

**EL *BOOK-TRAILER* COMO HERRAMIENTA DIGITAL  
EN LA FORMACIÓN LECTORA DE LOS FUTUROS  
DOCENTES. UN ESTUDIO DE CASO**

THE *BOOK-TRAILER* AS A DIGITAL TOOL IN THE  
TRAINING LITERARY READING OF THE FUTURE TEACHERS.  
A CASE STUDY

**MANUEL FCO. ROMERO OLIVA**

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

**HUGO HEREDIA PONCE**

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

**MARTA SAMPÉRIZ HERNÁNDEZ**

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

ARTÍCULO RECIBIDO: 20-07-2019 | ARTÍCULO ACEPTADO: 05-10-2019

**RESUMEN:**

El presente estudio tiene por objeto analizar en qué medida la herramienta digital, denominada *book-trailer*, facilita la promoción y la adquisición de la competencia literaria en la formación inicial de maestros. La muestra seleccionada fue un grupo del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza. Se analizaron cuatro *book-trailer* realizados por los alumnos del 2.º curso de la asignatura Literatura Infantil y Educación Literaria que se imparte en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

*Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*

Vol. 8 (2), 2019: 92-128

ISSN: 2254-4496

<http://revistacaracteres.net>

Asimismo, se utilizó el *software* Nvivo para el tratamiento de los datos y la categorización de las entrevistas semiestructuradas con un grupo focal. Las conclusiones obtenidas reflejan la relevancia del *book-trailer* como herramienta digital que favorece la promoción de la lectura y la adquisición de la competencia literaria en los futuros maestros.

ABSTRACT:

This study aims to analyze the effectivity of the digital tool, called book-trailer, facilitates the promotion and acquisition of literary competence in initial teacher training. The selected sample was a group of the Master's Degree in Early Childhood Education of the University of Zaragoza. Four book-trailers made by the students of the 2nd year of the subject Children's literature and literary education taught at the Faculty of Humanities and Education were analyzed. Likewise, the Nvivo software was used for data processing and categorization of semi-structured interviews with a focal group. The conclusions obtained reflect the relevance of the book-trailer as a digital tool support the promotion of reading and the acquisition of literary competence in future teachers.

PALABRAS CLAVE:

*Book-trailer*, comprensión lectora, competencia literaria, formación lectora, formación inicial de maestros

KEYWORDS:

Book-trailer, reading comprehension, literary competence; reading training, initial teacher training

---

**Manuel Fco. Romero Oliva.** Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz, sus líneas de investigación se centran en la educación lingüística y literaria desde una perspectiva

interdisciplinar, donde convergen las distintas áreas de conocimiento. Ha participado en diversas publicaciones y, actualmente, se centra en la formación literaria en Educación Secundaria y Bachillerato, así como en jornadas y cursos en centros de profesorado.

**Hugo Heredia Ponce.** Doctor y profesor sustituto interino del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz. Sus investigaciones se centran en la lectura entre los adolescentes y el uso de las nuevas tecnologías

**Marta Sampériz Hernández.** Doctoranda en la Universidad de Zaragoza bajo la dirección de la profesora Rosa Taberner Sala. Contratada predoctoral en formación (Beca FPI) en la Universidad de Zaragoza en el Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales. Miembro del grupo de investigación *ECOLIJ: educación comunicativa y literaria en la sociedad de la información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades.*

## **1. Competencia literaria y formación de maestros**

La competencia literaria de nuestros estudiantes en su formación inicial como futuros mediadores en las aulas para la formación de lectores y fomentar la lectura en la escuela es un debate que se produce en los grados de magisterio. Somos conscientes de que para el ejercicio de la función docente es necesaria una formación epistemológica y disciplinar que nos lleve a comprender la enseñanza y a convertir en objeto de aprendizaje nuestros conocimientos. Desde esta concepción inicial, la competencia literaria, entendida como la capacidad de comprender textos literarios, requiere conjuntamente el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas de manera integrada. En este sentido, se plantea la necesidad de trabajar las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), aunque actualmente el Marco Común de Referencia para las Lenguas (2002) –en adelante, MECRL– añade la mediación. Ambas concepciones nos hacen diferenciar la idea de *comprensión lectora*, desde el acceso y construcción del significado del texto por parte del receptor, y de *competencia literaria*, desde el reconocimiento de los rasgos literarios pues “estaremos contribuyendo al tránsito del lector heterónimo al lector autónomo (Sánchez, 2014), que desarrolle su capacidad de leer -competencia lectora-, y afronte la lectura con ojos críticos -competencia literaria- desde el placer y el deseo por la Literatura” (Romero, Trigo, Moreno, 2018: 77).

Ante ello, tendríamos que concebir que “el desarrollo de la competencia literaria ha de entenderse como recurso válido para la mejora de la competencia comunicativa” (Rienda, 2014: 7). Por consiguiente, la que debe proporcionar esta competencia es la Didáctica de la Literatura que se define como:

una ciencia implicada con el uso social de la capacidad humana de comunicación verbal y los elementos interdisciplinarios que la componen dotan de relevancia transversal a los procesos cognitivos del aprendizaje comunicativo de la lectura sea cual sea el tipo de enseñanza proveniente de las distintas perspectivas científicas de la teoría de la literatura. (Caro, 2015: 271)

Algunos autores piensan que la competencia literaria es innata (Aguilar e Silva, 1980 citados por Caro, 2015), frente a otros que opinan que es adquirida (Mínguez, 2015). Nosotros nos decantamos por esta última idea, ya que los jóvenes que acceden a los estudios de magisterio no la poseen y será necesaria dicha formación ya que el docente, como mediador, será el responsable de ayudar a los escolares en su formación literaria (Mendoza, 1999; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). Por eso, hay que tener en cuenta los tres niveles de la competencia literaria –Tabla 1– que propone Mendoza (1999).

Primer nivel	Reconoce la cualidad literaria, aun en casos donde no aparecen los conocimientos conceptuales teóricos-críticos por parte del receptor. Utiliza la lengua sin utilización de recursos retóricos. El lector capta globalmente la naturaleza literaria de un texto
Segundo nivel	El lector con algunos conocimientos de competencia literaria a través de los procesos de enseñanza/aprendizaje explicará la caracterización y valoración literaria del texto.
Tercer nivel	Se centra en los conocimientos que se extraen de la experiencia receptora y lectura.

Tabla 1. Niveles de competencia literaria. Mendoza (1999)

Pero, como explica Caro (2015), no hay que olvidar que hay rasgos y tópicos literarios en las pantallas y, por ese motivo, aparece el hipertexto (De Amo, Osvaldo y Mendoza, 2015). En este sentido se refiere como una escritura no secuencial, a un texto que bifurca,

que permite que el lector elija y que se lea en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de textos conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario (Nelson, 1981 citado por Calvo, 2002).

Moreno (2002) intenta establecer unas características que hacen peculiar la hipertextualidad: no-linealidad, ya que el lector puede leerlo y releerlo las veces que él quiera o según sus intereses; interactividad, es una consecuencia de la característica anterior, pues esas decisiones provocan esto; intertextualidad, a través de la interactividad, el lector puede acceder a otros textos a partir de los enlaces

Es una realidad que el lector actual, a través de internet, puede encontrar numerosos textos que hipervincula a otros. Además, con la incorporación de las TIC en la sociedad, la hipertextualidad ha hecho que el lector pueda hacer una lectura detenida u otra según sus intereses. Por ello, estaríamos hablando de textos auto-navegables (Maill, 1997, citado por Ribas, 2007) porque “la lectura va a depender de los enlaces que el autor del texto puso a disposición de sus lectores”. Es en este contexto en donde el *book-trailer* se muestra como una oportunidad para la adquisición de la competencia literaria de los futuros maestros, posibilitando, como indica Munita (2016: 78), que “un maestro valore y disfrute de la lectura en el ámbito personal, y que comparta con entusiasmo su pasión, conforme a su vez un excelente modelo lector para sus alumnos en el plano pedagógico”.

## **2. El book-trailer**

La lectura es un pilar fundamental en la adquisición de la competencia lingüística desde una concepción integrada de las destrezas comunicativas. Desde las edades más tempranas, tenemos la necesidad que inculcar la importancia de la lectura en los niños, pues a través de los libros aprenden aspectos de la vida, situaciones reales... para interpretar la realidad y su visión del mundo. Ciertamente es que cuando estos van adquiriendo nuevas destrezas y acceden a cursos superiores, tienen dificultades para enfrentarse a la lectura por sí solos; o porque no tienen una competencia literaria que les permita realizar una lectura autónoma o porque los libros, que por ejemplo les recomiendan, aconsejan o incluso, les obliga a leer, no les atrae ya que no están dentro de su biografía lectora. Un género que puede considerarse fácil para el acercamiento a la lectura puede ser el microrrelato porque como expresa Álvarez Ramos (2018: 201) "(...) los textos breves resultan idóneos para trabajar en el aula por sus posibilidades didácticas". Entonces, es un material didáctico cercano al alumnado y fácil de manipular como recurso didáctico. Esto último es lo que caracteriza a la sociedad de hoy en día (Casacuberta, 2013).

Ante este paradigma, el docente deberá buscar estrategias o herramientas para que los alumnos puedan construir su competencia literaria. En este momento, en la actualidad, tienen mucha importancia las tecnologías porque son cercanas a los alumnos que tenemos hoy en día y también, porque para ellos les supone desenvolverse en su zona de confort. Así, como expresan Colás, de Pablos y Ballester (2018: 4), la incorporación de estas en las escuelas ha producido un "impacto didáctico-metodológico" y, en consecuencia, han provocado que se produzca la necesidad de una formación en el profesorado en estos medios. Ateniéndonos a

ese campo didáctico y metodológico, hay que señalar un recurso digital como es el *book-trailer*, definido por Tabernero como:

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 circula por Internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales. Por tanto, se define como 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. (2013: 212)

Esta herramienta sirve para que los alumnos adquieran esa competencia lectora (Tabernero, 2013, 2016; Alonso, 2016; Ibarra y Ballester, 2016; Rovira-Collado, 2017), pues, en palabras de la propia Tabernero (2016: 23), “el *book-trailer* podría convertirse, desde la vertiente de creación, en un instrumento muy adecuado para promover el desarrollo de la competencia literaria y, por ende, en la formación de lectores literarios desde los primeros niveles de educación”. En este sentido, el alumno a la hora de crear un *book-trailer* pondrá en marcha diferentes características como la hipertextualidad o la intertextualidad, entre otras. Por lo tanto, la creación final de un producto no será la evaluación en sí de este, sino de los diferentes aspectos que este ha integrado. Para ello, Tabernero (2016) establece unas claves de análisis que hay que tener en cuenta para esclarecer la diferencia entre un buen o mal *book-trailer*, pues la creación de este conlleva más que una simple animación. El estudio del discurso que subyace en un *book-trailer* queda categorizado en la tabla 2:

Claves de análisis del 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	Suspense 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, de acción y localización temporal
Lenguaje cinematográfico	Espacios planos
Lenguaje cinematográfico	Sección de protagonistas y espacios. Presencia del zoom

Tabla 2. Categorías para el análisis de un *book-trailer* (Taberero, 2016)

Por tanto, desde la formación del maestro actual se deben integrar estas nuevas estrategias para que ellos puedan construir su propia competencia literaria a la vez que se produce un meta-aprendizaje vinculado a la creación de *book-trailer*. De esta forma, planteamos una serie de cuestiones de investigación en la que nos planteamos, por un lado, si el *book-trailer* puede ser un instrumento que favorezca el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos del Grado en Educación Infantil; y, por otro, si el *book-trailer* puede contribuir a la promoción de la lectura entre los estudiantes de grado de maestro en su formación inicial. Nos centramos en la idea de Rivas (2005) de crear un *horizonte de expectativas* en los estudiantes de magisterio y dotarles con criterios para juzgar los textos literarios que dinamizarán en las aulas mediante un resultado multimedia denominado *book-trailer*.

### 3. Objetivos

Taberero (2016: 23) en su estudio utilizó una muestra de 80 *book-trailer* en red con el fin de analizar si “es un instrumento muy adecuado para promover el desarrollo de la competencia literaria y, por ende, en la formación de lectores literarios desde los primeros niveles de educación”. Teniendo como marco de análisis el estudio de Taberero (2016) y siguiendo el estudio de Romero-Oliva, Trigo-Ibáñez y Moreno-Verdulla (2018) sobre competencia literaria, en esta investigación se plantea un objetivo general, que se concreta en analizar el *book-trailer* como herramienta digital para el desarrollo de la competencia literaria entre estudiantes de magisterio en su etapa de formación inicial. Este objetivo se concreta en otros tres específicos:

*Objetivo 1.* Desarrollar un plan de fomento para la promoción de la lectura literaria en las aulas universitarias a través del *book-trailer*.

*Objetivo 2.* Analizar las producciones de los estudiantes del Grado en Educación Infantil para conocer en qué medida el *book-trailer* puede ser un instrumento de análisis de la competencia literaria y de promoción en la lectura literaria.

*Objetivo 3.* Elaborar una *matriz DAFO*, a partir de la investigación, en donde se aglutinen las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que nos puede ofrecer la integración del *book-trailer* en la adquisición de la competencia literaria.

## **4. Metodología**

Para la consecución de estos objetivos, se siguió una metodología de corte cualitativo para comprender el fenómeno social que se estaba estudiando, pues, siguiendo a McMillan y Schumacher (2005: 400), “la investigación cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en un propio entorno (investigación de campo)”.

Al enmarcar este estudio en el seno de la formación de maestros, se escogió un diseño de estudio de caso (Rodríguez, Gil y García, 1996; Stake, 2010) con el fin de entender la realidad educativa que conforman los estudiantes de las aulas universitarias, en lo que a educación literaria se refiere. Así, la elección de este diseño viene justificada por la necesidad de realizar un análisis de un caso en particular, dada por la especificidad del fenómeno social de los alumnos de magisterio (Simons, 2011).

### **4.1. Delimitación y selección de la muestra**

El paradigma de esta investigación es de carácter mediacional (Esteve, 1997) centrado en el alumno ya que el núcleo de interés está centrado conocer lo que los estudiantes conciben cuando están desarrollando las tareas encomendadas, en nuestro caso, el *book-trailer* como herramienta para el desarrollo de su competencia literaria.

La muestra seleccionada se corresponde con un grupo de 2.º del grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza. Los participantes, que formaron parte de la investigación corresponden a una muestra de 160 estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación en el Campus de Huesca,

Universidad de Zaragoza. Debido a la facilidad del acceso al campo y la idoneidad del contexto de investigación, la asignatura de estudio que más se adecuaba a esta realidad era la de Literatura Infantil y Educación Literaria.

La elección de la muestra fue de manera intencional ya que nos interesaba entrevistar a un grupo de alumnos que habían realizado el *book-trailer* en las prácticas de la asignatura. Martínez (1998: 54) exponía que “en la muestra intencional se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con mayores ventajas para los fines que persigue la investigación”. La selección de la muestra y las posteriores entrevistas realizadas con el grupo de discusión pretendían comprender la especificidad del caso con los participantes que son actores principales del contexto estudiado (Simons, 2011), de esta forma, podríamos analizar la percepción de los estudiantes ante la realización de los *book-trailer* y cómo influyó en el desarrollo de su competencia literaria como futuros maestros.

En cuanto a las obras analizadas, se utilizaron dos criterios de selección: por un lado, la calidad del corpus con álbumes ilustrados considerados obras clásicas de la literatura infantil y juvenil; y, por otro, la relevancia de la propia obra como arranque de análisis de la creación de los *book-trailer*.

#### **4.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

Para la recogida de los datos, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- a. *Parrilla de verificación*. Mediante un patrón de análisis del que se infieran criterios con los que el mediador o el lector último pueda discriminar aquellos que son de calidad y

obedecen al patrón del género, de aquellos que, bajo la apariencia de *book-trailer*, persiguen otros fines alejados de la promoción del libro (Taberero, 2016: 33-34). De esta forma, al considerar el *book-trailer* como herramienta de análisis literario, se proporcionan una serie de categorías/claves que se constituyen como referencias para analizar varios *book-trailer* realizados por los participantes en esta investigación desde los parámetros de calidad y de alfabetización multimodal (Taberero, 2016).

- b. *Grupo focal*. Mediante entrevistas semiestructuradas con una selección de informantes de la muestra, Kvale (2011: 27) entiende que “las conversaciones son una forma antigua de obtener conocimiento”. El estudio que realizaron Glaser y Strauss (1967), en el área de sociología, evidencia la importancia de las entrevistas como un método cualitativo de desarrollo de teorías que es propio de la emergencia de los datos en investigación etnográfica. Las entrevistas semiestructuradas con los alumnos tuvieron como objeto servir de guía para que el investigador encauce la conversación hacia el foco de interés y nos acerque como observadores participantes a las cuestiones de estudio (Kvale, 2011).
- c. *Diario del investigador*. Este diario sirvió para recoger y anotar algunos comentarios de los informantes durante el trabajo de campo. De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005: 458), “(...) los datos se recopilan en forma de notas de campo, observaciones de lo que acontece mientras el investigador está en el campo (...) aparecen fechadas y el contexto se identifica (...) Los investigadores recopilan campos descriptivos detallados y muy precisos”. En palabras de Simons (2011), las notas facilitan el seguimiento del

proceso de investigación y la evolución de la comprensión de una realidad social para hacer un seguimiento del proceso de recogida de los datos y su posterior triangulación.

- d. *Matriz DAFO*. Las observaciones registradas en el diario de campo junto a los testimonios de los estudiantes en el grupo focal, así como el análisis de los *book-trailer*, sirvieron para la confección de una matriz DAFO que sintetizara las causas internas (debilidades y fortalezas) y externas (amenazas y oportunidades). Esta referencia, incluida en las conclusiones, podrá servir puede servir de orientación para una posible réplica en otros contextos de la experiencia realizada.

El procedimiento de análisis que se ha utilizado en este estudio toma como referencia las claves conceptuales establecidas en el modelo de análisis de Tabernero (2016). En base a los datos obtenidos en forma de respuestas lectoras, se utilizó la teoría de análisis descrita por Cambra (2013), con el fin de categorizar las respuestas de los participantes a través de la utilización de los niveles descriptivo, categórico e interpretativo.

Tras el análisis del discurso con las categorías conceptuales, se consideró oportuna la utilización del software NVivo11 para visualizar los datos analizados. En lo que al software se refiere, las unidades de análisis establecidas en relación a los datos recogidos han sido: *book-trailer* y competencia literaria. De estas unidades han surgido las siguientes categorías/nodos: soporte digital, hipervínculos, formación digital, formación lectora, álbum ilustrado e hipertextualidad.

De forma sintética, siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1999), planteamos –tabla 3– la relación de las fases con los instrumentos y técnicas utilizadas, los objetivos establecidos y el

tratamiento de los datos. Esta servirá de referencia para el desarrollo de los resultados:

Fases	Fase reflexiva	Trabajo de campo	Fase analítica	Fase informativa
Técnicas e instrumentos	Análisis del contexto	Diario de campo	Parrilla de verificación de <i>book-trailer</i> Grupo focal	Matriz DAFO
Objetivos	1	1-2	1-2	3
Tratamiento de datos		Nvivo11	Nvivo11	

Tabla 3. Diseño de investigación

## 5. Resultados

### 5.1. Fase reflexiva: preparación y acceso al contexto

Esta primera etapa estuvo marcada por dos decisiones claves a la hora de delimitar el contexto de actuación: por un lado, decidir qué grupo clase y asignatura serían los indicados; y, por otro lado, la preparación del material documental y el cronograma de la investigación.

Respecto a la primera determinación, la asignatura elegida fue *26515-Literatura Infantil y educación literaria*. La adecuación de los contenidos de la asignatura y sus objetivos eran idóneos pues, como se indica en la guía docente, su objetivo fundamental se centra en que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza de la literatura infantil y la promoción de hábitos lectores en Educación Infantil. Así mismo, se parte de la idea de que el alumnado deberá conocer un corpus básico de Literatura Infantil, así como los fundamentos teóricos de

la educación literaria en la etapa. Estos preceptos hacen que la materia persiga que el estudiante, como futuro docente, desarrolle criterios propios para el análisis y valoración de los textos, a partir del uso pertinente de los necesarios fundamentos teóricos.

En este contexto, y en clara alusión a la implementación de los estudios de grados universitarios, hacemos referencia a objetivos didácticos como “conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural” (Orden ECI/3857/2007, p. 53748), que se abordan desde la innovación educativa. Esta situación no solo queda reflejada en la ley, sino que, además, la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE), recalca su importancia en la formación inicial de los futuros maestros.

Finalmente, en esta fase, fue necesario precisar algunos aspectos previos para el desarrollo de la experiencia entre los estudiantes:

- Delimitación del estado de la cuestión, centrado el *book-trailer* desde una doble vertebración: la formación lectoliteraria de los futuros maestros y las posibilidades didácticas para fomentar la lectura en la escuela.
- Creación de un espacio la plataforma *Moodle* que sirviera de repositorio documental, con documentos para delimitar el concepto y características de un *book-trailer*, así como un conjunto de modelos de los *book-trailer* que servirían de referencia tras su visionado.
- Composición del cronograma para el desarrollo de la actividad.



## 5.2. Trabajo de campo

### 5.2.1. Fases de la experiencia

El desarrollo de la investigación se produjo durante el primer semestre del curso 2017-2018 en una asignatura de segundo curso en el grado en educación infantil. Los principales objetivos de este diseño -tabla 4- estuvieron centrados en atender los procesos más allá de la propia elaboración por parte de los estudiantes –lectura crítica de libro y posterior elaboración del *book-trailer*–; en este sentido, somos conscientes de que la base de la producción textual tiene su origen en la comprensión de modelos y referencias a partir de un andamiaje pautado por el docente en el aula. Así, se pretendió que:

- Comprenderían el uso social, académico y educativo de la tipología textual del *book-trailer*.
- Reconocerían las características específicas de este género discursivo.
- Conocerían sus posibilidades didácticas para el fomento lector en el aula.

<b>Cronograma</b>	<b>Desarrollo de las actividades</b>
<b>Septiembre 2017</b> Lecturas, visionado y creación	En las clases prácticas se realizaron diferentes lecturas (Tabernero 2013, 2016) y se desarrollaron búsquedas de artículos sobre el <i>book-trailer</i> . Para ello, se facilitó en la plataforma <i>Moodle</i> varios artículos. Tras la lectura de estos artículos, se realizó el visionado de varios <i>book-trailer</i> para conocer algunos ejemplos de editoriales. Finalmente, se realizó un análisis de las claves de creación de un <i>book-trailer</i> para conocer los pasos que tienen que seguir y cómo debe estar realizado.
<b>Octubre 2017</b>	Se organizan los grupos (parejas o tríos) y se distribuyeron las horas de trabajo en clase y fuera del aula. Se realizó una

Organización y distribución de las tareas	selección justificada de la obra que cada grupo había decidido trabajar. Las obras podían ser seleccionadas del corpus de lecturas trabajadas en las clases teóricas o, por el contra, cualquier otra obra que hubieran considerado interesante.
<b>Noviembre 2017</b> Primera tutoría	Se desarrolló la primera tutoría de seguimiento con todo el grupo para acordar con la profesora qué obra se iba a trabajar. Se comentaron las ideas que tenían, la justificación de la selección y cómo lo iban a planificar. Esta tutoría se fijó con el fin de ayudarles a seleccionar la obra y de realizar el análisis de esta para que se plasme en el <i>book-trailer</i> .
<b>Diciembre 2017</b> Primer boceto	Se entregó el primer boceto del <i>book-trailer</i> en papel, escrito o <i>Power Point</i> . En esta fase se pretendió que el grupo hiciera una primera organización del trabajo final y los pasos a seguir para su consecución.
<b>Enero 2018</b> Segunda tutoría	Segunda tutoría de seguimiento con todo el grupo en el que se tiene que llevar un boceto final del <i>book-trailer</i> realizado en formato vídeo.
<b>Febrero 2018</b> Entrega	Finalmente, la entrega del <i>book-trailer</i> por la plataforma <i>We-transfer</i> o a través de un dispositivo de almacenamiento <i>USB</i> .

Tabla 4. Cronograma de la experiencia. Elaboración propia.

En la experiencia participaron 63 alumnos por clase (aproximadamente), que se agruparon por parejas o tríos para el desarrollo de la práctica, resultando un total de 30 *book-trailer*.

### 5.2.2. Análisis de los *book-trailer*

La selección del corpus/de la muestra analizada en esta investigación ha sido realizada de manera intencionada y justificada por la elección de cuatro obras que se pueden considerar ya obras clásicas de la literatura infantil y juvenil (Taberero 2013, 2016): *Donde viven los monstruos* (2014) –tabla 5–, *Yo quiero mi gorro* (2012) –tabla 6–, *El túnel* (2011) –tabla 7– y *La merienda del señor verde* (2007) –tabla 8–. Siguiendo las claves aportadas por Taberero (2016), el análisis de los *book-trailer* se concretó atendiendo a diversas categorías del discurso:

Claves de análisis del discurso	Categorías
Libro como objeto	<p>En la primera página aparece el nombre de los estudiantes, la asignatura y el título del libro álbum. En la segunda página se observa la cubierta y la editorial. Los datos del libro están en la primera diapositiva con la imagen de la cubierta y aportan información necesaria sobre la obra como fórmulas de inicio y de cierre, claves esenciales en un <i>book-trailer</i> (Taberero, 2016). Asimismo, se alude al mercado editorial para captar el interés de los jóvenes lectores con la presencia de los números de ventas. Sin embargo, no se evidencia una perspectiva objetual del libro. La trama se centra más en la historia y el argumento de la obra que en las ventajas del soporte como libro objeto.</p>
Microrrelato	<p>En el <i>video tráiler</i> se ha generado una interpelación al lector con la siguiente pregunta: “¿Qué niño no se ha sentido...?”. De forma indirecta, se crea un juego de suspensión y elipsis con el objetivo de captar la atención del lector. Asimismo, la pregunta “¿Te lo vas a perder?” hace partícipe al lector en la trama de la obra. En este momento se cautiva la atención del lector para que lea el álbum ilustrado.</p> <p>En lo que se refiere al movimiento, las acciones de Max están marcadas tanto por la direccionalidad como por el movimiento y la acción del <i>tráiler</i>.</p> <p>El tipo de música escogido transmite una emoción melancólica que está en relación con la ilustración de la cubierta del libro álbum. De forma objetiva, la música no está acorde con la trama y no atrae la atención del lector. Es un ritmo muy lento que quizá es poco adecuado con la fiesta de los monstruos. Asimismo, la música posee un ritmo monótono con la misma secuencia musical en todo el <i>book-trailer</i>.</p>
Lenguaje cinematográfico	<p>La duración del <i>book-trailer</i> es de 0’59”. El tiempo que ocupa es muy breve y no cuenta la trama. Esta clave sería necesaria para cautivar las ganas de conocer más.</p> <p>El elemento intertextual vinculado al libro y a los planos de ficción se desarrolla en el <i>book-trailer</i> con la fiesta de los monstruos y las preguntas directas: “¿Nunca te has sentido un monstruo?”. Esta clave está relacionada con la vida de un niño, la de Max y la de los monstruos que se juntan para hacer travesuras propias del mundo infantil.</p> <p>En lo que responde a la presencia de la intertextualidad como fundamento de construcción (Taberero, 2012; 2013), los títulos de Sendak tienden a plantearse como una red de obras que llevan a otras obras y a otros discursos. Esta característica es destacable cuando, por una parte, se trata de un receptor en formación y, por</p>

	otra parte, se cuenta con un receptor adulto (Tabernero y Calvo, 2016).
	La clave de elipsis y suspensión aparece durante toda la secuencia del <i>book-trailer</i> . En este sentido, solo hay ilustraciones sin texto y, por lo tanto, la historia es imaginada e interpretada visualmente por el lector ya que no está siendo contada. En cuanto a las preguntas, no se dan las respuestas y sólo hay una indirecta, las demás son muy concisas y dirigidas hacia el lector.
	Los espacios son muy planos, no hay casi movimiento ni direccionalidad en las acciones, pero tampoco en los cambios de secuencia. La música no está acorde con la intriga o la trama del álbum ilustrado. El transcurso entre diapositivas es el mismo en toda la obra y no existen planos diferentes con zoom.

Tabla 5. Categorías de análisis del *book-trailer* *Donde viven los monstruos* (2014)

Claves de análisis del discurso	Categorías
Libro como objeto	En la parte final del <i>book-trailer</i> aparece la cubierta del libro, el título, el autor y el ilustrador. Se hace también alusión al mercado editorial con los datos de la venta del libro. En esta secuencia se intenta interpelar y cautivar al lector en la compra del álbum ilustrado y poder así continuar con la búsqueda del gorro de Max. En lo que respecta a los datos del libro, hace falta nombrar al autor e ilustrador de la obra. Asimismo, se visualiza una escasa presencia de los elementos paratextuales de la obra que forman parte imprescindible en su proceso de creación.
Microrrelato	La clave de interpelación al lector se ve reflejada en las preguntas directas: “¿Y tú, que estarías dispuesto a hacer para recuperarlo? ¿Alguna vez has perdido tu objeto más preciado?”. Estas preguntas ayudan a hacer partícipe al lector de la trama del álbum para que estén implicados. Además, utiliza se utiliza la empatía como una emoción para cautivar los sentimientos del lector y así querer conocer más. La animación del <i>tráiler</i> y el movimiento se ven reflejados en la direccionalidad de la búsqueda de Max y en la animación de los personajes. El paso de página con movimientos de izquierda a derecha, cuando Max está tumbado y pensativo, ocupa la doble página y se ve reflejado en el <i>book-trailer</i> . Asimismo, la animación y el movimiento se pueden observar en los ritmos de la música con los personajes moviéndose al <i>tempo</i> . El oso aparece

	<p>por diferentes planos del encuadre del <i>book-trailer</i> y así muestra la búsqueda del gorro en diferentes planos.</p> <p>La música seleccionada apela al suspense, la búsqueda y la persecución. Posee ritmos muy marcados que acompañan a la búsqueda y la desesperación de Max por encontrar el gorro. El corte final de la música es brusco y no genera la curiosidad del lector para seguir leyendo.</p> <p>La elipsis y suspensión son claves muy características del discurso del álbum ilustrado en las que se hace partícipe al lector en la búsqueda del gorro, sin embargo, al final desvelan como acaba la trama, revelando así el final.</p> <p>Finalmente, en lo que respecta a la vertiente metaficcional, el presente <i>book-trailer</i> posee escaso contenido metaficcional, siendo la metáfora un elemento necesario en toda obra literaria: “La metáfora como procedimiento de construcción de sentidos, en particular nos centramos en la metáfora sobre la comida, uno de los elementos que mejor resume la dualidad del universo de Sendak...” (Tabernero y Calvo, 2016: 93).</p>
Lenguaje cinematográfico	<p>Este <i>book-trailer</i> presenta una duración de 00:29”, lo que indica que es muy corto en relación a los parámetros que define el género (Tabernero, 2016). La brevedad es una de las características del <i>book-trailer</i> y tiene que estar reflejado en la duración del mismo, sin embargo, en este <i>tráiler</i> es la duración del mismo es corta.</p> <p>En cuanto a lo espacial, el <i>book-trailer</i> refleja el movimiento de la doble página a través de los cambios de secuencia y de ritmo de los personajes.</p>

Tabla 6. Categorías de análisis del *book-trailer Yo quiero mi gorro* (2012)

Claves de análisis del discurso	Categorías
Libro como objeto	En cuanto a los datos del libro, solo aparece el título del libro en la primera imagen, sin que contenga ninguna referencia a la editorial, el autor y el año del libro. En la parte final aparece los autores del <i>book-trailer</i> .
Microrrelato	<p>En cuanto a la complicidad e interpelación al lector, no se produce ninguna, pues en ningún momento se utiliza la segunda persona o la interrogación para que el lector se formule esa pregunta.</p> <p>Si analizamos la suspensión y la elipsis, podemos indicar que, a lo largo del <i>book-trailer</i>, se utilizan las imágenes que consiguen que generen en el lector la intriga y, por lo tanto, se omite el por qué aparece una sonrisa al final de la historia a través de la elipsis,</p>

	<p>es decir, el final de la acción. Además, la música ayuda a dejar esa suspensión al lector que, para averiguarlo, deberá acudir al libro.</p> <p>En cuanto a la hipertextualidad, el discurso se vincula a la propia lectura del libro, pues este nos da más información sobre cómo son los hermanos y por qué se produce el desenlace final.</p> <p>Con lo que respecta a la intertextualidad, el bosque al que acceden los hermanos nos evoca a la obra de Dante <i>La Divina Comedia</i>. Además, cuando el hermano se disfraza de oso y la hermana tiene miedo, nos recuerda a <i>Caperucita Roja</i>. Y, por último, cuando hermano se convierte en piedra, es decir, petrificado, se vincula con algunas obras que se pueden apreciar este aspecto como <i>Las Crónicas de Narnias</i>.</p>
Lenguaje cinematográfico	<p>Con lo que respecta a duración del <i>book-trailer</i> es de 58". Está dentro de lo que debe durar un <i>trailer</i>, aunque no está dentro de la media.</p> <p>En cuanto a la animación que presenta este <i>book-trailer</i>, se presentan imágenes del libro donde al principio se presenta a los dos personajes. Por lo tanto, los personajes están estáticos y no hay ningún movimiento en ellos. En una sola imagen se observa como la niña realiza la acción de correr (el lector debe colaborar a que se entienda la acción a partir de esos pequeños gestos) Junto a esto aparece pequeños textos que describen la situación. En este sentido es una animación plana.</p> <p>Con lo que respecta a la música no aparece en ningún momento cuál es el título de la música. Hay que decir que se puede apreciar un momento, concretamente, cuando el hermano se mete en el túnel - momento importante en la historia- que la música empieza a tomar más intensidad con respecto a esta acción.</p> <p>En cuanto a lo espacial, utiliza el acercamiento y alejamiento en todo momento, pero enmarcando correctamente las imágenes seleccionadas.</p>

Tabla 7. Categorías de análisis del *book-trailer El túnel* (2011)

Claves de análisis del discurso	Categorías
Libro como objeto	<p>Al principio aparece el título del libro con su autor y al final del <i>book-trailer</i> aparecen las personas que lo han elaborado. En ningún caso se menciona cuál es el título de la música, la fecha de publicación del libro ni la editorial. Aspectos que son importantes para que el que visualiza el <i>book-trailer</i> tenga todos los datos de dicho libro que puede llegar a leerse.</p>

Microrrelato	En este <i>book-trailer</i> sí hay una complicidad con el lector a través de las preguntas que se realizan a lo largo del <i>tráiler</i> , pues hace que el que lo visualice se las plantee. Una de ellas se plantea al principio donde ya se produce una suspensión de la acción (Por qué van con prisas); otra sobre dónde está el señor verde y la última hace al lector que participe de la acción que aparece: abrir la puerta para ver qué hay detrás de la puerta.
	Gracias a la interpelación con el lector, se produce la suspensión en el tráiler y por lo tanto se produce una elipsis. Durante un momento deja que el lector piense quién es el último en llegar "El último en llegar es...".
	La clave hipertextual del discurso viene dada por la lectura del libro, pues este nos da la clave de por qué han quedado y qué hay detrás de la puerta que han visto.
	Asimismo, el elemento intertextual viene dado por la lectura del álbum ilustrado, pues este nos da más información sobre qué ocurre detrás de la puerta.
Lenguaje cinematográfico	Está dentro de lo estipulado, 1 minuto con segundos.
	En cuanto a la animación, las imágenes que se seleccionan son las del libro junto a pequeños textos que nos recuerdan a lo cinematográfico. Por lo tanto, no hay movimiento de los personajes, es decir, son planos.
	Con lo que respecta a la música va acorde con la historia del libro sin ningún tipo de cambios, ni con la introducción de otro tipo de música. Aunque se sepa el título de la música, en ningún momento se hace referencia a esta.
	En cuanto al elemento espacial, no hay ningún zoom, aunque lo que aparece son los movimientos de la tipografía textual con movimientos de derecha a izquierda o de abajo a arriba.

Tabla 8. Categorías de análisis del *book-trailer La merienda del señor verde* (2007)

### 5.3. Fase analítica: el grupo focal

Tras haber realizado este estudio, se constituyó un grupo focal con tres informantes y se llevaron a cabo unos encuentros mediante entrevistas semiestructuradas que nos permitieron extraer los aspectos más relevantes de este proceso formativo:

1. Los informes hacen mucho hincapié en el *book-trailer* como herramienta digital para adquirir la competencia literaria como podemos ver:

Investigador (INV.): ¿Me estáis hablando como futuras docentes, pero y a vosotras como lectoras, os ha ayudado en vuestra competencia literaria la realización del *book-trailer*?

Alumno 1 (AL\_1): sí, porque es como un mini resumen y dices pues quiero leerlo o me llama la atención. A mí me paso eso, en clase nos pusieron un *book-trailer* y me llamó la atención y dije anda pues me gustaría leerlo. Que te entra por los ojos vamos

Esto se puede comprobar en la nube de palabras –figura 1–, pues el término herramienta ocupa la posición central de esta:



Figura 1. El *book-trailer* como herramienta

2. Inciden, además, en que es importante una formación en el maestro para trabajar con esta herramienta digital:

INV: ¿Cómo os visteis a la hora de analizar las obras literarias?



AL\_1: Yo me vi con algunas dificultades porque como tampoco lo había hecho anteriormente pues no sabía cómo lo tenía que hacer, qué elementos eran importantes. Era como algo nuevo para mí y me vi perdida antes de realizarlo.

INV: ¿Y durante?

AL\_1: No tanto porque solicitamos tutorías y nos aclararon las dudas.

AL\_2: Es que elegimos otro álbum ilustrado y vimos que no tenía elementos, preguntamos a Rosa y lo cambiamos por otro que era más interesante.

El presente diagrama de comparación –figura 2– evidencia la importancia que atribuyen los informantes al *book-trailer* como herramienta digital para profundizar y aumentar su conocimiento de la obra y por ende mejorar su formación literaria:

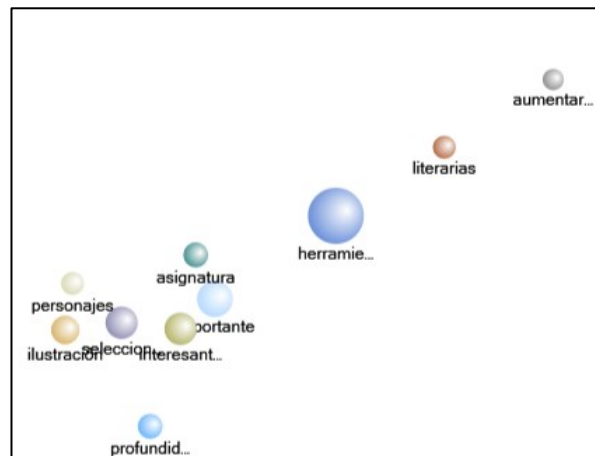


Figura 2. Diagrama de comparación

Destacan una serie de términos –figura 2– que se aglutinan en torno a la *ilustración* y los *personajes* basados en la *selección* de obras literarias, es decir, su competencia lectoliteraria que había

sido desarrollada durante la *asignatura* de manera *interesante* y que, sobre todo, apreciaban que este aspecto era *importante* en su formación inicial como futuros maestros de infantil.

3. Creen que el *book-trailer* es una herramienta que sirve para promocionar la lectura:

INV: ¿O sea que lo veis útil para el análisis y la promoción de la lectura?

AL\_1: Sí pero más de difusión como docentes y como parte de la sociedad que somos.

AL\_2: A lo mejor haría que padres y gente joven leyese más porque es una manera también de captar la atención es como el tráiler de una película.

AL\_1: Es que también sirve para adultos, a mí también me gusta.

INV: ¿O sea que a vosotros os sirvió como promoción de lectura y como análisis de la obra?

AL\_1\_2: Sí.

Asimismo, en el siguiente diagrama de nodos conglomerados por similitud –Figura 3– de palabras se muestra la vinculación existente entre la categoría/nodo denominada promoción lectora con la de formación lectora y el análisis del álbum ilustrado previo:

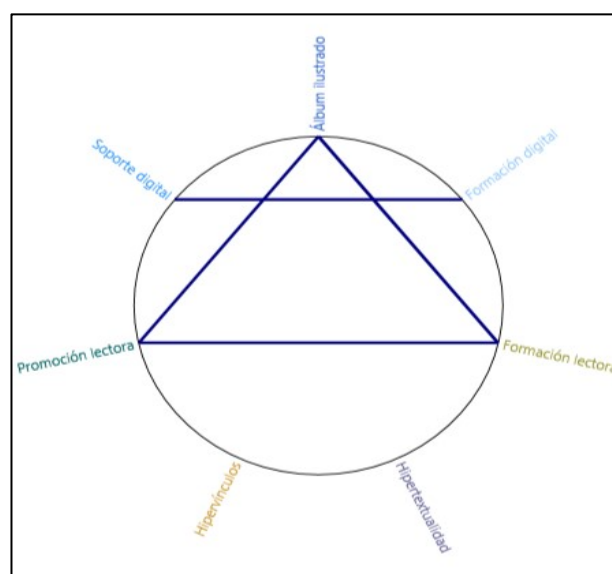


Figura 3. Diagrama de nodos conglomerado

Una visión que viene reforzada al comprobarse que la serie de nodos de correlación por conglomerados –tabla 9– presenta un índice con valor máximo en el coeficiente de Jaccard, distribuyendo la similitud entre dos nodos o conjunto de elementos (entre 0, como valor mínimo, y 1, como máxima similitud). De esta forma, se contempla la relevancia de planificar metodologías de enseñanza en las que la facilidad de uso de una aplicación móvil conlleva a la motivación del aprendiz que concibe la utilidad de lo que está aprendiendo de manera autónoma y activa.

Nodo A	Nodo B	Coefficiente de Jaccard
Promoción lectora	Formación lectora	1
Álbum ilustrado	Promoción lectora	1
Formación lectora	Álbum ilustrado	1
Soporte digital	Formación digital	1

Tabla 9: Nodos de correlación por conglomerados.

4. Existe una vinculación del *book-trailer* con el álbum ilustrado:

INV: ¿Qué opináis sobre el *book-trailer* como herramienta digital de análisis de álbumes ilustrados?

AL\_2: Es una herramienta interesante porque en poco tiempo te puede dar mucho o nada. O te puede crear mucho interés hacia la obra o no despertarte nada.

AL\_1: O hacerlo mal y desvelar todo. Es seleccionar puntos concretos para poder llamar la atención o que ellos vayan al libro.

5. Hablan del proceso en el sentido de que el realizar un buen estudio de la obra previamente, se elabora por tanto un buen *book-trailer*:

INV.: ¿Entonces, diríais que el análisis previo os ayudó a realizar el *book-trailer*?

AL\_1: Sí, lo hicimos solas, pero con la ayuda de Rosa en tutorías nos guiaba el proceso y más que nada para aclarar dudas.

AL\_2: Yo recuerdo más invertir tiempo en el audio.

AL\_1: Más costó tiempo en hacerlo que en el análisis, por ejemplo, en subir el audio.

AL\_1: Igual porque lo teníamos claro, no sé. Las imágenes, las frases, lo teníamos claro.

AL\_2: Las tutorías nos servían para aclararnos sobre qué elementos eran más importantes para analizar cuáles eran más relevantes, cuáles no. También te sirven para ver lo importante de una obra y más si te diriges a niños de infantil.

AL\_1: A veces te fijas en un aspecto y no es importante.

AL\_2: Tú te fijas en una historia y no le sacas la importancia para que los niños creen esa intriga y les cree más adicción.

## 6. Conclusiones

Centrados en el análisis previo y en el presupuesto de partida que se poseía en este estudio, se puede concluir afirmando que el *book-trailer* se convierte en una herramienta que facilita la promoción lectora de las obras literarias infantiles y juveniles – figura 4–, generando así el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos (Tabernero, 2015).



Figura 4. Nube de palabras. *Book-trailer* como herramienta

Además, los datos recogidos en este estudio muestran cómo los estudiantes han adquirido una mayor competencia y formación literaria con la realización del *book-trailer* que ha favorecido la promoción lectora en las aulas de magisterio. En este sentido, las respuestas recogidas durante las entrevistas –figura 5– reflejan la

complejidad de la realización de la herramienta digital y la necesidad de llevar a cabo un buen análisis del libro de manera previa.



Figura 5. Nube de palabra. Análisis previo de la obra

El *book-trailer*, por tanto, se presenta en el análisis previo como uno de los epitextos virtuales públicos de mayor relevancia en lo que respecta a la promoción y a la difusión del libro álbum (Taberero, 2016). Como ya se ha mencionado, las claves de análisis aportadas en el estudio anterior proporcionan unos parámetros de análisis de la obra necesarios para la posterior creación del *book-trailer*. En las respuestas de los informantes, se recoge la utilidad de estos elementos a la hora de analizar la obra de manera previa y en la elaboración del *book-trailer* como creación final. Estos procesos han generado ambientes de promoción lectora en las aulas y en las redes, así como una mayor adquisición de la competencia literaria en los grados de maestro.

Para terminar, como cierre del proceso en la fase informativa, hemos considerado resaltar los aspectos positivos y negativos del *book-trailer* como herramienta para la adquisición de la competencia literaria. Para ello, se ha realizado una matriz DAFO –tabla 10– que resalta las debilidades (D), amenazas (A), fortalezas (F) y oportunidades (O) del *book-trailer* como herramienta de promoción y adquisición de la competencia literaria.

RAZONES INTERNAS	RAZONES EXTERNAS
<b>D</b>	<b>A</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación literaria de los futuros maestros</li> <li>• Formación del maestro en cuanto a la competencia digital, concretamente, el <i>book-trailer</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia de una cultura escolar basada en el fomento lector a través de metodologías activas y el disfrute lector.</li> <li>• Las TIC no están integradas en el fomento de la lectura y compartirla entre los iguales.</li> </ul>
<b>F</b>	<b>O</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El análisis previo de una obra garantiza un buen <i>book-trailer</i>.</li> <li>• El <i>book-trailer</i> como herramienta para la adquisición de la competencia literaria.</li> <li>• El <i>book-trailer</i> para promocionar la lectura entre los iguales.</li> <li>• El libro ilustrado como punto de partida para la elaboración de un <i>book-trailer</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes programas informáticos para la elaboración del <i>book-trailer</i></li> <li>• Recursos editoriales en los que aparecen <i>book-trailer</i> como estrategia dinamizadora para el fomento de la lectura.</li> <li>• Diseño curricular de los planes de estudios en los grados de maestro.</li> <li>• Planes y proyectos de lectura vinculado a las TIC.</li> </ul>

Tabla 10. Matriz DAFO. Elaboración propia.

## 7. Bibliografía

Alonso, Ana María (2016). “Literatura y TIC: book-trailer como herramienta educativa”. *Aprendizaje Digital* 1 (2): pp. 21-30.

- Álvarez Ramos, Eva (2018). “El microrrelato en el desarrollo de las destrezas discursivas: su uso en el aula de lengua castellana”. Eds. Eva Álvarez Ramos y María Martínez. *Historias mínimas: estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato*. Valladolid: Cátedra Miguel Delibes, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. pp. 199-213
- Arizpe, Evelyn y Styles, Morgan (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bermúdez, Lily y González, Liliana (2011). “La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones”. *Quórum académico*, 8 (1): pp. 95-110.
- Browne, Anthony (2011). *El túnel*. México: Fondo de Cultura Económica
- Calvo, Ana María (2002). “Lectura y escritura en el hipertexto”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 22. <goo.gl/PW1JnO>. (15-11-2018)
- Cambra, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- Caro, María Teresa (2015). “Fundamentación científica de la Educación Literaria”. Coords. Pedro Guerrero y María Teresa Caro. *Didáctica de la lengua y educación literaria*. Madrid: Ediciones Pirámide. pp. 261-288.
- Casacuberta, David (2013). “Juventud y medios digitales: entre la *inmunitas* i la *communitas*”. *Revista de Estudios de juventud*, 102: pp.69-81.
- Colás, María Pilar, De Pablos, Juan y Ballesta, Javier (2018). “Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo



español: una revisión de la investigación”. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 56: pp. 2-23.

Comisión europea (2004). *Educación y formación 2010*. <goo.gl/jVmRnd> (15-11-2018)

De Amo, José Manuel, Osvaldo, Cleger. y Mendoza, Antonio (eds.) (2015). *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*. Barcelona: Octaedro.

Del Moral, María Esther, Villalustre, Lourdes y Neira, María del Rosario (2016). “Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado”. *Ocnos*, 15(1): pp. 22-41.

Esteve, José Manuel (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

Glaser Barney y Strauss Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Hymes, Dell Hataway (1971). “Acerca de la competencia comunicativa”. Coords. Miquel Llobera *et. al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 27-47.

Ibarra, Noelia y Ballester, Josep (2016). “Book tráiler en Educación Infantil y Primaria. Adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de las narrativas digitales”. *Digital EducationReview*, 30: pp.76-93.

Iser, Wolfgang (1972). “El proceso de lectura: una aproximación fenomenológica”. Ed. José Antonio Mayoral. *Estética de la recepción*. Madrid: Arco. pp. 215-243.

Klassen, Jon (2012). *Yo quiero mi gorro*. Santander: Milrazones.

- Lomas, Carlos (2010). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, Mario (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico*. México: Eduforma.
- McMillan, James. H. y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <goo.gl/uXYtSi>. (10-12-2018)
- Monsalve, Alexandra, Yulieth y Pérez, Eliana María (2012). “El diario pedagógico como herramienta para la investigación”. *Itinerario educativo*, 60: pp. 117-128.
- Moreno, Bárbara (2002). “Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de E/LE”. Ed. Ana María Gimeno Sanz. *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*, Valencia: Ediciones de la UPV. pp. 375-384
- Morote, Emilia (2015). “Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua”. Coords. Pedro Guerrero y María Teresa, Caro. *Didáctica de la lengua y educación literaria*. Madrid: Ediciones Pirámide. pp. 29-45.
- Munita, Felipe (2016). “Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora”. *Ocnos*, 15 (2): pp. 77-97.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

- Padilla, David, Martínez, María del Carmen, Pérez, María Teresa, Rodríguez, César R., y Miras, Francisco (2008). “La competencia lingüística como base del aprendizaje”. *INFAD Revista de Psicología*, 1: pp. 177-184.
- Ribas, Vanessa (2007). “El hipertexto electrónico: un nuevo paradigma para los papeles del Autor, Lector y Texto”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 34: s. p. <goo.gl/2S8Kht>. (12-01-2019)
- Rivas, Ascensión (2005). *De la poética a la teoría de la literatura (una introducción)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier, García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romero-Oliva, Manuel, Trigo-Ibáñez, Ester, Moreno-Verdulla, Pablo. (2018). “De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino”. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 17: pp. 68-85.
- Rosal, María (2016). “Écfrasis y fantasía en “El libro de los portales”, de Laura Gallego”. *UNED Revista Signa*, 25: pp. 1059-1079
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rovira, José (2017). “Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector”. *Investigaciones sobre lectura*, 7: pp. 55-72.
- Ruiz, José Ignacio (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Saéz, Javier (2007). *La merienda del señor Verde*. Caracas: Ekaré
- Sánchez, Carlos (2014). *De la lectura heterónoma a la autónoma. El valor de la lectura en voz alta por parte de los mediadores*. <<https://www.academia.edu/9908395>>. (14-05-2019)
- Sendak, Maurice (2014). *Donde viven los monstruos*. Barcelona: Kalandraka.
- Silva-Díaz, Cecilia (2006). “Algunas opciones y problemas metodológicos al observar la discusión literaria en el aula”. Ed. Anna Comps. *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó. pp. 119-135. <<https://goo.gl/xMk8Ya>>. (13-01-2019)
- Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Sipe, Lawrence R. (2010). “Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. Conferencia. <<http://docplayer.es/13579197-Como-responden-los-ninos-a-los-albumes-ilustrados-cinco-tipos-de-comprension-lectora.html>>. (13-01-2019)
- Stake, Robert E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taberero, Rosa (2013). El booktrailer en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII: pp. 211-222.
- Taberero, Rosa (2015). El book-trailer en la promoción del libro infantil y juvenil. Coords. Rafael Jiménez y Manuel Francisco Romero. *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*. Barcelona: Octaedro. pp. 99-108
- Taberero, Rosa (2016). “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*, 15 (2): pp. 26-36.

Taberero, Rosa y Calvo, Virginia (2016). “El universo de Maurice Sendak: una nueva manera de representar la infancia”. *Cultura, lenguaje y representación* 16: pp. 85-102.

Yin, Robert (2018). *Case study research and applications. Design and methods*. Londres: Sage.

**Este mismo texto en la web**

<http://revistacaracteres.net/revista/vol8n2noviembre2019/book-trailer>