DE LA LECTURA A LA CREACIÓN EN LA RED: EL TRÁILER DE LECTURA
DA LEITURA À CRIAÇÃO NA REDE: O TRAILER DE LEITURA

Gemma Lluch[1]

Resumen:
El artículo describe y reflexiona sobre las competencias lectoras que tiene que desarrollar un adolescente en un entorno digital. El foco se pone en cómo el entorno digital transforma al lector en un creador de contenidos y en las acciones que se pueden realizar para conseguirlo de manera diversificada, lingüística y culturalmente. La primera parte del estudio desarrolla el concepto de competencia lectora digital: las destrezas que debe desarrollar, los tipos de textos que Internet le propone y las dificultades con las que se encuentra. La segunda parte analiza los resultados de tres estudios de casos en los que la lectura se transforma en creación a través del tráiler de lectura (se trata de concursos realizados en catalán, desde un centro educativo, la biblioteca y la institución pública) y en las acciones de políticas públicas que se proponen llevar a cabo para mejorar los resultados.

Palabras clave: Lectura virtual. Epitexto público virtual. Tráiler de libro. Promoción lectura.

1. Introducción

Internet está revolucionando muchos aspectos de la lectura, entre ellos el que analizamos en este artículo: la transformación del lector en prosumidor, una consecuencia directa del paso de la lectura privada a la colaborativa. Para definir el concepto de "prosumidor" partimos de la definición que propone *fundéu*[2] y que lo describe como un término formado a partir de productor y consumidor. La definición de este portal lingüístico la aplica al campo de la economía: "en economía se emplea para referirse a la persona que, por tener un conocimiento de nivel especializado, es tanto usuario de un bien o servicio, por ejemplo, noticias, como productor o fabricante del mismo, gracias a mecanismos como internet, que rompen la nítida distinción tradicional entre consumidor y productor".

Cada vez más, este término se utiliza en el campo de la cultura y de la lectura para referirse a las personas que proponen nuevos contenidos a partir de las lecturas que realizan. En este sentido, hablamos de prosumidor en este artículo, cuando un adolescente lee un texto y lo comparte en Internet a través de una reseña escrita en su blog, de un audiovisual en su canal de YouTube o cuando crea un tráiler de lectura transformando el relato escrito en un pequeño texto audiovisual que presenta a cualquier usuario de internet las partes principales de la narración.

[1] Profesora e investigadora de la ERI-Lectura Universitat de València. E-mail: Gemma.Lluch@uv.es
[2] Vid. http://www.fundeu.es/recomendacion/prosumidor-en-espanol-mejor-que-prosumer-1292/

Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 114-129, jul./dez. 2017. Recebido em: 01 jun. 2017. Aceito em: 18 jun. 2017.

Investigaciones como las de Lluch (2014), García-Canclini (2015), Sánchez-García y Yubero (2015) o Cruces (2017) analizan diferentes aspectos de estas nuevas prácticas lectoras.

Este artículo está dividido en dos partes, en la primera se dibuja un breve mapa sobre la competencia lectora en un entorno digital: las destrezas lectoras que un lector debe desarrollar, los tipos de textos que Internet le propone y las dificultades con las que se encuentra. En este apartado, hemos ampliado los principales contenidos que se desarrollan en Lluch y Zayas (2015) a partir de nuevas investigaciones. La segunda parte analiza tres estudios de caso en los que la lectura se transforma en creación a través del tráiler de lectura: se trata de concursos del ámbito lingüístico catalán implementados en tres contextos relacionados con la lectura: un centro educativo, una biblioteca y una institución pública. El análisis de los resultados de los tres estudios de caso permite formular recomendaciones de políticas públicas de lectura para conseguir una lectura más plural y diversificada, tanto cultural y lingüísticamente como en los tipos de formatos en los que se realiza.

2. Las competencias lectoras en un entorno digital

Para definir cuáles son las competencias que debería tener un lector (niño o adolescente) del principio del siglo XXI, en primer lugar, hay que definir qué es eso de la competencia lectora. Porque, hasta hace poco, se consideraba que saber leer consistía básicamente en saber reconocer letras y palabras y en comprender los enunciados. Pero la competencia de un lector del siglo XXI (en cada nivel educativo) se concibe como una actividad que requiere destrezas muy complejas: saber acceder a la información y seleccionarla de acuerdo con determinados objetivos de lectura, saber interpretar los textos interactuando con ellos a partir de los propios conocimientos e intenciones o ser capaces de reflexionar sobre lo que se lee para actuar en diversos ámbitos sociales. En la tabla 1, Lluch y Zayas (2015, cap. I) concretan las competencias lectoras que define PISA en las siguientes prácticas escolares.

Tabla 1. Actividades relacionadas con las competencias lectoras que define PISA

Aspecto de la competencia lectora	*Actividad*
Obtener información.	Comprobar cuál es el orden de publicación de las novelas de un determinado escritor.
Desarrollar una comprensión global.	Hacernos una idea general del contenido de un reportaje que hemos encontrado en el diario para decidir si nos va a servir para un trabajo que estamos elaborando.
Elaborar una interpretación.	Visualizar, mediante un esquema, la forma en que están organizadas las ideas de un ensayo para comprender mejor la

	relación que existe entre ellas.
Reflexionar sobre el contenido y evaluarlo.	Contrastar los diferentes puntos de vista con el que se trata un mismo tema en varios artículos
Reflexionar sobre la forma del texto y evaluarla.	Observar las características de un currículo vitae y tomarlo como modelo para escribir uno.

FUENTE. LLUCH, G. y ZAYAS, F. *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2015, p. 20

Otro de los cambios a los que se enfrenta un lector actual es el de los formatos, porque si hasta hace poco la lectura se identificaba con un solo tipo de formato (el del papel) ahora la competencia lectora debe desarrollarse sobre una diversidad de textos. Es decir, más allá de la novela o la poesía, un estudiante debe tener la capacidad de comprender textos como el correo electrónico, el blog, los documentos oficiales, los webs de noticias o de anuncios oficiales, los libros de texto, los programas informáticos de aprendizaje interactivo o de instrucciones para realizar alguna tarea inmediata.

Por tanto, nos referimos a todo tipo de formatos y plataformas, de textos con diferentes lenguajes y, además, de textos que a menudo reclaman la interacción con el lector. Ante este panorama, es importante hacerse preguntas desde la escuela, la biblioteca o la administración pública. Por ejemplo, ¿qué sentido tiene presentar sólo un libro sobre las migraciones cuando acontecimientos históricos mundiales, como la guerra de Siria o las políticas del presidente de los EUA Trump, han trastocado absolutamente el mundo?, ¿no sería más adecuado completar la información que ofrecemos a nuestros alumnos con la lectura de páginas web relacionadas con estos temas? Otro ejemplo, no hace mucho podríamos haber trabajado en la clase de historia el conflicto entre Israel y Palestina a partir de un libro de texto en papel. Pero si estudiamos con nuestros estudiantes los acontecimientos de los últimos años, ¿podemos prescindir del perfil de Twitter de la adolescente Farah Beker que informaba de las consecuencias de los bombardeos de Israel sobre Gaza con fotografías, vídeos y la palabra de un testigo directo? En este contexto, Farah se transforma en la Ana Frank del siglo XXI. Pero, si Ana escribió un diario, Farah escribió textos múltiples con formatos diferentes a través de las redes sociales.

Al enfrentarnos a estos nuevos textos nos planteamos nuevas preguntas. La más importante sería: ¿qué diferencias plantean estos textos? La tabla 2 presenta, de manera resumida, las diferencias entre la lectura en un formato u otro son las siguientes (LLUCH y ZAYAS, 2015, p. 31).

Tabla 2. Actividades relacionadas con las competencias lectoras que define PISA

	Lectura en papel	*Lectura digital*

1. Los límites	Definidos, fijos y claros.	No definidos, existencia variable y dinámica.
2. Lectura	Secuencial según un orden concreto.	No secuencial, el lector traza su itinerario con la ayuda de dispositivos de navegación.
3. Estructura	Se puede visualizar la estructura del texto	El lector ha de representar mentalmente la estructura superior del hipertexto.
4. Hipervínculos	No aparecen de manera explícita en el texto.	Aparecen explícitamente en el texto.
5. Fiabilidad	Índices de fiabilidad reconocibles.	Dificultad para valorar la autoridad y fiabilidad de las informaciones

FUENTE. LLUCH, G. y ZAYAS, F. *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2015, p. 31.

La siguiente pregunta imprescindible es: ¿nuestros estudiantes tienen capacidades suficientes para comprender todo lo que leen en estos tipos de textos? En Lluch (2014) publicamos los datos de una investigación que iniciamos 3 años antes. El objetivo era documentar los espacios virtuales que congregaban a cientos de adolescentes y jóvenes entre 13 y 29 años para hablar de libros, lectura y de autores. En esos espacios intercambian lecturas, reseñan sus relatos favoritos en los blogs, debaten sobre si el narrador es adecuado para la narración o se quejan de cómo se trata la lectura en la escuela. Recientemente, hemos analizado el foro virtual *Què Llegeixes* (LLUCH, 2017), se trata de una comunidad lectora de la Institució de les Lletres Catalanes que nació en 2005 para hablar de libros y, sobre todo, ayudar a la recomendación de lecturas entre lectores. Concretamente analizaremos 478 documento de 213 sujetos escritos del 2008 al 2014. Las conclusiones de ambas investigaciones son similares:

1. Estos adolescentes y jóvenes son capaces de comprender los libros que leen y de escribir sobre ellos en foros, blogs y redes sociales.
2. Además, cuidan del lenguaje y respetan las normas del intercambio comunicativo.

Ahora bien, no podemos olvidar que se trata de una minoría, aunque con un grado muy alto de influencia (Cruces, 2017, cap. 2). En la misma línea, los datos de PISA destacan que el 72% de los alumnos socioeconómicamente aventajados leen diariamente por placer mientras que sólo el 56% de los alumnos no aventajados lo hacen. Además, completa que los alumnos que leen diariamente por placer tienen una puntuación equivalente a un año y medio de escolarización más que los que no lo hacen. Por tanto, sólo unos pocos estudiantes tienen estas competencias.

La conclusión es clara: la brecha entre unos y otros aumenta. Pero, ¿qué dicen las investigaciones sobre las dificultades que tienen niños y adolescentes para lograr estas competencias? Tradicionalmente, la escuela ha educado en la capacidad de reconocer y evaluar los indicadores que identifican un documento en papel como fiable y de calidad. Pero estos

indicadores no se han desarrollado todavía bastante en el mundo virtual; lo que puede dificultar un aspecto fundamental de la lectura: valorar la calidad y fiabilidad de la información.

Es importante recordar que los lectores de textos en soporte electrónico deben ser más activos a la hora de valorar y razonar la fiabilidad y características de las fuentes; identificar los géneros, diseñar los itinerarios de lectura en pantalla y en profundidad a partir de los hipervínculos, etc. Pero, a pesar de la masiva utilización del término nativos digitales, investigaciones como PISA (2010), Lerner (2012), Lluch y Zayas (2015), Watkins (2015) o Fajardo (2016) destacan las dificultades que los adolescentes y los jóvenes tienen cuando leen un documento en formato digital:

1. Dificultad para determinar la fiabilidad o verosimilitud de la fuente ya que la información en un entorno abierto no está sometida a ningún tipo de evaluación o control.

2. Dificultad para diferenciar los géneros textuales, que se transforman constantemente, y las diferencias entre ellos se difuminan, con la consiguiente dificultad, por ejemplo, para distinguir entre información y opinión.

3. Desconocimiento de la organización del lugar que se visita ya que la red presenta una gran diversidad de configuraciones que estructuran los contenidos y la diferencia entre los indicios que permiten anticipar significados en el mundo del papel (características materiales distintivas de los portadores, disposición de los títulos y otras marcas tipográficas, contratapa, etc.) y los que puede encontrarse en el mundo virtual.

4. Dificultades para encontrar y localizar los datos más útiles y pertinentes en el menor tiempo posible mediante una serie de estrategias de investigación y selección que le permiten localizar.

- Usan los enunciados de las tareas como términos de búsqueda.
- Utilizan el primer resultado (en el mejor de los casos no se tiene en cuenta más que los cinco primeros) sin comprobar la pertinencia en relación con los objetivos de la búsqueda.
- Se contentan con comprobar que el contenido del enlace consultado corresponde, en general, con el tema de la investigación.
- Finalizan la consulta y buscan, dentro del lugar encontrado, la respuesta a la pregunta formulada por el profesor.

5. La información no produce conocimiento; por tanto, dificultades para dotar de significado a los datos obtenidos en su lectura e integrarlos en las estructuras cognitivas existentes.

6. Dificultades para seguir una ruta útil: "se pierden" en la información de que disponen.

Así pues, las dificultades señaladas para acceder a la información y para seleccionarla de forma pertinente demandan determinadas condiciones que les permitan desarrollar las destrezas y estrategias necesarias para adquirir una competencia didáctica.

La doctora Monar (2012) estudia tres casos de experiencias de promoción de la lectura con el uso de tecnología virtual en centros escolares valencianos durante todo el curso 2010-2011. La metodología utilizada sigue un enfoque básicamente cualitativo y secundariamente de investigación- acción, ya que los datos resultantes han sido utilizados por los mediadores para mejorar su práctica. Concretamente, observación participante, entrevista, historias de vida, relato de vida y cuestionario. Finalmente, se aplica el grupo de discusión para el análisis y la interpretación y la triangulación como método de evaluación. La principal conclusión es que el uso de plataformas y herramientas virtuales a la hora de diseñar el trabajo sobre y con la lectura en el aula es no sólo recomendable, sino que podríamos decir imprescindible.

Los resultados de los tres casos analizados concluyen en la necesidad de una reformulación del papel de la lectura en general y en catalán en particular en la institución escolar, una ampliación del concepto de alfabetización y de la incorporación del mundo de la tecnología a los materiales didácticos. Aunque los centros donde tuvieron lugar las prácticas representan contextos sociolingüísticos muy diferentes coinciden en las conclusiones: la alta valoración que los estudiantes hicieron de la práctica y del profesorado, el deseo que manifestaron de que el resto del trabajo escolar siguiera una pauta similar y que las prácticas se desarrollaron al margen de la legislación valenciana, es decir, fueron iniciativas individuales, consecuencia de la voluntad personal y el entusiasmo de los profesores responsables.

3. El tráiler de lectura como propuesta de práctica escolar i bibliotecaria

Tabernero-Sala (2016, p. 22) describe el tráiler de libros o *book-trailer* como un recurso de marketing creado por las editoriales para la difusión y promoción del libro en el entorno digital y que lo han utilizado principalmente para la presentación de las novedades del libro infantil. Por tanto, es un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico, con la peculiaridad de que se difunde a través de las redes sociales.

Se trata de un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual. En la tabla

3, la autora propone una serie de categorías e indicadores para poder analizar estos documentos audiovisuales.

Tabla 3. Categorías para el análisis de los tráileres de lectura

Discurso	*Categorías*
Libro como objeto	Datos propios del libro: autores, título, editorial, fecha
Lenguaje cinematográfico	Duración: entre 30 segundos y dos minutos
Microrrelato	Complicidad: el narrador y la interpelación al lector
Microrrelato	Suspensión y elipsis como fundamentos de construcción
Microrrelato	Hipertextualidad
Microrrelato	Intertextualidad
Microrrelato	Metaficción
Libro como objeto	Perspectiva objetual del libro
Lenguaje cinematográfico	Animación
Lenguaje cinematográfico	Música y ritmo de secuenciación, acción y localización temporal
Lenguaje cinematográfico	Espacios planos
Lenguaje cinematográfico	Selección de protagonistas y espacios. Presencia del zoom.

FUENTE. TABERNERO-SALA, R. Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15 (2), 2016, p. 30.

Curiosamente, aunque esta herramienta nace en el mundo editorial y como una herramienta para la venta de libros, pronto las instituciones públicas, las bibliotecas y las escuelas la utilizan como una forma de promocionar la lectura, principalmente dirigida a jóvenes (vid. Tabernero y Calvo, 2016). A continuación, revisaremos tres estudios de casos realizados en tres contextos similares: un centro educativo, una biblioteca y una institución pública.

3.1 El tráiler de lectura en un centro escolar

Àngels Soriano (2016) comenta en el artículo publicado en *Cuadernos de Pedagogía* cómo se planteó proponer actividades de evaluación para fomentar el gusto por la lectura, convertir las lecturas obligatorias en deseables en etapas como Secundaria y Bachillerato e introducir el uso de las tecnologías en ese proceso lector. La respuesta a estas preguntas la encontró en la realización de un concurso de tráiler de lectura en el marco de la asignatura de literatura catalana que impartía en sus clases de secundaria, principalmente, porque "La realización del *booktrailer* que llevamos a cabo intenta compaginar la lectura, la creación de contenidos y la consolidación de las habilidades comunicativas" (SORIANO, 2016).

El proyecto que ha llevado a cabo se desarrolla en cinco fases: 1) Lectura del libro elegido voluntariamente en la biblioteca del centro o a través de la recomendación del docente de la asignatura de lengua. 2) Elaboración del guion del *booktrailer*, donde se reflejan las diferentes diapositivas, fotografías que utilizan y descripción de lo que desean contar; todo el trabajo de esta fase lo reflejan en un documento de Word que, posteriormente, cumplimentan en un cuaderno digital (en su caso, el OneNote) compartido con toda la clase; así, la interacción virtual con el resto de sus compañeros posibilita la mejora de sus trabajos. 3) Creación de la presentación como fase previa para su transformación en el vídeo final con el programa PowerPoint; como en la fase anterior, el material se comparte en el OneNote porque, además de compartir el trabajo con el resto de participantes, la documentación que archivan los estudiantes facilita al profesor el proceso de evaluación. 4) Realización del vídeo, que puede incluir voz y música, a través de un editor. 5) La última fase del proyecto es la presentación del producto elaborado (*booktrailer*) en la clase delante de sus compañeros. Para el seguimiento de todo el proceso de trabajo, el profesor facilita a los estudiantes una rúbrica de evaluación que tienen desde el inicio del proceso de trabajo.

Esta práctica se inició en el curso 2013-2014 y, en el momento que redactamos este artículo, ya lleva cuatro ediciones. En la segunda edición se planteó transformar la práctica en un concurso, por lo que a lo largo de los cuatro años se ha ampliado la participación de los estudiantes de un solo centro educativo a cualquier otro centro. La tabla 4 resume los datos principales de la práctica aunque no tenemos datos sobre el tipo de libro elegidos por los estudiantes ya que no aparece esta información en la web del premio.

Tabla 4. Datos del tráiler de lectura del centro educativo

Año	Edición	Número de alumnos	Número de centros educativos
2013-2014	1	60	1
2014-2015	2	100	4
2015-2016	3	275	11
2016-2017	4	375	15

FUENTE. Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Àngels Soriano.

3.2 En la biblioteca

Con el eslogan "Llegeix, prem el REC... i guanya!", el Servei de Biblioteques de la Generalitat de Catalunya, la Universitat Oberta de Catalunya y *Catorze* convocan un concurso para los jóvenes usuarios de sus bibliotecas (de 14 a 18 años). En el momento que redactamos estas líneas el concurso ha llegado a su cuarta edición. Como en el caso anterior, el aumento de

participantes en sus diferentes ediciones (vid. Tabla 5), demuestra que es un tipo práctica de promoción de la lectura que interesa a los jóvenes.

Tabla 5. Datos del tráiler de lectura de las bibliotecas

Año	Edición	Número de bibliotecas	Equipos-Tráileres presentados	Número de participantes
2013	1	24	45	134
2014	2	41	85	289
2015	3	30	86	284

FUENTE. Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servei de Biblioteques del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya

Este modelo concreto de buenas prácticas destaca especialmente porque sitúa la lectura por placer y la creación de espacios de colaboración y diálogo fuera del marco escolar: en la biblioteca. En este sentido, el diseño, la puesta en marcha, el acompañamiento y la evaluación del proyecto es mucho más complejo y difícil dado que se propone de manera libre a los lectores y en un espacio al que acuden de manera voluntaria.

El concurso, como se describe en su web[3], consta de seis fases: 1) Anima a tus amigos y formad un equipo de un máximo de 4 personas. 2) Elegid el libro que deseéis y leedlo si aún no lo habéis hecho. Da igual que hable de amor, de miedos, de la amistad, de la vida o que sea una novela, un poemario o un ensayo. Lo más importante es que os guste y os emocione. 3) Pensad bien el guion y qué partes tendrá su producción. 4) Cuando tengáis la idea bien clara, tomad el móvil o la cámara, grabad y editad un video de máximo 90 segundos. 5) Una vez hecho, inscribiros en el formulario que encontrareis aquí y subidlo a YouTube o en Vimeo. 6) No os olvidéis de hacer fotografías del proceso de grabación. Elegid aquellas que más os gusten y compartirlas en Instagram con la etiqueta #booktrailerscat y el título de vuestro booktrailer. Sed creativos, tenemos reservada una sorpresa para aquellos que mejor ilustren el *making of*.

Los premios se otorgan al mejor booktrailer, al mejor guion, al booktrailer más creativo y al más votado por el público. Es muy interesante el perfil del jurado que evalúa la calidad de los tráileres para otorgar los premios ya que se trata de profesiones relacionadas con el mundo de la cultura, de la comunicación, la biblioteca, el audiovisual, la escritura o la televisión. Por tanto, un aspecto muy interesante es el hecho de plantear esta práctica fuera del contexto escolar ya que en España tanto la lectura de los niños y adolescentes como las acciones que se realizan o las políticas públicas que se proponen están excesivamente centradas en el centro escolar.

[3] Se puede ampliar la información consultando el web del concurso http://ir.uv.es/hiOv5N6

De los 13 libros elegidos por los tráileres premiados, 6 son libros publicados en colecciones específicamente dirigidas a los adolescentes; 3 son clásicos juveniles (*Diari d'Anna Frank,* Anna Frank; *Momo*, Michael Ende y *El Hòbbit* de J.R.R. Tolkien); 1, manga; 1, un relato de adultos y solo en dos casos se ha elegido la lectura de dos textos clásicos (*Aloma* de Mercè Rodoreda y *La familia de los vurdalak* de Tolstoi).

3.3 En la comunidad educativa

El Consell Escolar de la Comunitat Valenciana conjuntamente con la Academia Valenciana de la Llengua han puesto en marcha durante el curso escolar 2016-2017 la primera edición de la campaña de promoción lectora *Un tràiler de lectura en equip*. Al ser una campaña promovida y realizada desde la administración pública, no se trata de un simple concurso que utiliza la herramienta del tráiler para la promoción de la lectura, sino que, desde el inicio, se trató como una investigación de estudio de caso de tipo investigación-acción. En este sentido, el proyecto se diseñó en tres fases: 1) diseño del concurso, 2) puesta en marcha, acompañamiento y recogida de datos y 3) procesamiento, evaluación de los datos y propuestas de acciones de políticas de lectura.

Concretamente, el proceso de trabajo que se ha seguido y la metodología elegida son: la revisión documental de proyectos de lectura colaborativos y virtuales factibles de ser adaptados al contexto en el que actuamos; el diseño de una campaña de promoción de la lectura como investigación-acción; su puesta en marcha, acompañamiento (acompañado de la formación concreta que necesitaban los mediadores) y asesoramiento en las diferentes fases del concurso; observación no participante, análisis cuantitativo de los actores, los lugares dónde ha tenido lugar la lectura y del tipo de lectura que han elegido y leído, análisis discursivo de los documentos textuales y audiovisuales que los participantes han compartido en Internet en las diferentes fases del concurso y, finalmente, procesamiento de los datos.

Para un lector ajeno a la realidad valenciana, es importante conocer que el Consell Escolar de la Comunitat Valenciana (CECV) es el máximo órgano consultivo y de participación social en la programación general de la enseñanza en la Comunidad Valenciana. Como órgano consultivo, interviene preceptivamente en los aspectos y asuntos que afecten en la programación general de la enseñanza y eleva a la Administración Educativa propuestas. En el caso que analizamos (y dado los bajos índices de lectura en la lengua propia de la Comunidad Valenciana), se trataba de conocer el quién, el dónde, el qué y el cómo se lee en la comunidad educativa, entendiendo como

parte de esta no solo a los docentes y estudiantes, sino también a sus familias o representantes. Así pues, desde el inicio, trabajamos conjuntamente desde el proyecto de investigación que dirigimos[4] con el CECV para diseñar unas acciones que nos permitieran, por una parte, obtener datos para conocer el estado de la lectura en la comunidad educativa para elevar a la Administración propuestas de políticas públicas y, por otra, promocionar la lectura en valenciano en un ámbito virtual y de colaboración. Finalmente, se consideró que la forma de concurso era la mejor manera de conseguir esta doble finalidad.

La campaña consistía en trabajar en grupo una lectura en valenciano y compartirla a partir de etiquetas comunes en las redes sociales, utilizando la letra, la imagen y el vídeo. El 29 de junio de 2016 tuvo lugar la presentación y, durante los meses de octubre, noviembre y diciembre, el Servicio de Formación de Profesorado colaboró con la campaña formando a los docentes en lectura y TIC con cuatro talleres en diferentes poblaciones valencianas.

Así pues, en el web del CECV[5] cualquier usuario ha podido encontrar los datos de las cuatro fases del proyecto: 1. Hacemos equipo: tienen que hacer un equipo y elegir un libro; el resultado se comparte en Twitter con la etiqueta #CECVFemEquipLecturaAVL. 2. TIC Lectura: abren una cuenta de Twitter del equipo que se identifica con #CECVTicLecturaAVL. 3. Contamos: los equipos cuentan en qué formato leen, en qué lugares, en qué momentos y con qué personas; la etiqueta identificativa de esta fase es #CECVContemLecturaALV. 4. Compartimos: finalmente, los equipos realizan el tráiler de lectura, lo colgaban en el canal YouTube y lo comparten con la etiqueta #CECVCompartimLecturaAVL

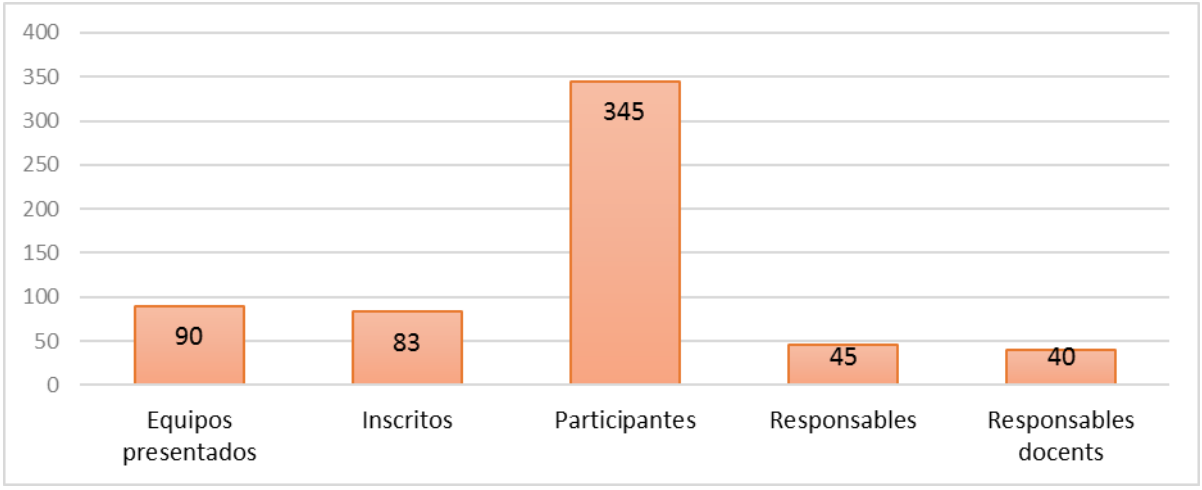
Todo el proceso de realización del concurso, las bases, el jurado o los equipos ganadores son compartidos a través del web de la campaña además del informe de investigación que presenta los resultados y las consiguientes recomendaciones. Es interesante compartir algunos de los datos del informe dado que, aunque se trata de un estudio de caso, es decir, del análisis de una práctica realizada en una unidad social única, los resultados pueden ser extrapolables a otros contextos.

Así pues, el gráfico 1 muestra los datos sobre el número de equipos presentados, los inscritos, el número de participantes, el de responsables y el número de aquellos responsables que son docentes; y el gráfico 2, la edad de los participantes.

[4] Se trata del proyecto de investigación «Los espacios virtuales para la promoción del libro y la lectura. Formulación de indicadores para evaluar su calidad y efectividad» FFI2015-69977-R, Proyectos I+D+I del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación. Ministerio de Economía y Competitividad de España. Convocatoria 2015, más información en http://ir.uv.es/Gor4YGI

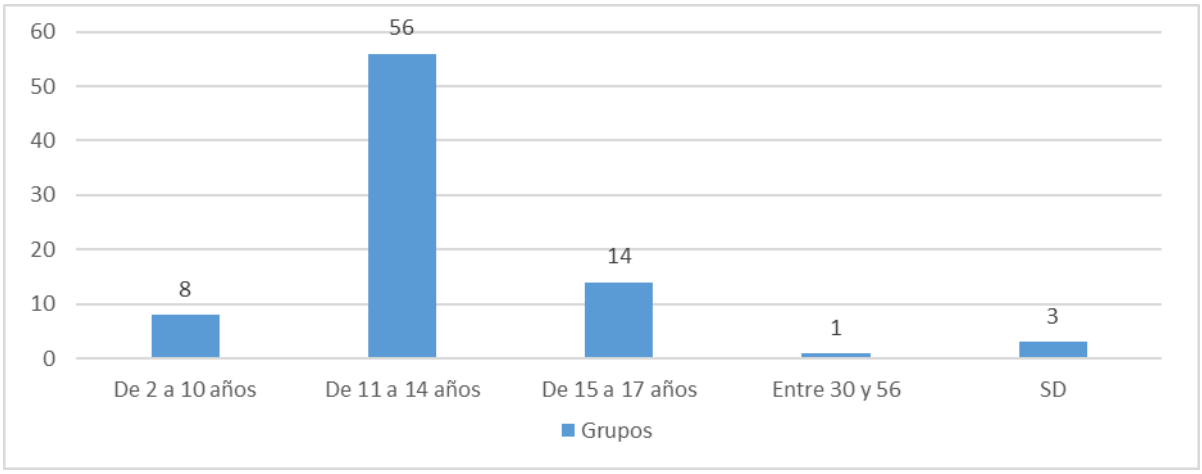
[5] Se puede ampliar la información en el siguiente link http://mestreacasa.gva.es/web/trailerlectura/2

Gráfico 1. Datos sobre el número y perfil de los participantes



FUENTE. Elaboración propia a partir de los datos facilitados por el CECV

Gráfico 2. Datos sobre la edad de los grupos participantes



FUENTE. Elaboración propia a partir de los datos facilitados por el CECV

Los resultados que muestran los datos de los gráficos 1 y 2 son las siguientes:

a) De los 45 responsables de los grupos que han participado en el concurso, 40 eran docentes. Hay que recordar que las bases indicaban que para formar un equipo era necesaria una persona con más de 18 años (ya que sólo los mayores de edad pueden crear perfiles en las redes sociales), pero no había ninguna referencia a qué tipo de adulto debía ser. Por tanto, los padres, las madres, amigos, hermanos o vecinos sólo representan el 12 por ciento de los responsables de los equipos.

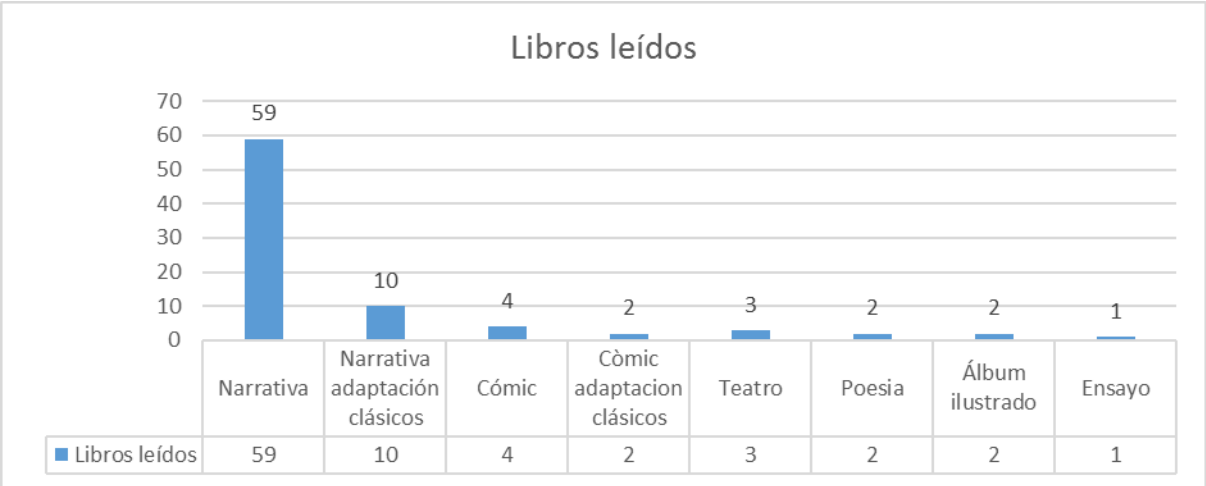
b) Este primer resultado tiene otra consecuencia: el lugar donde principalmente se ha leído y se ha desarrollado el concurso ha sido en el centro escolar y con personas que tienen vínculos con la escuela.

c) Sobre la edad de los concursantes, un 85 por ciento de los grupos está formado por adolescentes de entre 11 a 17 años.

Así pues, la investigación nos devuelve exactamente el mismo mapa de los estudios citados en las referencias bibliográficas. Por una parte, la poca implicación de los adultos no docentes en las campañas de promoción de la lectura y en la lectura de los niños y adolescentes y, por otra, la limitación de la lectura al espacio escolar.

El gráfico 3 muestra el tipo de lecturas que los grupos han elegido para realizar su tráiler de lectura.

Gráfico 3. Datos sobre el tipo de libro leído



FUENTE. Elaboración propia a partir de los datos facilitados por el CECV

El análisis muestra cómo todas las lecturas elegidas son en formato libro papel y obras de creación (solo una es un ensayo). De las 83 lecturas, 69 son de narrativa y solo 14 lecturas de otros géneros; concretamente, cómic, teatro, poesía, álbum ilustrado y ensayo. Además, han elegido 71 lecturas escritas por autores actuales y sólo 12 clásicos y en todos los casos se trata de

adaptaciones (12 adaptaciones de narrativa y 2 de cómic). De nuevo, la investigación repite las conclusiones de los estudios citados: la lectura escolar se centra en la narrativa actual; mayoritariamente, de libros escritos específicamente para escolares de la educación secundaria y muestra un escaso interés por la lectura de los clásicos de la tradición propia y universal.

Como consecuencia de la evaluación de los datos, desde la investigación se proponen al CECV cuatro acciones para su consideración:

a) Diseñar y desarrollar acciones que promocionan una lectura cultural y lingüística diversificada en la familia y evaluar sus resultados.
b) Diseñar y desarrollar acciones que forman los miembros adultos de la familia como los primeros mediadores del fomento de la lectura y evaluar sus resultados.
c) Diseñar y desarrollar acciones que promocionan la lectura de los clásicos de nuestra tradición y de la tradición universal en el centro educativo y evaluar los resultados
d) Diseñar y desarrollar acciones que promocionan en el alumnado la lectura en valenciano en formatos diferentes y evaluar sus resultados.

4. Conclusiones

Los protocolos habituales en las acciones promoción de la lectura que las investigaciones marcan para las políticas públicas (vid. MARTÍN BARBERO, 2011; COSTA et al., 2013; MANSO-RODRÍGUEZ, 2015; LLUCH et al., 2016 o LLUCH y SÁNCHEZ, 2017) y que siguen los proyectos que son modelos de buenas prácticas como Dibam (2012), Bookstart (2015), Rodríguez (2015) o el mismo Plan Nacional do Livro e Leitura de Brasil (CASTILHO MARQUES NIETO, 2010) destacan, entre otras acciones, la importancia de evaluar y compartir públicamente todos los resultados de las campañas a partir de los informes pertinentes.

Esta información permite evaluar si prácticas como las que describimos en este artículo: "De la lectura a la creación en la red: el tráiler de lectura" son meros divertimentos que ponen el foco en los instrumentos o si verdaderamente mejoran las competencias lectoras que tiene que desarrollar un adolescente en un entorno digital, si amplia los tipos de textos que la sociedad actual le propone o si cuenta con la ayuda de los diferentes actores que conforman el ecosistema del libro.

Los tres estudios de casos que hemos presentado muestran que falta mucho por hacer. Sobre todo, en los ámbitos de la familia y de las políticas públicas. Por eso, como conclusión de este

estudio, proponemos dos líneas de actuación imprescindibles. En primer lugar, el diseño, desarrollo de acciones que promocionen una lectura cultural y lingüística diversificada y en formatos diferentes; con especial atención a la lectura de los clásicos de las tradiciones propias y de la universal; y, en segundo lugar, la evaluación de los resultados para mejorar las acciones y, obviamente, su exposición pública en los espacios webs para que pueda conocerlos cualquier ciudadano.

Nota
Artículo elaborado en el marco del proyecto de investigación «Los espacios virtuales para la promoción del libro y la lectura. Formulación de indicadores para evaluar su calidad y efectividad» FFI2015-69977-R, Proyectos I+D+I del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación. Ministerio de Economía y Competitividad de España. Convocatoria 2015. Más información en: http://ir.uv.es/Gor4YGI

Resumo:
O artigo descreve e reflete sobre habilidades leitoras que tem que desenvolver um adolescente em um ambiente digital. O foco é sobre a forma como o ambiente digital transforma o leitor em um criador de conteúdo e ações que podem ser realizadas para alcançar forma diversificada linguística e culturalmente. A primeira parte do estudo desenvolve o conceito de competência leitora digital: habilidades a serem desenvolvidas, os tipos de textos que oferece a Internet e as dificuldades encontradas. A segunda parte analisa os resultados de três estudos em que a leitura é transformada em criação através do "tráiler de lectura" (trata-se de competições realizadas em catalão, de uma escola, biblioteca e instituição pública) e em ações de políticas públicas que se propõem a melhorar os resultados.

Palavras-chave: leitura virtual. Epitexto público virtual. Livro trailer. Promoção da leitura.

Referencias

BOOKSTART. *National Bookstart Week England Evaluation 2015,* 2015. Disponible en: <http://ir.uv.es/7tRiFKx>. Acceso en: 14 abr. 2017.

CASTILHO MARQUES NIETO, José (org.). *PNLL: textos e história 2006-2010*. São Paulo: Curtura Académica Editora, 2010.

COSTA, Antonio Firmino et al. Mixed-methods evaluation in complex programmes: The national reading plan in Portugal, *Evaluation and Program Planning,* v. 39, 2013, p. 1-9. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2013.02.001>. Acceso en: 14 abr. 2017.

CRUCES, Francisco, et al. *Maneras de leer. Diversidad y transformaciones de la lectura en el siglo XXI*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica, 2017.

DIBAM. *Modelo de evaluación para Identificar el Aporte de las Bibliotecas Públicas en el Desarrollo de Comunidades*, 2012. Disponible en: <http://ir.uv.es/rr1F0ng>. Acceso en: 14 abr. 2017.

FAJARDO, Inmaculada et al. Are really digital natives so good? Relationship between digital skills and digital reading. *Anales de Psicología*, 32 (1), p. 89-97, 2015. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>. Acceso en: 14 abr. 2017.

GARCÍA CANCLINI, Néstor et al. *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ariel/Telefónica, 2015.

LERNER, Delia. La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y de escritura, en Goldin, Daniel et al. (coord.): *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano, 2012. p. 23-88.

LLUCH, Gemma. Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, v. 11, p. 7-20, 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01>. Acceso en: 14 abr. 2017.

LLUCH, Gemma; ZAYAS, Felipe. *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2015.

LLUCH, Gemma (dir.) et al. *El Pla Valencià del Llibre i la Lectura. Accions recomanades*. València: Universitat de València. Roderic, 2016. Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/50751>. Acceso en: 14 abr. 2017.

LLUCH, Gemma: "Com parlen de lectura els joves en el fòrum virtual QL?", *Llengua & Literatura Revista Anual de la Societat de Llengua i Literatura*, núm. 27, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2017.

LLUCH, Gemma y Sandra Sánchez-García. La promoción de la lectura: una revisión crítica de la investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 2017 (en prensa).

MANSO-RODRÍGUEZ, Ramón Alberto. ¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las tecnologías sociales» *Trans Informação*, v. 27, p. 9-19, 2015. Disponible en <http://ir.uv.es/uDWo5Lu>. Acceso en: 14 abr. 2017.

Martín Barbero, Jesús et al. *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: CERLALC y Unesco, 2011. Disponible en: <http://ir.uv.es/1567aKg>. Acceso en: 14 abr. 2017.

MONAR VAN VLIET, Maite. Promoción de la lectura en el marco educativo, *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, v. 8, p. 67-74, 2012. Disponible en: < http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.06>. Acceso en: 14 abr. 2017.

PISA. *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación.* Madrid: Ministerio de Educación, 2010. Disponible en <http://ir.uv.es/ZI5fpfG> Acceso 14 de abril de 2017.

RODRÍGUEZ, Claudia et al. *Leer es mi Cuento. Libros para la primera infancia, retorno de una inversión en el país*. Bogotá: Fundalectura, 2015.

SÁNCHEZ-GARCÍA, Sandra; YUBERO, Santiago (coord.). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2015.

SORIANO, Àngels. De leer a crear, *Cuadernos de Pedagogía*, v. 463, 2016, Disponible en <http://ir.uv.es/qM8vdNA>. Acceso en: 14 abr. 2017.

TABERNERO-SALA, Rosa. Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del *book-trailer*. Un modelo de análisis. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura,* v. 15-2, p. 21-36, 2016.
TABERNERO, Rosa; CALVO,Virginia. Book-trailers as tools to promote reading in the framework of the Web 2.0. *New Review of Children's Literature & Librarianship*, v. 22-1, p. 53-69, 2016, DOI: 10.1080/13614 541.2016.1120071.

WATKINS, Ryan et al. ¿Está la «generación web» lista para la ciudadanía digital? Perspectivas del Estudio Internacional de la IEA sobre Competencia Digital y Tratamiento de la Información 2013. IEA, Policy Brief Series, n. 6, Ámsterdam, IEA, 2015. Disponible en: <http://ir.uv.es/Slk8mor>. Acceso en: 14 abr. 2017.