

Les comunitats de lectura professional com a eina de formació mitjançant les videoressenyes

Alicia Martí-Climent
Universitat de València
alicia.marti@uv.es

Aina Reig
Universitat de València
aina.reig@uv.es

Carmen Rodríguez-Gonzalo
Universitat de València
carmen.rdez-gonzalo@uv.es

Rebut: 5 de juny de 2023

Acceptat: 19 d'agost de 2023

Resum

En aquest article ens proposem mostrar les relacions entre la intervenció didàctica, la innovació en didàctica de la llengua i la recerca a partir de l'elaboració de ressenyes en format de vídeo. Hi presentem una proposta d'intervenció que serveix per a crear comunitats de lectura professional entre iguals i contribueix a l'alfabetització acadèmica i mediàtica de l'alumnat del grau de Magisteri (Educació Infantil i Educació Primària) i del màster de Professorat d'Educació Secundària. Amb un corpus de 814 videoressenyes hem caracteritzat aquest gènere discursiu i hem indagat les diferents maneres dels estudiants d'enfocar la mediació lectora i les estratègies que fan servir pel que fa a la lectura d'elaboració de coneixements en didàctica de la llengua i la literatura. Els resultats validen la pertinència de la proposta com a instrument de creació de comunitats lectores professionals i, alhora, com a eina d'alfabetització acadèmica i mediàtica i de desenvolupament de la competència comunicativa en llengua catalana. Els resultats mostren la importància de configurar progressivament el criteri propi, al mateix temps que s'hi observen els assoliments i les dificultats de l'alumnat en el procés d'alfabetització acadèmica, atès que el camí des d'una videoressenya reproductiva a una crítica és llarg i necessita assajos i acompanyament des de l'aula.

Paraules clau

lectura, vídeo educatiu, videoressenya, alfabetització acadèmica, mediació lectora

Abstract

In this article, we intend to show the relationship between intervention, innovation and research. Thus, we present a consolidated intervention proposal that serves to create professional reading communities among peers and contributes to the students' academic and media literacy, specifically students of the Teaching Degree (Preschool and Primary Education) and Master's Degree in Secondary Education Teaching. The task consists of preparing reviews in video format. With a corpus of 814 video reviews, we have characterized this discursive genre and investigated about the different ways students approach reading mediation and also the strategies they use in terms of developing knowledge reading in language teaching and literature. The results validate the relevance of our proposal as an instrument for creating professional reading communities and, at the same time, as a tool for academic and media literacy and the development of the communicative competence. They show the importance of gradually configuring one's own criteria, at the time the achievements and difficulties of students in the process of academic literacy are observed given that the path from a reproductive video review to a critique one is long and needs many rehearsals and accompaniment in the classroom.

Keywords

reading, educational video, video review, academic literacy, reading mediation

1. Introducció

La lectura és un element clau en la formació universitària. En la formació de futurs docents, és indispensable oferir unes pràctiques lectores riques i diversificades que contribueixin a l'alfabetització acadèmica i al foment de l'hàbit lector d'obres literàries (relacionades amb la literatura infantil i juvenil) i d'especialitat (vinculades a la disciplina i a l'àmbit professional). Tanmateix, el desenvolupament de les competències que s'hi associen no és immediat ni espontani, per la qual cosa cal dissenyar intervencions didàctiques explícites que en permetin la instrucció a l'aula (Shanahan, 2021, citat en Li, 2022).

En aquest article presentem una proposta d'intervenció¹ consolidada des del curs 2017-2018, que serveix per a crear comunitats lectores entre iguals i contribueix a l'alfabetització acadèmica i mediàtica de l'alumnat, que en el nostre cas són estudiants del grau de Magisteri (Educació Infantil i Educació Primària) i del màster de Professorat d'Educació Secundària de la Universitat de València. Aquestes comunitats de lectura professional constitueixen l'espai en què els estudiants comparteixen videoresenyes sobre obres de referència per a la formació docent. Les comunitats es configuren mitjançant l'elaboració de resenyes en vídeo, que esdevenen un mitjà d'accés a la cultura acadèmica i de construcció de coneixement compartit a través del qual es multiplica la xarxa de referències i es fan més sòlids els vincles entre iguals.

2. Marc teòric

2.1 *El potencial didàctic del vídeo*

El vídeo és un recurs didàctic present en contextos educatius des de fa temps, tant en l'època analògica com en la digital, però actualment l'interès es focalitza a discutir com utilitzar el vídeo en l'ensenyament i amb quina finalitat (Martí-Climent, 2022). De fet, molts estudis avalen el potencial educatiu del vídeo (Ballesteros-Regaña, 2013; Cabero, 2007; Cabero & Barroso, 2016; Cebrián, 2005, i Salinas, 1992, entre d'altres). En aquests treballs s'estableix una àmplia gamma de funcions didàctiques del vídeo: transmissor d'informació, instrument motivador, instrument de coneixement, instrument d'avaluació i eina d'investigació, de formació i perfeccionament del professorat.

Tradicionalment, els usos més habituals del vídeo en educació han estat vinculats a la transmissió de continguts curriculars i la motivació de l'alumnat (Martí-Climent, 2022; Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2022; Sánchez Rodríguez et al., 2016). Pel que fa a l'ús del vídeo com a instrument per a presentar informació o coneixements (per a mostrar continguts) a l'alumnat, hi ha dues possibilitats: els vídeos que han estat creats expressament per a formar part d'un procés d'ensenyament-aprenentatge i els vídeos que es dirigeixen al públic en general, però que es poden fer servir d'acord amb les necessitats didàctiques (per exemple, un documental, un programa televisiu, etc.). Quant a l'ús del vídeo com a estratègia per a motivar l'alumnat, és a dir, per a captar i mantenir-ne l'atenció sobre els continguts i les activitats, cal destacar que aquest ús contribueix a assolir un aprenentatge significatiu: estimula les interaccions, fomenta dinàmiques de treball participatives i millora la competència comunicativa, en particular les habilitats de comprensió.

D'altra banda, Perez-Navarro et al. (2021) analitzen l'acceptació i l'impacte de diferents tipus de vídeos en diverses assignatures universitàries, tenint en compte l'entorn (virtual o presencial), el tipus de vídeo i el contingut, i conclouen que l'alumnat percep el vídeo com un element molt útil en el procés d'ensenyament-aprenentatge i que els ajuda a millorar les

¹ Aquest treball forma part del projecte d'innovació educativa *La tecnologia educativa en l'ensenyament de la llengua i la literatura a l'àmbit universitari* (UV-SFPIE_PID-2073736), concedit pel Vicerectorat de Transformació Docent i Formació Permanent de la Universitat de València per al curs 2022-2023, i que coordina Alicia Martí-Climent (GIEL-INNOVACIÓ, Grup d'innovació educativa de la Universitat de València, GCID23_2587795).

qualificacions. En la mateixa línia, Fernández-Río (2018) assenyala que es tracta d'una eina que ofereix més avantatges que inconvenients en la pràctica docent, atès que proporciona aprenentatges significatius, desenvolupa competències bàsiques, permet integrar continguts de diferents assignatures i promou la creativitat.

En la nostra proposta didàctica, d'acord amb García García (2014), apostem per enfocar el vídeo cap a la producció i no només cap a la simple visualització per part de l'alumnat. Així, el vídeo s'utilitza com un instrument de coneixement: l'alumnat assumeix un paper actiu i protagonista, i esdevé emissor creador de continguts audiovisuals (García García, 2014). El valor educatiu d'aquesta funció didàctica es troba en els processos que es posen en pràctica per a dissenyar els materials. Cabero (2004, 2007) n'apunta una sèrie d'avantatges, com ara el treball col·laboratiu, l'aprenentatge de la tecnologia, l'alfabetització en el llenguatge audiovisual, el desenvolupament de destreses escrites i investigadores, la millora de l'ambient de classe, el canvi de rols en les relacions professorat-alumnat, l'avaluació formativa i l'adquisició de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. Al mateix temps, el vídeo serveix com a instrument d'avaluació dels coneixements, les habilitats i les destreses de l'alumnat (Ballesteros-Regaña, 2013).

La competència comunicativa és un dels aspectes fonamentals que cal valorar en les produccions audiovisuals (Allué & Cassany, 2023; Ibarra & Ballester, 2016; Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2020; Paladines & Aliagas, 2021a; Torralba, 2018). Des del punt de vista de l'ensenyament de llengües, les implicacions didàctiques del vídeo són diverses: suposa una elaboració lingüística de l'escrit que ha de ser dit (preparació del guió i planificació) i una pràctica oral exigent (ús d'un registre formal), que comporta l'enregistrament (Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2022). Açò implica el domini de les habilitats lingüístiques, l'ús adequat de les propietats textuais, la correcció lingüística, la utilització d'un registre estàndard i altres elements d'expressió oral no verbals, corporals i paralingüístics (mirada, dicció, gesticulació, to, etc.). Martí-Climent i Garcia-Vidal (2022), després d'analitzar un corpus de vídeos, observen que de vegades quan els estudiants s'adrecen als seus iguals i en busquen la proximitat i complicitat, cometen incorreccions, com ara algunes errades habituals, pròpies del registre col·loquial del català (ús inadequat de les perífrasis verbals d'obligació i dels pronoms febles, o la presència d'algun barbarisme o vulgarisme). La situació comunicativa creada en les videoressenyes permet incidir en la correcció lingüística tenint en compte l'adequació al context acadèmic.

Entre les aportacions del vídeo en l'aprenentatge de la llengua, Martí-Climent i Garcia-Vidal (2022) destaquen l'atenció a les propietats textuais (adequació, coherència i cohesió), la capacitat de síntesi, la correcció lingüística i l'elaboració del discurs oral (dicció i interpretació). A més, en funció del gènere audiovisual, s'hi poden treballar diferents tipus de text: narratiu, en el cas del videoconte; explicatiu, en el del bibliotràiler, i explicatiu-argumentatiu, en el de la videoressenya.

En l'experiència didàctica que es descriu en aquest article, es va optar per l'ús del vídeo com a instrument d'elaboració de coneixement, estratègia motivadora en relació amb la lectura i l'instrument d'avaluació, en què l'alumnat esdevé consumidor proactiu, és a dir, genera continguts audiovisuals al mateix temps que en consumeix. L'alumnat assumeix un paper actiu i protagonista en el marc d'una metodologia activa. S'hi aposta per un model de comunicació horitzontal mitjançant la creació d'un circuit comunicatiu entre iguals, una comunitat discursiva d'intercanvi de lectures en la qual els estudiants es converteixen en emissors d'un gènere particular, la videoressenya, i en destinataris de les produccions elaborades pels seus companys i companyes. La presència de l'igual com a destinatari de la videoressenya és clau en la construcció de l'aprenentatge, i, seguint Vigotski (1934), podríem afirmar que el desenvolupament cognitiu es produeix durant l'elaboració d'aquesta activitat específica. En aquest sentit, la nostra proposta contribueix a l'alfabetització acadèmica de l'alumnat.

2.2 L'alfabetització acadèmica i la lectura

Carlino (2013, p. 370) concep l'alfabetització acadèmica com el «proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas». Aquest procés comporta dos objectius diferents: ensenyar a participar en els gèneres propis d'un camp del saber i ensenyar les pràctiques d'estudi adequades per a aprendre en aquest camp. Es tracta, doncs, de formar per a escriure i llegir com ho fan els especialistes, i d'ensenyar a llegir i escriure per a apropiari-se del coneixement. A més, «alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan» (Carlino, 2013, p. 370). D'acord també amb Sánchez Upegui (2016), entenem l'alfabetització acadèmica, en un sentit ampli, com les diferents maneres de pensar, transformar-nos, construir i comunicar coneixements mitjançant les diferents pràctiques de lectura i escriptura.

En aquesta línia, ja fa temps que Bereiter i Scardamalia (1987) van diferenciar entre les pràctiques lletrades que consisteixen a *dir el coneixement*, això és, reproduir el coneixement adquirit sense considerar la situació de comunicació, i a *transformar el coneixement*, és a dir, promoure el desenvolupament d'operacions complexes d'abstracció, construcció i avaluació de les estructures textuais, en funció de la situació retòrica i dels continguts. En situacions d'ensenyament, es tracta de proposar activitats per tal que «los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste» (Carlino, 2005, p. 13).

La lectura és una pràctica professional docent que implica accedir al coneixement i tenir criteri per a seleccionar les lectures que recomanarem a l'alumnat. El desenvolupament de l'alfabetització acadèmica no és espontani, sinó que requereix instrucció i intervencions explícites (Shanahan, 2012, citat en Li, 2022). Hi ha diversos tipus de propostes didàctiques sobre la lectura (Ibarra & Ballester, 2016, 2017; Lluch & Zayas, 2015; Martí-Climent, 2020, 2022; Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2020, 2022; Monar, 2014; Torralba, 2018). La tecnologia educativa ha transformat les formes de socialització de la lectura: davant del model piramidal i jeràrquic de transmissió de la informació, la tecnologia possibilita que qualsevol individu pugui exercir el doble paper d'emissor i receptor de continguts digitals.

Així doncs, el web 2.0 es converteix en un gran suport per a la construcció col·laborativa del coneixement i un recurs excel·lent per a afavorir la comunicació entre aprenents, experts i iguals (Yubero & Larrañaga, 2013). En aquest context, «la lectura deja de ser una afición que provoca aislamiento para transformarse en un constructo de conversaciones que permite el intercambio, que les da visibilidad y que posibilita tejer relaciones afectivas» (Lluch, 2014, p. 18). Ens trobem davant d'una nova realitat en què les tasques de mediació lectora es transformen (Rovira-Collado, 2016).

Com assenyala Meneu (2017), el fenomen *booktuber* ha reconciliat dues qüestions sovint enfrontades: els llibres i les tecnologies. D'aquesta manera, una dinàmica que va sorgir fora de les aules i sense una finalitat didàctica, com és l'ús del vídeo per a compartir lectures, convé aplicar-la en la docència (Rovira-Collado, 2017).

En aquest treball presentem una proposta didàctica que consisteix en la creació de comunitats lectores mitjançant l'elaboració de vídeos per part de l'alumnat per a construir coneixement compartit, multiplicar la xarxa de referències i fer més sòlids els vincles entre iguals. La ressenya en vídeo esdevé un mitjà d'accés a la cultura acadèmica, un recurs didàctic al servei de la formació inicial dels docents amb una doble finalitat associada a la lectura: la formativa i la divulgativa (Martí-Climent et al., 2021).

2.3 La ressenya bibliogràfica en vídeo com a gènere

La ressenya és un gènere discursiu breu d'informació i valoració crítica de llibres o d'uns altres tipus de creacions culturals, propi del món acadèmic, encara que també està present en àmbits divulgatius, com ara les xarxes socials (Martí-Climent et al., 2021). El ressenyador es converteix en un mediador que ha de fer comprensible l'obra a un lector estàndard, amb un grau d'instrucció i competència mitjans (Lluch & Nicolàs, 2015).

Tal com apunten Lluch i Nicolàs (2015, p. 241), «l'escriptura de bones ressenyes ens ajuda a construir, entendre, valorar i mantenir la comunicació social». Per a l'elaboració d'una ressenya s'han de mobilitzar «dues habilitats bàsiques que apareixen transversalment en la producció de textos: el resum o la reducció de la informació i l'amplificació d'aquesta a partir de categories logicopragnàtiques: analogia, contrari, causa, conseqüència, precedència, successió, generalització, exemplificació, classificació i experiència d'autoria» (p. 242).

La ressenya requereix una comprensió lectora molt elevada, desenvolupa la capacitat de síntesi i el pensament crític de l'estudiant, així com la capacitat d'anàlisi tècnica i d'avaluació d'una obra (Serra, 2017). Per tant, l'alumnat ha de documentar-se, reflexionar i tenir un punt de vista propi, alhora que se li exigeix una bona competència comunicativa i una adequació a les característiques formals del gènere (Martí-Climent, 2020).

En les videoressenyas, com a reformulació de la ressenya bibliogràfica, s'hi crea un context comunicatiu nou. Així doncs, la videoressenya esdevé «un género discursivo para la mediación literaria con características propias [...] aprovechando el potencial creativo de la multimodalidad y las posibilidades interactivas de YouTube» (Paladines & Aliagas, 2021b, p. 47). Es tracta d'un text oral multimodal que requereix la creació d'un espai comunicatiu propi en què es combinen la veu i la imatge amb altres recursos tècnics (Martí-Climent et al., 2022), que permet la ràpida difusió a les xarxes socials i que facilita la interacció entre iguals, per la qual cosa sembla adequat per a un públic jove (Lluch, 2014; Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2020).

Ara bé, com assenyalen Martí-Climent i Garcia-Vidal (2022), cal definir bé l'estratègia metodològica i incloure-hi pautes per a l'elaboració del vídeo d'acord amb el gènere, així com contextualitzar la pràctica discursiva i atorgar un rol participatiu a l'alumnat.

En resum, en aquest treball entenem la videoressenya com un instrument d'aprenentatge per a l'estudiant, però també com un instrument d'avaluació —i no només de qualificació— per al docent (taula 1). D'acord amb el que hem exposat fins ara, esdevé una eina útil per a l'alumne perquè s'enquadra en una situació d'ensenyament i aprenentatge ben delimitada i guiada pel docent. És igualment una eina valuosa per al docent, ja que li permet fer un diagnòstic tant del grau de desenvolupament dels aprenentatges com de la manera com s'han rebut i interpretat les obres d'especialitat, a més de la manera com els futurs docents entenen i assumeixen el seu paper de mediadors.

Taula 1. Utilitat de la proposta didàctica

Per als estudiants	Per als docents
<ul style="list-style-type: none"> • Utilitzar la lectura per tal d'elaborar informació especialitzada i compartida amb iguals (funció social). • Utilitzar el vídeo com a eina de comunicació i alfabetització acadèmica i mediàtica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduir els estudiants en lectures especialitzades, pròpies de l'espai professional i contribuir a crear criteri lector. • Propiciar l'ús de l'oralitat formal en un context amb sentit. • Conèixer la recepció de les lectures professionals per part dels estudiants com a futurs docents.

Nota. Adaptat de Martí-Climent et al. (2021).

3. Objectius

Aquest article mostra les relacions entre la intervenció didàctica, la innovació i la recerca a partir d'una proposta d'alfabetització acadèmica fonamentada en el paper de la lectura professional en la formació inicial de docents d'educació infantil i primària i de secundària. Aquest objectiu es desglossa en els objectius específics següents:

- Caracteritzar la videoressenya com a gènere discursiu i diferenciar-ne els principals tipus.
- Analitzar les videoressenyes divulgatives i establir les característiques de les diferents maneres d'enfocar la mediació lectora.
- Indagar les estratègies dels estudiants pel que fa a la lectura d'elaboració de coneixements en didàctica de la llengua i la literatura.
- Validar la proposta didàctica com a instrument de creació de comunitats lectores professionals i, alhora, com a eina d'alfabetització acadèmica i mediàtica i com a eina de desenvolupament de la competència comunicativa.

4. Proposta didàctica

Tal com hem assenyalat, aquest projecte se centra en l'alfabetització acadèmica i mediàtica d'estudiants del grau de Magisteri (Educació Infantil i Educació Primària) i del màster de Professorat d'Educació Secundària a partir de la creació de comunitats de lectura professional entre iguals en les quals es comparteixen ressenyes en format vídeo sobre obres de referència per a la formació docent.

4.1 Plantejament metodològic

Un projecte d'aquestes característiques té la voluntat de defugir de plantejaments que podríem considerar tradicionals i que encara ressonen a les aules d'educació obligatòria i postobligatòria. Ens referim a les tasques de lectura acadèmica descontextualitzades que es resolen amb l'elaboració de ressenyes escrites lliurades al docent (i que, per tant, tenen com a únic destinatari aquella persona que ha de qualificar el producte) o amb proves escrites diverses. Lluny d'aquest enfocament, la nostra proposta parteix d'una tasca que s'ancora en uns paràmetres sociodiscursius reals, que ha d'estar desenvolupada per uns lectors, futurs docents, i que té uns destinataris reals, que són els companys de l'assignatura, també docents en formació.

Al centre de la proposta hi ha la teoria sociocultural de l'aprenentatge de Vigotski (1934), segons la qual els individus construeixen coneixements i desenvolupen habilitats a través de la seva participació en activitats socials i culturals i amb la interacció amb altres individus. D'acord amb els postulats vigotskians, és important crear espais d'aprenentatge diversos, rics i estimulants, que propiciïn la interacció i la col·laboració entre iguals. En aquest sentit, mitjançant la lectura i el diàleg al voltant d'obres de referència de l'àrea de la didàctica de la llengua, els futurs docents esdevenen membres actius d'una xarxa professional ben definida. Els estudiants, que són alhora els emissors i els destinataris de les videoressenyes, han d'informar i informar-se, aconsellar i ser aconsellats, i recomanar i rebre recomanacions sobre lectures que poden satisfer necessitats i interessos formatius sobre la feina per a la qual es preparen.

En concret, cada estudiant ha de llegir i, posteriorment, presentar, en forma de recensió oral, una lectura sobre continguts de l'assignatura en què s'emmarca la tasca. Es va dur a terme la proposta en diverses assignatures, de les quals són docents les autores d'aquest treball: *Aprenentatge de la Lectura i l'Esriptura i Desenvolupament d'Habilitats Comunicatives en Contextos Multilingües*, del tercer curs del grau de Magisteri en Educació Primària, i *Aprenentatge i Ensenyament de la Matèria de Llengua i Literatura*, del màster de Professorat en Educació Secundària, de la Universitat de València.

Les videoressenyas es comparteixen a l'Aula Virtual de la Universitat de València i tothom hi pot respondre amb comentaris. Quan totes les videoressenyas han estat publicades, els estudiants han de mirar els vídeos dels companys de la classe amb l'objectiu de conèixer les obres ressenyades pels iguals i elaborar-ne un comentari valoratiu.

Els objectius didàctics de la tasca, explicitats als estudiants a l'inici del projecte, són:

- a) conèixer les fonts bàsiques de la investigació en el camp de la didàctica de la llengua i la literatura;
- b) ampliar els coneixements sobre algun o alguns dels blocs temàtics de la matèria a partir de la lectura d'un dels llibres proposats;
- c) familiaritzar-se amb el gènere discursiu de la videoressenya mitjançant la confecció d'una ressenya oral;
- d) desenvolupar habilitats oratòries necessàries per a una exposició adequada a un context discursiu acadèmic com aquest;
- e) desenvolupar la capacitat crítica en relació amb la selecció de continguts rellevants per a l'exposició;
- f) valorar críticament la feina pròpia i la dels companys i ser capaç d'emetre'n judicis;
- g) desenvolupar habilitats d'expressió escrita per a la composició del text valoratiu de les obres ressenyades en les videorecensions dels companys;
- h) aprendre a utilitzar amb solvència les TIC com a eines de treball habituals.

El disseny metodològic del projecte s'organitza en fases que permeten posar en relleu el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Fer visible aquest procés als estudiants és fonamental per tal de fomentar-ne l'autodirecció i l'autocontrol, els dos requisits de l'autoregulació (Morales & Fernández, 2022; Ribas i Seix, 1997). Les fases, els moments o les etapes del projecte són tres (taula 2): l'*abans*, que consisteix en la formulació del projecte («Què hem de fer?», «Què hem d'aprendre?»); el *durant*, en què l'estudiant du a terme la tasca amb l'assessorament del docent («Com ho farem?»), i el *després*, en què el docent i l'estudiant fan una avaluació del que s'ha fet («Què hem fet?», «Què hem après?»).

Taula 2. Estratègia metodològica

Abans: planificació	Durant: realització		Després: avaluació
<ul style="list-style-type: none"> • Consigna • Selecció de lectures (videoressenya acadèmica) • Selecció de temes (videoressenya de divulgació) 	Abans	<ul style="list-style-type: none"> • Elecció del llibre/ tema • Documentació • Lectura en profunditat • Preparació de la videoressenya (text, guió literari / guió tècnic) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recepció de les lectures per part dels estudiants (comprensió i valoració) • Repertori lector LIJ • Repertori acadèmic • Comunitat discursiva creada (valoracions)
	Durant	<ul style="list-style-type: none"> • Gravació • Revisions • Edició 	
	Després	<ul style="list-style-type: none"> • Comunitat discursiva • Divulgació entre iguals • Valoració de les videoressenyas dels companys 	

Nota. Adaptat de Martí-Climent et al. (2021).

4.2 Dues propostes amb videoressenyas

El projecte es concreta en dos tipus de proposta diferenciats: la videoressenya acadèmica, per a construir i compartir coneixement sobre obres acadèmiques de didàctica de la llengua, i la videoressenya divulgativa, per a promocionar literatura infantil (Martí-Climent et al., 2021).

4.2.1 Videoressenyas acadèmiques sobre obres d'especialitat

D'una banda, els estudiants de les diverses assignatures de grau i de màster elaboren individualment videoressenyas acadèmiques amb l'objectiu de donar a conèixer entre els iguals una lectura específica relacionada amb la matèria (per a la consigna, vegeu les figures 1 i 2) (fotografia 1). La finalitat d'aquest subtipus de recensió és parlar als companys d'un llibre de la bibliografia proposada, assenyalar l'interès que pot tenir llegir-lo o consultar-lo, utilitzar la lectura per a complementar aspectes de l'assignatura i citar-la en la prova escrita final, si escau. Amb aquesta tasca, els estudiants aprofundeixen en el coneixement dels continguts de l'assignatura i amplien el repertori d'obres i autors de referència.

Figura 1. Realització. Com ho farem?
Fragment de la consigna de la videoressenya acadèmica

Realització. Com ho farem?

La professora proposa una llista de lectures acadèmiques relacionades amb el contingut dels blocs temàtics de l'assignatura. L'estudiant haurà de triar un llibre, llegir-lo i elaborar-ne una ressenya oral en format vídeo. El vídeo, de cinc minuts, que s'ha d'ajustar a les característiques que indiqui la professora, s'ha de publicar en YouTube i s'ha de compartir en el fòrum corresponent. Després, caldrà fer una valoració de les videoressenyas dels companys. Per poder fer-la, s'hauran de mirar tots els vídeos amb l'objectiu de conèixer les obres ressenyades. Cada estudiant haurà de seleccionar 5 videoressenyas d'entre les aportacions dels companys. S'haurà d'escriure un únic comentari en què s'especifiquen les obres seleccionades (títol i autor, com a dades indispensables) i s'expliquen les raons de la selecció realitzada (tema, plantejament, utilitat o interès per a la formació i per a la pràctica d'aula). El comentari haurà de respectar les normes d'adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.

Figura 2. Què és? Quin contingut té?
Com es presenta? Fragment de la consigna de la videoressenya acadèmica

Què és una ressenya?

Una recensió conté la fitxa tècnica del llibre, una elecció d'informacions rellevants i objectives sobre el contingut del text, i una part avaluativa sobre l'obra en què s'opina de manera fonamentada, no arbitrària. Per això, a l'hora d'elaborar una ressenya cal, en primer lloc, comprendre el text per tal de poder analitzar-ne el contingut en profunditat, ja que això permetrà fer-ne una selecció dels continguts que s'exposaran, articular-ne una anàlisi adequada i emetre'n una valoració justa.

Contingut de la ressenya:

- Fitxa tècnica inicial: dades bibliogràfiques que cal tenir en compte per tal de situar el llibre i l'autor.
- Resum expositiu del contingut del text.

- Valoració del contingut:
 - Interès en relació amb el contingut de la matèria.
 - Relació amb altres lectures o amb idees treballades a l'aula (aprofundir, aclarir, sintetitzar...).
 - Utilitat per a la docència (caràcter innovador o varietat de les propostes pràctiques o dels recursos que proposa).

Presentació en format vídeo:

Ressenya oral que s'ha de presentar sense llegir (només guió i citacions de l'obra).

Temps de presentació: 5 minuts.

Ús del llenguatge oral formal:

- Formes de presentació i de tancament.
- Persona gramatical (a l'hora de parlar del contingut, d'alludir els destinataris).
- Lèxic modalitzador (per a mostrar l'opinió de qui fa la ressenya).

Fotografia 1. Videoressenya acadèmica (VA-M02, AEM, curs 2018-2019)



4.2.2 Videoressenyes divulgatives sobre obres de literatura infantil

D'altra banda, els estudiants de l'assignatura de Planificació de la Llengua i la Literatura en Educació Infantil (PLLEI) del quart curs del grau de Magisteri en Educació Infantil de la Universitat de València elaboren videoressenyes divulgatives en parelles o en petit grup, en les quals presenten i analitzen àlbums il·lustrats infantils (Martí-Climent et al., 2022). Adoptant el paper de mediadors de literatura infantil, els equips segueixen la consigna (figura 3) de seleccionar un conjunt d'àlbums que comparteixen un tema determinat triat lliurement, i els valoren d'acord amb criteris diversos (anàlisi literària i artística, foment lector, educació lectora, formació literària, etc.) (fotografia 2).

Figura 3. Consigna de la videoressenya divulgativa**CONSIGNA**

Elaboració d'una producció audiovisual, d'un màxim de 5 minuts, que ha de contenir una descripció valorativa de les obres (argument, etc.), i ha de destacar-ne els aspectes més rellevants de tipus artístic (imatges, relació amb les versions tradicionals o originals, etc.), entre d'altres. També pot incloure fragments dramatitzats de l'obra seleccionada.

Fotografia 2. Videoressenya divulgativa (VD01, PLLEI, curs 2018-2019)**5. Resultats: de la innovació a l'aula a la recerca**

La innovació duta a l'aula va fer pensar en la possibilitat que les dades tinguessin interès més endavant per a la recerca. Per això, des de l'inici del projecte es va configurar un corpus amb les videoressenyes fetes pels estudiants, que té en l'actualitat un total de 814 unitats (taules 3 i 4).

Taula 3. Corpus total de videoressenyes

Cursos	Nombre total de videoressenyes
2017-2018	99
2018-2019	132
2019-2020	108
2020-2021	120
2021-2022	128
2022-2023	227
TOTAL	814

Taula 4. Corpus de videoressenyas desglossat per cursos acadèmics i assignatures

Curs	Assignatura	Grups classe	Vídeos	Estudiants
2017-2018	ALE	3	99	114
2018-2019	ALE	3	87	115
	PLLEI	1	18	49
	AEM	1	27	36
2019-2020	DHCCM	1	25	50
	ALE	1	26	38
	PLLEI	1	15	50
	AEM	1	42	43
2020-2021	DHCCM	1	33	40
	ALE	1	39	41
	PLLEI	1	10	37
	AEM	1	38	39
2021-2022	DHCCM	2	50	88
	AEM	1	40	43
	CFD	1	38	38
2022-2023	DHCCM	2	59	92
	ALE	2	90	91
	AEM	1	38	41
	CFD	1	40	43
Total		26	814	1.088

Llegenda d'assignatures:

ALE (GP): Aprenentatge de la Lectura i l'Escriptura. Magisteri d'Educació Primària

DHCCM (GP): Desenvolupament d'Habilitats Comunicatives en Contextos Multilingües. Magisteri d'Educació Primària

PLLEI (GI): Planificació de la Llengua i la Literatura. Magisteri d'Educació Infantil

AEM (M): Aprenentatge i Ensenyament de la Matèria de Llengua i Literatura. Màster de Professorat de Secundària

CFD (M): Complements de Formació Disciplinària. Màster de Professorat de Secundària

El corpus de videoressenyas es va configurar progressivament, al llarg dels anys, amb un doble objectiu. D'una banda, fer una mirada reflexiva sobre la proposta didàctica en si mateixa, per tal d'anar perfeccionant-la durant els sis cursos que es va dur a terme. De l'altra, fer diverses aproximacions de recerca, des de la perspectiva metodològica de l'estudi instrumental de casos (*instrumental case studies*), que persegueix la recerca sobre un tema concret (les comunitats de lectura professional com a eina de formació mitjançant les videoressenyas), amb una multiplicitat d'evidències sobre el fenomen en estudi (*cumulative case study*) (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, citat en Cohen et al., 2018). Aquesta multiplicitat de casos cerca proporcionar validesa a l'anàlisi en la mesura que el contrast de les dades analitzades sota un mateix conjunt de categories permet extreure'n regularitats per a comprendre el fenomen en estudi (Martínez Miguélez, 2006).

Les diferents aproximacions de recerca dutes a terme es relacionen amb els objectius plantejats a l'inici d'aquest treball. Així doncs, la primera aproximació pretén caracteritzar la

videoressenya com a gènere discursiu al mateix temps que s'hi delimiten les característiques de les videoressenyas divulgatives i s'hi estableixen les característiques de les diferents maneres d'enfocar la mediació lectora. La segona i tercera aproximació aprofundeixen en les estratègies dels estudiants pel que fa a l'elaboració de coneixements en didàctica de la llengua i la literatura en les videoressenyas divulgatives i en les acadèmiques respectivament. En darrer lloc, la quarta aproximació se centra en l'interès de la proposta didàctica de la videoressenya des del punt de vista de l'alfabetització acadèmica i mediàtica dels estudiants i del desenvolupament de la competència comunicativa, i en la importància de la retroalimentació entre la intervenció docent, la innovació i la recerca.

a) Primera aproximació: caracteritzar la videoressenya com a gènere discursiu i diferenciar-ne els principals tipus

La primera aproximació de recerca al corpus (Martí-Climent et al., 2021) va tenir com a objectius: a) establir les diferències entre les videoressenyas i les ressenyas convencionals com a gèneres discursius, i b) delimitar l'especificitat dels dos vessants de l'activitat plantejada: les videoressenyas acadèmiques (VA) i les divulgatives (VD). Es van delimitar quatre grans categories, comunes a les ressenyas i a les videoressenyas: la situació de comunicació, el contingut, l'ús del llenguatge i les característiques formals. Després del primer visionament del corpus, aquestes macrocategories es van subdividir, mitjançant un procediment de verificació interjutges, segons les diferències entre les VA i les VD (taula 5).

Taula 5. Criteris d'anàlisi del corpus de videoressenyas

Videoressenyes	Situació de comunicació	Contingut	Llenguatge (oralitat)	Aspectes formals
Acadèmiques	<ul style="list-style-type: none"> Presentació de la videoressenya Contextualització del llibre i l'autor seleccionats 	<ul style="list-style-type: none"> Estructura Aspectes vinculats a la comprensió lectora: <ul style="list-style-type: none"> Comprensió del text i selecció de la informació Relació de la lectura amb l'aprenentatge Exemples Criteris de recomanació: contingut, actualitat, claredat... 	<ul style="list-style-type: none"> Adequació: marques enunciatives per a l'emissor i el destinatari, recursos persuasius, articulació sintàctica, domini de lèxic específic, vocalització... Aspectes comunicatius no verbals: mirada, moviments de les mans 	<ul style="list-style-type: none"> Escenari triat Il·luminació Recursos: subtítolació, inserció de citacions, ús d'imatges per a la introducció d'exemples, muntatge
Divulgatives	<ul style="list-style-type: none"> Presentació de la videoressenya Presentació dels llibres seleccionats 	<ul style="list-style-type: none"> Estructura Criteris de selecció: <ul style="list-style-type: none"> Tractament del tema Qualitat literària Imatges Fotografia Relació de la lectura amb els aprenentatges de l'assignatura Criteris de recomanació: valors, estètica, qualitat literària... 		

Nota. Martí-Climent et al., 2021.

Per a fer una anàlisi en profunditat, es va portar a terme una selecció de videoressenyas acadèmiques —diferenciant-les segons la procedència: el grau de Magisteri (VA-G) o el màster de Secundària (VA-M)— i divulgatives (VA-D, totes del grau de Magisteri d'Educació Infantil).

En relació amb el primer objectiu (caracteritzar la videoressenya com a gènere discursiu), l'anàlisi revela que el canvi de format (del paper al vídeo) implica la necessitat de crear una situació comunicativa adequada per a la finalitat perseguida. Els recursos del vídeo (l'oralitat, la gestualitat, els moviments, els plans o la subtitulació en alguns casos) es posen al servei del tipus d'enunciador i de destinatari i són fonamentals per a crear la comunitat de lectors que es persegueix. La videoressenya es revela així com una variant discursiva amb trets propis i no sols com una versió tècnica del gènere *ressenya*.

En relació amb el segon objectiu (delimitar les característiques de videoressenyas divulgatives i establir les característiques de les diferents maneres d'enfocar la mediació lectora), la finalitat marca la diferència entre les videoressenyas divulgatives i les acadèmiques i té implicacions comunicatives importants. El llenguatge audiovisual es transforma en les unes i en les altres, tot i que en ambdós casos es persegueix crear una comunitat d'iguals. En les videoressenyas divulgatives es busca un ambient lúdic (fotografia 3) i s'utilitza un llenguatge pròxim per a transmetre el plaer per l'aproximació a la literatura infantil a través de les temàtiques que en són característiques (emocions, valors, fantasia).

VD02: «Avui us portem un llibre interessant que s'anomena *Obriu les portes*, del qual *s'aneu* a enamorar només veure la portada [el mostren a la càmera].»

En canvi, en les videoressenyas acadèmiques es creen ambients que transmeten rigor i credibilitat (fotografia 4) i el llenguatge busca la precisió per a mostrar el coneixement absolut mitjançant la lectura i la importància de l'obra ressenyada en la formació dels futurs docents.

VA-M03: «A tall d'exemple, m'agradaria ensenyar-vos com ha explicat l'ús de les infografies com a artefacte digital [...]. Perquè em sembla un artefacte i una eina molt útil tant per al professorat com per a l'alumnat, ja que [a la pantalla apareix una infografia d'Unicef en anglès] ajuda a comprendre la informació i a sintetitzar-la, i a fer-la més atractiva als estudiants.»

Fotografia 3. Videoressenya divulgativa que busca un ambient lúdic (VD02, PLLEI, curs 2018-2019)



Fotografia 4. Videoressenya acadèmica (VA-M03, AEM, curs 2018-2019)



b) Segona aproximació: analitzar les videoressenyes divulgatives. Compartir criteris sobre la literatura infantil a les aules

Es va analitzar el corpus de videoressenyes divulgatives, que són un corpus menys nombrós que el de les acadèmiques, perquè aquesta variant només es va treballar en una assignatura (Planificació de la Llengua i la Literatura, grau de Magisteri d'Educació Infantil) durant tres cursos escolars. A més, aquesta variant es feia cooperativament en petit grup, no individualment (taula 6).

Taula 6. Corpus de videoressenyes divulgatives (VD).
Nombre de vídeos i d'estudiants implicats

Curs	Videoressenyes	Estudiants
2018-2019	18	49
2019-2020	15	50
2020-2021	10	37
TOTAL	43	136

L'anàlisi d'aquest corpus es va fer considerant, en primer lloc, el format i la situació de comunicació, que en condiciona la classificació com a videoressenyes divulgatives. En segon lloc, es va analitzar la interpretació que els estudiants fan de la funció de mediació lectora d'un mestre i dels criteris de selecció de les obres, juntament amb els components informatiu i valoratiu inherents a qualsevol ressenya (Martí-Climent et al., 2022).

La finalitat divulgativa es fa present en diversitat de formats de videoressenyes divulgatives, que es van classificar com a *booktubers*, *acadèmiques* i *híbrides*. En les videoressenyes *booktuber* s'imiten clarament els productes audiovisuals que podem trobar en qualsevol plataforma de reproducció en línia o *streaming*, amb els quals comparteixen característiques, com el registre de comunicació informal, una relació de proximitat amb l'audiència (que no es redueix exclusivament a futurs mestres), un muntatge dinàmic amb talls freqüents i encadenament de plans, així com la presència permanent d'elements gràfics i sons propis de les TIC. En aquest subtipus de videoressenyes divulgatives, el discurs es construeix en interacció entre el missatge oral transmès i els recursos audiovisuals emprats. Les autores no només apareixen com a ressenyadores, sinó també com a personatges de creació pròpia, per tal de fer versemblant la situació creada (fotografia 5).

Fotografia 5. Videoressenya divulgativa amb format *booktuber* (VD01, PLLEI, curs 2018-2019)



BOOKTUBER | Ressenya "El dit al nas" i "El petit talp"

742 visualitzacions · 25 de nov. 2018 23 3 COMPARTEIX DESA ...

D'una altra banda, un segon format de la videoressenya divulgativa reproduïx la situació d'exposició acadèmica. Les ressenyadores es dirigeixen a un públic de futurs mestres amb els quals volen compartir la seva selecció de lectures de literatura infantil que utilitzaran en les seves classes. També en aquest tipus de videoressenyas s'usen efectes propis de l'audiovisual (muntatge, concatenació de plans, transicions, incrustació d'imatges i elements gràfics, entre d'altres), que diferencien el producte de les exposicions presencials fetes a l'aula (fotografia 6).

Fotografia 6. Videoressenya divulgativa amb format acadèmic (VD09, PLLEI, curs 2019-2020)



VÍDEO-RESSENYA 2020

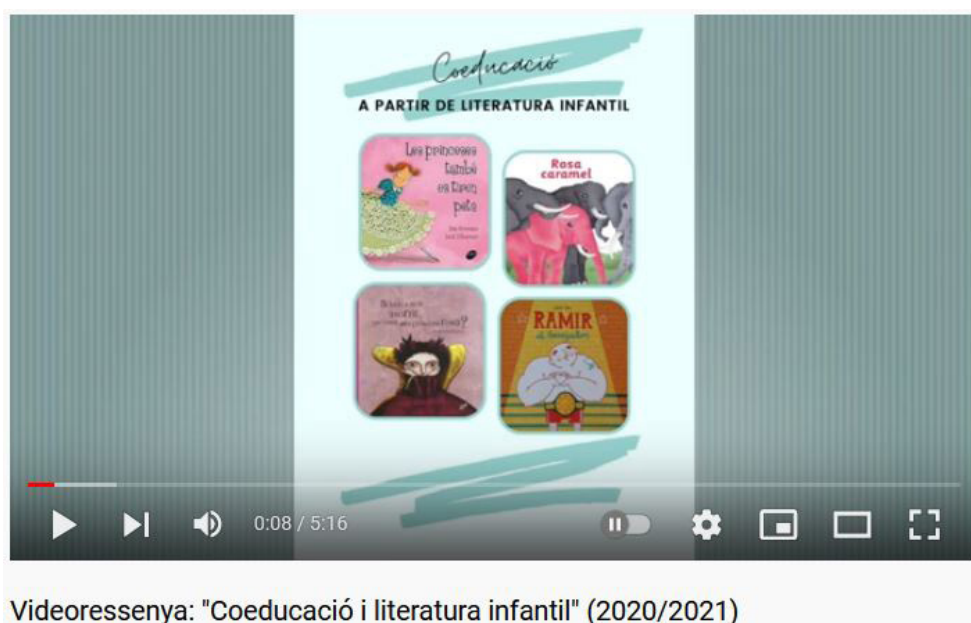
En darrer lloc, trobem un tercer tipus de videoressenyes divulgatives, les *videoressenyes híbrides*, que tenen un vessant lúdic, però que s'inspiren en formats televisius, d'animació i de ficció audiovisual (fotografia 7).

Fotografia 7. Videoressenya híbrida que simula un programa televisiu (VD04, PLLEI, curs 2019-2020)



L'anàlisi de la funció de mediació i de la selecció d'obres feta en els diferents productes mostra una idea comuna, la de la literatura infantil com a transmissora de valors, com en la tradició clàssica, que es reinterpreta segons les característiques de la societat actual, com ara la coeducació, la inclusió o la protecció del medi (fotografia 8).

Fotografia 8. Coeducació i literatura infantil (VD07, PLLEI, curs 2020-2021)

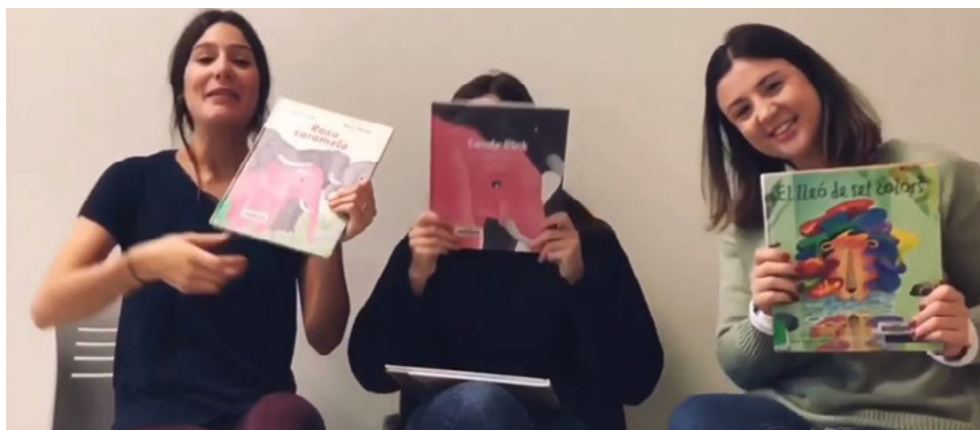


Videoressenya: "Coeducació i literatura infantil" (2020/2021)

Les ressenyadores assumeixen un paper determinant en la transmissió d'aquests valors i seleccionen obres de literatura infantil (amb un predomini absolut dels àlbums il·lustrats) en consonància amb aquest propòsit:

VD05: «Recomanariem aquest tipus de llibre [*El lleó de set colors*, de M. Rivera Ferner], per exemple, per a introduir la diversitat en l'aula. Seria molt bon moment, per exemple, utilitzar-lo per a l'assemblea diària i així podem introduir aquest tema davant qualsevol conflicte de l'aula» (fotografia 9).

Fotografia 9. Diversitat i literatura infantil (VD05, PLLEI, curs 2019-2020)



- c) Tercera aproximació: analitzar les videoressenytes acadèmiques. Compartir coneixements de la disciplina

La tercera anàlisi del corpus es va centrar en les videoressenytes acadèmiques (VA), amb les quals es persegueix que els estudiants interpretin les obres de referència de la bibliografia recomanada en diferents assignatures de grau i de màster, totes relacionades amb la didàctica de la llengua i la literatura (taula 4). Aquest corpus es va construir durant sis cursos acadèmics (taula 7).

Taula 7. Videoressenytes acadèmiques.
Nombre de videoressenytes i d'estudiants implicats

Curs	Videoressenytes	Estudiants
2017-2018	99	114
2018-2019	114	151
2019-2020	93	131
2020-2021	110	120
2021-2022	128	169
2022-2023	227	267
TOTAL	771	952

El nucli de l'anàlisi, en aquest cas, va ser el tipus de lectura. Després de la revisió de diferents propostes d'anàlisi de videoressenytes (Ibarra & Ballester, 2016; Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2020; Paladines & Aliagas, 2021a), així com de successives visualitzacions del corpus, es van delimitar quatre grans categories, que desglossen la macrocategoria de la posició del lector (el docent en formació) com a mediador: a) la selecció de continguts, b) els criteris de

recomanació, c) la presentació de la lectura i del seu autor, i d) la construcció del discurs. Els resultats mostren dos grans tipus d'aproximació a la lectura especialitzada: el que es fa guiat per una visió reproductiva del contingut (VA-Rep) i el que es fa amb una visió crítica (VA-Crit). Aquestes diferències d'aproximació condicionen la posició que el lector adopta com a mediador davant dels iguals.

Les videoressenyes reproductives se centren en la transmissió als interlocutors d'allò que s'ha llegit com a resum fidel del contingut, seguint linealment l'estructura de l'obra. En canvi, les videoressenyes crítiques mostren des del començament la posició del ressenyador davant de l'obra. En funció d'aquesta mirada crítica justifiquen la selecció de continguts que fan.

La diferència en la manera de llegir l'obra ressenyada determina la posició de mediació que adopta l'estudiant. Només quan la lectura és crítica es pot parlar d'una recomanació fonamentada.

VA-G05: «Més enllà de l'originalitat del mètode, crec que podem aprendre de Freinet la manera en què concep l'educació i l'aprenentatge dels més menuts. Es tracta de situar l'infant com a protagonista del seu procés d'aprenentatge, de respectar els seus ritmes i d'afavorir un ambient segur en el qual es pugui expressar lliurement. És clar que a les aules no es pot seguir fidelment el que va proposar Freinet, entre altres coses perquè hi ha un currículum que cal seguir i perquè la pressió social i de les famílies pot ser molt forta. [...] No obstant això, crec que es pot aprendre molt dels principis que van proposar aquests pedagogs en aquella època de canvi. Tal com hem vist, no cal que hi hagi necessàriament un model perfecte, però sí que podem agafar idees d'aquelles tècniques que promoguin un aprenentatge significatiu en què el nen tingui un paper actiu i en el qual les activitats de lectura i escriptura responguin a necessitats reals de comunicació. Espero que us hagi resultat interessant el mètode que va proposar Freinet i us animo a llegir-lo perquè estic segura que no us deixarà indiferents.»

En les videoressenyes reproductives es fa una valoració genèrica de l'interès de l'obra per la relació del tema amb l'assignatura en curs.

VA-G06: «Aquest llibre ens ajuda a complementar la nostra formació en la carrera, a més d'actualitzar els nostres coneixements que tenim sobre el tema de la lectura. [...] A mode de cloenda, aquest llibre té relació directa amb la nostra carrera, Magisteri d'Educació Primària. Moltes assignatures s'han pogut basar en aquest llibre, com pot ser Necessitats Educatives Especials, Psicologia de l'Educació o ALE.»

L'anàlisi mostra que en aquests dos models hi ha dos elements clau. En primer lloc, s'hi observa l'apropiació de la situació de comunicació, la qual cosa implica la comprensió del gènere de la videoressenya i de la finalitat comunicativa que ha de presidir-ne l'elaboració (determinar el valor formatiu i la utilitat de l'obra per als iguals). En segon lloc, s'hi fa present el coneixement i l'experiència lectora dels ressenyadors. La separació entre les videoressenyes reproductives i les crítiques no és absoluta, ja que hi ha molts elements de transició, molts intents d'avançar cap a una visió crítica, que mostren la importància d'aquest tipus d'intervencions per a contribuir a l'alfabetització acadèmica dels estudiants. Tal com diu Carlino (2013), es tracta d'ensenyar els estudiants a participar en contextos acadèmics a través dels gèneres propis d'un determinat camp del saber, i de formar-los perquè puguin llegir i escriure com ho fan els especialistes i per a apropiat-se del coneixement.

d) Una proposta didàctica per a crear comunitats lectores professionals. El diàleg entre la intervenció, la innovació i la recerca

Tal com hem dit a l'inici d'aquest apartat, la configuració del corpus de videoressenyes no només es va fer amb uns objectius de recerca, sinó també per a poder reflexionar sobre la nostra intervenció i per a millorar-la progressivament.

En concret, a partir de l'experiència del projecte que hem descrit, es van introduir ajuts suplementaris en dos aspectes fonamentals de la intervenció didàctica amb videoressenyas. D'una banda, pel que fa a les videoressenyas acadèmiques, es va considerar la necessitat d'introduir el modelatge per a facilitar que els estudiants es fessin una millor representació mental del gènere, atesa la manca d'experiència en gèneres discursius com la videoressenya. Així, es van incorporar en la fase inicial models de videoressenyas acadèmiques, tant de models reeixits com d'altres que no ho eren. De l'altra, pel que fa a les videoressenyas divulgatives, es van introduir més precisions en les pautes per a la composició de la videoressenya i diferents referències bibliogràfiques com a material de consulta (Martí-Climent et al., 2022).

Durant els diferents cursos en què es va desenvolupar la proposta es va poder comprovar la forta relació entre la intervenció, la innovació i la recerca (Camps, 2012). La recerca ajuda a millorar la intervenció perquè aprofundeix en els assoliments i les dificultats dels estudiants. Al mateix temps, aquesta proposta d'intervenció és innovadora des del punt de vista de l'alfabetització acadèmica dels estudiants i contribueix a la seva formació com a futurs docents. La incorporació del vídeo no és un canvi tecnològic per a modernitzar el gènere, sinó el resultat d'ajustar progressivament l'ensenyament a les condicions canviants de cada moment social. En aquest cas, es tracta de crear comunitats de lectura professional amb l'objectiu de fer veure als estudiants la importància del coneixement compartit en la millora de la vida professional dels docents.

6. Conclusions

En aquest treball hem volgut mostrar les relacions entre la intervenció didàctica, la innovació i la recerca al voltant d'una proposta que pretén contribuir a l'alfabetització acadèmica en relació amb el paper de la lectura professional en la formació dels futurs docents. Hem centrat aquest tipus de lectura en dos vessants fonamentals: nodrir la formació pròpia pel que fa als coneixements de didàctica de la llengua i la literatura i formar un criteri de selecció d'obres de literatura infantil que serviran de base per a l'educació literària dels infants en les primeres edats.

Els resultats de les diferents aproximacions al corpus fetes permeten confirmar la pertinència de la proposta en diferents sentits. En primer lloc, perquè mostra als futurs docents la importància de configurar progressivament el criteri propi en un aspecte tan central en la vida docent com ho és l'ensenyament de la llengua i la literatura i la importància de fer-ho interactuant tenint present el criteri dels altres. En segon lloc, la creació de comunitats lectores és facilitada per la integració del vídeo, que reformula el gènere discursiu de la ressenya, no només amb un canvi de format, sinó també propiciant una reformulació de la situació comunicativa en què es produeix l'intercanvi. Això afecta clarament l'estructuració del discurs i el llenguatge triat per a compartir criteri amb els iguals. Finalment, la creació de comunitats lectores per a compartir coneixement mostra un tipus de socialització de la lectura que persegueix la formació del sentit crític dels docents pel que fa a la intervenció a l'aula. En aquest sentit, són comunitats lectores ben diferents d'aquelles comunitats que persegueixen contribuir a fomentar l'hàbit lector.

Els resultats de l'estudi han mostrat els assoliments i les dificultats dels estudiants en el procés d'alfabetització acadèmica pel que fa al tipus de lectura plantejada. De la visió reproductiva (resumir allò que ha dit un autor) a la crítica (formar criteri propi a partir de les aportacions d'un autor) hi ha un llarg camí amb molts assajos, que han d'estar acompanyats des de l'aula.

Pel que fa a l'ensenyament de llengua, entenem que la proposta té un gran potencial didàctic perquè proporciona als estudiants una situació de comunicació formal per a l'ús de la llengua

en un context acadèmic. És en aquest context de comunicació real en què el treball específic de la llengua troba sentit. Alhora, permet la creació de comunitats discursives específiques en les quals el català, llengua d'aprenentatge, troba espais d'ús propis, cosa que permet ampliar els espais de comunicació i ús d'aquesta llengua.

Finalment, volem remarcar la importància que ha tingut en aquest treball la retroalimentació entre la intervenció didàctica, la innovació i la recerca. Només a partir de la interrelació de tots tres factors assolirem l'objectiu diferenciador de la disciplina de la didàctica de la llengua i literatura, que és que la recerca sobre els diferents objectes d'ensenyament i aprenentatge tingui com a finalitat última i fonamental la millora de les pràctiques docents.

Referències

- Allué, C., & Cassany, D. (2023). Gravando vídeos: Educação literária multimodal. *Texto Livre*, 16, 1-19. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41797>
- Ballesteros-Regaña, C. (2013). El vídeo en la enseñanza y la formación. Dins J. Barroso & J. Cabero (Coords.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 167-186). Pirámide.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Cabero, J. (2004). El uso del vídeo en la enseñanza. Dins J. Cabero & R. Romero (Eds.), *Nuevas tecnologías en la práctica educativa* (pp. 77-104). Ariel.
- Cabero, J. (2007). La investigación en el ámbito de la tecnología educativa. Dins J. Cabero (Coord.), *Tecnología educativa* (pp. 249-261). Mc-Graw-Hill.
- Cabero, J., & Barroso, J. M. (2016). El vídeo educativo. Dins J. Sánchez Rodríguez, J. Ruíz Palmero, & M. Gómez García (Coords.), *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación* (pp. 81-90). Síntesis.
- Camps, A. (2012). Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques. *Lenguaje y Textos*, 35, 107-114.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003
- Cebrián, M. (2005). Vídeo y educación I: Los vídeos educativos versus vídeos didácticos. Dins M. Cebrián (Coord.), *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes* (pp. 83-92). Pirámide.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Fernández-Río, J. (2018). Creación de vídeos educativos en la formación docente: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 115-127. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.293121>
- García García, D. (2014). Creación y edición de vídeo. Dins F. Trujillo (Coord.), *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy* (pp. 114-117). Graó.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2016). Booktrailer en Educación Infantil Primaria: Adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.

- Ibarra, N., & Ballester, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: Relatos digitales y booktráilers en la formación de docentes. *@atic. Revista d'Innovació Educativa*, 19, 47-54. <http://hdl.handle.net/10550/64022>
- Li, D. (2022). A review of academic literacy research development: From 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(5), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z>
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- Lluch, G., & Nicolàs, M. (2015). *Esriptura acadèmica. Planificació, documentació, redacció, citació i models*. UOC.
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Octaedro.
- Martí-Climent, A. (2020). Compartir lecturas mediante videorreñas. Una práctica innovadora en la formación de maestros. Dins R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1248-1258). Octaedro.
- Martí-Climent, A. (2022). El vídeo en la enseñanza. Una aproximación a la visión del profesorado. Dins E. E. Aveleyra & M. A. Proyetti Martino (Coords.), *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: Desafíos y retos* (pp. 521-534). Octaedro.
- Martí-Climent, A., & Garcia-Vidal, P. (2020). *DidàTICs. Projectes de llengua i literatura per a l'aula de Secundària*. Bromera.
- Martí-Climent, A., & Garcia-Vidal, P. (2022). El vídeo en la enseñanza de lenguas. Estudio de su uso didáctico en la formación de docentes. Dins M. Romera-Ciria & M. C. Bueno-Alastuey (Coords.), *Didáctica de la lengua, multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje* (pp. 41-62). Graó.
- Martí-Climent, A., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). La videorreña y la creación de comunidades lectoras en la formación inicial de docentes. *Tonos Digital*, 41, 1-28.
- Martí-Climent, A., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). Las videorreñas y la formación de maestros como mediadores de literatura infantil. Dins A. Asián Ansorena & M. V. López-Pérez (Coords.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 177-198). Graó.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es
- Meneu, M. (2017). Per què és necessari el booktube en la nostra llengua? *L'illa*, 71, 15.
- Monar, M. (Coord.). (2014). *Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora*. Andana.
- Morales, M., & Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. Grupo SM.
- Paladines-Paredes, L. V. & Aliagas, C. (2021a). *Booktuber: Lectura en red, nuevas literacidades y aplicaciones didácticas*. *EDMETIC*, 10(1), 58-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234>
- Paladines-Paredes, L. V., & Aliagas, C. (2021b). Videorreñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos*, 20(1), 38-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2489
- Perez-Navarro, A., Garcia, V., & Conesa, J. (2021). Students perception of videos in introductory physics courses of engineering in face-to-face and online environments. *Multimed Tools and Applications*, 80, 1009-1028. <https://doi.org/10.1007/s11042-020-09665-0>
- Ribas i Seix, T. (Ed.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Graó.

- Rovira-Collado, J. (2016). Redes sociales en la universidad: Profesionales, académicas y de lectura. *Álabe*, 13. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.4>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 55-72.
- Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Universitat de les Illes Balears.
- Sánchez Rodríguez, J., Ruíz Palmero, J., & Gómez García, M. (Coords.) (2016). *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación*. Síntesis.
- Sánchez Upegui, A. A. (2016). Alfabetización académica: Leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492016000200019
- Serra, E. (2017). *Com escriure bé una ressenya*. Eumo.
- Torralba, G. (2018). Los futuros maestros se convierten en *booktubers*. Una práctica de fomento lector en el Grado en Maestro de Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 47, 13-23. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>
- Vigotski, L. (1986 [1934]). *Thought and language*. MIT Press. [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, 1995.]
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2013). El proceso de construcción del hábito lector: Aportaciones desde las TIC. *Lenguaje y Textos*, 37, 133-140.