

Alfabetización académica y socialización de la lectura mediante videorreseñas en la formación de docentes

Alicia Martí-Climent 
Universitat de València, España
Alicia.Marti@uv.es

Aina Reig 
Universitat de València, España
Aina.Reig@uv.es

Carmen Rodríguez-Gonzalo 
Universitat de València, España
crodrig@uv.es

Recibido: 09/02/2023

Aceptado: 07/12/2023

Resumen

La alfabetización académica de los estudiantes universitarios es un largo camino que requiere de intervenciones didácticas en las distintas disciplinas. Este estudio plantea la creación de comunidades discursivas de socialización de la lectura académica entre iguales mediante la realización de videorreseñas. La intervención se realizó durante cuatro cursos académicos (entre 2017 y 2021) con estudiantes del Grado de Maestro/a de Educación Primaria (373) y del Máster de Profesorado de Secundaria (118) de la Universitat de València. El análisis de las videorreseñas se centra en la posición del lector (en nuestro caso, el futuro docente) como mediador. Tras la revisión de diferentes propuestas de análisis de este género audiovisual y la visualización del corpus (416 videorreseñas), se delimitaron cuatro categorías de análisis: selección de contenidos, criterios de recomendación, presentación de la lectura y de su autor y construcción del discurso. El análisis cualitativo realizado permitió diferenciar dos grandes tipos: videorreseñas reproductivas y críticas, caracterizadas en este trabajo. Los resultados muestran dos elementos clave: la apropiación de la situación retórica creada por el género de la videorreseña y la experiencia lectora. La adopción de una visión crítica no solo requiere de profundidad en el conocimiento disciplinar, sino que obliga a desarrollar recursos lingüísticos más complejos.

Palabras clave: Reseñas de libros; reseñas literarias; promoción de la lectura; alfabetización académica; formación de docentes; Educación Superior.

Cómo citar : Martí-Climent, A., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Alfabetización académica y socialización de la lectura mediante videorreseñas en la formación de docentes. *Ocnos*, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.386



Academic literacy and reading's socialization through video reviews in teacher training

Alicia Martí-Climent 
Universitat de València, España
Alicia.Marti@uv.es

Aina Reig 
Universitat de València, España
Aina.Reig@uv.es

Carmen Rodríguez-Gonzalo 
Universitat de València, España
crodrig@uv.es

Received: 09/02/2023

Accepted: 07/12/2023

Abstract

Academic literacy for undergraduates is a long road that requires didactic interventions in different disciplines. This study proposes the creation of discursive communities for the socialization of academic reading among peers through video reviews. The implementation was conducted during four academic years (between 2017 and 2021) with students of the Teaching Degree (373) and the Master's Degree in Secondary Education Teaching (118) of Universitat de València. The analysis of the video reviews focuses on the position of the reader (in our case, a pre-service teacher) as a mediator. After reviewing different proposals of analysis of this audiovisual genre and the visualization of the corpus (416 video reviews), four analysis categories were delimited: content selection, recommendation criteria, presentation of the reading and its author, and the construction of the discourse. The qualitative analysis conducted allowed us to identify two main types: reproductive and critical video reviews, both characterised in this work. The results show two key elements: the appropriation of the rhetorical situation created by the video review genre and the reading experience. The adoption of a critical vision not only requires depth in disciplinary knowledge, but also requires the development of more complex linguistic resources.

Keywords: Book reviews; literary review; reading promotion; academic literacy; teacher training; Higher Education.

How to cite : Martí-Climent, A., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Academic literacy and reading's socialisation through video reviews in teacher training. *Ocnos*, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.386



Introducción

La búsqueda de nuevas formas de socialización de la lectura en la formación de docentes ha sido el objeto de nuestro acercamiento a las videorreseñas, como variante técnica y discursiva del género convencional, que permite nuevas formas de gestión social del conocimiento. En nuestro caso, perseguimos crear comunidades de lectura en las que los futuros docentes se conviertan en mediadores entre sus iguales. Tras la exploración en el aula de las posibilidades del género durante cuatro cursos académicos (2017-2021), en un primer estudio del corpus recogido (Martí et al., 2021) establecimos dos tipos de videorreseñas: las *académicas* y las *divulgativas*. Las primeras persiguen compartir el conocimiento sobre distintos aspectos de la didáctica de lenguas. Las *divulgativas* se centran en la formación de criterio sobre el repertorio de literatura infantil que los futuros docentes utilizarán en sus aulas, en su papel de mediadores de lectura con el alumnado de primeras edades (Martí et al., 2022).

En este artículo nos centramos en las videorreseñas académicas y delimitamos las características de las dos variantes establecidas, reproductiva y crítica, que muestran dos formas de acercamiento a la lectura especializada y a la manera de compartirla entre iguales.

La lectura en la formación de docentes

La preocupación por la lectura en la formación de docentes es una constante en muchos estudios recientes, tanto si atienden a la lectura analógica como a la digital. Gran parte de los futuros docentes no son lectores habituales, es decir, no leen lo suficiente y no están intrínsecamente motivados hacia la lectura. Se insiste en la necesidad de que, durante la formación universitaria, se fomente el hábito lector para que quien va a ser educador y por tanto mediador en las lecturas de su alumnado, pueda abordar la formación lectora con criterio.

Los estudios mencionados se centran, con algunos matices, en la lectura literaria o recreativa. Colomer y Munita (2013) exploran las trayectorias de maestros en formación desde el análisis de sus historias de vida lectora y señalan “la precariedad de los bagajes lectores del futuro profesorado” (p. 43). Para Ibarra y Ballester (2017) su hábito lector es escaso y débil su relación con “la lectura concebida como placer o actividad personal de carácter voluntario” (p. 49). Elche-Larrañaga y Yubero (2019) destacan la necesidad de motivación intrínseca para consolidar el hábito lector y consideran que la formación universitaria parece incidir “sobre el convencimiento de la necesidad de ser lector” (p. 41), lo que explicaría la disminución del porcentaje de no lectores entre primero y cuarto curso de los grados de Educación. Según avanza la formación universitaria, los alumnos leen con mayor periodicidad por la importancia de la lectura como fuente de conocimiento especializado.

Este otro tipo de lectura, relacionada con las tareas académicas, se desvincula con frecuencia del hábito lector, aunque es necesaria en la formación permanente de cualquier docente para profundizar en su trabajo y mantenerse actualizado. Leer para aprender implica documentarse a partir de textos distintos, interpretar la información y construir y transformar el conocimiento. En este sentido, la lectura en su vertiente epistémica es una competencia que se ha de desarrollar durante toda la vida.

La alfabetización académica y la lectura especializada

La alfabetización académica es un constructo multidimensional modelado por los contextos socioculturales e históricos, como muestra la revisión de investigaciones realizada por Li (2022) para el periodo 2002-2019. La lectura especializada, esencial en esta alfabetización, implica dominar las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de un ámbito profesional o de una disciplina. Se desarrolla especialmente en la formación universitaria, momento en que los futuros profesionales han de apropiarse de las formas de razonamiento instituidas según convenciones discursivas propias de cada especialidad (Carlino, 2005).

El desarrollo de la alfabetización académica no es espontáneo, requiere de instrucción e intervenciones explícitas (Shanahan, 2012, citado en Li, 2022). En la formación docente, maestros y profesores han de convertirse en lectores capaces de entender cuáles son los principios subyacentes a las distintas formas de intervenir en el aula.

Ya hace años, Bereiter y Scardamalia (1987) mostraron dos modelos de acercamiento a las prácticas letradas, que denominaron “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. En el primero, el autor reproduce el conocimiento adquirido sin considerar la situación de comunicación, como sí ocurre en el modelo de “transformar el conocimiento”. Las situaciones que propician únicamente “decir el conocimiento” promueven aprendizajes más superficiales que aquellas que obligan a “transformarlo”. Estos últimos casos, propios de la composición madura, promueven el desarrollo de operaciones complejas de abstracción, construcción y evaluación de las estructuras textuales, de las formulaciones retóricas y de los contenidos. En situaciones de enseñanza, se trata de proponer actividades “para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste” (Carlino, 2005, p. 13).

Los planteamientos socioculturales posteriores mostraron la importancia del contexto compartido de la lectura (quién lee, con qué bagaje y para qué, quién escribe, desde qué posicionamientos teóricos y con qué finalidad), para acceder a posiciones críticas, como grado superior de la comprensión. La lectura crítica varía en cada disciplina porque los procedimientos y la naturaleza del conocimiento son diferentes (Cassany, 2021).

El acceso a la lectura académica permite formar parte de comunidades de profesionales que comparten conocimientos y perspectiva crítica en blogs, en prensa y en la literatura especializada. Es un tipo de mediación entre iguales poco desarrollado en la formación inicial. Los alumnos leen para aprender (y para demostrar su aprendizaje) pero no se propician situaciones para que compartan su conocimiento o emitan juicios razonados útiles para sus iguales.

La socialización de la lectura y el uso del vídeo en el contexto escolar

Las formas en que los lectores socializan la lectura actualmente se han visto afectadas por el uso de la tecnología. Frente al modelo piramidal y jerárquico de transmisión de la información, la tecnología posibilita que cualquier individuo pueda ejercer el doble papel de emisor y receptor de contenidos digitales. Rovira-Collado (2016) señala que “la lectura social o lectura 2.0 define una nueva realidad donde las labores de mediación lectora se transforman” (p. 41). La lectura deja de ser una afición que provoca aislamiento para transformarse en un “constructo de conversaciones” (Lluch, 2014, p. 18).

Como señalan Yubero y Larrañaga (2013), la web 2.0 se convierte en un gran apoyo para la construcción colaborativa del conocimiento y un excelente recurso para favorecer la comunicación entre aprendices, expertos e iguales. Según Martí y Garcia (2020), en las redes los

estudiantes son más activos en su proceso de formación, se convierten en “lectoautores” (*wreader*), lo que permite el desarrollo de su competencia mediática.

En contexto escolar, la mediación lectora puede entenderse de dos maneras: como enlace entre los libros y los primeros lectores (Cerrillo et al., 2003) o como comunidad lectora entre profesionales. En el primer caso, la mediación está en función de la creación de hábito lector. Los mediadores son los primeros receptores de obras que luego leerán o recomendarán a sus alumnos. En el segundo, la mediación se entiende como intercambio de lecturas profesionales entre iguales.

En ambas situaciones, la tecnología permite nuevos géneros y prácticas cuyo éxito radica en el “carácter social, público, interactivo y global que permite socializar la lectura” (Lluch, 2014, p. 19). En este sentido, el vídeo deviene instrumento de conocimiento y medio de expresión, motivador para la alfabetización mediática de los estudiantes (Martí, 2020).

Allué y Cassany (2023) estudian el uso del vídeo en Secundaria como práctica emergente centrada en el desarrollo de la competencia literaria y lingüística y entre sus potencialidades destacan su relación con la cultura audiovisual del aprendiz. A su vez, identifican la reseña como un “resumen y comentario libre de lecturas, al estilo *youtuber*, aunque sin seguidores, *I like* o comentarios” (p. 8).

Paladines-Paredes y Margallo (2020) sitúan a los *booktubers* en las prácticas lectoras juveniles y distinguen entre vídeos de análisis, de colección y de selección y sitúan las reseñas en el primer grupo. La videorreseña, como reformulación de la reseña, “emerge como un género discursivo para la mediación literaria con características propias [...] aprovechando el potencial creativo de la multimodalidad y las posibilidades interactivas de YouTube” (Paladines-Paredes y Aliagas, 2021b, p. 47).

En nuestro planteamiento, el vídeo constituye un instrumento de aprendizaje y de evaluación que permite a los estudiantes desarrollar estrategias de comprensión y de elaboración crítica de contenidos para sus iguales, lo que promueve el acceso a la cultura académica (Martí et al., 2021). Nuestra propuesta didáctica persigue que los futuros docentes proporcionen información profunda y útil para sus iguales, al tiempo que aprenden a utilizar el vídeo para finalidades académicas.

Método

Esta investigación se pregunta cómo ejercen nuestros alumnos la función de mediadores en la lectura académica, cuando leen no solo para ellos mismos sino para sus iguales. Indagamos cómo los futuros docentes socializan las lecturas mediante los datos observables en las videorreseñas realizadas.

Para ello, realizamos distintas intervenciones durante cuatro cursos académicos (entre 2017 y 2021) con estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria y del Máster de Profesorado de Secundaria de la Universitat de València. Las videorreseñas fueron realizadas individualmente, en castellano o catalán, en tres asignaturas: dos de Maestro/a-Primaria (Aprendizaje de la lectura y la escritura -ALE-, y Desarrollo de las habilidades comunicativas en contextos multilingües -DHCCM-) y una del Máster de Secundaria (Aprendizaje y enseñanza de la materia, en nuestro caso de Lengua castellana y su literatura -AEM).

La selección de participantes en esta investigación cualitativa es intencional (Izcara-Palacios, 2014), pues han sido escogidos por su relación con el objeto de la investigación, que alude a la formación de futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. En total participaron

491 estudiantes: 373 de Grado y 118 del Máster. El corpus final consta de 416 videorreseñas académicas (tabla 1).

Tabla 1. Corpus

CURSO	ASIGNATURA	Nº GRUPOS- CLASE	Nº VÍDEOS	Nº ESTUDIANTES
2017-2018	ALE	2	60	75
		1	39	39
2018-2019	ALE	2	51	75
		1	36	40
	AEM	1	27	36
2019-2020	DHCCM	1	25	25
	ALE	1	26	38
	AEM	1	42	43
2020-2021	DHCCM	1	33	40
	ALE	1	39	41
	AEM	1	38	39
TOTAL		13	416	491

La tarea consistió en la lectura de obras académicas de la bibliografía de asignaturas de didáctica de la lengua y la literatura y su posterior presentación mediante una reseña en vídeo. La videorreseña, de unos cinco minutos, se compartió en YouTube y se difundió en un foro con el objetivo de crear una comunidad lectora profesional en la que se compartían obras de interés formativo para ampliar el repertorio de referencias de los estudiantes. Se trataba así de socializar las lecturas académicas. La consigna establecía que en la videorreseña se había de hablar de la obra leída, señalar el interés de leerla o consultarla, incluir la ficha técnica, una selección de informaciones sobre el contenido del texto y la evaluación fundamentada de la obra.

En la fase inicial de la investigación, identificamos, codificamos y clasificamos todos los vídeos del corpus. Posteriormente tras un primer visionado, seleccionamos una muestra representativa de videorreseñas de distintas asignaturas y cursos y establecimos las categorías de análisis significativas para nuestra investigación. De acuerdo con estas categorías, mediante un procedimiento de selección inter pares, se optó por analizar 3 videorreseñas de cada curso académico. Dicha muestra consta de 18 videorreseñas: 12 de Grado y 6 de Máster¹.

Como hemos señalado, la videorreseña responde a una reformulación del género de la reseña con características propias. En un trabajo previo (Martí et al., 2022), se analizó la competencia sociolectora de los futuros docentes según tres cuestiones: la socialización de la lectura, los aspectos comunicativos y los recursos digitales, y se determinó la pertinencia de situar en el centro del análisis la socialización de la lectura. Esto se explica porque en nuestra propuesta didáctica se prima la formación de docentes como mediadores de lecturas disciplinares.

Entre las cuestiones relativas a la socialización de la lectura (tabla 2), y para ahondar en el problema de investigación, se eligió la posición del lector como mediador, como eje que articula el resto de los criterios de la tabla.

Tabla 2. Aspectos de la socialización de la lectura académica observables en las videorreseñas

Aspectos de socialización de la lectura	Características
Selección de la obra	Criterios de selección del libro o del tema.
Posición del lector como mediador	Enfoque adecuado a la situación comunicativa planteada en la propuesta (adecuación al destinatario).
Título del vídeo	Carácter sintético, claridad, originalidad...
Presentación de las lecturas	Título, autoría, género, destinatarios, año de publicación, editorial, contextualización (marco histórico y cultural).
Comprensión y transmisión	Tema principal y secundarios, estructura y paratextos.
Intertextualidad	Conexiones con obras del mismo tema o del mismo autor.
Elección de contenidos representativos	Relevancia de la información seleccionada.
Utilización de elementos multimodales	Inclusión de imágenes, citas, ejemplos...
Recomendación	Criterios: tipo de lector, tema... Fundamentación de la valoración personal.

Resultados

Tras la revisión de diferentes propuestas de análisis de videorreseñas (Ibarra y Ballester, 2016; Martí y Garcia, 2020; Paladines-Paredes y Aliagas, 2021a) y las sucesivas visualizaciones del corpus, se delimitaron cuatro categorías de análisis que desglosan la macrocategoría de la posición del lector (en nuestro caso, el futuro docente) como mediador (Martí et al., 2021; 2022): la selección de contenidos, los criterios de recomendación, la presentación de la lectura y de su autor y finalmente, la construcción del discurso (tabla 3).

Tabla 3. Tipos de videorreseñas

Posición del lector como mediador				
	Selección de contenidos	Criterios de recomendación	Presentación de la lectura y su autoría	Construcción del discurso
Videorreseñas reproductivas (VA-Rep) Reproducción de la obra leída	Presentación lineal de los contenidos, sin selección.	Recomendación genérica, no justificada.	Presentación de la obra (título, autoría, género, destinatarios, año de publicación, editorial). Curriculum del autor, sin relación expresa con la obra.	Recurso a la adición. Orden lineal.
Videorreseñas críticas (VA-Crit) Comprensión crítica de la obra	Elección de contenidos representativos. Relevancia de la información seleccionada.	Exposición de razones para leer el libro reseñado: tipo de lector, tema... Proyección de la lectura hacia la realidad de los reseñadores. Fundamentación de la valoración personal.	Presentación de la obra (título, autoría, género, destinatarios, año de publicación, editorial) y contextualización (marco histórico y cultural). Presentación del autor en función de la obra y de los objetivos de la reseña.	Estructura de la obra. Articulación del discurso según los contenidos seleccionados.

El análisis cualitativo realizado permitió la distinción de dos grandes tipos: videorreseñas reproductivas (en adelante, VA-Rep) y videorreseñas críticas (en adelante, VA-Crit) (tabla 4).

Tabla 4. Muestra de videorreseñas analizadas

Código	Libros reseñados	Curso	Asignatura	Duración	Tipología
VA-M01	Abascal, M.D. (2005). <i>Retórica clásica y oralidad</i> . Analecta Malacitana.	2018-2019	AEM	6'20''	VA-Crit
VA-M02	Sánchez-Enciso, J. (2008). <i>(Con) vivir en la palabra</i> . Graó.	2018-2019	AEM	4'43''	VA-Crit
VA-M03	Trujillo, F. (Coord.) (2014). <i>Artefactos digitales</i> . Graó.	2018-2019	AEM	5'40''	VA-Crit
VA-M04	Lorenzo, F., Trujillo F. y Vez, J.M. (2011). <i>Educación bilingüe</i> . Síntesis.	2019-2020	AEM	6'31''	VA-Rep
VA-M05	Zayas, F. (2011). <i>La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas</i> . Octaedro.	2019-2020	AEM	5'40''	VA-Crit
VA-M06	Mercer, N. (2001). <i>Palabras y mentes</i> . Paidós.	2020-2021	AEM	6'04''	VA-Crit
VA-G01	Díez de Ulzurrun Pausas, A. (1998). <i>L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva socioconstructivista</i> . Graó	2017-2018	ALE	12'29''	VA-Rep
VA-G02	Freinet, C. (1972). <i>El método natural de lectura</i> . Fontanella.	2017-2018	ALE	5'43''	VA-Crit
VA-G03	Cuetos, F. (2008). <i>Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura</i> . Wolters Kluwer.	2017-2018	ALE	4'49''	VA-Rep
VA-G04	Ferreiro, E. (2002). <i>Pasado y presente de los verbos leer y escribir</i> . FCE.	2018-2019	ALE	5'53''	VA-Rep
VA-G05	Guasch, O. (2001). <i>L'escriptura en segones llengües</i> . Graó.	2018-2019	ALE	6'16''	VA-Rep
VA-G06	Lluch, G. (2018). <i>La lectura entre el paper i les pantalles</i> . Eumo.	2018-2019	ALE	13'13''	VA-Rep
VA-G07	Cassany, D. (2006). <i>Tras las líneas</i> . Anagrama.	2019-2020	ALE	4'17''	VA-Rep
VA-G08	Tuson, J. (2004). <i>Patrimoni natural</i> . Empúries.	2019-2020	DHCCM	4'42''	VA-Crit
VA-G09	Pascual, V. (2006). <i>El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià</i> . CEICE-GVA.	2019-2020	DHCCM	7'01''	VA-Crit
VA-G10	Salvador, F. (2000). <i>Cómo prevenir las dificultades de la expresión escrita</i> . Aljibe.	2020-2021	ALE	5'41''	VA-Crit
VA-G11	Santolària, A. & Ribera, P. (Eds.) (2017). <i>Escrivim. Seqüències didàctiques per a l'escola</i> . Bullent.	2020-2021	ALE	4'46''	VA-Rep
VA-G12	Cuenca, M.J. (2003). <i>El valencià és una llengua diferent? Tàndem</i> .	2020-2021	DHCCM	5'52''	VA-Crit

La presentación de los resultados se organiza en dos bloques: el de las VA-Rep y el de las VA-Crit, en los que se expone el análisis de cuatro categorías:

- a) presentación de la lectura y su autoría;
- b) selección de contenidos;
- c) criterios de recomendación;
- d) construcción del discurso.

Videorreseñas reproductivas (VA-Rep)

a) Presentación de la lectura y su autoría

Se comienza presentando la obra y su autor. Cuando se aportan datos biográficos del autor, se reproduce un estilo enciclopédico y los datos seleccionados son generales y no aportan claves interpretativas ni valorativas sobre la obra reseñada. Para justificar la elección del libro aluden al interés para su formación docente, aunque no se argumenta debidamente.

A menudo, el anclaje del discurso en las coordenadas académicas muestra la inexperiencia de los reseñadores. En VA-G01, la reseñadora se refiere a la asignatura en la que se enmarca la tarea. En vez de nombrar los temas y razones, alude a los bloques de la materia en cuestión, hecho que dificulta la comprensión del mensaje.

¿Por qué he escogido este libro? Muy fácil, básicamente por su autora. Tras la lectura obligatoria que tuvimos en el primer bloque [...], descubrí en Emilia Ferreiro a una gran especialista de la cual es posible enriquecerse. [...] trata una temática que se relaciona muy bien, sobre todo con el bloque 1, y que se puede solapar con los dos siguientes bloques (VA-G01).

El único ejemplo en que la asunción de la función mediadora deriva en una realización exitosa lo encontramos en VA-G02: se identifica a aquellos que pueden estar interesados en el tema y se menciona el propósito del libro. Una evidencia de su interpretación es la mención a lo que no se encontrará en el libro, información de interés para un lector hipotético.

Está destinado a profesores y alumnos del ámbito de [...], aunque cualquier persona interesada en [...] puede estar interesada en el contenido de este libro. El objetivo de este libro no es constituir una metodología para docentes o futuros docentes sino ser una aportación a la investigación de los procesos de composición escrita en lengua dos (L2), especialmente cuando esta lengua [...] (VA-G02).

b) Selección de contenidos

En las VA-Rep la selección de contenidos y su exposición evidencia la falta de dominio del tema por parte de los reseñadores. Ante la dificultad de enfrentarse a un texto académico sobre un tema de especialidad, detallan la estructura y exponen un resumen fiel del contenido, construido linealmente, a veces como simple enumeración de los temas tratados (VA-G01, VA-G07, VA-G11). La mayoría de videorreseñas, sin embargo, contiene resúmenes muy extensos, faltos de selección de ideas relevantes (VA-G02, VA-G03, VA-G04, VA-G06, VA-G11, VA-M04), en detrimento de los aspectos valorativos propios de este género. En todos los casos el tiempo dedicado a los resúmenes ocupa la mayor parte de la videorreseña.

No es frecuente que los reseñadores adopten y mantengan una postura crítica ante la obra, lo que no impide que puntualmente se adopte una voz propia mediante estrategias como la selección y comentario de ideas o ejemplos, la remisión a referencias bibliográficas presentadas en clase y los sutiles intentos de elaboración del contenido, ejemplificadas en el fragmento siguiente. Si bien es cierto que la reseñadora de VA-G07 se basa en un criterio propio para seleccionar propuestas del libro, dedica poco espacio a analizarlas críticamente y, cuando lo hace, el análisis resulta inconsistente. El recurso de la intertextualidad es una muestra de intentos fallidos de elaboración del contenido.

La primera se llama [...] y es una actividad que he elegido porque la he relacionado con un artículo de Montserrat Fons y Montserrat Correig [...]. En este artículo ellas hablan sobre diferentes tópicos que perduran en la escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, y uno de estos es el hecho que se cree que la copia favorece el desarrollo de la habilidad escritora. [...] lo que proponen es realizar otro tipo de actividades que no sean tan mecánicas para favorecer el desarrollo de las habilidades motrices necesarias para escribir (VA-G07)².

c) Criterios de recomendación

El hecho de que la consigna incluya la valoración final de la obra, la recomendación y la invitación a su lectura, lleva a todos los reseñadores a intentar incluir este apartado final, bien para cumplir con la tarea académica, bien porque adoptan el papel de mediación solicitado. En

todos los casos, la valoración y la recomendación se suelen relacionar con la utilidad del libro para la formación inicial o para el ejercicio docente, pero la mayoría están poco fundamentadas o carecen de justificación.

Creo que este libro puede ser muy útil para cualquier docente que trabaje en un centro en el cual convivan dos lenguas. Por tanto, lo recomendaría a todos mis compañeros de aula y a todos mis futuros compañeros docentes de la Comunidad Valenciana (VA-G02).

Las videorreseñas que concluyen con una valoración final contienen una recomendación (VA-G02, VA-G03, VA-G04, VA-G07, VA-G11, VA-M04), generalmente implícita. Otras animan a la lectura del libro sin valorarlo ni justificar la recomendación debidamente (VA-G01, VA-G06). En VA-G04, la reseñadora, que no emite ninguna valoración del libro hasta los últimos segundos de la videorreseña, asume por primera vez el papel de mediadora y valora críticamente la utilidad de la obra para la formación docente:

Como utilidad para la docencia, no me parece que sea un libro que se puede utilizar plenamente, quiero decir, creo que es un libro que está más destinado para otros ámbitos, como la lingüística, pero sí que se pueden extraer algunas ideas interesantes para aplicarlas en nuestra futura tarea, que al fin y al cabo es enseñar. Como el hecho de [...]. (VA-G04)

d) Construcción del discurso

La construcción del discurso depende de la comprensión de la finalidad mediadora de la videorreseña y del dominio del tema, que se manifiesta en la selección de contenidos. En estas videorreseñas inexpertas se observa el esfuerzo de los reseñadores por ser fieles al contenido y mostrar la lectura atenta que han realizado, lo que se traduce en una síntesis de los apartados, respetando el orden de la obra. La organización del discurso responde al criterio de adición o de empaquetado aditivo, lo que acerca estas reseñas a un resumen lineal del contenido.

Por ejemplo, en VA-G06 se resume la obra capítulo a capítulo, remarcando aquellos aspectos a los que se considera que se ha de prestar mayor atención y de los que se habla con un léxico de inexperto. La linealidad se observa en el uso de la conexión aditiva. El remarque del fragmento siguiente muestra que el autor se sitúa ante el libro elegido como alguien que va a aprender sobre un tema que desconoce, como los destinatarios de la videorreseña, lo que impide que haya elementos de valoración crítica:

Este capítulo es la base del libro, por tanto, hay que poner mucha atención y conocer cómo es el sistema de lectura ya que una vez conozcamos este sistema podremos encontrar fácilmente los problemas de lectura y así pautar una rehabilitación y tener un proceso favorable (VA-G06)³.

En VA-G07, sin embargo, se selecciona el contenido, pero su disposición no consigue superar la linealidad ya que no se aprecia un hilo conductor ni se establece contraste entre ellas. Prueba de ello es el uso de conectores de ordenación con valor de adición y otras fórmulas de empaquetado, como el adjetivo “otra”. Aun así, se identifican breves intentos de interpretación y valoración cuando se apela al valor didáctico del contenido remitiendo a sus bases metodológicas. La carencia de un bagaje teórico no permite argumentar ni construir explicaciones sólidas.

Y, por último, otra que se llama “Propuesta”, en la que los alumnos son los encargados de elaborar el menú del comedor de la escuela de un día de la semana. Ellos son completamente protagonistas y volvemos a recordar la importancia que tiene que ellos estén involucrados en la tarea (VA-G07)⁴.

Videorreseñas críticas (VA-Crit)

a) Presentación de la lectura y su autoría

En las VA-Crit la mirada selectiva a los contenidos se realiza desde la adopción clara de la posición de mediador. Se observan rasgos típicos de las reseñas de elaboración: seleccionan los datos más importantes sobre el autor, siempre al servicio de la presentación crítica de la obra reseñada, produciéndose una transición lógica y natural entre la breve presentación del autor y la del libro.

Y para comenzar [...] os hablaré un poco del autor, [...] que es catedrático de Lengua Castellana, inicia en los años ochenta una larga trayectoria de renovación didáctica de la enseñanza de la lengua, especialmente en lo relativo a los talleres literarios, y toda esa experiencia que él adquiere [...] va a ser la base sobre la cual construye este libro donde, mezclando un poco teoría y práctica, nos va a ir relatando sus intentos más exitosos por crear [...]. Y eso va a ser un poco la premisa, digamos, del libro (VA-M02).

Sitúan a los destinatarios mediante dos estrategias básicas: la alusión a la perspectiva desde la que está escrita la obra y su relación con la finalidad de la videorreseña (VA-G08, VA-G09, VA-G10, VA-G12, VA-M01, VA-M02, VA-M05), y la alusión a la forma de lectura prevista por el autor y su ejemplificación (VA-G05, VA-M03). Un ejemplo de la primera estrategia se encuentra en VA-M01:

Para este libro el presupuesto de partida no es enseñarnos a mejorar nuestras capacidades retóricas ni oratorias sino entender cuáles son las investigaciones que se han dado en retórica desde el apartado clásico y mejorar nuestros conocimientos teóricos acerca de esta disciplina. Es decir, si buscamos un volumen que nos enseñe a hablar mejor en público [...] este no es nuestro libro. Será nuestro libro si queremos profundizar de manera teórica y entender los conceptos por los cuales se sustenta la retórica clásica (VA-M01).

Un ejemplo de la segunda estrategia es VA-M03. La reseñadora, tras presentarse, presenta el libro y el autor que lo coordina, adopta rápidamente el papel de mediadora avisando a los lectores de la forma de leer la obra elegida:

En cuanto a la estructura del libro, encontramos un primer capítulo en el que se hace una introducción sobre precisamente cómo leer el libro, ya que está pensado para leerse no necesariamente de inicio a fin, sino que está pensado para que el docente salte de capítulo en capítulo y se dirija directamente al contenido que le interesa, al artefacto digital [...] sobre el que quiere investigar para ponerlo en práctica o simplemente ampliar su conocimiento (VA-M03).

b) Selección de contenidos

En todas las VA-Crit se someten a selección los contenidos, escogiéndose únicamente los relevantes para valorar la obra según los intereses del público al que se dirige. En lugar de realizar resúmenes extensos o síntesis ambiguas, se seleccionan ideas o aportes de las obras reseñadas según su valor para la docencia, dado que los reseñadores se reconocen como docentes en formación y leen para conocer y para formarse, y a través de sus videorreseñas se dirigen a otros miembros de la comunidad profesional en la que se están introduciendo durante sus estudios de Grado o Máster.

En VA-M02, en lo relativo al esquema y el contenido, el reseñador elabora un discurso propio a partir de las ideas centrales de la obra. Son ideas que previamente ha identificado y que introduce en su reseña, desarrollándolas y aportando, para todas ellas, su visión como reseñador.

La pregunta es clara, ¿no? Cómo convertir el aula en ese espacio [...] del que nos habla el autor. Bueno, pues para ello nos va mostrando cómo aborda contenidos específicos de enseñanza, concretamente [...]. Y lo verdaderamente interesante de esta obra es que él incorpora en los capítulos [...] un diario de clase, [...] las reflexiones, las propias actividades y los resultados de estas y cómo los alumnos interaccionan entre ellos, y así nosotros, como lectores, podemos conocer cuál ha sido la respuesta de los alumnos ante [...] los diferentes proyectos [...] (VA-M02)

El libro analizado contiene un repertorio de propuestas didácticas para el aula. Sin embargo, a diferencia de las VA-Rep de obras similares, las VA-Crit evitan la presentación de una selección de actividades, una tras otra. Extraen las ideas fundamentales comunes a todas ellas y sitúan en primer plano y de manera clara el autor y su enfoque.

c) Criterios de recomendación

Los criterios de recomendación, en las VA-Crit, tienden a recoger apreciaciones ya realizadas en la presentación de la obra y del autor y en la estructura y contenido. En este ejemplo (VA-M01) la reseñadora insiste en los casos en que no sería recomendable la lectura del libro:

[...] sí que lo recomendaría, pero si bien es cierto 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 [...] para después encontrar cualquier otro manual que nos ayude con nuestras motivaciones a la hora de aprender a dar una clase, por ejemplo, que eso sí que sería útil. Entonces lo recomendaría si queremos esto. Si queremos aprender a hablar no es un volumen para hacerlo (VA-M01).

A pesar de que todas las VA-Crit contienen un cierre en el que se realiza una valoración final de la obra y se recomienda a los iguales, la valoración del libro se lleva a cabo en las diferentes partes que la componen. La valoración se explicita cuando se subraya el interés del libro, cuando se resalta la maestría del autor o, también, como en el ejemplo siguiente, cuando se evalúa la idoneidad de los aportes para el aula:

Se complementa esta lectura guiada con la búsqueda de información recopilada en una wiki sobre personajes mitológicos que tomarán la palabra en el lamento amoroso, lo que constituye una hábil solución al problema de la dificultad que presenta escribir este tipo de textos (VA-M05).

d) Construcción del discurso

A diferencia de las VA-Rep, la construcción del discurso en las VA-Crit se aleja del orden lineal. Los reseñadores crean su propia estructura en función de la comprensión crítica de la obra y siempre con la conciencia de la finalidad mediadora de su videorreseña. Esa estructura viene condicionada por los intereses que han guiado la selección del libro, en general relacionados con el bagaje formativo del reseñador, como se observa en el comienzo de VA-M05.

La escasez de modelos para elaborar programaciones es uno de los problemas principales en la formación del profesorado. Ante este hecho, los docentes han tenido que recurrir a la lectura de referentes teóricos que compartieran su manera de concebir la enseñanza. En este sentido, el autor de este libro [...] siempre ha sido uno de esos referentes (VA-M05).

En las VA-Crit la construcción del discurso muestra las decisiones lingüísticas que configuran la “voz del autor”, como la persona gramatical o el uso de verbos modales acompañados de una mayor complejidad sintáctica en la elaboración del discurso, en consonancia con la mayor profundidad de razonamiento.

La elección de la persona gramatical muestra cómo se sitúa el reseñador ante sus destinatarios para ofrecer su visión crítica de la obra. El uso de la primera persona del plural inclusivo muestra la conciencia de comunidad discursiva, de dirigirse a una comunidad de iguales (docentes en formación) a la que se pertenece y con la que se comparten conocimientos. Así, en VA-G05 la reseñadora recomienda a sus iguales (“podemos coger ideas”) y apela a conocimientos compartidos como “esa época de cambio” (se refiere a la Escuela Nueva), “aprendizaje significativo” o “papel activo”, que no explica por qué pertenecen al bagaje formativo de la comunidad discursiva a la que se dirige. La adopción de la voz del autor y el compromiso con la comunidad de iguales son muestras de la configuración de la identidad profesional docente, un hecho diferenciador respecto a las VA-Rep, cuyos autores todavía no logran desprenderse de su identidad de estudiantes.

La visión crítica de los reseñadores exige una elaboración del discurso más compleja sintácticamente, porque necesitan dar razones de su interpretación y de la valoración que hacen de la obra. Lejos de los enlaces aditivos, junto a los verbos modales (creo, pienso que, me parece que...) aparecen construcciones sintácticas tales como “no... sino”, adversativas y condicionales, causales, y uso de la negación y de estructuras causales y concesivas.

Cabe destacar que estas propuestas no son una simple descripción de una serie de actividades, sino que están acompañadas por una reflexión teórico didáctica que las justifica (VA-M05).

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 mucho de los principios que propusieron estos pedagogos en esa época de cambio (VA-G05).

En definitiva, la visión crítica de estos reseñadores se manifiesta de forma clara en las opciones de construcción del discurso que adoptan. Asumen la responsabilidad de la interpretación del texto, conscientes de su papel de mediadores que forman parte de una determinada comunidad discursiva. Ello se traduce en una mayor elaboración sintáctica, al servicio de la valoración que pretenden transmitir a sus iguales.

Discusión y conclusiones

En este artículo hemos ahondado en la caracterización de las videorreseñas académicas, un formato menos habitual en el aula que el de las videorreseñas de textos literarios y del que se diferencia en aspectos sustanciales (Martí et al., 2021). Es un tema todavía poco investigado, pero con un gran potencial para la enseñanza.

Las videorreseñas analizadas muestran el largo camino por recorrer en la alfabetización académica de nuestros estudiantes. Como señala Carlino (2005), la formación universitaria tiene la responsabilidad de introducirlos en las formas de razonamiento y en las convenciones discursivas de su especialidad. Nuestra propuesta didáctica muestra una forma de asumir esta responsabilidad en relación con las lecturas de las disciplinas cursadas. La videorreseña, como forma de participar en una comunidad discursiva de iguales, permite una visión socializadora de la lectura académica, que sitúa a los reseñadores como lectores y autores de sus videorreseñas y como destinatarios de las reseñas de sus iguales.

Esta visión socializadora fundamenta las cuatro categorías de análisis (presentación de la lectura y su autoría, selección de contenido, criterios de recomendación y construcción del discurso), y los dos grandes tipos resultantes: las VA-Rep y las VA-Crit. Las VA-Rep tienden a estar desprovistas del carácter valorativo que las habría de definir. En ellas, se dedica buena parte del tiempo a resumir el contenido, porque los reseñadores no asumen el papel de mediadores ni

se comprometen con la función crítica de las videorreseñas, salvo en la recomendación final. Las VA-Crit, en cambio, se definen por la adopción de posición crítica, lo que conlleva el abandono de la estrategia reproductiva del contenido por la de transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987). Hallamos dos elementos clave en el cambio de estrategia: la apropiación de la situación retórica (comprensión del género y de la finalidad comunicativa atribuida) y el conocimiento y la experiencia lectora de los estudiantes.

El estadio formativo y la experiencia de lectura académica derivada diferencia entre los lectores de grado y de máster. Nuestros estudiantes de grado elaboran sus videorreseñas al comienzo de 3º de carrera, con un doble reto: leer sobre temas que desconocen y elaborar conocimiento sobre ellos para compartirlo con sus iguales. La falta de dominio del tema disciplinar los lleva, en general, a realizar resúmenes lineales de las obras, fieles a su estructura y contenido. No obstante, también se observan en las VA-Rep algunos rasgos propios de la mediación. Los reseñadores intentan asumir la finalidad mediadora de la videorreseña, tienen en cuenta las circunstancias que enmarcan la producción del género y se guían por unos propósitos de compartición de lecturas entre iguales, pero en muchos casos no son capaces de analizar en profundidad y de valorar críticamente el contenido de la obra para sus destinatarios, otros docentes en formación. Esto explica que en todas las categorías analizadas se observen aspectos de transición de las VA-Rep a las VA-Crit, que avalan el interés didáctico de la propuesta, porque muestran el camino de aprendizaje del inexperto al experto. Esto guarda relación con Elche-Larrañaga y Yubero (2019), cuando afirman que la formación universitaria parece incidir “sobre el convencimiento de la necesidad de ser lector” (p. 41). Nuestra propuesta didáctica busca que los estudiantes perciban esta necesidad y asume la responsabilidad que como formadores nos corresponde.

Coincidimos con Carlino (2005) y Shanahan (2012, citado en Li, 2022) en que la alfabetización académica no se desarrolla espontáneamente, sino de manera situada en los contextos de aprendizaje y uso, con intervenciones explícitas y mediadas desde las diversas disciplinas. En sintonía con Paladines-Paredes y Aliagas (2021b), pero en el marco de la lectura académica, incrementar la experiencia de los estudiantes como reseñadores proporciona mayor profundidad en el conocimiento disciplinar y obliga a desarrollar recursos lingüísticos más complejos. El vídeo permite nuevos escenarios sociales también para la lectura académica.

Notas

¹ Los datos de la muestra se detallan en Resultados. La tabla 4, presenta la tipología de videorreseñas académicas propuesta. El código utilizado indica si las videorreseñas académicas (VA) proceden de asignaturas del Grado de Maestro (VA-G) o del Máster de Secundaria (VA-M) y su numeración (VA-G01, VA-M01, etc.).

² Traducción (del catalán al español) de las autoras.

³ Traducción (del catalán al español) de las autoras.

⁴ Traducción (del catalán al español) de las autoras.

Referencias

- Allué, C., & Cassany, D. (2023). Gravando vídeos: educação literária multimodal. *Texto Livre*, 16, e41797. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2023.41797>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.

- Cassany, D. (2021). Crítica de la (lectura) crítica. *Articles*, 88, 7-13.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2003). Libros, lectores y mediadores. En P. Cerrillo, & S. Yubero (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 229-236). Universidad de Castilla-La Mancha, CEPLI.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Elche-Larrañaga, M., & Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura. *Bordón*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2016). Booktrailer en Educación Infantil Primaria. *Digital education review*, 30, 76-93.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y booktráilers en la formación de docentes. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 19, 47-54. <https://doi.org/10.7203/attic.19.11006>
- Izcara-Palacios, S.P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- Li, D. (2022). A review of academic literacy research development: from 2002 to 2019. *Asian-Pacific journal of second and foreign language education*, 7(5), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z>
- 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. 1248-1258). Octaedro.
- Martí, A., & Garcia, P. (2020). *Did@tics. Projectes de llengua i literatura per a l'aula de secundària*. Bromera.
- Martí, A., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). La videorreseña y la creación de comunidades lectoras en la formación inicial de docentes. *Tonos Digital*, 41, 1-28.
- Martí, A., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). Las videorreseñas y la formación de maestros como mediadores de literatura infantil. En A. Asiáin-Ansorena & M. V. López-Pérez (Coords.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 177-198). Graó.
- Paladines-Paredes, L.V., & Aliagas, C. (2021a). *Booktuber*: lectura en red, nuevas literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC*, 10(1), 58-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234>
- Paladines-Paredes, L.V., & Aliagas, C. (2021b). Videorreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos*, 20(1), 38-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2489
- Paladines-Paredes, L.V., & Margallo, A.M. (2020). Los canales *booktuber* como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos*, 19(1), 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975
- Rovira-Collado, J. (2016). Redes sociales en la universidad: profesionales, académicas y de lectura. *Álabe*, 13. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.4>
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2013). El proceso de construcción del hábito lector: aportaciones desde las TIC. *Lenguaje y Textos*, 37, 133-140.