

La videorreseña y la creación de comunidades lectoras en la formación inicial de docentes¹

Alicia Martí

Grupo GIEL, Universitat de València

Alicia.Marti@uv.es

Aina Reig

Grupo GIEL, Universitat de València

ainareig@gmail.com

Carmen Rodríguez Gonzalo

Grupo GIEL, Universitat de València

crodrig@uv.es

Video review and the creation of reading communities in initial teacher training

Fecha de recepción: 29.12.2020 / Fecha de aceptación: 11.06.2021

Tonos Digital, 41, 2021 (II)

RESUMEN:

El uso del vídeo con finalidades didácticas para la mejora del aprendizaje lingüístico y literario presenta múltiples posibilidades en el mundo educativo, entre otras, la exploración de los cambios discursivos que se producen en los géneros que presentan nuevas variantes en este formato, como es el caso de las videorreseñas. El cambio de formato conlleva la necesidad de crear una situación de comunicación acorde con la finalidad

¹ Este trabajo se inscribe en el proyecto "L'ús educatiu del vídeo en la formació dels futurs docents", de la Universitat de València (UV_SFPIE19_1094441).

que se pretende, en la que los recursos que permite el vídeo estén al servicio del tipo de enunciador y de destinatario creados por los reseñadores. La reseña en vídeo se convierte así no solo en una variante técnica sino también discursiva, que busca nuevas formas de divulgación o de gestión social del conocimiento. En este estudio presentamos una investigación de carácter cualitativo en la que exploramos estos cambios en las reseñas elaboradas en vídeo por futuros docentes del Grado de Magisterio y del Máster de Profesorado de Secundaria de la Universitat de València. Categorizamos las vídeorreseñas en dos tipos según la finalidad: vídeorreseñas divulgativas, para promocionar literatura infantil, y académicas, para construir y compartir conocimiento. El análisis muestra cómo ambos tipos de vídeorreseñas pretenden la socialización de las prácticas lectoras, a partir de la creación de comunidades discursivas de iguales.

Palabras clave: Videorreseña; Enseñanza superior; Formación de docentes; Lectura; TIC; Vídeo educativo; Innovación educativa.

ABSTRACT:

The use of video for didactic purposes to improve linguistic and literary learning presents multiple possibilities in the educational world. Among others, we find the exploration of discursive changes that occur in genres that present new variants in this format, as is the case of the video reviews. The change in format entails the need to create a communicative situation in accordance with the intended purpose, in which the resources that the video allows are at the service of the type of sender and the receiver created by the reviewers. The video review thus becomes not only a technical but also a discursive variant, which seeks new forms of dissemination or social management of knowledge. In this study we present a qualitative research in which we explore these changes in the video reviews by future teachers of the Teaching Degree and the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training at the University of Valencia. We categorize the video reviews into two types according to their purpose: informative video reviews, to promote children's literature, and academic ones, to build and share knowledge. The analysis shows how both types of

video reviews seek the socialization of reading practices, based on the creation of discursive communities among pairs.

Keywords: Video review; Higher education; Teacher education; Reading; ICT; Educational video; Educational innovation.

1. INTRODUCCIÓN: POTENCIALIDADES DEL VÍDEO EN LA EDUCACIÓN

La presencia del vídeo en contextos educativos, tanto en la época analógica como en la digital, es una constante desde hace tiempo. Diversos estudios (Salinas, 1992; Cebrián, 2005; Cabero, 2007; Ballesteros-Regaña, 2013; Cabero y Barroso, 2016) señalan la amplia gama de funciones didácticas del vídeo en la enseñanza: transmisor de información, instrumento motivador, de elaboración de conocimiento o de evaluación, herramienta de investigación, de formación y perfeccionamiento del profesorado.

La transmisión de contenidos y la motivación de los estudiantes sobre un tema son los usos más frecuentes. En el primer caso, el vídeo como instrumento para presentar contenidos a los estudiantes, presenta dos posibilidades: productos creados expresamente para formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y otros, dirigidos al público en general, que son susceptibles de uso didáctico (documentales, reportajes televisivos, etc.). En cuanto estrategia de motivación, el vídeo se revela como un buen recurso para captar la atención del alumnado, para estimular la interacción y fomentar dinámicas de trabajo participativas, así como para mejorar las habilidades expresivas y receptivas.

Como instrumento de elaboración de conocimiento, el vídeo convierte al estudiante en emisor-creador de sus producciones y le sitúa en una posición activa, no de mero visionador (García García, 2014). Este planeamiento didáctico ofrece importantes ventajas: la alfabetización en el lenguaje audiovisual, la adquisición de contenidos conceptuales (durante la búsqueda de información y la redacción del guion), procedimentales (manejo técnico de los equipamientos, proceso de realización videográfica) y actitudinales (sobre el tratamiento de la información), el desarrollo de

destrezas escritas e investigadoras (fases de documentación y guionización), la evaluación formativa, el trabajo colaborativo o el cambio de roles en las relaciones entre profesorado-alumnado (Cabero, 2004, 2007).

Como instrumento de evaluación, el uso del vídeo puede plantearse desde una doble perspectiva (Ballesteros-Regaña, 2013): para el diseño de situaciones específicas que permitan evaluar los conocimientos y destrezas del alumnado, o bien como instrumento de autoconfrontación por parte del estudiante con las actividades realizadas. También la autoconfrontación está en la base del uso del vídeo como herramienta de investigación, de formación y de perfeccionamiento del profesorado (Salinas, 1992; Ruiz Bikandi, 2012, entre otros).

En todas las funciones mencionadas, la implementación didáctica es fundamental para la educación mediática y la alfabetización digital del alumnado. La innovación y la mejora de las prácticas educativas mediante las tecnologías dependen de cómo estas se inserten en un proceso formativo, es decir, de las decisiones metodológicas que se adopten. Las posibilidades del recurso han de estar al servicio de las necesidades educativas (Lara, Zayas, Alonso y Larequi, 2009; Ballesteros-Regaña, 2013, Barroso, 2013).

Además de la diversidad de sus funciones educativas, el vídeo presenta otras ventajas: la visualización ilimitada, la facilidad de intercambio y difusión, la convergencia de tecnologías (imágenes fijas, simulaciones, etc.), la facilidad de manejo, la validez para diferentes niveles educativos, la capacidad para favorecer el uso activo del alumnado, el aumento de la sensación de realismo (autenticidad, credibilidad), el fomento de la capacidad de síntesis y la versatilidad de tratamiento de los contenidos (narrativo, descriptivo, etc.). No obstante, el vídeo también presenta limitaciones: puede favorecer de la pasividad si se hace un mal uso didáctico; necesita unos mínimos conocimientos técnicos y de lenguaje audiovisual, así como de dotación instrumental; y hay diferentes formatos y sistemas y restricciones de *copyright* que limitan el acceso a algunos materiales (Ballesteros-Regaña, 2013).

En esta investigación, optamos por el uso del vídeo para crear un circuito comunicativo entre iguales, una comunidad discursiva en la que los estudiantes se convierten en emisores de un género particular, la videorreseña, y en destinatarios de las elaboradas por sus compañeros, para crear una comunidad de intercambio de lecturas. El vídeo adopta así las funciones de instrumento de elaboración de conocimiento, estrategia motivadora en relación con la lectura de aprendizaje y con la literatura infantil e instrumento de evaluación.

2. CARACTERIZACIÓN DEL GÉNERO

La reseña es un género discursivo breve de información y valoración crítica de libros u otro tipo de creaciones culturales (películas, obras de teatro, exposiciones, etc.). Es propio del mundo académico, aunque en sus distintas variantes, está presente también en ámbitos divulgativos, como los medios de comunicación y las redes sociales. En todos los casos, el reseñador se convierte en un mediador que ha de hacer comprensible la obra a un lector estándar, con un grado de instrucción y competencia medios (Lluch y Nicolàs, 2015).

La reseña forma parte del «amplio abanico sociocomunicativo» de lo que Salvador (2002:110) denomina discurso de divulgación o de gestión social del conocimiento. Los géneros con esta función social se sitúan «en el espacio comprendido entre dos límites: el superior, consistente en la investigación o avance epistemológico en el ámbito de una especialidad, y el inferior, que coincidiría con la mera transmisión de información noticiosa de carácter mediático». En todos los casos, para conseguir su propósito, han de combinar «los factores lingüísticos con los derivados de las funciones sociales realizadas por cada tipo de discurso».

Como señalan Lluch y Nicolàs, «la escritura de buenas reseñas nos ayuda a construir, entender, valorar y mantener la comunicación social» (2015: 241), para lo cual se han de movilizar «dos habilidades básicas que aparecen transversalmente en la producción de textos: el resumen o la reducción de la información y la amplificación de esta a partir de categorías logicopragmáticas: analogía, contrario, causa, consecuencia, precedencia,

sucesión, generalización, ejemplificación, clasificación y experiencia de autoría» (2015: 242). La reseña requiere de una comprensión lectora muy elevada, desarrolla la capacidad de síntesis y el pensamiento crítico del estudiante, así como la capacidad de análisis técnico y de evaluación de una obra (Serra, 2017:29). Para ello, «los estudiantes deben documentarse, reflexionar y tener un punto de vista propio, al tiempo que se les exige una buena competencia lingüística comunicativa y una adecuación a las exigencias formales del género» (Martí, 2020: 1254).

En entornos formativos, la reseña permite al profesor determinar si el estudiante ha leído y ha entendido el texto y si es capaz de analizarlo y situarlo en una producción editorial determinada. Lluch y Nicolàs (2015) señalan que en la mayoría de titulaciones universitarias los estudiantes tienen que acreditar su capacidad crítica de diversas formas. En este sentido, la reseña es una de estas modalidades ya que persigue una «valoración argumentada de un objeto cultural, generalmente de reciente aparición en el mercado» (2015: 240).

En nuestro caso, se ha optado por el formato en vídeo del género, la videorreseña, con el objetivo de que la tecnología ayude a socializar la lectura y a desarrollar la competencia mediática de los estudiantes. Como apuntan Martí y García (2020), «la rápida difusión del trabajo en las redes sociales y la facilidad para la interacción conllevan una mayor exigencia en la elaboración y presentación de los vídeos por parte del alumnado» (2020: 131).

Mediante las videorreseñas buscamos un entorno formativo que permita a los estudiantes compartir la lectura entre iguales (Lluch, 2014). Para ello, la reseña se ha de ajustar al nuevo medio creando un espacio comunicativo propio (escenario, iluminación, recursos técnicos) y ha de buscar su público, según la finalidad comunicativa atribuida. Siguiendo a Salvador (2002), entre los límites que ocupa la difusión del conocimiento hemos establecido dos variantes: la que informa de avances epistemológicos, a la que hemos denominado *académica* y aquella más noticiosa (sobre literatura infantil) y de carácter más mediático, a la que hemos denominado *divulgativa*.

3. LA VIDEORRESEÑA COMO TAREA EDUCATIVA DE SOCIALIZACIÓN DE PRÁCTICAS LECTORAS

Nuestra propuesta adopta un planteamiento sociocultural, situando en primer plano la interacción del individuo, en este caso estudiantes de Magisterio y del Máster de Profesorado, es decir, futuros docentes de diferentes etapas educativas, con el medio social y cultural, esto es, creando comunidades de lectura profesional entre iguales. La acción desarrollada en este contexto contribuye así a la alfabetización académica de los futuros docentes, dado que se pretende desarrollar el criterio lector sobre lecturas especializadas. Asimismo, la propuesta contribuye a la alfabetización mediática de los estudiantes, ya que gira en torno al uso del vídeo en el contexto académico. Todo esto se materializa en la constitución de comunidades de lectura profesional entre iguales, futuros docentes que deben leer obras de su ámbito profesional y reflexionar sobre ellas para poder informar, aconsejar y recomendar a sus compañeros mediante un circuito comunicativo de vídeo, en el que son emisores y también destinatarios. La presencia del igual como destinatario de la videorreseña es clave en la construcción del aprendizaje, y, siguiendo a Vigotski, podríamos afirmar que el desarrollo cognitivo se produce durante la realización de esta actividad específica.

Los destinatarios son principalmente los compañeros de aula y esta propuesta didáctica sirve para crear comunidades lectoras y de profesionales, es decir, para construir conocimiento compartido, multiplicar la red de referencias y hacer más sólidos los vínculos entre iguales. La reseña en el aula se convierte en un medio de acceso a la cultura académica.

La videorreseña es una simbiosis que facilita el tránsito de un ámbito para ellos cotidiano (el tecnológico y la comunicación en las redes sociales) a uno en el que todavía no son expertos: el académico. Les proponemos valerse de un lenguaje y unas herramientas que ya utilizan para sumergirse en un mundo del que aún no conocen las convenciones y los géneros. Por último, el vídeo como canal e instrumento particular obliga a hacerse nuevas consideraciones: actuación ante la cámara (voz, ritmo, gestualidad,

etc.), creación audiovisual (tipo de plano, iluminación, sonido, montaje y edición) y difusión a través de las redes sociales.

La videorreseña es un instrumento de aprendizaje y de evaluación, tanto para el estudiante como para el docente. Para los estudiantes, la elaboración de una videorreseña de estas características constituye *per se* un proceso de aprendizaje rico, ya que les permite desarrollar estrategias de manejo y asimilación de textos de especialidad vinculados a una materia. Es una experiencia que promueve el acceso a la cultura académica. Para el docente, la videorreseña no solo permite evaluar a los estudiantes, sino también valorar su recepción de las lecturas de la disciplina. La alfabetización académica requiere instrucción a través de prácticas ricas y diversas para que el estudiante se familiarice progresivamente con el saber disciplinar, y esto requiere entrar en contacto con textos especializados. Por ello, el docente debe hacer una selección de lecturas, lo que le obliga a valorar la importancia del libro en función de las necesidades formativas del estudiante. En esta puesta a prueba de las lecturas de referencia es esencial la perspectiva del aprendiz, porque permite conocer cómo se reciben estos textos.

Los objetivos asociados a esta propuesta atañen a los estudiantes y a los docentes (Tabla 1). En relación con los estudiantes, queríamos que fueran capaces de utilizar las lecturas no solamente para el aprendizaje individual sino también para el compartido. Esto requiere de una transformación de lo leído en información y valoración útil para sus iguales. Las videorreseñas adoptan así la finalidad propia del mundo académico: dar información profundizada y útil para los interesados en el mismo campo profesional. Por otro lado, también queríamos que los estudiantes utilizaran el vídeo, herramienta propia de la cultura juvenil, para finalidades académicas. Este hecho amplía su alfabetización mediática ya que, si una herramienta tiene usos en ámbitos sociales diversos, permite al estudiante explorar con más profundidad sus posibilidades. En cuanto a los docentes, queríamos conocer el criterio lector de los estudiantes sobre lecturas profesionales, sin acudir al resumen, sino a la reseña crítica para iguales.

Para los estudiantes	Para los docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la lectura para elaborar información especializada y compartirla con iguales (función social). • Utilizar el vídeo como herramienta de comunicación y alfabetización académica y mediática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir a los estudiantes en lecturas especializadas, propias del espacio profesional y contribuir a crear criterio lector. • Propiciar el uso de la oralidad formal en un contexto con sentido. • Conocer la recepción de las lecturas profesionales por parte de los estudiantes, como futuros docentes.

Tabla 1. Objetivos de la propuesta didáctica

El planteamiento metodológico de la propuesta se realiza en un doble plano, el del docente y el del estudiante, y distingue tres momentos: un antes, un durante y un después (Tabla 2). En el *antes*, situamos la planificación del docente. En el *durante* se halla la realización de la tarea por parte del estudiante con el asesoramiento del docente. El *después* incluye la evaluación por parte de ambos. Esta distinción de etapas subraya la importancia del proceso y contribuye a fijar la atención en las acciones asociadas a cada momento de la secuencia de trabajo.



Tabla 2. Estrategia metodológica

Desde la perspectiva del profesor, la planificación consiste en la elaboración de la consigna dirigida a los estudiantes y en la selección de lecturas de especialidad entre las que el estudiante elige (en las videorreseñas académicas) y de los temas (en las divulgativas, dirigidas al conocimiento del repertorio de la literatura infantil). Cuando la tarea llega al aula, el profesor sitúa la actividad incidiendo en su planteamiento comunicativo, es decir, en el doble destinatario (los compañeros y el profesor). En este momento, se inicia el ciclo del alumno, que también consta de un antes, un durante y un después.

Durante el *antes*, el estudiante elige el libro o el tema (según si es una videorreseña académica o divulgativa), se documenta, lee en profundidad el libro o el repertorio de libros elegido y prepara la videorreseña, lo que implica la elaboración del texto, el llamado *guion literario*, y de algunos aspectos del guion técnico (escenario, luz, imágenes, etc.). En esta fase es esencial la representación mental de la tarea, ya que la forma de proceder estará mediada por la manera como el estudiante la haya entendido. Si la idea que se ha representado es reproductiva, asociada a una visión descontextualizada y a un trabajo rudimentario que solo considera el fin escolar de ser evaluado por el docente, el resultado consistirá en un resumen más o menos detallado del libro o en la exposición de un catálogo reducido de títulos sobre un tema. Por contra, si se ha captado el sentido comunicativo, social y constructivo de la tarea, el estudiante sabrá que está leyendo para los otros y para compartir con ellos la lectura y el conocimiento que se deriva de ella.

El *durante* del estudiante supone la realización de la videorreseña: debe grabar su exposición y editarla (incorporando títulos, citas e imágenes que acompañen el texto oral), lo que implica revisiones diversas hasta que el resultado satisfaga al emisor. En esta parte del proceso cobra protagonismo la evaluación formativa.

En el tercer momento se pone en marcha la comunidad discursiva como tal: el estudiante divulga su trabajo mediante la publicación en YouTube del vídeo –restringido a la comunidad del aula o en abierto– y su difusión en el foro del Aula Virtual de la materia. A su vez, dicho estudiante

se convierte en destinatario de los vídeos de sus compañeros, que irá visualizando durante un tiempo establecido, para emitir finalmente su valoración sobre los libros que le han interesado más entre las videorreseñas vistas y escuchadas. Durante todo este proceso, el profesor es un asesor.

Finalmente, concluido el ciclo del estudiante, el profesor accede a los resultados de la comunidad lectora creada, es decir, las videorreseñas y las valoraciones, y se acerca así a la recepción de las lecturas por parte del alumnado. Desde la perspectiva de la docencia, esto permite entender cómo leen los estudiantes, cuáles son sus criterios de selección y de valoración de las lecturas y cómo se apropian de convenciones básicas del ámbito académico en que se desarrolla su formación como futuros docentes.

Las reseñas plantean cinco objetivos básicos: comprender el texto, analizarlo en profundidad, seleccionar la información relevante según el público al que se dirija, reelaborar y transformar el conocimiento, condición *sine qua non* para una lectura crítica, y valorar la importancia de la obra en un panorama bibliográfico más amplio. La videorreseña, además, exige ser capaz de comunicar oralmente y de manera efectiva el análisis de la lectura, para lo cual se necesita tener en cuenta la situación de comunicación, es decir, participar en la comunidad lectora profesional mediante una aportación relevante y de interés para los iguales.

4. METODOLOGÍA

Nuestro trabajo responde a los planteamientos de la investigación cualitativa, ya que persigue la interpretación de unos datos, las videorreseñas, recogidos en distintas intervenciones educativas realizadas, a partir de un diseño común, explicado en el apartado anterior.

Las intervenciones se realizaron durante tres cursos académicos (entre 2017 y 2020) con estudiantes del Grado de Magisterio (Infantil y Primaria) y del Máster de Profesorado de Secundaria de la Universitat de València. Las videorreseñas académicas, individuales, fueron realizadas, en castellano o en catalán, en tres asignaturas diferentes (dos del Grado de Magisterio-Primaria y una del Máster de Secundaria), mientras que las

videorreseñas divulgativas, grupales, se propusieron únicamente en catalán en una asignatura del Grado de Magisterio-Infantil.

Durante los tres cursos académicos participaron 470 estudiantes, 391 del Grado de Magisterio y 79 del Máster de Secundaria. A partir de la primera implementación en aula, en el curso 2017-2018, la intervención se fue ampliando en cursos posteriores a más grupos y asignaturas. El corpus final consta de 339 videorreseñas, 306 académicas -individuales- y 33 videorreseñas divulgativas -grupales.

Para el análisis, se realizó un primer visionado del corpus y se establecieron unos criterios que permitieran observar, por un lado, las diferencias entre la videorreseña y la reseña convencional en cuanto géneros discursivos y, por otro, las diferencias entre las reseñas académicas y las divulgativas en relación con el contenido y la finalidad de las mismas. Se delimitaron cuatro grandes categorías, comunes a ambas: a) situación de comunicación; b) contenido; c) uso del lenguaje; d) características formales. Estas cuatro categorías se subdividieron a su vez, según un procedimiento de verificación interjueces, según las diferencias entre los dos subtipos (Tabla 3).

CRITERIOS DE ANÁLISIS VIDEORRESEÑAS				
	Situación de comunicación	Contenido	Lenguaje (oralidad)	Aspectos formales
Académicas	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la videorreseña • Contextualización del libro y el autor seleccionados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura • Aspectos vinculados a la comprensión lectora <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del texto y selección de la información • Relación de la lectura con el propio aprendizaje • Ejemplos • Criterios de recomendación: contenido, actualidad, claridad... 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación: marcas enunciativas para emisor y destinatario, recursos persuasivos, articulación sintáctica, dominio de léxico específico, vocalización... • Aspectos comunicativos no verbales: mirada, movimientos de las manos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escenario elegido • Iluminación • Recursos: subtítulo, inserción de citas, uso de imágenes para introducción de ejemplos, montaje.
Divulgativas	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la videorreseña • Presentación de los libros seleccionados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura • Criterios de selección: <ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento del tema • Calidad literaria • Imágenes • Tipografía • Relación de la lectura con los aprendizajes de la asignatura • Criterios de recomendación: valores, estética, calidad literaria... 		

Tabla 3. Criterios de análisis

Tras el establecimiento de las categorías, se seleccionó una muestra reducida de quince reseñas para un primer análisis, presentado en este

artículo. Esta muestra se codificó según si se trataba de videorreseñas académicas (VA) o divulgativas (VD). En el primer caso, se diferenció entre aquellas que procedían de materias del Grado de Magisterio (VA-G) o del Máster de Secundaria (VA-M). Por último, las reseñas se numeraron correlativamente en cada caso (VA-G01, VD01...).

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

5.1. Las videorreseñas divulgativas

En las videorreseñas divulgativas se observa la necesidad de buscar una situación de comunicación que las justifique. Las reseñadoras simulan tener un canal con programas periódicos, una sección semanal dedicada a comentar literatura infantil y juvenil (LIJ) según temas o incluso un programa televisivo («La tertúlia de les mestres»):

VD02 «Bon dia! Benvinguts i benvingudes, un dia més, al nostre canal, Mestres de la vida, on, com ja sabeu, comentem amb molt d'amor tots els llibres, cançons i contes més interessants.»

VD04 «Molt bona vesprada. Benvinguts i benvingudes un dia més al nostre programa, La tertúlia de les mestres.»

Además, en el cierre, en algunos casos, se pide a los espectadores que pulsen «Me gusta» (aparece el icono) y se anuncia el siguiente vídeo del canal:

VD01 «i fins el proper vídeo! Llegiu, amics, llegiu!»

VD02 «Moltes gràcies a tots per escoltar-nos i estar ahí cada dia. No oblideu subscriure's al canal, donar "M'agrada" i us esperem al següent vídeo. Adéu!»

Para contextualizar los libros reseñados, de forma general se indica la autoría de texto e ilustraciones, así como la editorial y en algunos casos también el año de publicación. Por ejemplo, VD01 (imagen 1) ofrece una amplia información sobre los libros (autora, ilustradora, editorial, número de páginas, precio, lengua y año de publicación). Incluso se explican los lugares de búsqueda del repertorio elegido, la *Plaça del llibre* (feria del libro

celebrada en la plaza del ayuntamiento de Valencia), y aluden a la importancia de la ilustración para que los niños recuerden la historia.



Imagen 1. Presentación de un libro (VD01)

Sin embargo, los criterios de selección de los libros no siempre se explicitan. En VD04 las autoras justifican el tema elegido por haberlo trabajado recientemente en clase, mientras que en VD02 las reseñadoras comentan que ha sido la conjunción de música, ilustración y literatura el motivo de elección del libro *Obriu les portes*, sobre el tema de los refugiados.

VD02 «L'hem escollit perquè és un conte que reuneix tres de les coses que més ens encisen: la música, la il·lustració i la literatura. La lletra és d'un grup de música català anomenat Txarango [...] i la il·lustradora és Gemma Capdevila, una artista de Barcelona que fa unes obres de les que estem molt *enganxadetes*. [...]. Tracta un tema actual, que creiem important visibilitzar i treballar amb els i les nostres alumnes d'Infantil. És el tema dels refugiats [...]

En relación con los aspectos vinculados a la comprensión lectora, las reseñadoras muestran una buena comprensión de las obras, aunque en algunos casos no expliquen su contenido (VD02). Respecto al lenguaje, se usa mayoritariamente la primera persona del plural («podem dir», «no podem estar millor perquè...»), y, a veces, la primera del singular. Aunque se trata de una tarea académica, las reseñadoras no se presentan nunca como estudiantes, excepto en la descripción del vídeo en la página de

YouTube (imagen 2), e incluso en algún caso se identifican ya como maestras.

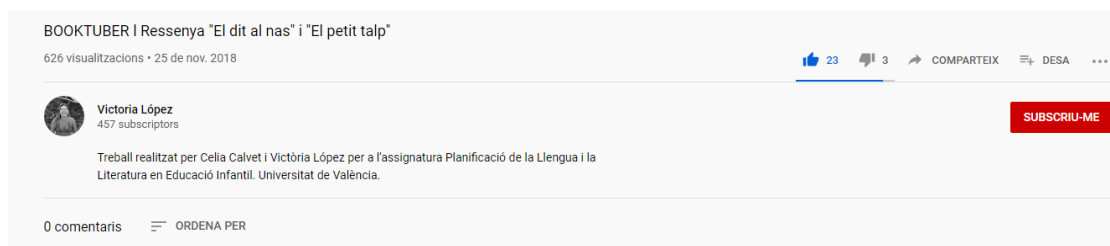


Imagen 2. Descripción de la videorreseña (VD01)

El destinatario de las videorreseñas es diverso. En el caso del formato de programa de televisión, se dirigen a los espectadores (VD04): «A vore, anem a ensenyar-vos un poquet per a l'audiència que esta veient-nos des de casa». En VD01 se dirigen a «amigues i amics» (padres o maestros), pero no hay referencias a los compañeros de clase, y se utiliza la segunda persona del plural («llegiu amics»). En otros casos, el destinatario no se explicita, o bien se hace referencia a un destinatario indefinido, al que se alude en segunda persona del plural.

Los recursos persuasivos son frecuentes: interrogaciones retóricas («com esteu?»), expresiones enfáticas («adéeeu!»), adjetivos y verbos valorativos («Nosaltres, genial», «encisar») y diminutivos afectivos («enganxadetes»). También destacan las variaciones entonativas muy marcadas para dar énfasis. En cuanto al léxico, se utiliza un léxico propio de *booktubers*: «una montonada de comentaris», «*very well*», «un fum d'anys», «doneu al m'agrada», etc. Solo aparecen términos específicos cuando se analizan las obras: trama cíclica, narración en tercera persona, temática inversa, ilustraciones minimalistas, técnica del puntillismo, letra serif, colores pastel, etc. En algún caso se observan carencias de expresión («aleshores això molt bé per als xiquets», VD04) o ausencia de la terminología específica requerida: *imágenes por ilustraciones, letras por tipografía*, «Dani Miquel és un *home*» en lugar de *un escriptor* (VD04). En algunas videorreseñas se observa, asimismo, un insuficiente dominio del catalán.

En cuanto a los aspectos comunicativos no verbales, son habituales los gestos que buscan complicidad con los interlocutores, que se

representan como un público joven (sonrisas, poses, movimientos de manos, etc.). También encontramos algunas videorreseñas en las que no aparecen las reseñadoras, sino que se recurre a imágenes recortadas y animaciones como apoyo al texto oral (VD03).

Entre los recursos utilizados destaca el uso de imágenes que acompañan el discurso puntualmente, como un vídeo de la visita a la *Plaça del Llibre* de València (VD01), fotografías sobre refugiados (VD02), o iconos (bocadillos de diálogo, «me gusta», etc.). También se recurre al texto escrito en pantalla para indicar los usuarios de la red social Instagram de las protagonistas (VD01), para destacar los nombres de las reseñadoras y la ficha técnica de los libros analizados, para resaltar características de los libros (temática, ilustraciones, tipografía...) y, en algún caso, para rotular las diferentes secciones de la reseña (por ejemplo, «Conclusiones») o el nombre del programa («La tertulia de les mestres», VD04). Además, es frecuente el montaje del vídeo, con cambios de planos evidentes, a veces para marcar transiciones. El tipo de plano más utilizado es el americano o tres cuartos, un encuadramiento muy cinematográfico en el que aparecen las personas desde la cabeza hasta la rodilla.

El escenario escogido en cada caso es diverso. Algunas videorreseñas se han grabado en el exterior y otras en espacios interiores, o combinando diferentes espacios (VD02). En VD01 sorprende el cuidado con el que se ha preparado la puesta en escena: el espacio seleccionado es interior, el salón de un piso de estudiantes con un sofá, en el que están sentadas, de manera informal, las reseñadoras, y en el cual aparece un cartel («Racó de lectura») que alude al supuesto programa literario.

Cabe destacar asimismo que no siempre hay una recomendación explícita de los libros presentados. Como contraste, en casos como VD04, las reseñadoras recomiendan al escritor y los tres libros reseñados. La presentadora pregunta directamente a las maestras entrevistadas si recomendarían esos libros y ellas alegan diferentes motivos para hacerlo: gustan mucho a los niños, las ilustraciones son llamativas y permiten seguir la historia a niños que todavía no saben leer, los temas tratados, la moralidad, etc.

VD04 «Dani Miquel és un gran defensor de tota la cultura valenciana, de la literatura, aleshores pense que per als col·legis estaria molt bé que es treballaren els seus llibres, ja no tant d'infantil, igual, podem allargar un poquet més per a primària i perquè són llibres divertits, originals i que sempre venen molt bé».

Finalmente, la mayoría de videorreseñas presenta un cierre alejado de lo tradicional. En VD02, por ejemplo, las reseñadoras componen una canción para explicar el argumento del libro. En VD04, se cierra con un breve vídeo de una actuación en directo del músico y autor de la obra, en la que interpreta la canción de uno de los cuentos reseñados. En VD01, por su parte, se finaliza anunciando el siguiente vídeo («En el proper vídeo...») y se añaden las tomas falsas en blanco y negro.

5.2. Las videorreseñas académicas

En las videorreseñas académicas, la situación comunicativa viene condicionada por las convenciones del género: el reseñador, en un marco académico, se dirige a un público interesado en una publicación especializada. Esta situación, compartida puesto que formaba parte de la consigna recibida, es interpretada de distinta manera por los estudiantes al crear el espacio en el que se sitúan: en interiores, sentados ante una mesa de estudio, con ordenador (VA-M03) o libros (VA-M02), o en un sofá (VA-G04); de pie en la habitación propia, con pared blanca (VA-G01, VA-G03) o con estanterías de fondo; o en espacios exteriores, de pie, con el libro en las manos (VA-G05).

Al adoptar una posición enunciativa ante sus interlocutores, los compañeros del curso, las coincidencias son notables: saludo, presentación propia y del libro seleccionado, con diferencias en el grado de formalidad adoptado (véase el saludo de VA-G04, «Buenas...») y en la proximidad que se busca con el destinatario («ya me conocéis», VA-M01; «bienvenidos a mi videorreseña», VA-M02; «companys», VA-G06).

VA-M01 «Hola a todos, soy Amparo, ya me conocéis. Os voy a reseñar...»

VA-M02 «Bienvenidos a mi videorreseña»

VA-G04 «Buenas, en este vídeo voy a realizar una reseña de este libro...»

VA-G06 «Hola, companys, soc Alberto i us vaig a parlar del llibre...»

Para contextualizar, los estudiantes presentan la obra seleccionada (de la bibliografía recomendada de la materia), de distintas maneras, lo que permite observar las primeras diferencias en cuanto a la representación del género:

- A partir del autor y de una breve reseña de su currículum académico («D.C. es profesor de análisis del discurso de la Universidad..., es [un] investigador cuyo campo es [...], ha publicado [...] también ha colaborado en [...]» VA-G04), con datos recogidos, generalmente, de las solapas del libro o mediante breves búsquedas en Internet. Son presentaciones escuetas, que solo pretenden identificar al autor de la obra.
- Situando al autor y la obra en función de su tema y de su interés o relevancia para la materia, como en VA-G01, que presenta la obra de Emilia Ferreiro (*Pasado y presente de los verbos leer y escribir*), por haber sido ya introducida en la asignatura y haber suscitado su interés.
- Situando al autor y su obra en el momento histórico-educativo, cuando las obras seleccionadas así lo aconsejen, por su carácter de hitos en el panorama temático que se analiza. Es el caso de VA-G05, que presenta una obra de Freinet, y la sitúa en relación con los movimientos de renovación de la Escuela Nueva, lo que requiere de un trabajo de documentación más específico:

VA-G05 «Freinet fue un gran maestro y pedagogo francés de mediados del siglo XX cuyas aportaciones surgen en un movimiento de renovación educativa. Grandes pedagogos como Montessori, Decroly o el mismo Freinet cuestionaron y criticaron las prácticas de la escuela tradicional y por eso [...]. Este libro en concreto...»

- Situando la obra en función de su tema, y caracterizando a sus autores según los datos profesionales que los sitúan como

especialistas y les otorgan autoridad. Es el caso de VA-M03, que alude a los autores del libro *Artefactos digitales*, por su carácter de docentes innovadores en el uso de la tecnología digital en la enseñanza de la lengua; o de VA-M02, que sitúa al autor de la obra seleccionada, *(Con)vivir en la palabra. El aula como espacio comunitario*, con datos como «su larga trayectoria de renovación didáctica en la enseñanza de la lengua, especialmente en lo relativo a los talleres literarios». También VA-M01 sitúa la obra elegida, *Retórica clásica y oralidad*, como parte de la tesis de su autora.

El contenido de las videorreseñas nos muestra más diferencias en cuanto a la representación del género por parte de los estudiantes. La estructura, en todos los casos sigue un patrón común: una introducción en la que se presenta la situación y la obra reseñada, con distintas contextualizaciones, como hemos mostrado; el cuerpo, en el que se presenta el contenido de la obra (con o sin valoraciones) y el cierre, que incluye la valoración final, con recomendación explícita de la obra o sin ella, y alguna alusión a la *captatio benevolentiae* de los destinatarios.

En el cuerpo de la reseña, observamos dos variantes básicas: a) una visión del género de carácter reproductivo, cercana al resumen, en la que el estudiante se centra en dar cuenta exhaustiva del contenido para mostrar el detenimiento con el que ha leído la obra, con valoraciones tenues intercaladas y b) una visión más crítica, en la que la selección de las ideas guarda relación directa con el objetivo del estudiante como lector y como reseñador: ofrecer su interpretación de la lectura a su comunidad de iguales. En estos casos, se seleccionan aquellos aspectos más relevantes, se ejemplifican, se leen citas y se relacionan las ideas con el propio criterio.

Estas variantes tienen su reflejo en la valoración final. En los casos de visión reproductiva del género, el cierre no siempre incluye valoración de la obra o recomendación, y si la hay, esta suele ser breve y general. En ocasiones la recomendación es indirecta, a través de los vínculos de la obra con la asignatura, lo que apuntaría a su utilidad, como en el siguiente ejemplo, que acaba con una alusión a la recepción del texto y una invitación genérica a la lectura de la obra:

VA-G06 «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... [...]. Espere que us haja agradat aquesta ressenya i us convida a llegir aquest llibre».

En los casos de una visión más crítica, se ofrecen razones para la recomendación de la obra (VA-G05), a veces con advertencias para sus posibles lectores (VA-M01):

VA-G05 «Más allá de la originalidad del método, lo que creo que podemos aprender de Freinet es la forma en que concibe la educación y el aprendizaje de los más pequeños. Se trata de... [...]. Está claro que en las aulas no se puede seguir fielmente lo que propuso Freinet, entre otras cosas porque [...] No obstante, creo que se puede aprender muchísimo de los principios que [...]. Espero que os haya resultado interesante el método que propuso Freinet y os animo a leerlo porque estoy segura de que no os dejaré indiferentes [...]».

VA-M01 «En cuanto a mi valoración personal, sí que lo recomendaría, pero [...] no lo recomendaría como un tratado para aprender oratoria, no lo recomendaría en cualquier caso para mejorar nuestra manera de hablar, lo recomendaría si, y solo si, queremos informarnos acerca de lo que es la retórica y de cómo poder tener un mecanismo teórico para después encontrar cualquier otro manual que nos ayude [...] a la hora de aprender a dar una clase, por ejemplo.»

Tanto el cuerpo como el cierre de la reseña son claves para situar al estudiante ante el género académico: la visión reproductiva apunta a un reseñador con dificultades para situarse como «especialista» que aporta una visión crítica de un libro, de ahí la proximidad al resumen y las recomendaciones genéricas o basadas exclusivamente en la utilidad del libro para la materia. La visión más académica muestra a un reseñador que interpreta la obra en función de sus conocimientos y de sus intereses y que, por ello, sabe seleccionar los aspectos de los que quiere tratar, sin recorrer la obra capítulo por capítulo. Este criterio se observa también en las

valoraciones, más matizadas (sí - no obstante, en VA-G05; sí pero solo si... en VA-M01). La visión académica nos muestra reseñas en las que se observa la transformación del conocimiento del estudiante, mientras que este aspecto solo aparece apuntado en las reseñas de carácter reproductivo.

En cuanto al lenguaje, dado que hay una clara conciencia de que se trata de textos formales, en general son textos bien articulados, lo que revela una previa elaboración escrita que, en algunos casos (pocos), se traduce en lectura ante la cámara. La oralización busca el tono académico, con momentos de énfasis para huir de la monotonía. Se busca asimismo la precisión léxica sobre el tema de la obra reseñada, ya que esta precisión muestra la comprensión de las nociones básicas de la obra. Las mayores diferencias en el uso del léxico académico, sin embargo, se observan cuando el estudiante utiliza expresiones de registro formal (verbos, por ejemplo) cuyo significado no domina: «el libro se *fundamenta* en cinco bloques» (VA-G04), en el que se confunde *fundamentar* con verbos como *organizarse* o *estructurarse*. En este otro caso: «[la autora] sustenta que una persona es un lector crítico cuando [...]» (VA-G01), el verbo *sustentar* se confunde con verbos relativamente próximos como *sostener* o *defender*. También en este caso se observan cambios de registro intencionados, quizá poco adecuados, en busca de la conexión con el interlocutor (comunidad de iguales): «Para ir concluyendo, pienso que necesitamos *ponernos las pilas*, y *bastante*, con respecto a...» (VA-G01).

Por último, la videorreseña tiene exigencias formales y posibilidades técnicas. Las exigencias del medio elegido obligan a seleccionar el escenario (interiores o exteriores, más o menos académicos, como hemos comentado) y la iluminación (en general, la natural del espacio seleccionado). En cambio, las posibilidades técnicas del vídeo son utilizadas según el dominio individual que cada estudiante tiene del formato vídeo (ya que estas posibilidades no se enseñaron en la actividad, más allá de las recomendaciones y orientaciones de la consigna). En buena parte de los casos, se hace uso de alguno de estos recursos:

- Uso de títulos, subtítulos e imágenes para presentar la obra (imagen 3).



Imagen 3. Uso de subtítulos e imágenes (VA-G05, VA-M03)

- Citas sobreimpresionadas en pantalla (imagen 4).



Imagen 4. Citas sobreimpresionadas (VA-G08)

- Distintas opciones de montaje (por ejemplo, planos de apertura y cierre, imagen 5)



Imagen 5. Planos de apertura y cierre (VA-G01)

En las reseñas académicas, el tipo de plano más utilizado es el plano medio, en que el sujeto aparece de la cabeza a la cintura, e incluso en algún caso el plano medio corto, es decir la escena muestra desde la cabeza hasta

el pecho, en un intento de centrar la atención en la persona y aislarla de su entorno.

En definitiva, las videorreseñas académicas analizadas muestran cómo los estudiantes se apropian de un género que integra comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y competencia mediática. La representación que tienen del género ofrece las dos variantes básicas señaladas: la visión reproductiva, que muestra un enunciador menos seguro de su carácter de «especialista» que ha de interpretar la obra y la visión más crítica, adoptada por los estudiantes con criterio suficiente sobre el tema de la obra elegida como para entrar en diálogo con el texto. En ambos casos, sin embargo, se consigue crear esa comunidad discursiva entre iguales, que da sentido didáctico a la actividad.

5.3. Contraste

Tanto en las reseñas divulgativas como en las académicas se observa que la socialización de las prácticas de lectura a través del vídeo y de las redes permite crear comunidades lectoras entre docentes de diferentes niveles educativos. Mediante la producción y compartición de las reseñas en vídeo, los estudiantes hablan de la lectura con sus iguales, es decir, trasladan la comprensión de los textos a un terreno compartido e intercambian lecturas y recomendaciones. Todo ello no solamente refuerza dichas prácticas y, por lo tanto, la comprensión que se deriva, sino que da sentido a las actividades de leer y de elaborar y compartir conocimiento.

Además, mediante las dos propuestas, el libro se convierte en un objeto de atención formativa. Por una parte, porque los libros que leen, los libros sobre los que hablan y los que conocen a través de las videorreseñas de los compañeros son un elemento de aprendizaje para la formación de sus lectores, que son maestros y profesores en formación. Por otra, porque dichos libros constituyen un recurso en manos de los futuros docentes, puesto que les servirán en su ejercicio profesional. La socialización de las prácticas lectoras contribuye, en este sentido, a ampliar la red de referencias bibliográficas de los estudiantes y a reforzar los vínculos entre estas comunidades de docentes en formación.

Esta última idea de afianzar los vínculos entre iguales guarda relación con la identidad de los reseñadores. Compartir lecturas obliga a situarse en el plano del docente, pese a que ninguno de los estudiantes se ha iniciado todavía en su ejercicio profesional. Los reseñadores adoptan un papel que se sitúa en la intersección entre el rol del estudiante y el del docente en formación, o lo que es lo mismo, entre la etapa universitaria y la de profesionalización.

Este doble papel se observa claramente en los productos de nuestra propuesta, las videorreseñas, lo que remite directamente a un aspecto expuesto en los apartados de análisis de ambos subgéneros. Mientras que en las reseñas académicas los reseñadores se dirigen a un igual –los demás lectores, futuros docentes– con el que comparten el interés por las publicaciones especializadas en enseñanza de la lengua, en las reseñas divulgativas la posición enunciativa está menos definida y no se corresponde con la identidad real de las autoras. En este segundo caso, las reseñadoras –futuras maestras de Infantil– no se identifican como estudiantes, sino que trasladan el espacio comunicativo a la ficción audiovisual y representan papeles como el de presentadoras de televisión, de comunicadoras *youtubers* e incluso de docentes en activo. La razón que explica esta diferencia entre ambas videorreseñas se encuentra en el planteamiento de una y otra propuesta y en el objeto reseñado.

El planteamiento didáctico, es decir, la concepción de la tarea por parte del docente, va ligado a la doble finalidad de las mismas. Tras las videorreseñas divulgativas encontramos el desarrollo del placer lector empleado como recurso didáctico. Sin embargo, las videorreseñas académicas se asocian a la lectura de aprendizaje, que crea otro tipo de relación con el objeto reseñado y determina un producto totalmente distinto. Por ello, podemos afirmar que la finalidad de la videorreseña determina el producto que se elabora.

En relación con esta idea observamos las repercusiones inmediatas que tiene el objeto reseñado –el libro– en el espacio discursivo creado y en las elecciones retóricas adoptadas. La promoción de la lectura para el público infantil se identifica con la lectura por placer y lleva aparejado un componente lúdico evidente, que se manifiesta en las diferentes

dimensiones analizadas: creación de escenarios y espacios comunicativos, formato de las reseñas, registro, usos lingüísticos y contenido que se presenta a la audiencia. Son reseñas que destacan por su carácter desenfadado y cercano y que se dirigen a un público general, con atención a dos de los agentes clave en la formación del lector infantil: la familia y la escuela. Por otro lado, lo que se dice y el cómo se dice de las reseñas académicas viene marcado por el tipo de lectura asociada a ellas, una lectura íntegramente de aprendizaje. Por este motivo no es de extrañar que incluso las reseñas más reproductivas compartan con las más maduras rasgos propios del ámbito académico en lo referido a los usos y registros, y a la voluntad de elaborar y transformar un conocimiento de especialidad.

Por último, es importante considerar que la manera en que el docente concibe la tarea tiene repercusiones técnicas en el producto. Las videorreseñas divulgativas responden a la consigna de elaboración de un proyecto en pequeño grupo para la divulgación y el fomento lector en la etapa infantil. Como la tarea es grupal, hay más diversidad de planos (de conjunto, americano y medio) y el montaje es más dinámico y creativo que en las divulgativas, en las que solo hay un orador que habla para el auditorio ante la cámara. Los planos, en este segundo caso, son siempre medios o medio cortos y el montaje suele ser más sencillo.

6. CONCLUSIONES

En este artículo hemos mostrado las implicaciones de la utilización de la videorreseña como recurso didáctico al servicio de la formación inicial de los docentes con una doble finalidad, asociada a la lectura en ambos casos: la formativa y la divulgativa. El cambio de formato conlleva la necesidad de crear una situación de comunicación acorde con la finalidad perseguida, en la que los recursos del vídeo estén al servicio del tipo de enunciador y de destinatario creados por los reseñadores. Tanto la oralidad como la gestualidad, los movimientos, los planos o recursos como la subtitulación contribuyen a conseguir crear la comunidad de lectores. La reseña en vídeo se convierte así no solo en una variante técnica sino también discursiva.

Por su parte, también la finalidad de las reseñas divulgativas y académicas implica diferencias comunicativas importantes. Como hemos visto en el análisis, el lenguaje audiovisual se transforma en unas y en otras, teniendo en cuenta que en ambos casos se trata de crear una comunidad de iguales: en las divulgativas se crea un ambiente lúdico y el lenguaje se vuelve cercano para transmitir el placer por el acercamiento a la literatura infantil en sus diferentes variantes temáticas; en las académicas, el ambiente busca el rigor y la credibilidad y el lenguaje se vuelve preciso para mostrar el conocimiento adquirido mediante la lectura y su importancia en la formación de los futuros docentes.

Así, la transformación de la reseña en videorreseña no solo es la adaptación de un género a nuevas posibilidades tecnológicas, sino que persigue un avance en la alfabetización académica y mediática de los estudiantes. Las posibilidades tecnológicas del vídeo devienen en posibilidades comunicativas de gran interés formativo, como la creación de comunidades de lectores con fines diversos, que nuevas formas de socialización de las prácticas lectoras. Compartir con los iguales el conocimiento conseguido a través de las lecturas exige reflexión sobre el contenido y rigor y precisión en la expresión. Se busca así un lector crítico, que entre en diálogo con el texto y con sus interlocutores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballesteros-Regaña, C. (2013). El vídeo en la enseñanza y la formación. En J. Barroso y J. Cabero (Coords.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 167-186). Madrid: Pirámide.
- Barroso, J. (2013). Nuevos escenarios para la formación. La integración curricular de las TIC. En J. Barroso y J. Cabero (Coords.), *Nuevos escenarios digitales* (pp. 57-67). Madrid: Pirámide.
- Cabero, J. (2004). El uso del vídeo en la enseñanza. En J. Cabero y R. Romero, *Nuevas tecnologías en la práctica educativa* (pp. 77-104). Granada: Arial.

- Cabero, J. (2007). La investigación en el ámbito de la Tecnología Educativa. En Cabero, J. (Coord.), *Tecnología Educativa* (pp. 249-261). Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2016). El vídeo educativo. En J. Sánchez, J. Ruiz y M. Gómez (Coords.), *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación* (pp. 81-90). Madrid: Síntesis.
- Cebrián, M. (2005). Vídeo y educación I: los vídeos educativos versus vídeos didácticos. En M. Cebrián (Coord.), *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes* (pp. 83-92). Madrid: Pirámide.
- García García, D. (2014). Creación y edición de vídeo. En F. Trujillo (Coord.) *Artefactos digitales* (pp. 114-117). Barcelona: Graó.
- Lara, T., Zayas, F., Alonso, N. y Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Octaedro.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11: 7-20.
- Lluch, G. y Nicolàs, M. (2015). *Esriptura acadèmica* [Escritura académica]. Barcelona: UOC.
- Martí, A. (2020). Compartir lecturas mediante videorreseñas. Una práctica innovadora en la formación de maestros. En R. Roig-Vila (Ed.) *La docencia en la Enseñanza Superior* (pp. 1250-1260). Barcelona: Octaedro.
- Martí, A. y Garcia, P. (2020). *DidàctICs. Projectes de llengua i literatura per a l'aula de Secundària* [DidàctICs. Proyectos de lengua y literatura para el aula de Secundaria]. Alzira: Bromera.
- Ruiz Bikandi, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. En U. Ruiz Bikandi y I. Plazaola (Eds.). *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua* (pp. 201-214). Donostia: UPV/EHU.
- Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Illes Balears: Universitat de les Illes Balears.

Salvador, V. (2002). Discurso periodístico y gestión social de los conocimientos: algunas observaciones sobre la didacticidad. *Anàlisi*, 28: 107-120.

Serra, E. (2017). *Com escriure bé una ressenya* [Cómo escribir bien una reseña]. Vic: Eumo.