otros. Y para ello tomamos en consideración tanto los conocimientos previos de los discentes como sus motivaciones, así como también sus múltiples competencias derivadas de su condición de *nativos digitales*— por decirlo con la expresión que popularizó Marc Prensky (2001).

Desde esta perspectiva concreta, el estudiantado se revela como el elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto que es el responsable último de dicho proceso —siempre en cooperación con el resto del grupo clase, pues la información que entre todos se proporcionan completa y complementa la de cada individuo.

Procedimentalmente, la interactuación resulta tan relevante como los trabajos realizados de forma individual, por eso nuestros esquemas de actuación son flexibles y se adecúan a las necesidades de cada momento y grupo clase —si algo ha subrayado la LOMLOE es la importancia que el contexto tiene en los procesos educativos, de ahí, por ejemplo, el concepto de “situaciones de aprendizaje”—. No obstante, la producción de textos orales y/o escritos, así como el debate generado a partir de los mismos, fueron los puntos cardinales de la actividad.

Como es pertinente y viene siendo habitual entre los docentes universitarios, al comienzo de la actividad el estudiantado tuvo a su disposición: un calendario de evidencias, la rúbrica que utilizaría el profesor para su evaluación, una segunda rúbrica para que ellos y ellas pudieran evaluar a sus pares, las características formales de los trabajos, las pautas para seleccionar los vídeos que llegaron a la final, y una plantilla o prototipo de ficha para que el álbum de personajes resultante fuese lo más homogéneo posible.

Unas herramientas previas que facilitaron el buen desarrollo de nuestra actividad sobre personajes clásicos y modernos de la Literatura Infantil y Juvenil, que se estructuró en cuatro fases: investigación individual fuera del aula, a la que siguió un proceso de memorización y producción también individual, un tercer estadio de trabajo y reflexión en grupo —que se llevó a cabo de manera mixta, en el aula y fuera

de ella– y una última fase de balance y memorización que fue autónomo y al mismo tiempo cooperativo, en el aula.

3.3. Fase inicial

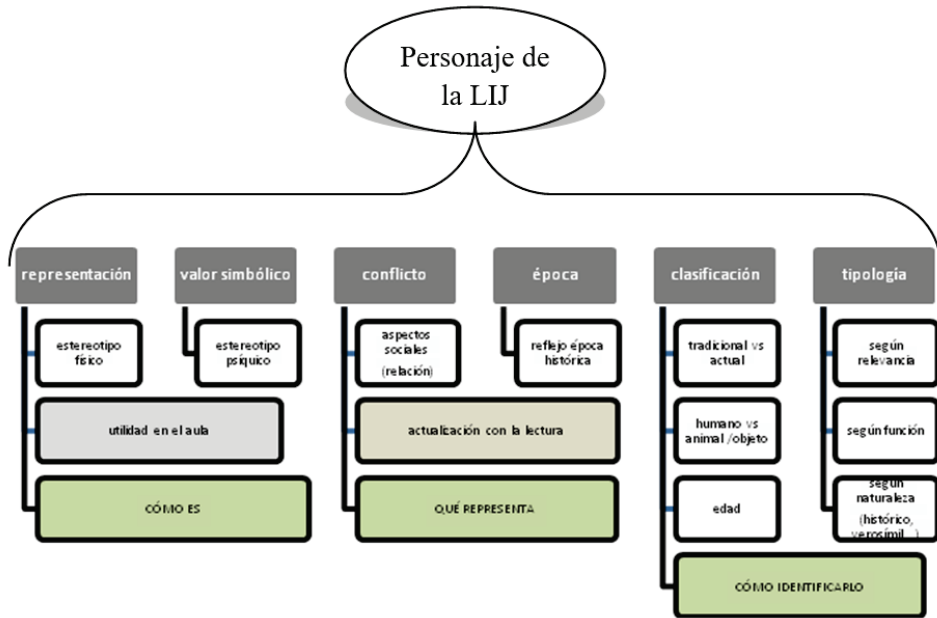
Para la primera fase, el alumnado escogió uno de los personajes de la lista o tabla que se les había facilitado. Y, acto seguido, investigaron sobre él y, por supuesto, leyeron el texto o libro donde aparece dicho personaje. Al menos debieron leer en profundidad una de las obras, dado que en algunos casos son los protagonistas de varios títulos, como sucede por ejemplo con Greg, Manolito Gafotas o Geronimo Stilton. ¿Cuáles fueron las directrices a la hora de crear nuestro corpus de personajes? Que sean de distintas épocas, culturas y de distintos géneros literarios; que en la medida de lo posible haya el mismo o parecido número de personajes femeninos y masculinos; además de su popularidad –que de entrada favorece por un lado que los estudiantes ya sepan de la existencia de estos personajes y, por otro, su interés y motivación lectora.

Este fue nuestro listado de personajes: Alí Babá, Alice Liddell, Annabeth Chase, Anne Shirley, Antoñita la Fantástica, Atreyu, Axlin, Calpurnia Tate, Campanilla, Charlie Bucket, Cuchifritín, Dorothy Gale, Elmer, El flautista de Hamelín, El pirata Garrapata, Fray Perico, Gretel, Gulliver, Jim Botón, Juan Oso, Katniss Everdeen, Kika Superbruja, Kirtash, Lucy Pevensie, Matilda, Mary Poppins, Michel Ardan, Momo, Papelucho, Pinocho, Pippi Calzaslargas, Platero, Raggedy Ann, Rapunzel, Rebecca Paradise, Sr. Sommer, Babar, Tom Sawyer o los ya mencionados Greg, Manolito Gafotas y Geronimo Stilton.

Una vez los discentes habían elegido de manera individual un personaje, debían producir un vídeo que respondiera a preguntas del tipo: ¿A qué época, autor y obra pertenece? ¿Cómo es el personaje (descripción física, emocional, etc.)? ¿Representa valores actuales? ¿Contra quién combate o se enfrenta? ¿Es un personaje plano o evoluciona? ¿Qué aportaría o qué nos permitiría trabajar en un aula de Primaria? Se trata de un abanico amplio de preguntas que ayude a conformar una imagen plural, heterogénea, esencial y funcional del personaje literario.

Tengamos bien presente que se pretendía que el estudiantado realizara una lectura analítica y profunda de los textos; que reflexionase acerca de las tramas argumentales, de las posibilidades educativas que les ofrece cada personaje; que en su análisis se sirvieran de la terminología introducida durante el curso para definir, clasificar e identificar las distintas tipologías de personaje... Siempre a partir del siguiente modelo de análisis:

Figura 1. Principios caracterizadores de personajes de la LIJ



La duración de esta primera fase, que se desarrolló fuera del aula, fue de 6 a 8 horas.

3.4. Segunda fase

Cada estudiante elaboró de manera individual un guion, a partir del cual los aprendices podían caracterizarse con disfraces, máscaras o maquillaje, así como también utilizar efectos visuales y sonoros con el objetivo de narrar o escenificar aquellos aspectos resultantes de la investigación y lectura –primera fase de la actividad–. El vídeo que produjeron no excedía los dos minutos de duración y debía mostrar de manera precisa y nítida cómo es y cómo actúa el personaje. La duración aproximada de esta segunda fase, que se realizó fuera del aula, fue de 3 a 5 horas.

Una vez entregado el vídeo –vía *Moodle*–, los estudiantes crearon una ficha técnica del personaje, similar a la siguiente:

Figura 2. Ejemplo de ficha de personaje, con imagen incluida de Platero

FICHA TÉCNICA DEL PERSONAJE

Autoría:.....

Personaje:.....

Obra:.....

Autor/a:.....

Época (siglo):.....


Características físicas y psíquicas:

Valores simbólicos:

Tipología:

Clasificación:

Puedes utilizarlo en el aula para...



3.5 Tercera fase

Elección de los vídeos finalistas. Para ello, los discentes habían tenido que visualizar en casa todos los vídeos elaborados por sus pares –quedó registro digital de ello– y preseleccionaron los más imaginativos, elaborados, originales... La votación se realizó vía correo electrónico, para garantizar la privacidad del voto, propiamente, entre ellas y ellos. Cada uno votó un máximo de cinco vídeos, pero nunca el suyo propio. Tras computar las votaciones, el docente compartió con sus estudiantes el resultado de las mismas.

En la siguiente sesión, los autores de los cinco vídeos finalistas defendieron su propuesta de personaje en el aula. De manera individual, disponían de cinco minutos para convencer al resto de discentes –que actuaban como jurado– de por qué su personaje debía considerarse el mejor o más importante de la Literatura Infantil y Juvenil.

Cabe señalar que los estudiantes que actuaban como jurado –de manera coordinada– podían realizar hasta cinco preguntas a cada uno de los autores de los vídeos. Y tras las exposiciones y las preguntas/respuestas el jurado debatió hasta determinar quién era el ganador de nuestro *casting* de personajes de la LIJ, que

resultó ser Mary Poppins. Esta fase de reflexión y valoración tuvo una duración aproximada de dos horas.

4. TEMPORALIZACIÓN

Es importante subrayar que los alumnos tuvieron desde el inicio de la asignatura un calendario de la actividad y, por tanto, pudieron organizarse su trabajo autónomo en casa. Este tuvo una duración estimada de 15 horas. Repartidas del siguiente modo:

- Lectura: 4 horas (en casos como los de *Pinocho* o *El flautista de Hamelín* la duración fue mucho menor).
- Investigación: 4 horas.
- Planificación, elaboración del guion, ficha del personaje, realización del vídeo: 3 horas.
- Postproducción del vídeo y escritura de un breve texto expositivo/argumentativo en caso de ser uno de los cinco vídeos finalistas: 2 horas.
- Visionado de vídeos, evaluación de los vídeos de los compañeros y reflexión: 2 horas.

En cuanto el tiempo destinado a esta actividad en el aula, este fue de 170 minutos. Una sesión inicial de 50 minutos para sentar las bases de la actividad desde un punto de vista procedimental y una segunda sesión de 120 minutos para exposiciones y reflexión/deliberación del jurado.

5. EVALUACIÓN

Esta actividad tenía un valor del 15% de la nota, según se reflejaba en la Guía Docente del curso 2021/22. Si bien, influía también en otros porcentajes, como el de asistencia o participación.

La evaluación es parte relevante de la formación, pues previamente el alumno tiene conocimiento de los criterios que seguirá el docente para fijar su calificación. Entre estos criterios de evaluación se tuvieron en cuenta aspectos actitudinales, la precisión y profundidad de la investigación sobre el personaje escogido, la activación y efectividad de la competencia comunicativa, la utilización de una terminología apropiada, la creatividad junto a la adecuación a las características formales y el respeto de los plazos de entrega que lleva implícito una correcta planificación.

Figura 3. Ficha ejemplo de evaluación por pares

Rúbrica de evaluación por pares

Nombre del evaluador/ra:.....

Formación Literaria para maestros (Primaria). Grupo.....

Personaje evaluado:.....

Día del visionado:.....

ELIGE 10 VÍDEOS PARA EVALUAR

		4	3	2	1	0
Videos	1. Edición del vídeo					
	2. Relevancia de las ideas aportadas					
	3. Creatividad					
	4. Originalidad					
	5. Precisión en el uso de la terminología					
	6. Capacidad comunicativa: destreza oral					
	7. Recreación del personaje					
	8. Valoración global de la aportación					

OTROS ASPECTOS A EVALUAR

Motivo	sí	no
¿Recomendarías este vídeo para la final?		
¿Conocías esta obra?		
¿Conocías al autor/ra?		
¿Alguna vez leíste esta obra?		
¿te ha parecido novedosa esta recreación?		
<i>Contesta solo si la has leído:</i> ¿te imaginaste así al personaje? Explica tu respuesta		

4= muy de acuerdo // 0= muy en desacuerdo

6. DISCUSIÓN Y PERSPECTIVA INVESTIGADORA

En el campo de la educación universitaria, la innovación se organiza alrededor, principalmente y como es ya conocido, de dos dimensiones: una primera, que reestructura los sistemas de enseñanza/aprendizaje de la Educación Superior –a la vez teórica y organizativa– y, en segundo lugar, desde la voluntad de ampliar y potenciar el ámbito de la enseñanza didáctico-cívica. A partir de esta doble perspectiva, como apunta Villoria Prieto (2005, p. 200), entendemos que la innovación docente nos brinda la posibilidad de mejorar la educación, adaptándola a las constantemente nuevas necesidades de una sociedad –como ya aventuraba Cornelius Castoriadis (2007) en *L’institution imaginaire de la société* (1975)– en continua reformulación y cambio.

Porque innovar no consiste únicamente en tener una idea acertada sino en elaborar una serie de estrategias que permitan introducirla en el aula de forma provechosa. Si bien, para que esto suceda, se hace imprescindible una metodología tan flexible como bien organizada que dé solución a las nuevas necesidades que se plantean en la educación actual. Toda vez que posibilitan que el discente tenga

conciencia de su propio aprendizaje mientras desarrolla su pensamiento crítico y su autonomía (Arlandis, 2018).

Así, como ya se ha expuesto en la introducción a este artículo, esta propuesta didáctica parte de una problemática concreta: las carencias formativas y el escaso hábito lector que, como docentes universitarios, hemos detectado en el alumnado del grado de Educación Primaria. Una necesidad formativa que no ha encontrado respuesta en la metodología convencional, que escasamente motiva a unos estudiantes más familiarizados con la lectura en pantalla, los vídeos de *TikTok* o las *Instagram Stories* que con el tacto de los libros –recordemos que solo el 13% de los estudiantes de la asignatura de “Formación Literaria para Maestros (Educación Primaria)” reconocía tener un hábito lector regular.

A menudo suele confundirse el libro con la literatura, pero no son sinónimos. Y la actual educación literaria requiere de cierta amplitud de miras ¿Buscamos que nuestros alumnos aprendan sobre literatura o, más bien, sobre qué es la literatura? Desde nuestro punto de vista, debería ponderarse la dinamización de los textos literarios, la activación de la creatividad y de la imaginación, así como el descubrimiento y la comprensión de la cotidianidad desde una experiencia lingüística que allane el camino de lo vivencial. Porque la literatura, conviene recordarlo, nos forma y nos informa.

En consecuencia, con esta propuesta didáctica se ha querido transformar el lenguaje audiovisual en la puerta de acceso a la lectura y al conocimiento de la LIJ –la elaboración de un vídeo, como caballo de Troya–. Una metodología de enseñanza y aprendizaje que puede emparentarse con otras iniciativas docentes, así por ejemplo la de disfrazar a los discentes de *booktubers* (Rovira-Collado, 2017; Scolari, 2018; Quiles Cabrera, 2020 o, entre otros, Allué y Cassany, 2023). No en vano, el uso de las TIC en el aula abre un reguero de posibilidades educativas, en lo que se ha dado en llamar “alfabetización digital” (Lévy, 2011, p. 36-38) o también “alfabetización mediática” (Lara et ál, 2009, p. 16).

La familiarización de nuestro alumnado con las TIC ha propiciado que estas dejen de ser un fin en sí mismas y se conviertan en un medio para alcanzar los distintos objetivos curriculares y para adquirir las oportunas competencias. Pero a veces se olvida que la alfabetización digital no recae exclusivamente en el estudiante, sino también en sus educadores. Y, en consecuencia, son estos últimos los que deben revisar sus estrategias para aprender a aprender y enseñar a aprender.

Es evidente que el uso de las TIC también plantea ciertos riesgos –qué decir, por ejemplo, del ChatGPT–, pero deben asumirse y poner todos los medios a nuestro alcance para hacerles frente, impulsando el trabajo en el aula, la vigilancia del docente, ofreciéndonos para ayudar en la coordinación de tareas, etc.

debemos intentar modificar el quehacer docente incorporando los nuevos procesos de información y comunicación al sistema educativo; desarrollando en el estudiante habilidades en su toma de decisiones con relación al acceso a la información dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje crítico, reflexivo, activo, participativo y cooperativo (López, 2006, p. 277).

Porque la alfabetización digital no solo consiste en saber cómo utilizar las TIC sino, principalmente, en saber para qué. Roser Lozano se muestra así de contundente: “mucha tecnología, pero en el fondo muy poca metodología” (2011, p. 46). Y es justo en este punto donde conviene incidir. Según Rocío Rueda Ortiz (2007), a menudo no sabemos –ni jóvenes, ni adultos– cómo servirnos de las nuevas tecnologías para dar rienda suelta a nuestras necesidades comunicativas y a nuestra creatividad. Aspectos que aquí hemos tenido muy en cuenta a la hora de programar una propuesta docente. Estas son –a partir de Talaván Zanón (2013, pp. 37-38) y de muchos otros– algunas de sus principales ventajas: fomentar la autonomía del alumnado; posibilitar un ritmo de trabajo individual a cada estudiante; impulsar nuevas estrategias de aprendizaje que amplíen la formación disponible; facilitar el tratamiento, la presentación, comprensión y retención de la información en aras de un aprendizaje permanente; crear ambientes educativos flexibles; incentivar el autoaprendizaje pero también la interacción y el trabajo colaborativo y grupal, etc.

Ante el cambio de escenario planteado por las nuevas tecnologías y la constante avalancha de información a la que estamos expuestos, el o la docente no puede responder simplemente proyectando vídeos en el aula o realizando presentaciones con *Canva*. Se necesitan nuevas estrategias que le conecten con los discentes. Más motivadoras. Y en esta dirección resultan harto interesantes los trabajos de E. L. Deci y R. M. Ryan (especialmente los de 1985, 2000 y 2009) centrados en lo que ellos denominan *self-determination theory*, teoría según la cual los cambios de conducta y la adquisición de nuevos hábitos resultan más eficaces, sólidos y duraderos cuando existe un componente motivacional o automotivacional.

De ahí que nuestra propuesta vaya más allá de las TIC, en dirección a las TAC o a lo que Dolors Reig (2016, p. 24-27) ha definido como TEPs: Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación. No en vano, estas no solo comunican, sino que crean tendencias y contenidos de actualidad, transforman el entorno, posibilitan la determinación y realización personal, etc. Ahora bien, tanto las TACs como las TEPs implican “conocer las herramientas, pero además saberlas seleccionar y utilizar adecuadamente para la adquisición de conocimientos y en función de las diferentes necesidades y perfiles” (Lozano, 2011, p. 46).

Porque lo importante no es la tecnología. No se trata, por tanto, de un proceso de enseñanza y aprendizaje “desde” o “de” la tecnología, sino “con”. Y esa voluntad de acompañamiento es, en buena medida, responsabilidad del/la docente, que debe

hacer del aula un espacio abierto, conectado y dinámico, en favor del desarrollo de la capacidad formativa del alumnado y de aprendizajes más significativos. Una idea que Moreno Verdulla y Trigo exponen con precisión cuando afirman:

remodelar la metodología en cuanto al uso de la tecnología, pero no exclusivamente para asegurar el dominio de herramientas informáticas sino, más bien, para conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen en la enseñanza y la docencia para ponerlas al servicio del aprendizaje y la adquisición del conocimiento (2017, p. 90-91).

Conviene subrayar que en ningún momento de la historia de la humanidad los y las jóvenes han tenido acceso a tanta y tan variada información como ahora. Pero esta es una riqueza que no saben administrar. Por tanto, no deberíamos preguntarnos cuánta información tienen al alcance nuestros alumnos, sino cómo acceden a ella y cómo pueden gestionarla para que termine siendo funcional y significativa.

7. BREVE CONCLUSIÓN FINAL

La actividad docente aquí presentada no estaba orientada –ni tampoco lo pretendía– al acopio de conocimientos por parte del estudiantado. Los objetivos son otros: la integración, transformación, asentamiento de relaciones y coordinación entre esquemas cognitivos de los que ya eran dueños los alumnos, así como de otros que les resulten del todo nuevos. Además, tiene en la propia investigación de los discentes y en la voluntad por despertar su motivación o automotivación su principal eje.

Se pretende que los y las aprendices construyan por y para sí mismos una fuente de información sobre los personajes de la LIJ que les va a resultar de gran utilidad en el desempeño de su función como docentes de Educación Primaria, incluso les sirva para confeccionarse un canon, operativo, con el que trabajar diferentes aspectos que atañen a la Educación Literaria: motivación, diálogo abierto y dinámico con los textos literarios, etc. Y, sobre todo, les ayude en el desarrollo de su competencia literaria y de su propio hipertexto e intertexto lector.

En el fondo, nuestra propuesta solo resulta innovadora en tanto que supera ciertas prácticas tradicionales que aún siguen activas y parecen remitir a una enseñanza de la literatura muy poco ajustada a las actuales circunstancias histórico-sociales; toda vez que pretende dar respuesta a los interrogantes que plantean los nuevos modos y hábitos de lectura.

Cabe apuntar para terminar que, procedimentalmente, este es un ejemplo de clase invertida o *flipped classroom* en la que el profesor actúa como faro que señala, ayuda, observa y hace de mediador entre los discentes. Cada uno con sus motivaciones personales, su biografía lectora, sus conocimientos ya adquiridos. De ahí que se permita que los y las estudiantes se organicen y así, también, ajusten su

ritmo de aprendizaje a las propias necesidades individuales. De este modo podemos tener la garantía de que su aprendizaje será del todo significativo.

Frente a la pregunta de si la implementación de nuestra propuesta didáctica significó un aprendizaje más significativo en los estudiantes, solo podemos asegurar que el resultado fue plenamente satisfactorio, no solo a nivel de desarrollo de competencias, sino como estrategia para fomentar la curiosidad y voluntad de aprender de los alumnos, así como activar la motivación lectora de los alumnos. Porque –y esto no podemos olvidarlo– para leer hay que querer leer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allué, C.; Cassany, D. (2023) Gravando vídeos: educação literária multimodal. *Texto Livre*, 16, e41797. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41797>
- Arlandis, S. (2018). Poesía e internet: los nuevos paradigmas del lector, del autor y del texto. En R. Sánchez (coord.). *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital* (pp. 81-100). Siglo XXI.
- Arlandis, S. (2021). *El desafío de la lectura. Educación literaria y formación lectora de futuros docentes*. Tirant Lo Blanch.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Colomer, T. (2012). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being. En K. Wenzel y A. Wigfield (eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 171-195). Routledge.
- Lara, T. et al. (eds.) (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Octaedro.
- Lázaro Carreter (1980). *Estudios de Lingüística*. Crítica.
- Lévy, P. (2011). *Cibercultura*. Anthropos.
- López, J. L. (2006). Formación del profesorado. Nuevos retos en la programación didáctica y de aula: NNTT, CuTIC, ATIC y CMI. En A. Cano, y E. Nieto (eds.).

- Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente* (pp. 271-289). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- Marina, J. A. y Válgoma, M. de la (2005). *La magia de leer*. Plaza & Janés.
- Moreno Verdulla, P. y Trigo, E. (2017). La TIC y las TAC al servicio de la educación: una introducción a los mapas conceptuales y la toma de apuntes. *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 89-103.
- Nichols, A. (1983). *Managing educational innovations*. Allen &Unwin.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. https://educ116eff11.pbworks.com/f/prensky_digital%20natives.pdf
- Quiles Cabrera, M. del C. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: De “Booktubers”, “Bookstagrammers” y “followers”. *Contextos educativos: Revista de educación*, 25, pp. 9-24.
- Reig, D. (2016). TIC, TAC, TEP: internet como escuela de vida. *Cuadernos de pedagogía*, 473, 24-27.
- Rodríguez Cabrera, J. M. (2022). Lectura nautilus y educación poética en el entorno digital. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 30, 271-283. <https://doi.org/10.18172/con.5234>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10981>
- Rueda Ortiz, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Anthropos.
- Scolari, C. A. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Ce.Ge. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Talaván Zanón, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Villoria Prieto, J. (2005). Innovación docente en la comunicación oral y escrita. En C. González, y D. Madrid, (eds.). *Estrategias de innovación docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp. 199-216). Grupo Editorial Universitario.
- Yubero, S., Sánchez-García, S. y Larrañaga, E. (2020). Papel y evolución en la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de lectores. En J. Ballester y N. Ibarra (coords.). *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de la Literatura y la Lengua*, (pp. 217-236). Narcea.