

Lectura y Educación Literaria

JOSÉ M. DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN
PILAR NÚÑEZ DELGADO (ED.)

ANASTASIO GARCÍA-ROCA
MARÍA SANTAMARINA SANCHO (COORD.)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

- José M. de Amo Sánchez-Fortún y Pilar Núñez Delgado 9
- 1. LECTURA CREATIVA Y SOSTENIBILIDAD: EL CUENTO AUDIOVISUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL**
Ana Belén Vaz Guerrero y M.^a Teresa Caro Valverde 13
- 2. ENSAMBLE MULTIMODALES: NEXOS INTERSEMIÓTICOS PARA LA CREACIÓN DEL SIGNIFICADO SOBRE LA MUERTE EN UN LIBRO ÁLBUM**
Carmen Luz Maturana 41
- 3. *MODELO DE PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA NARRATIVA ESCRITA EN ESTUDIANTES DE E/LE CON RECURSOS FÍLMICO-LITERARIOS***
M.^a Teresa Caro Valverde y M.^a Teresa Martín Sánchez 77
- 4. TEXTO ESCOLAR Y ENSAYO LITERARIO: TENSIONES, ESTRATEGIAS Y MEDIACIÓN LECTORA PARA LA FORMACIÓN DEL LECTOR DEL SIGLO XXI**
Federico Pastene Labrín y Rosa Díaz Chavarría 101
- 5. ANÁLISIS DE CARTAS DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y PROPUESTAS PARA MEJORAR LA ESCRITURA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO**
Doris Álvarez Ortega y M.^a Teresa Mateo Girona 131
- 6. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN SECUNDARIA. DIÁLOGO ENTRE TRADICIÓN Y MODERNIDAD**
Rosa M.^a López Rodríguez 163
- 7. METAFICCIÓN EN LA NARRATIVA JUVENIL ALEMANA DEL SIGLO XXI**
Juan José Hernández Medina 187

8. COEXISTENCIA DE GÉNEROS Y TEXTUALIDADES EN EL AULA DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA: REVISTAS EDUCATIVAS PARA VIVIR LA LECTURA	
Eva M. ^a Iñesta Mena	187
9. LECTURAS DEL MUNDO AL REVÉS: EL BINOMIO FANTÁSTICO SURREALISTA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
Cynthia Nathaly Chocobar	187
10. REPRESENTACIÓN DE LA MUERTE EN LITERATURA INFANTIL CHILENA ACTUAL: ANÁLISIS DE OBRAS DE 2010 A 2017	
Maili Ow González	187
11. LECTURA COMPETENTE POR LA DRAMATIZACIÓN: APRENDER A SER	
Rosa M. ^a Pérez Zaragoza	187
12. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO: ESTUDIO EXPLORATORIO	
Margarita I. Asensio Pastor	187
13. EL MAR EN LOS ÁLBUMES PARA JÓVENES LECTORES: ANÁLISIS DEL LENGUAJE MULTIMODAL	
M. ^a del Mar Ruiz Domínguez	187
14. CLÁSICOS EN EL AULA A TRAVÉS DE LA LECTURA COMPARTIDA	
Beatriz Katja Mederer Hengstl	187
15. LITERATURA E ICONOGRAFIA. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA	
Begoña Souviron López	187
16. SOBRE LOS HÁBITOS LECTORES EN FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA Y LECTURAS INICIÁTICAS FUERA DEL CANON LITERARIO	
M. ^a José Molina-García y Cristina del Moral Barrigüete	187
17. A TRAVÉS DE LAS CULTURAS: LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL MULTICULTURAL. COORDENADAS PARA UNA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA	

La infografía como recurso didáctico para conocer las preferencias lectoras y culturales de un grupo de alumnos de Secundaria

ALBA AMBRÓS PALLARÈS
Universitat de Barcelona

JOAN MARC RAMOS SABATÉ
Universitat de Barcelona

1. Introducción

El escritor Quim Monzó, en el discurso que hizo cuando recibió el 50 Premi d'Honor de les Lletres Catalanes que Òmnium Cultural otorga, dijo: «Si hubiera nacido ahora, hace pocos años, no sé si me habría dedicado a escribir. Quizás sería *youtuber*. Ser *youtuber* es, claramente, una forma de escribir, aunque a menudo hagan pena. En realidad, los *youtuber* hacen teatro, teatro grabado con un móvil, y el teatro es literatura». A lo largo del discurso Monzó hizo un repaso de su pasado para explicar cómo se enganchó a la lectura: gracias al bibliobús que pasaba por su barrio y a las paradas dominicales de libros viejos en el mercado de Sant Antoni de Barcelona. En otro apartado de su discurso anuncia otro titular: «De adolescente escribía porque odiaba el mundo que me rodeaba, el régimen claustrofóbico que regía el país y a mis padres». Cuenta como la escritura le ayudó a sobrevivir su hastío.

Si por un momento nos imaginamos a Monzó como *youtuber*, no sería un dato extraño. Una investigación de Villanueva, Aguilar y Sánchez (2017) con 1709 adolescentes catalanes puso de manifiesto que para la recepción y la consulta de temas en las redes sociales muestran una clara penetración en YouTube, Facebook, Instagram y Twitter –en este orden–. Lluch (2017) también afirma que el canal favorito de los jóvenes es YouTube desde mediados de esta época. En cambio, para la creación de contenidos, Facebook, seguida de Instagram y Twitter. Quizás Monzó viera a muchos *youtubers* recomendando libros y luego utilizara Facebook para escribir sus historias, es decir, se convertiría en un *prosumer* –el lector se transforma en autor gracias a los espacios virtuales–. Nunca lo sabremos. ¿Qué es lo que leen o consumen nuestros adolescentes ya sea por placer, ya sea por escaparse del mundo en el que están? ¿Qué hábitos culturales tienen? ¿Van al mercado de Sant Antoni, miran la pantalla o cómo acceden a la literatura? Esto fue lo que nos preguntamos después de observar algunas situaciones de aula con adolescentes de 3.º de Secundaria de un instituto del área metropolitana de Barcelona en el que uno de los investigadores trabaja.

Para empezar a buscar respuestas tenemos que partir de la siguiente premisa. La saga de Harry Potter dio lugar a un cambio de paradigma en el ecosistema del libro juvenil, en el que el autor y la editorial, gracias a un nuevo medio de comunicación, Internet, empezaron a dirigirse directamente al lector y dejaron fuera del circuito de la lectura al mediador –docente, bibliotecario, familia, etc.– (Lluch, 2017:31). Luego, ¿cuál es el papel de los docentes de lengua y literatura de Secundaria en relación con la formación literaria y el canon?

Motivados por descubrir qué leían los adolescentes, se diseñó una tarea competencial (véase cuadro 1) para los dos grupos clase (n = 47). La secuencia se desarrolla en tres fases distintas para obtener un producto final que muestre sus preferencias literarias y culturales: una infografía digital. En el siguiente cuadro se resume la secuencia, concretamente los pasos relacionados con la segunda y tercera fase que son los que desarrollarán en este artículo.

a) Objetivo central

- ▶ Elaborar una infografía digital con el programa genial.ly a través de la presentación y la organización de las lecturas realizadas por placer en el último año para transmitir una imagen coherente del perfil lector propio.

b) Criterios de evaluación

1. La infografía contiene suficiente información para transmitir una idea del perfil lector del autor.
2. La distribución de la información en la infografía presenta una lógica que facilita su comprensión.
3. Los elementos de soporte a las imágenes (flechas, figuras, textos, enlaces...) subrayan las relaciones lectoras que existen en la infografía.
4. La infografía contiene el nombre de lector y un título que evoca su relación con la lectura.
5. El texto de presentación de la infografía en el portafolios describe el proceso de creación detalladamente.
6. La presentación y la infografía muestran corrección lingüística.

c) Descripción de la actividad

La actividad está planteada en tres momentos. A continuación se exponen la segunda y tercera fase, que se analizarán posteriormente:

Primera fase

Consta en el anexo.

Segunda fase: planificación y realización de la infografía

Después de estudiar el género de la infografía y sus posibilidades de realización mediante el programa genial.ly, se siguieron los pasos que se relatan a continuación:

1. En el soporte de una hoja DN3 en blanco, planificad la infografía que os gustaría llegar a hacer en soporte digital. Se trata de distribuir todo el material que tenáis recogido de la primera fase del trabajo de una manera coherente. Tenéis que agrupar las lecturas según los criterios que os parezcan más oportunos.
2. Incorporad un título original, que describa vuestro perfil lector.
3. Pasad la infografía al soporte digital, utilizando los recursos que genial.ly pone a vuestra disposición (flechas, líneas, formas, textos, enlaces...) para hacer evidentes las relaciones entre las lecturas. Antes de publicar vuestra infografía en el portafolios, revisad que todos los enlaces funcionen y que no presente errores lingüísticos.

Tercera fase: publicación y presentación del trabajo

Como es habitual en los trabajos del portafolios, redactad la presentación explicando qué habéis hecho, cómo lo habéis hecho y qué habéis aprendido. Finalmente, enviad el enlace a vuestro profesor para que la pueda evaluar.

2. Antecedentes

En un trabajo anterior (Ambròs y Ramos, 2018) titulado «Preferencias literarias y culturales de un grupo de adolescentes: lecturas híbridas para la formación literaria» se llevó a cabo una metodología mixta para describir las preferencias literarias y culturales de la misma muestra separadas por sexos. Después de vaciar y analizar los títulos que los alumnos escribieron en la fase previa de diseño de la infografía (anexo 1, primera fase) se llegó a las siguientes conclusiones. Las respuestas a sus preferencias se organizaron en torno a cuatro categorías: 1) libros y cómics (soporte papel y virtual); 2) cultura audiovisual (películas, series y videojuegos); 3) cultura literaria social (*booktubers*, bibliotecas y librerías), y 4) cultura musical (asistencia a eventos musicales o interpretación de piezas). Sus preferencias literarias se centran en la lectura de libros impresos, que comparten con el visionado de películas (un 76,6% puso títulos) y series, y son los chicos los que más aportaron títulos en estos temas, y también en videojuegos. Podríamos afirmar que es una lectura transmedia, en la que tanto los soportes como los modos narrativos se combinan.

Además, se vio que un 53,2% de la muestra estaría dentro de lo que se conoce como «lectores débiles» (Manresa, 2011) puesto que leían entre 0 o 5 libros en un año. Quedaría repartido entre un 42% de las chicas y un 68,8% de los chicos. Una de las conclusiones a las que se llegó es que se debe trabajar la lectura híbrida de textos con distintos soportes y lenguajes para incrementar el intertexto lector y la formación literaria.

A pesar de que esta generación se haya llamado *generación Net*, los procesos de recepción y producción de mensajes requieren la combinación de distintos lenguajes, estructuras, formas y contenidos. La estructura «abierta» de un texto electrónico ofrece una infinidad de escrituras distintas con hipervínculos, sin embargo, se debe aprender a elaborar este tipo de textos, puesto que deben combinar de manera híbrida distintos lenguajes, estructuras, formatos, etc. Ante textos electrónicos, tanto

el autor como el lector deben realizar acciones diferentes (Adell, 2014:22) y es necesario leer y escribir en estos soportes.

El producto solicitado a los alumnos fue una infografía digital con una doble finalidad: desarrollar la competencia digital –entendida en el sentido de Buckingham, que afirma que las tecnologías son formas culturales en sí mismas–, acorde a los *Informes Horizon* (Rovira y Llorens, 2014:89) para el uso de las TIC, y la competencia comunicativa lingüística y audiovisual (Ambròs, 2011) para elaborar un mensaje complejo de forma simplificada.

El objetivo de esta segunda investigación consiste en analizar las infografías realizadas y contrastarlas con las presentaciones que los autores hicieron sobre ellas y con las planificaciones previas con el fin de observar cómo producen un texto digital sobre sus preferencias literarias y culturales.

3. Metodología

El objetivo de esta investigación requiere una metodología cualitativa para el análisis e interpretación de los datos analizados procedentes del producto final elaborado por los discentes que forman parte de la muestra. Además, el análisis complementa los resultados hallados en la primera fase. En la tabla 1 se muestran los corpus, las técnicas de análisis utilizadas y las interrogaciones de las que se han obtenido los datos.

Tabla 1. Unidad, técnica y datos del análisis.

Corpus. Unidad de análisis	Técnica de análisis	Datos
A) 43 textos escritos de la presentación de la infografía	Análisis de contenido automático con IRAMUTEQ	Qué hicieron, qué aprendieron y cómo lo aprendieron
B) 13 infografías	Análisis de contenido manual	Elección y distribución de sus preferencias lectoras y culturales de forma multimodal e hipertextual

Fuente: elaboración propia

La muestra elegida está formada por los mismos adolescentes de los dos grupos de 3.º de Secundaria en el que uno de los investigadores impartió clases de lengua y literatura catalana, 47 en total (66% chicas y 34% chicos), en el curso 2016-17. El grupo A constó de 22 alumnos (18 chicas y 4 chicos) y el grupo B de 25 alumnos, 13 chicas y 12 chicos. El ritmo de aprendizaje de ambos estaba dentro de la normalidad y todos ellos superaron el curso. La tarea fue realizada por todos en el aula digital durante la hora de trabajo semanal de la que disponían. Para el corpus A la muestra consta de los 43 textos escritos de presentación de la infografía. El corpus B consta de las nueve mejores infografías realizadas por las chicas del grupo, es decir, las que obtuvieron las mejores calificaciones por parte del profesor, que van desde un 8,2/10 hasta el 10/10. Representa casi el 30% del total femenino. En el caso de los chicos se analizaron los cuatro mejores que van desde el 6,4/10 hasta el 7,2/10, y representan el 25% de ellos.

El instrumento de recogida de datos fue la tarea que los alumnos tuvieron que realizar en el aula digital para la asignatura, concretamente el producto final, la

infografía digital con el programa genial.ly y su presentación. Tanto la presentación de la infografía como esta misma se recogieron directamente del portafolios digital de los alumnos, sin la menor intervención por parte de los investigadores. Como se indicó en el cuadro 1, la tarea se llevó a cabo en tres fases diferentes y en este artículo se analiza el producto final de la segunda y tercera fases.

a) Recogida de los datos

Los datos del corpus A y B se recogieron a partir de la información que cada alumno escribió dentro de la página de su portafolios digital para la tarea encomendada. De los 47 alumnos, solo 43 escribieron la presentación de la infografía. Esta se copió directamente y se guardó en un documento de Excel a partir del que se trataron los datos con el programa IRAMUTEQ para llevar a cabo un análisis textual automático. Las trece infografías del corpus B se capturaron directamente del portafolios de cada alumno para analizarlas posteriormente acorde a las categorías de análisis que se diseñaron (cuadro 2).

b) Análisis de los datos

El corpus de datos recogidos se analizó a partir del análisis de contenido. Siguiendo el criterio de clasificación de las tipologías de análisis de contenido utilizado por Roy y Garon (2013), lo clasifican en análisis automático, semiautomático y manual. El primero y el último son los que se llevaron a cabo para el corpus seleccionado.

Análisis de contenido automático para el corpus A

Para el corpus de textos escritos en la presentación de la infografía se utilizó IRAMUTEQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios), un *software* libre desarrollado por Ratinaud en la Universidad de Toulouse. El *software* permite realizar análisis multidimensional de textos de diferente naturaleza, sobre todo para satisfacer las necesidades de las investigaciones de ciencias sociales, como esta. El análisis de datos lingüísticos que realiza es una aplicación de los métodos de análisis de datos desde la perspectiva de la escuela francesa. El análisis de contenido es automático y permite obtener un análisis lexicométrico o estadístico textual –busca regularidades y correlaciones de formas gráficas específicas de un corpus–. En esta ocasión se optó por el análisis de similitud, el cual proporciona las relaciones entre las diversas formas de un corpus. Es un análisis basado en la teoría de grafos –un grafo es un conjunto de vértices, es decir, las palabras o formas– y las aristas –la relación entre ellas–. El propósito es el estudio de la proximidad y la relación entre los elementos de un conjunto, pero llegando hasta un gráfico conectado sin ciclo –consiste en un camino cerrado en el que no se repite ningún vértice a excepción del primero que aparece dos veces como principio y fin del camino, como en la figura 1–. Para interpretarlo se han de considerar las formas que se encuentran en los nodos de la gráfica y los enlaces representan la coocurrencia entre ellos. A mayor frecuencia de las palabras, mayor tamaño de estas en el gráfico.

En los gráficos de similitud las palabras principales se reducen a sus raíces, deviniendo, así, en «morfemas lexicales». Para facilitar la interpretación de los resultados, los

verbos se presentan en infinitivo, los adjetivos en masculino y los nombres en singular. El diccionario que se ha utilizado para el presente análisis es una versión en lengua catalana que todavía se está terminando de revisar. Por este motivo en algunas ocasiones aparecen formas un poco extrañas. El análisis ha servido para reportar al equipo que está trabajando en el diccionario en catalán los errores gramaticales hallados.

Análisis de contenido manual para el corpus B

Era la primera vez que los alumnos realizaban una infografía para condensar de forma visual una información y también la primera vez que aprendían y utilizaban el programa informático *genial.ly* para llevarlo a cabo. A pesar de que no es difícil y están acostumbrados a trabajar con las TIC, había dos contenidos nuevos que implican el dominio de varias competencias –digital, textual y visual–. Debido a ello, se acordó entre los dos investigadores que la muestra que se analizaría sería la que hubiera obtenido las mejores calificaciones entre ambos sexos. Conscientes de las dificultades surgidas durante el proceso, también se acordó que solo se analizarían algunas categorías en concreto vinculadas con la parte textual y la visual. La finalidad que se perseguía era triangular lo que habían dicho en el diseño previo con lo que pusieron en la infografía (Ambrós y Ramos, 2018). Las categorías que tuvieron en cuenta para llevar a cabo el análisis de contenido textual y visual son las siguientes:

Tabla 2. Categorías textuales y visuales para el análisis del corpus B.

Categoría	Significado
1. Hilo conductor	Presencia o ausencia de un hilo conductor en la infografía y si tiene relación con el título elegido.
2. Temas presentados	Recoge todos los temas presentados en la infografía, es decir, si son libros en soporte papel o digital, series, películas, etc. También se tiene en consideración si lo que eligieron plasmar en la infografía era lo mismo que habían puesto en el diseño previo que hicieron.
3. Distribución de los temas y/o contenidos	Las infografías ofrecen una multiplicidad de opciones a la hora de presentar la información. Aquí se tuvo en cuenta si los temas se presentaron de forma simétrica, cronológica, lineal de izquierda a derecha o del centro a los extremos.
4. Enlaces a los temas	Se registró si las infografías contenían enlaces complementarios a la red para aprovechar las posibilidades del programa o si no añadieron.
5. Impacto visual (coherencia)	Dentro de esta categoría se contemplaron las diversas subcategorías para concluir si la infografía respondía a las características de este género a través de los elementos cohesionadores que nos parecieron más relevantes atendiendo a que era la primera vez que los alumnos lo llevaban a cabo (Ambrós y Breu, 2011). <ul style="list-style-type: none"> a) Relación entre imagen y texto: se analizó si predominaba el texto, la imagen o si había un equilibrio entre ambos. b) Grado de significación de las imágenes: las imágenes elegidas tienen relación con los temas presentados o no. c) Presencia o ausencia de títulos y subtítulos en la infografía. d) Presencia o ausencia de símbolos, formas, líneas, fondo monocolor o fondo con imagen. En el caso de las formas y símbolos se observa si tienen relación o no con los temas presentados.

Fuente: elaboración propia

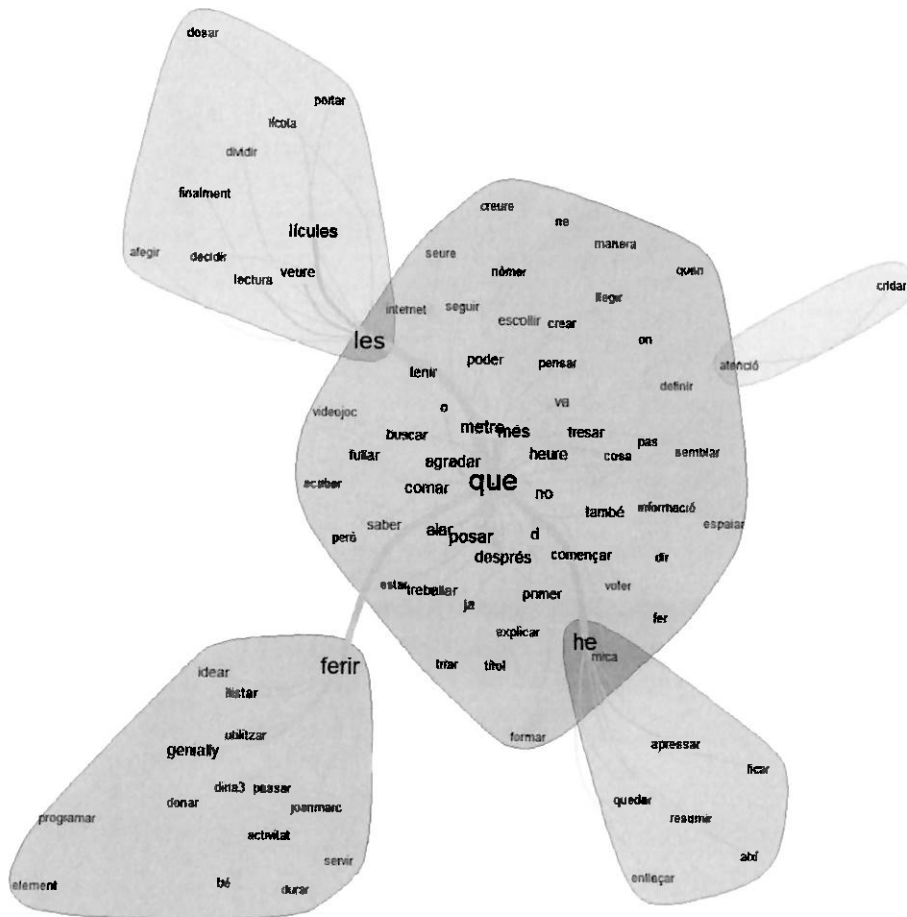
realizadas de «qué habéis hecho»: *ordenar, dar, buscar, explicar, poner, utilizar, definir, crear*, etc. Destaca un nombre y verbo muy próximo al *que*: *veure pel·lícules* ('ver películas') como algo representativo. Si nos fijamos en los grafos o núcleos, conjuntos de palabras de la parte superior empezando por la izquierda, se concretan los nombres que han sido más significativos de la tarea para los alumnos: *constelación de lecturas*, el nombre del profesor de clase, *Joan Marc*, quien les mandó la tarea y les enseñó a utilizar el programa informático. La forma *dinar* equivale a la hoja DN-3 en la que empezaron el diseño previo para pasarlo luego al Genial.ly, y que una gran mayoría mencionó en su texto. Llama la atención el núcleo amarillo que empieza con un verbo (*ferir* se refiere al *fer*, 'hacer') que utilizaron o bien dentro de una perífrasis verbal (*Vaig començar a fer*, 'empecé a hacer', o a la forma del pretérito perfecto perifrástico muy común en catalán (*vaig fer*, 'hice'). Lo que indica en ambos casos son acciones anteriores a la infografía, es decir, describen la planificación de lo que hicieron, o bien acciones encadenadas para hacer la infografía. Ello se complementa con los dos núcleos interseccionados que van a continuación en el que marcan procesos que se hicieron después del diseño previo (*añadir, querer, hacer, mirar, finalmente...*).

El núcleo verde contiene dos palabras: *cridar atenció*, 'llamar la atención'. Quizás se podrían interpretar como las referencias al uso de elementos visuales para hacer visibles algunos aspectos de la infografía.

En el grafo naranja todo se articula a partir de la primera persona del pretérito perfecto compuesto *he*, que indica lo que hizo, valoró o aprendió en la infografía: *he aprendido, he puesto, he resumido, he enlazado*, etc. En definitiva, el *cómo* lo aprendieron es difícil de encontrar analizando los verbos que aparecen, puesto que son descriptivos, pero no indican reflexión sobre *cómo*.

La estructura de la figura 2 es parecida a la del total de la muestra, incluso con los mismos núcleos y las palabras que encabezan las aristas. Parece una forma simplificada del anterior, en el que claramente el *qué* lo articula todo y diferencia las tareas anteriores y durante la realización de la infografía con el *ferir*, 'hacer', y lo que aprendieron articulado con el *he*: *he resumido*, *he enlazado*, etc. En este caso, *películas* está dentro de otro núcleo y no al lado de *qué*, igual que *lectura*. Sin embargo, *infografía* no aparece en ningún lugar, pero sí el programa informático que aprendieron para hacerla (*genial.ly*). El núcleo amarillo con *les* parece que indica los listados que tuvieron que realizar (*lecturas*, *películas*, etc.).

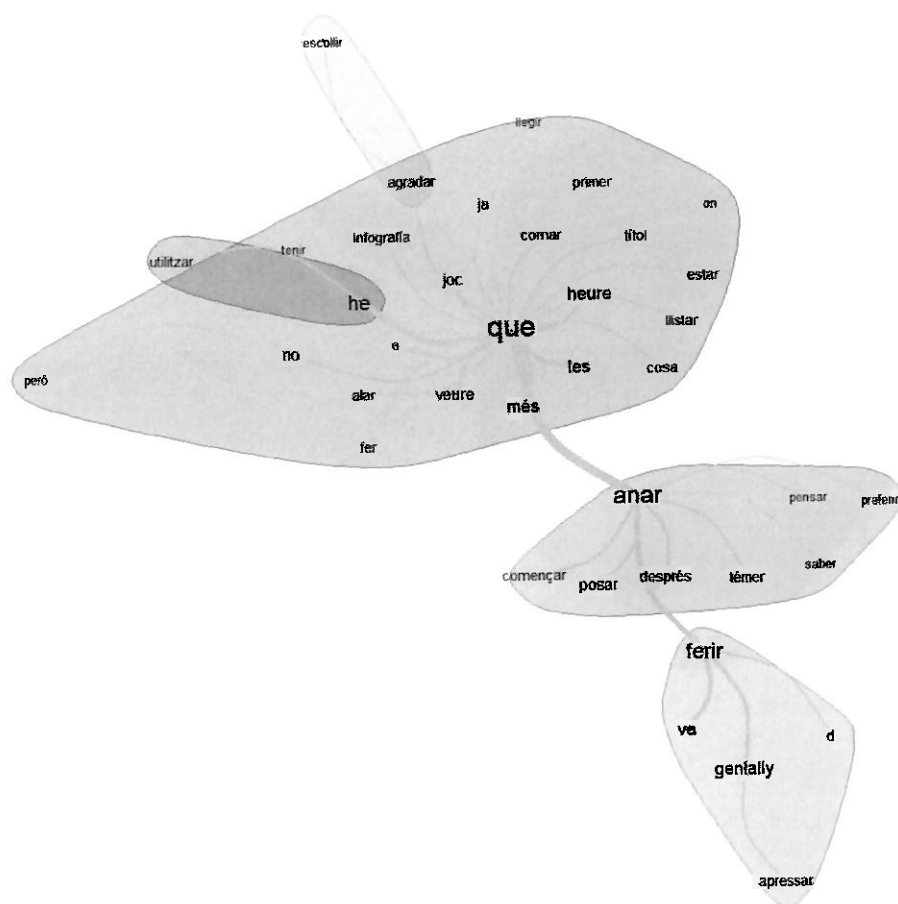
Figura 2. Análisis de similitud de los textos de las chicas (n = 29).



Fuente: elaboración propia

Lo curioso de la figura 3 es la forma que tiene, en la que existe una cadena lexical simple con una jerarquía secuencial marcada que no habíamos visto antes. Para los chicos el *qué* organiza una parte importante de sus textos. Dentro de ella aparecen dos grafos o núcleos de tipo conceptual que indican acciones que le han gustado y que han utilizado (a partir también del *he* del pretérito perfecto, como en las dos anteriores). A partir de una importante arista del *qué* aparece otro grafo diferenciado del principal que concreta el cómo organizó el *qué*, es decir, lo describe a partir de *empezar, poner, pensar*, etc. Para seguir con esta secuencialidad iniciada, sigue otro grafo iniciado con el *ferir*, 'hacer', en el que se concreta qué utilizó y aprendió para hacer la infografía: el programa informático Genial.ly. A diferencia de las chicas, *infografía* sí que aparece en el grafo del *qué*, pero no *lectura*.

Figura 3. Análisis de similitud de los textos de los chicos (n = 14).



Fuente: elaboración propia

b) Resultados del corpus B

Acorde a las cinco categorías y subcategorías descritas en el cuadro 3, los resultados se obtuvieron a partir de clasificarlos en una tabla de Excel para cada uno de los alumnos. Con relación a la categoría del hilo conductor, cabe destacar que todos lo eligieron. Sin embargo, no siempre tenía relación con el título y había diversidad. A veces era una saga, un género, el tipo de lecturas, etc. En la infografía 12D el hilo conductor es la saga de Harry Potter y, en cambio, en la 33E son los propios temas. Todas las infografías son realizadas por los alumnos de los dos grupos, aparecen codificadas y las más relevantes se pueden consultar en este código QR a modo de ejemplo del análisis llevado a cabo.

Figura 4. QR.



En la categoría segunda (temas presentados) hubo variedad de opciones interesantes. ¿Qué es lo que eligieron presentar en la infografía para mostrar sus preferencias literarias y culturales? Una alumna optó por películas solo, a pesar de que en el diseño previo había escrito una lista con 21 títulos (infografía 2D). Dos chicas más solo incluyeron dos temas y los libros era común a ambas. Luego, tres mostraron cuatro temas, cuatro estudiantes cinco temas y solo una chica cinco temas. Queda claro que existe una tendencia amplia y diversa bajo el concepto de *consumo literario y cultural*. Con relación a los temas elegidos, en primer lugar aparecen los libros en soporte papel (11/13), seguido de las series (9/13) y las películas (8/13).

Dentro de los temas, nos llamó la atención que cuatro estudiantes incluyeron de forma destacada y explícita sus recomendaciones, propósitos lectores futuros o preferencias de chicos literarios en la infografía. Ocurrió en tres chicas y dos chicos. En la infografía 6D la autora ofrece una clasificación de las lecturas según sus criterios más relevantes –lecturas de adolescentes, de aventuras, de acoso escolar y de tristeza– y luego destaca sus libros y series preferidas del resto. En la infografía 40E, titulada «Obsesiones literarias», se destacan los mejores y peores libros leídos, los propósitos para el próximo año y los chicos literarios preferidos. En la 42D se ponen tres estrellas para marcar los preferidos. Es decir, asumen el rol de mediador o crítico literario.

Otro aspecto analizado en esta categoría fue si los temas elegidos en la infografía eran los mismos que incluyeron en el diseño previo. Aparte del caso comentado

anteriormente, otra chica también recortó temas en la infografía, y un chico y otra chica optaron por ampliar (infografía 3D), es decir, añadieron un tema más en la infografía que no habían incluido en el diseño previo –la infografía 12D es un ejemplo de ello, puesto que los títulos de las películas no los incluyó en el diseño–.

La distribución de los temas y contenidos se analizó a partir de cuatro opciones, que quedaron distribuidas de esta forma: simétrica y lineal de izquierda a derecha obtuvo un empate de cinco alumnos para cada una, seguida del modelo de centro hacia los lados, 4/13 y solo dos optaron por el cronológico. Los resultados no son sorprendentes, pues era la primera vez que realizaban una tarea de este tipo y es notoria la influencia de lectura sobre papel a la hora de pasarlo a la pantalla. La infografía 2D elige el orden cronológico de los meses del año para recomendar sus películas preferidas.

La cuarta categoría era si los alumnos habían incluido enlaces externos a la infografía o no aprovechando las posibilidades digitales de incluir hipertextos. Diez alumnos sí que los incluyeron básicamente a los tráilers de YouTube para las series y las películas, así como también a recomendaciones para los libros.

El impacto visual de la infografía fue la última categoría analizada mediante cuatro subcategorías más que se irán comentando. Cambiar de código conlleva utilizar las potencialidades del lenguaje visual. Por eso la primera subcategoría fue la relación entre imagen y texto para ver si era equilibrada o si predominaba una más que otra. En la mayoría de infografías analizadas se observó un equilibrio entre ambos lenguajes, a pesar de que en cinco casos la parte textual predominó más. Dos de ellos son las infografías 3D y 40E. La otra subcategoría analizada fue el uso o no de títulos y subtítulos para organizar la información de los temas. La gran mayoría utilizó ambos recursos, más títulos (12/13) que subtítulos (9/13) como en la infografía 11D. Sin embargo, una minoría organizó la coherencia a través de símbolos, formas, líneas o colores relacionados con lo que querían representar, como en el caso de la infografía 43D, que tanto el fondo como los símbolos elegidos separan la información. La opción intermedia, infografía 29E, de duplicar la separación de los temas mediante subtítulos y símbolos también fue elegida.

5. Conclusiones

El análisis de contenido automático de las presentaciones de las infografías por parte de los alumnos manifiesta dos aspectos relevantes. Por un lado, la necesidad de aprender a planificar la escritura, también, de los textos digitales. Pudiera parecer que con la pantalla y el ordenador ya bastaría, pero los alumnos pusieron énfasis en esta planificación previa en soporte papel y resultó ser muy significativa para todos. Nos pareció relevante desde un punto de vista didáctico tomarlo en consideración. Por el otro lado, los datos demuestran que para los adolescentes fue relevante explicar qué hicieron y qué aprendieron. Las diferencias entre sexos fueron significativas en esta concreción. Sin embargo, casi no hallamos verbos reflexivos que hicieran aflorar el proceso metacognitivo del aprendizaje. La mayoría se quedaron en la novedad de hacer la infografía y de aprender el programa Genial.ly para llevarla a cabo. Evidentemente que este era uno de los objetivos, pero no el único. Está claro que

debemos insistir en facilitar más pautas de reflexión para la metacognición en esta etapa educativa.

El análisis de contenido manual de las infografías arrojó luz sobre ciertos aspectos. En primer lugar, la infografía es un recurso didáctico potente para trabajar la escritura de textos digitales multimodales e hipertextuales en clase. A pesar de que los alumnos consumen a diario textos de este tipo, a la hora de escribir con estos lenguajes se apreció que no todos saben combinarlos de forma equilibrada para comunicar sintéticamente su objetivo. Este tipo de tareas contribuyen a que los alumnos aprendan a ordenar y presentar las ideas de forma multimodal.

En segundo lugar, los títulos elegidos en los distintos temas pusieron de relieve que sus preferencias literarias, y culturales, ocurren en distintas plataformas mediáticas de la red y los adolescentes van migrando de una a otra, es decir, son transmedia y sin mediador, tal y como se observa en las infografías analizadas y comentadas, y también en el estudio de Torrego y Gutiérrez (2017) sobre los *tweets* del estreno de la película *El club de los incomprendidos* (basada en una novela). Los enlaces que los alumnos añadieron a la infografía digital son un claro ejemplo de ello. Ya lo anunció Jenkins (2008, 2010), nos encontramos en la era de la convergencia mediática en la que la cultura es participativa, todos devienen en *prosumers*, la lectura y la escritura en la red ha cambiado totalmente (Adell, 2014) el papel del lector y escritor.

Sin embargo, esta amplia interacción entre diversas formas de recepción y preferencias complementarias que aparecieron en las infografías dificultó un poco el análisis, puesto que los criterios que los alumnos eligieron para categorizar son, casi, individuales. Ante esta situación ¿qué ocurre con el canon escolar? ¿Cómo debemos afrontar las clases de literatura a partir de ahora? Está claro que se abren grandes retos didácticos. ¿Se deben introducir parte de estas lecturas vernáculas externas a las clases, puesto que intervienen directamente en su creación del intertexto para conectarlas con otros hipertextos e intertextos?

En tercer lugar, son numerosos los estudios que definen y clasifican perfiles lectores de los adolescentes a partir de una metodología cuantitativa. Después de esta investigación, estamos convencidos de que la metodología cualitativa es fundamental para observar y comprender mejor cuál es la realidad en cada contexto para decidir cuáles son las innovaciones más adecuadas.

6. Bibliografía

- Adell, J. E. (2014). «Del hipertexto a la textualidad electrónica: componentes y funciones». En: Cleger, O.; De Amo, J. M. (eds.). *La educación literaria y la E-literatura desde la minificación. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: Universitat de Barcelona (ICE). Recuperado de: <<http://hdl.handle.net/2445/67641>>.
- Ambròs, A. (2011). La competència comunicativa lingüística i audiovisual. En: Zabala, A. (coord.) *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular*. Barcelona: Graó.
- Ambròs, A.; Ramos, J. M. «Preferencias literarias y culturales de un grupo de adolescentes: lecturas híbridas para la formación literaria». *Aula de encuentro*, 2(20): 55-74.

- Ambròs, A.; Breu, R. (2011). «Leer la imagen. Texto e imagen». En: Ruiz, U. (coord.). *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 129-150). Barcelona: MEC/D/Graó.
- Bisquerra, R. (2005). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- «Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus». *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 24(6): 943-958.
- Lluch, G. (2017). «Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura». En: Cruces, F. (dir.) *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Madrid: Ariel/Telefónica Fundación.
- Manresa, M. (2011). «Retrat del lector literari feble». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 53: 12-24.
- Monzó, Q. (2018). Discurso pronunciado en la recepción del 50 Premi d'Honor de les Lletres Catalanes. Recuperado de: <<https://goo.gl/n6uw34>>.
- Moreno, M.; Ratinaud, P. (2015). *Manual de uso de Iramuteq. Versión 0.7 Alpha 2*. Recuperado de: <<https://goo.gl/Qa61w4>>.
- Rovira, J.; Llorens, F. (2014). «Nuevos horizontes en la didáctica de la lengua y la literatura: hacia una educación literaria y digital». En: Cleger, O.; De Amo, J. M. (eds.). *La educación literaria y la E-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: Universitat de Barcelona (ICE). Recuperado de: <<http://hdl.handle.net/2445/67641>>.
- Roy, N.; Garon, R. (2013). «Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives». *Recherches qualitatives. La reconnaissance de la recherche qualitative dans le champs scientifiques*, 32(1): 154-180. Recuperado de: <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>>.
- Ruiz, A. (2016). *Aproximaciones automáticas en el tratamiento de datos textuales: Programas DTM_Vic y Iramuteq (Depòsit digital de la UB)*. Recuperado de: <<http://hdl.handle.net/2445/68983>>.
- Torrogo, A.; Gutiérrez, A. (2017). «El consumo literario como experiencia compartida en entornos transmedia. El caso del club de los incomprensidos». *Revista Mediterrànea de Comunicació*, 9(2): 1-10.
- Villanueva, S.; Aguilar, C.; Sánchez, L. (2017). «Participación Política, Medios de Comunicación y Redes Sociales en los Adolescentes Catalanes». *International Journal of Sociology of Education*, 6(1): 61-84.

Anexo

Descripción de la tarea comunicativa utilizada como instrumento de recogida de datos

Objetivo central

Elaborar una infografía digital con el programa *genial.ly* a través de la presentación y la organización de las lecturas realizadas por placer en el último año para transmitir una imagen coherente del perfil lector propio.

Criterios de evaluación

1. La infografía contiene suficiente información para transmitir una idea del perfil lector del autor.
 2. La distribución de la información en la infografía presenta una lógica que facilita su comprensión.
 3. Los elementos de soporte a las imágenes (flechas, figuras, textos, enlaces...) subrayan las relaciones lectoras que existen en la infografía.
 4. La infografía contiene el nombre de lector y un título que evoca su relación con la lectura.
 5. El texto de presentación de la infografía en el portafolios describe el proceso de creación detalladamente.
 6. La presentación y la infografía muestran corrección lingüística.
-

Descripción de la actividad

La actividad está planteada en los tres momentos. A continuación se presenta la primera fase, puesto que en este artículo solo nos limitamos a explorar los resultados obtenidos de esta.

Primera fase: recopilación de información (explicada en el apartado de Metodología)

1. Abrid una página nueva en el portafolios y haced un listado con todas las lecturas que hayáis hecho por placer durante el año 2016. Pueden ser libros, cómics, libros digitales, álbumes... Podéis incluir aquellas lecturas obligatorias que os hayan gustado.
 2. En el caso que no seáis muy lectores, podéis completar vuestra lista con otros productos culturales: películas, series, videojuegos.
 3. Podéis incluir también cualquier producto cultural que tenga relación con la lectura: webs visitadas, *booktubers* que sigáis, librerías en las que compréis asiduamente, bibliotecas, personas con quien habléis de lecturas...
-

Fuente: elaboración propia