ENSENYAR I APRENDRE LITERATURA EN CONTEXTOS DIGITALS:
REPTES I NECESSITATS DIDÀCTIQUES

Josep Hernández i Ortega

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) i Col·legi El Valle

1. INTRODUCCIÓ

La transformació global de la darrera dècada no ha inferit directament en una progressiva metamorfosi social i, per tant, educativa. L'alumnat que actualment està protagonitzant un canvi en la percepció dels processos d'ensenyament i aprenentatge demana una actualització metodològica i instrumental que ja no passa desapercebuda. Tanmateix, el grup format pels docents ha de respondre a unes instàncies que, en primer terme són socials i, tot seguit, professionals.

El fet d'educar va més enllà d'una estratègia unidireccional encapsalada pel docent. A hores d'ara, no comptar activament amb l'alumnat en els processos d'adquisició del coneixement no és una opció i supeditar la formació a la unidireccionalitat comunicativa docent resulta una errada pedagògica i didàctica. El potencial ofert per l'alumnat garanteix que la consecució de les principals habilitats comunicatives es pugui assolir de forma activa, col·laborativa i competencial. No podem concebre que, als contextos actuals, es faci una formació paral·lela i distant del transcurs social en el què impera la interacció i interconnexió entre els usuaris. Educar ha de constituir un procés supratangencial que s'insereix constantment dins el procés evolutiu d'una societat cada cop més comunicativa i connectada per mitjà del consum i la producció informativa.

La fisonomia de l'alumnat que protagonitza aquest canvi a les aules i la societat respon a la pròpia evolució de l'enteniment de la Informació i l'Educació que s'ha d'entendre per a justificar la connexió de la Tecnologia Educativa i les didàctiques específiques.

2. ETIQUETATGES GENERACIONALS

Dues dècades han estat suficients per a assistir a una successió terminològica amb el propòsit de classificar un grup antropològic sense precedent a la nostra història més recent. Aquesta renovació terminològi-

ca discent que neix, creix i es desenvolupa a les aules mediades per tecnologia ja ho fa de forma inherent als seus contextos informals. Tapscott (1998) començà amb la utilització de l'etiqueta *Net Generation* per als alumnes que començaven un procés de contacte amb l'aprenentatge informatitzat. Amb l'inici del mil·lenni, Howe & Strauss (2000) van llançar el terme *Millennials* com a preludi de les dues etiquetes amb major ressò entre la comunitat educativa internacional: els *Digital natives* i els *Digital immigrants* de Prensky (2001a, 2001b, 2004), qui estableix les característiques dels que han nascut en contextos plenament informatitzats front als que han hagut de protagonitzar un procés ràpid d'adaptació com immigrants digitals, tendència compartida i reformulada per Lankshear & Knobel (2006). Continuant amb la línia prèvia, Oblinger (2003) trasllada els *Millennials* fins a l'agrupament generacional com la *Generation Millenium*. Amb la consolidació d'Internet a la societat, Tubella, Taberno & Dwyer (2008) estableixen que l'alumnat se sent com la *Generació Internet*. Com alternativa al concepte generacional sorgeix la percepció de l'experimentació duta a terme per la freqüència d'ús per així corroborar la proposta de De la Torre (2009). A la percepció d'ús i comportament davant Internet, i coetanis a De la Torre, estan les perspectives de Bringué & Sábada (2009) davant la *Generació Interactiva* i Macnamara (2009) davant la *Echo Gen Y*.

Al context més recent, es produeix una dualitat terminològica d'ús de la xarxa a càrrec dels usuaris. White (2011) llança una aposta per una doble visió entre els *Digital residents* vs. *Digital visitors* seguint la línia de les formulacions dels inicis de la dècada anterior. Però no serà fins que no es faci una valoració del concepte social i de xarxes de comunicació social per a uns usuaris que han passat de la recerca de com utilitzar a fer-ne un ús quotidià. Freixa (2000) ja anunciava una visió transgressora del grup social de joves hipercomunicats gràcies a la xarxa sota l'etiqueta de *Generació @*. Aquest concepte s'amplifica i es personalitza en la presència a les xarxes socials recents per mitjà de la identificació de l'adolescència amb una inherent dependència pràctica de les xarxes per mitjà de la seua classificació com la *#Generació* a càrrec de Freixa, Fernández & Figueras (2014).

3. EL PER QUÈ DEL BINOMI DIDÀCTICA I INTERNET

L'optimització del temps ha de constituir la principal eina per als docents que es veuen sobrepassats per la inevitable força del torrent informatiu generat a Internet. Hui dia, Twitter es constitueix com la principal font de contacte i consum informatiu entre docents de tot arreu. Aquesta quantia d'informació, etiquetada també com *infoxicació* (Mena 2014, Dias 2014, Urbano 2010), ha de contribuir tant a la selecció de continguts (curació de continguts) com a l'intercanvi d'experiències, materials, propostes i reflexions del professorat que troba a la xarxa el suport que pot manca-li dins el seu propi claustre físic del centre on exerceix la seua tasca docent.

Aquest conjunt de relacions, estratègies d'aprenentatge i ensenyament, eines i reflexions és el que condueix tant a docents com a alumnat a la creació del seu PLE (*Personal Learning Environment*) seguint les investigacions d'Adell i Castañeda (2012a, 2012b). Aquest entorn suscita una necessària revisió i filtre de la quantitat d'estratègies metodològiques i instrumentals que faciliten la consecució del coneixement per part docent. A l'equilibri entre Pedagogia, Coneixement i Tecnologia és el que es coneix com model TPACK a partir de les investigacions de Mishra i Koehler (2006).

Figura 1. Model TPACK Mishra i Koehler (2006)

Aquest model de convergència didàctica, pedagògica i tecnològica es veu augmentat en amb la consideració de la investigació, la innovació d'aquestes àrees amb un model d'i+D a càrrec de García Aretio (2014). El docent de l'actualitat no només se centra en tasques dins de l'aula, sinó que també ha de desenvolupar un procés de recerca qualitativa que es reflectisca a les pràctiques didàctiques de la seua aula. Només així podem començar a parlar d'un model d'innovació i qualitat educativa que comença a Internet, arriba a l'aula i torna a Internet per a donar els docents la informació rebuda directament o indirecta a través de la xarxa.

Figura 2. Model ampli del TPACK per García Aretio (2014)

4. SENTIT CONSTRUCTIU DE LA LITERATURA DIGITAL

La creació d'una nova estratègia didàctica de la literatura a la xarxa ha de plantejar-se com un mitjà, no pas com la finalitat última, perquè si el que volem és la consecució d'unes habilitats i competències —entre les quals la digital registra un pes específic alhora que important— hem de ser conseqüents amb la metodologia emprada. Borràs (2002) i Borràs (2008) ja en mostra una tendència de canvi o transgressió en la didàctica de la literatura. La literatura digital, tot i les seues possibles febleses,

assenyalades també per Borràs (2012), és una realitat que no podem obviar. Abans de la creació literària a les aules, l'alumnat és un consumidor de literatura entesa com a art de comunicació que té, als dispositius mòbils, una realitat que creix diàriament. És, per tant, necessari un canvi per a la inserció de la digitalització en els processos d'ensenyament i aprenentatge de literatura a les aules. Com afirma Gimeno Sacristán (2013, 233), la importància de la didàctica de la literatura és un dels eixos fonamentals sobre els quals es cimenta l'Educació actual, obrint l'entorn digital a les pràctiques d'aula:

Educación para saber leer es uno de los aspectos más importantes de la educación moderna. Hay que preguntarse si la lectura domesticada en el uso exclusivo del libro de texto va en una dirección favorable a esa cultura o va en sentido contrario. El alto nivel de fracaso detectado en lectoescritura (en leer con soltura después de pasar seis años en la escolaridad primaria) nos debería hacer reflexionar. Resulta paradójico que sea la escuela la que, al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender, menospreciando las posibilidades de la variedad de materiales de lectura.

El mateix Gimeno Sacristán (2001) identificava un dels motius del fracàs metodològic a les aules repetint esquemes que no han sigut productius al llarg de les últimes dècades. L'investigador sosté que l'enemic de la lectura no resideix, com alguns temen a l'actualitat, a la cultura audiovisual que domina als mitjans de comunicació i a l'extensió de les noves tecnologies, sinó en les desafortunades pràctiques dominants de llegir a les què sometem als alumnes durant la seua escolaritat. Seguint aquesta línia crítica, García Huidobro (2001, 217) afirmava que «casi la única certeza que tenemos es que lo que tenemos, como está, no sirve: la estructura de la escuela viene de un mundo que ya no existe». Tot i això, les pràctiques a les aules, en la majoria de casos, continuen tractant la didàctica de la Literatura des de la reproducció d'estratègies que, sabent que no són sempre productives, són una herència que costa abandonar.

Resulta més que evident que hem de propiciar un canvi metodològic no només per actualització amb els temps, sinó per a crear vincles de justícia de l'escola amb la societat, perquè com hem vist, els processos evolutius de totes dues es desenvolupen en paral·lel i amb interessos i creixements molt distants. Les propostes per a dur a terme no han de ser

aleatòries: han de cercar una qualitat dels elements constitutius de l'ensenyament literari. Com assenyalen Feldman & Palamidessi (2001, 47), la selecció d'activitats exigeix relacionar propòsits i continguts amb condicions i recursos, restriccions i tradicions institucionals, característiques dels alumnes i, també, dels professors. Aquests agents són quantitativa i qualitativament diferents als coetanis de les pràctiques originals que actualment es reproduïxen a l'aula. Hem d'entendre que, a més de la tipificació que hem vist sobre l'alumnat de les nostres aules, la seua percepció del món i de l'aprenentatge actiu —*Learning by doing*— és la més transgressora del món discent a la que mai hem assistit. Cassany (2012, 27) analitza aqueta interacció dels estudiants amb els medis vinculats a l'evolució de la tecnologia educativa que han caracteritzat als adolescents en quant a les seues inquietuds i habilitats:

Antes de internet, los chicos encontraban en las escuela los artefactos que no tenían en casa (libros, enciclopedias, diccionarios, manuales) y los maestros que les enseñaban a usarlos para conseguir propósitos atractivos; por tanto, el aprendizaje de la lectura y la escritura tenía sentido e interés. En cambio, hoy muchos nativos tienen en casa los artefactos más sofisticados (ordenadores, tabletas), que aprendieron a usar de manera cooperativa y autónoma con los compañeros, mientras que en las escuela se mantienen los artefactos de papel de siempre, que ellos consideran obsoletos y aburridos, y encuentran también a unos maestros inmigrantes que tampoco conocen ni usan tan bien como ellos estos nuevos artefactos, cuando se presentan. Éste podría ser el motivo de su desinterés por los libros, la lectura y la escritura.

Aquesta línia discursiva té continuïtat als estudis que mostren no sols la familiaritat amb la tecnologia, sinó també la seua versatilitat a l'hora d'utilitzar-la com a eina d'aprenentatge formal i informal. És evident que l'indicador essencial que mostren aquestes investigacions és una esclatxa digital i actitudinal que marcarà no solament la competència per a emprar la tecnologia a l'àmbit acadèmic i personal, sinó també la competència per a ser vàlid en una societat inconcebible sense la seua presència. Podem constatar-ho amb estudis com el de Rayón & Muñoz (2011), els qui sostenen que els alumnes es familiaritzen amb els recursos tecnològics per mitjà de grups d'iguals o sols als seus llars, on el seu context familiar té un grau d'acceptació ambigu vers la cultura tecnològi-

ca, senten temor davant determinades navegacions, però els doten de recursos tecnològics com a senyal d'estatus social, com assenyala Fresno (2011). Els adolescents i pre-adolescents s'apropien de les tecnologies i continguts a ells associats, participen en xarxes socials, i malgrat que aquesta apropiació és un signe contradictori, comencen a devaluar, en certa forma, el coneixement escolar. Per a Castells (2009) i Benavides & Pedró (2007), es genera un currículum paral·lel mitjançant el qual els nens i nenes aprenen en temps i espais fora de la institució escolar. Diferenciar aquests aprenentatges, identificar-los i explicar la seua qualitat educativa és una tasca pendent per al professorat. Les tecnologies són una oportunitat per a ampliar i enriquir el coneixement, democratitzar els sabers i situar-los, en conseqüència, al servei de la inclusió i la justícia social. No fer-ho és negar a una part important de la població escolar la possibilitat d'accedir a un capital cultural fonamental que està a la connectivitat i participació en les xarxes d'informació i comunicació.

5. QUÈ FAN EL QUE VOLEN (RE)INVENTAR LA DIDÀCTICA DE LA LITERATURA

Els docents que apostem per una innovació didàctica tenim a la xarxa el major repositori possible. Les pràctiques docents, amb TIC i sense TIC, comencen a difondre's amb un sentit de col·laboració i facilitació de les experiències docents a l'aula. No sols es comparteix el sentit del que s'ha fet, sinó també del que no s'ha fet i els problemes que ha solventat el docent per a la consecució total o parcial de l'activitat. En comú, destaquem que les activitats que han desenvolupat la seua tasca per mitjà d'eines de la web 2.0 són, clarament, les que major importància ofereixen a la transversalitat curricular i competencial.

El canvi radica en la perspectiva que es té de l'aprenentatge de la Literatura. Es passa d'una percepció receptiva de la Literatura a una perspectiva de participació activa, on l'alumnat no és només consumidor sinó també productor de la interpretació literària. Com assenyala Arendt (2003, 194), la millor manera d'aprendre és fent tangible l'abstracció literària:

sólo se puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho, y su aplicación al campo educativo es tan primaria como obvia: en la medida de lo posible, hay

que sustituir el aprender por el hacer. La causa de que no se diera importancia a que el profesor conociera su propia asignatura era el deseo de obligarlo a ejercer la actividad continua del aprendizaje, para que no pudiera transmitir el así llamado «conocimiento muerto» y, a cambio, pudiera demostrar cómo se produce cada cosa.

Cal donar el protagonisme a l'alumnat, tant per trencar-los els esquemes que tenen *a priori* de l'aula com per a aprofitar el seu potencial a l'hora del treball d'aula amb la tecnologia. El foment de l'empatia pedagògica, perduda després dels anys d'Educació Primària, ha de constituir una de les estratègies que més i millors resultats ens pot oferir a curt termini. El docent que captiva el seu alumnat, siga amb o sense la presència de la tecnologia educativa al seu aula, està creant inconscientment les sinèrgies necessàries que afavoreixen la construcció del pensament literari col·lectiu del seu grup d'estudiants. Aquest perfil docent és el que destaca Gimeno Sacristán (2013:179) com a exemple de la productivitat i efectivitat a l'aula:

los profesores efectivos que muestran la manera correcta de resolver los problemas, proporcionan la instrucción precisa y hacen las preguntas claras y correctas apropiadas. El éxito del estudiante depende en buena medida de su bagaje. [...] la participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje. El profesor facilita y estimula activamente el desarrollo de los procesos de investigación en los estudiantes, provocando el pensamiento y la investigación de los alumnos, dándoles la oportunidad de encontrar por sí mismo las soluciones.

Indicarem a continuació algunes pràctiques didàctiques amb l'ús de la tecnologia que fomenten aquesta participació i interacció de l'alumnat amb la Literatura. Aquestes pràctiques tenen dues línies en comú que són els eixos que vertebran el seu ús: la defensa oral i/o escrita així com un ús reflexiu del que han fet tant a nivell instrumental com a nivell de coneixement:

5.1 NÚVOLS TERMINOLÒGICS

Impliquen una excel·lent estratègia quan volem desenvolupar exercicis de síntesi de contingut, avaluació de la connexió dels elements constitutius de l'obra literària com també la connexió amb les competències artístiques, digitals i lingüístiques. Altres possibilitats que ofereixen

aquests núvols són la confecció de pluges d'idees temàtiques, presentacions i resums, cartells il·lustrats sobre una obra literària o llistats de mots clau en la defensa oral i/o escrita posterior. A la xarxa trobem un ventall d'eines que ofereixen la possibilitat a l'hora de crear aquests núvols:

- Tagxedo: www.tagxedo.com
- Tagul: www.tagul.com
- Wordle: www.wordle.net
- Word it Out: www.worditout.com
- Wordsalad: www.wordsaladapp.com (versió app per a mòbil o tablet)

Figura 3. Exemple de núvol terminològic de *Josafat*, de Prudenci Bertrana

5.2 INFOGRAFIES

Una de les tendències emergents a l'hora de sintetitzar informació de manera visual, ordenada i guiant el lector a l'hora d'explicar el contingut d'una obra literària. Tanmateix, és molt recomanable per a la estructuració visual de les tipologies textuais com a exercici previ de redacció. Es pot, fins i tot, combinar una pluja d'idees en forma de núvol terminològic amb una ordenació i seqüenciació del contingut tot seguit amb una infografia. Seguint amb la transversalitat, l'organització informativa està associada amb el desenvolupament de les competències artístiques,

lingüístiques i, fins i tot, col·laboratives en exercicis de coordinació entre individus. Al nostre abast n'hi ha una quantia de pàgines que ens faciliten l'elaboració d'infografies, tot i que recomanem les que ací proposem per la seua senzillesa i el seu acabat gràcies a un conjunt de plantilles que ofereixen múltiples possibilitats a l'hora de personalitzar-les. Des del punt de vista creatiu és una de les millors formes per a presentar treballs d'una forma elaborada i reflexiva, ja que han d'analitzar i comprendre les dades que han cercat prèviament, provocant així una invitació al pensament crític.

- Piktochart: www.piktochart.com
- Canva: www.canva.com
- Easel.ly: www.easel.ly
- Infogr.am: www.infogr.am
- Murally: www.murally.lu

Un exemple d'infografia és el que presentem a continuació, procedent dels alumnes de 6è de l'Institut Montserrat de Barcelona sobre l'escriptor francès Hergé i el seu personatge més immortal, Tintin.

Figura 4. Infografía sobre Hergé i Tintin

5.3 LÍNIES DEL TEMPS

Una de les eines més completes a l'hora de seqüenciar els continguts biogràfics d'un autor, un personatge o traçar la linealitat d'una obra literària. Amb aquesta estratègia didàctica no sols podem fer que l'alumnat sintetitze continguts de forma estructurada, sinó que estem contribuint a una ordenació dels fets, idees i materials complementaris que constitueixen el nostre objecte d'estudi. La proposta que ací fem torna a fer èmfasi en la necessitat d'una correlació discursiva de l'activitat, on l'alumnat explicarà els elements constitutius de la seua línia temporal, com també els connectors que porten d'un a altre fet destacat. Com a recurs docent, el desenvolupament de fets històrics amb els literaris és sempre una garantia perquè l'alumnat tinga una perspectiva més completa i polièdrica del fet literari contextualitzant la biografia de l'autor o l'acció principal de la novel·la amb els fets històrics coetanis a ambdós.

Depenent de l'eina escollida, les possibilitats de personalització poden oferir varietats molt atractives: des de la inserció de vídeos i fotos al desenvolupament de textos que comenten detalladament l'indret que s'ha inserit a la línia. Per sort per al docent, Youtube disposa d'un ingent número de tutorials pujats pels usuaris que faciliten la tasca a l'hora de recomanar-ne el visionat a l'alumnat, fomentant així l'aprendre a aprendre amb la transversalitat de la pròpia competència digital. Podem recomanar, per la usabilitat, les eines següents:

- Dipity: <http://www.dipity.com>
- Timeline:
http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/timeline_2
- Timeline JS: <http://timeline.knightlab.com/>
- Timerime: <http://www.timerime.com>
- Tiki-toki: <http://www.tiki-toki.com>
- MyHistro: <http://www.myhistro.com>

Un exemple és el que trobem al següent exercici sobre l'esplendor de la literatura catalana publicat al portal Edu365.cat:

Figura 5. Línia del temps sobre l'esplendor medieval de la literatura catalana

5.4 CODIS QR

La irrupció del *Mobile learning* per mitjà dels dispositius mòbils com els *smartphones* o *tablets* han obert una nova dimensió en el consum d'informació al palmell de la mà. El consum lector ha passat d'elements físics tradicionals als suports electrònics més contemporanis, fet que facilita el augment de la lectura en qualsevol dels seus àmbits. L'educació no pot donar-li l'esquena a aquest fet i ha adoptat una postura d'adopció i explotació didàctica d'aquest recurs, com han assenyalat Morales, Torrents & Estruch (2011), Luna (2015), Román-Graván & Martín Gutiérrez (2013) i Estebanell *et alii.* (2012) entre d'altres.

Els únics requisits imprescindibles a l'hora d'utilitzar aquest recurs és que la política del centre educatiu pugui permetre'n l'ús amb finalitat educativa i sota la supervisió d'un docent. Si no ho tenim, aquesta activitat es desenvoluparia més enllà dels límits físics del centre. En qualsevol dels casos, és necessari un dispositiu amb lector de codis QR i connexió a internet. Amb la càmera del dispositiu es llegeix el codi que ens remetrà a la informació —textual o hipermèdia— que tingui assignada.

Amb sentit didàctic, remarcuem experiències dutes a terme a aules de secundària amb diferents objectius acadèmics:

- Rutes amb codi QR a l'escola d'Educació Especial Verge de la Cinta (Tortosa, Tarragona): <http://goo.gl/sPOsnL>

- Biblioteka de códigos QR Kuentalibros: <https://goo.gl/34R4As>
- Gestió bibliogràfica de la Universitat de València <https://goo.gl/72JEdI>
- Gymkana. Viaje a Ítaca: una travesía de animación a la lectura a través de las TIC: <http://goo.gl/84Fbph>

Figura 6. Els codis QR a la Biblioteca de la Universitat Politècnica de Catalunya

Figura 7. Gymkana *Un viaje a Ítaca: una travesía de animación a la lectura a través de las TIC*

5.5 PRESENTACIONS MULTIMÈDIA

L'oralitat en les presentacions literàries a classe pot portar-se a terme per mitjà d'una àmplia gamma de possibilitats. Com hem vist, el component oral és l'eix vertebrador sobre el suport físic de certes eines

TIC: els núvols terminològics, les infografies o les línies del temps poden constituir aquesta base. Una altra opció són les presentacions més dinàmiques, que impliquen cert moviment del continent i del contingut. Una de les eines amb major possibilitats, donada la seua associabilitat amb vídeos, imatges, presentacions estàtiques, etc., és Prezi (www.prezi.com), que ofereix una presentació amb moviment dels seus elements constitutius. Amb un sistema de concatenació d'idees i ordenació al gust de l'autor, el ponent pot crear itineraris visuals i temàtics dins la seua pròpia presentació.

Però si el que volem és donar un missatge directe, amb una duració concreta de temps, amb un treball important de gestió de la informació i un minuciós contingut visual, podem optar per una presentació PowerPoint coneguda per tots o bé optar per una Pechakucha. La Pechakucha és una tipologia de presentacions que té una durada de 6 minuts i 40 segons, emprant 20 diapositives que duren 20 segons cadascuna i que van passant automàticament. La idea de la limitació temporal contribueix a la concreció del discurs, havent de preparar minuciosament allò que es dirà amb el suport d'una diapositiva que sempre ha de intentar mostrar una metàfora visual. Tot i que sembla senzill, és força complex dominar els temps assignats amb la quantia informativa que es vol dir. Actualment hi ha aplicacions com Haiku Deck (www.haikudeck.com) que permeten una recerca d'imatges impactants amb llicències Creative Commons que podem exportar a un format PowerPoint per a assignar-les a transicions automàtiques de 20 segons que marca la Pechakucha. Una alternativa, menys seguida pel públic, són les presentacions Ignite, que consten de 20 diapositives però que passen automàticament cada 15 segons. Podem ampliar la informació d'aquestes estratègies didàctiques en:

- Pechakucha: <http://www.pecha-kucha.org>
- Consells a l'hora d'elaborar una Pechakucha:
<http://www.buzzmaven.com/2010/03/pucha-kucha.html>

5.6 VÍDEOS

L'ús del vídeo com a recurs didàctic pot ser, a l'aula de Literatura, una de les més fortes apostes guanyadores. La transversalitat que ofereix

l'ús de la gravació a l'aula comporta una millora substancial de les potencialitats i habilitats individuals i/o col·lectives del grup de discents. Com assenyalàvem Martín & Hernández (2014), l'ús del vídeo ofereix la polimorfologia representativa que puguem imaginar. Tractar de sintetitzar què es pot fer amb aquesta estratègia seria minvar-li la importància que en té. Actualment, la representació a l'aula no sols evoca la participació i construcció del pensament compartir, sinó que facilita la integració grupal, la transversalitat competencial i el desenvolupament de llenguatges, i tot al voltant d'una temàtica concreta: la Literatura. Presentem ací una sèrie de propostes que, a partir de l'aprenentatge basat en projectes (ABP) aposten pel vídeo com a eina de treball expansiu de la Literatura en digital:

- Videopresentacions amb l'eina Present.me:
<http://goo.gl/whu6oU>
- *Draw my life* literaris, de Javier Alegre, de l'escola Cardenar Xavier de Saragossa: <http://youtu.be/CKWVmwGgt-0>
- Projecte col·laboratiu *Poesía eres tú*: <https://goo.gl/FZW7QY>
- Guies turístiques: <http://goo.gl/Rv7OE9>
- Stop-motions de l'escola de Magisteri de la Universitat Rey Juan Carlos: <http://goo.gl/ubdBUF>
- Adaptacions poètiques, projecte col·laboratiu *Lo tuyo es pura leyenda*: <http://danielgarcí6.wix.com/lotuyoespuraleyenda>
- Literatura i entorn natural, projecte *Sismes al Sinc*, del professor Juan Francisco Álvarez (Alcoi):
<https://sites.google.com/site/sismesalsinc/>
- Projecte Quijote sincopado, dels professors Toni Solano i Daniel García: <http://goo.gl/jN28Pt>

6. CONCLUSIONS

Literatura i Tecnologia són dos realitats lligades a la societat i les aules del segle XXI. Llegir, parlar i escriure hui dia no és comprensible sense la perspectiva digital i, més greu, seria obviar el binomi Literatura i Tecnologia que trobem tant a l'aula com a la societat. El desenvolupa-

ment metodològic de didàctiques actives de l'aprenentatge, com també la consolidació d'instrumentació en base a la pràctica reflexiva, genera una corrent empàtica per part de l'alumnat i el professorat cap a una millora qualitativa tant del procés d'aprenentatge com del seu producte final. Incloure les estratègies didàctiques tecnològiques com a eina freqüent a les nostres aules no genera per sí mateixa una millora de resultats si no va acompanyada d'una planificació metodològica i reflexió associada a l'aprofitament del procés que això comporta (Hernández, Villanueva & Martín: 2014). Resulta indubtable que l'alumnat és consumidor actiu dels components audiovisuals que formen part de la seua concepció de la informació en l'àmbit individual i grupal, raó per la qual hem de potenciar que els centres educatius fomenten la participació, interacció i reflexió de tot el que implica treballar amb informació literària en l'entorn educatiu. D'aquesta manera, no sols contribuïrem a una millora de resultats i del bagatge que es disposa a l'aprenentatge de l'alumnat, sinó que també es vencerà l'escletxa per la integració de l'alumnat que requereixen l'atenció a la diversitat necessària per a fer-los part important d'una societat tecnològica, global i íntegra: la societat del segle XXI.

Educació literària i tecnologia formen part d'un conjunt de necessitats estructurals i cognitives que conformen la base de la cultura i el saber del nostre alumnat. El que formem a les aules no són consumidors d'informació massiva, sinó els membres competents d'una societat digitalitzada que hem de formar a les aules. En termes de Gimeno Sacristán (2013, 117):

la educación es un proceso de transformación en el que el ser humano menos maduro, poco culto, sin poder aceptar responsabilidades, insuficientemente preparado, sin algunas capacidades o competencias... se convierte en otra cosa, en otro ser más maduro, más sabio más capaz de asumir responsabilidades, mejor capacitado para ejercer competencias que antes no tenía... Si esa transformación no se lleva a cabo la enseñanza no tendría valor ni sentido.

BIBLIOGRAFIA

ADELL, J. & L. CASTAÑEDA (2012a): «Presente y futuro de los PLEs: Conceptualización, práctica y crítica de los Entornos Personales de Aprendizaje», en J. M. SANCHO *et alii*, *III European Conference on*

- Information Technology in Education and Society: a Critical Insight*, Barcelona, p. 185-193.
- (2012b): «Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?», en J. HERNÁNDEZ, M. PENNESI, D. SOBRINO & A. VÁZQUEZ (co-ord.): *Tendencias emergentes en educación con TIC*, Barcelona, Espiral, Educación y Tecnología, p. 13-33.
- ARENDT, H. (2003): «La crisis en la educación» en AADD: *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*, Barcelona, Península.
- BENAVIDES, F., & F. PEDRÓ (2007): «Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 45, p. 19-52. <<http://www.rieoei.org/rie45a01.htm>> [Data de consulta 23/5/2015]
- BORRAS, L. (2002): «Investigación en teoría y de la literatura y tecnologías digitales», *Humanitas: revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén*, núm. 2, p. 1-11.
- (2008): «Pero, ¿hay realmente un cambio de paradigma?: un análisis apresurado mientras la literatura pierde los papeles», *Literaturas del texto al hipertexto*, Rubí, Barcelona, Anthropos, p. 273-289.
- (2012): «El risc de la lectura en les creacions literàries digitals», *Under construction: literatures digitals i aproximacions teòriques*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, p. 127-148.
- BRINGUÉ, X. & C. SÁDABA (2009): *La Generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Navarra, Universidad de Navarra, Organización Universitaria Interamericana, Telefónica. <http://www.osimga.org/export/sites/osimga/gl/documentos/d/Bringue-Sadaba_Generacion-interactiva-espana-1.pdf> [Data de consulta: 2/6/2015]
- CASSANY, D. (2012): *En línea: leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.
- CASTELLS, M. (2009): *Comunicación y Poder*, Madrid, Alianza Ensayo.
- DIAS, P. (2014): «From “infoxiation” to “infosaturation”: a theoretical overview of the cognitive and social effects of digital immersion», *Ámbitos: Revista Internacional de comunicación*, núm. 24, p. 31-40.

- ESTEBANELL, Meritxell *et al.* (2012): «Realidad aumentada y códigos QR en educación», en José HERNÁNDEZ, Massimo PENNESI, Diego SOBRINO & Azucena VÁZQUEZ (coord.): *Tendencias emergentes en educación con TIC*, Barcelona, Espiral Educación y Tecnología, p. 135-157.
- FELDMAN, D., & M. PALAMIDESSI (2001): *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*, San Miguel, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- FREIXA, C. (2000): «Generación @ la juventud en la era digital», *Nómad*, 13, p. 75-91.
- FREIXA, C. *et al.* (2014): «#Generación», *De la generación@ a la #generación: la juventud en la era digital*, NED, Barcelona, p. 319-328.
- FRESNO, M. (2011): *Retos para la intervención social con familias en el siglo XXI*. Madrid, Trotta.
- GARCÍA ARETIO, L. (2014): *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*, Madrid, Síntesis.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (2001): Conflictos y alianzas en las reformas educativas: siete tesis basadas en la experiencia chilena *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile, PREL/CIDE.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2013): *En busca del sentido de la educación*, Madrid, Ediciones Morata.
- HERNÁNDEZ, J.; S. VILLANUEVA i B. MARTÍN (2014): «Presentaciones digitales para la consolidación de competencias y habilidades comunicativas en L1 y L2», en Estefanía Martín & José Hernández (ed.): *Pedagogía audiovisual: monográfico de experiencias docentes multimedia*. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, p. 173-190. En línea: <https://ciencia.urjc.es/handle/10115/12522>
- HOWE, N. & W. STRAUSS (2000): *Millenials Rising*, New York, Vintage Original.
- LANKSHEAR, C. & M. KNOBEL (2006): *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*, Maidenhead and New York, Open University Press.

- LUNA, M. Pilar de (2015): «Codis QR per a tothom», *Guix: elements d'acció educativa*, 412, p. 61-62.
- MACNAMARA, D. (2009): «Cinc dinàmiques mediàtiques globals per analitzar l'any 2010 i el futur proper», *L'audiovisual Local. Una mirada per afrontar el futur*, Barcelona, Xarxa de Televisions Locals, p. 29-35.
- MARTÍN, Estefanía & José Hernández (ed.) (2014): *Pedagogía audiovisual: monográfico de experiencias docentes multimedia*, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. En línia: <https://ciencia.urjc.es/handle/10115/12522>
- MENA, S. (2014): «Herramientas contra la infoxicación en los Social Media: los "Content Curators"», *Ámbitos: Revista Internacional de comunicación*, 24, p. 11-20.
- MISHRA, P. & M. J. KOEHLER (2006): «Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge», *Teachers College Record*. 108(6), p. 1017-1054. http://punya.educ.su.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf [Data de consulta maig de 2015]
- MORALES, Gelu, et. al (2011): «Educando con QR», en José HERNÁNDEZ, Massimo PENNESI, Diego SOBRINO & Azucena VÁZQUEZ (coord.) *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC*, Barcelona, Ariel, p. 140-144.
- PRENSKY, M. (2001a): *Digital game based learning*, New York, McGrawHill Press.
- (2001b): «Digital Natives, Digital Immigrants» en *On the Horizon*, vol. 9, núm. 5, en <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> [Data de consulta 13/12/2014]
- (2004): «The emerging online life of the digital native: what they do differently because of technology, and how they do it», en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_On_line_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf> [Data de consulta 13/12/2014]

- RAYÓN, L., & Y. MUÑOZ (2011): «Tecnologías de la información y la comunicación y la igualdad de oportunidades: contenidos necesarios para la formación del profesorado», *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (4). < <http://www.rieoei.org/deloslectores/4529Munoz.pdf>> [Data de consulta 23/5/2015]
- ROMÁN-GRAVÁN, Pedro & Ángela MARTÍN-GUTIÉRREZ (2013): «La formación de docentes en estrategias innovadores de enseñanza y aprendizaje: los códigos de respuesta rápida o códigos QR», *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26. <<http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/269851>> [Consulta juny de 2015]
- TAPSCOTT, D. (1998): *Growing Up Digital. The rise of the Net Generation*, Nova York, McGraw-Hill.
- TORRE, A. de la (2009): «Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios». En: «Cultura digital y prácticas creativas en educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 1. UOC. [Data de consulta: 6/6/2015]. <<http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v6n1-de-la-torre/v6n1-torre>>
- TUBELLA, I., et al. (2008): *Internet y televisión: la guerra de las pantallas*, Barcelona, Ariel.
- URBANO, C. (2010): «Algunas reflexiones a propósito de la “infoxicación”», *Anuario ThinkEPI*, 1, p. 304-308.

Procedència de les imatges

Figura 1. <http://www.matt-koehler.com/tpack/wp-content/uploads/TPACK-new.png>. Figura 2. <http://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/833/files/2014/04/Competencias-docentes.jpg>. Figura 3. <http://lectureslaianes.blogspot.com.es>. Figura 4. <http://www.institucio-montserrat.cat/web6e/wp-content/uploads/2012/11/tininheritge.jpeg>. Figura 5. http://timerime.com/es/linea_de_tiempo/1441212/esplendor+medieval+de+la+literatura+catalana