

## Booktuber como práctica literaria en Educación Secundaria: revisión sistemática

Margarita R. Rodríguez-Gallego   
Universidad de Sevilla, España  
[margaguez@us.es](mailto:margaguez@us.es)

Cristina De-Cecilia-Rodríguez   
Universidad de Sevilla, España  
[criderod1@alum.us.es](mailto:criderod1@alum.us.es)

Soledad Domene-Martos   
Universidad de Sevilla, España  
[sdomene@us.es](mailto:sdomene@us.es)

Rosario Ordóñez-Sierra   
Universidad de Sevilla, España  
[rordonez@us.es](mailto:rordonez@us.es)

Recibido: 20/03/2023

Aceptado: 12/10/2023

### Resumen

Este estudio muestra el estado actual sobre el uso de las redes sociales en los hábitos lectores de adolescentes y la intervención *Booktuber* para el desarrollo de dicha competencia. Se planteó como objetivo principal la revisión sistemática de las ventajas, inconvenientes y evaluación de las redes sociales para fomentar la lectura y su repercusión en la práctica lectora *Booktuber*. Como método cardinal se realizó una revisión sistemática siguiendo las directrices de la *Declaración PRISMA 2020*, utilizando como fuentes de información Scopus, WoS y ERIC, recurriendo a herramientas de software como VOSviewer y ATLAS.ti8. Entre los principales resultados hay que destacar que mayoritariamente los registros se publicaron entre los años 2019 y 2021; con una metodología de investigación fundamentalmente de carácter cuantitativo, siendo España el país que aporta más publicaciones sobre dicho fenómeno. Esta práctica aporta ventajas como apoyo emocional, fomento del sentido de pertenencia a la comunidad digital y mayor compromiso y motivación en tareas de lectura digital. Entre las desventajas, falta de capacitación para su uso contextual y de recursos, acceso y soporte técnico. Confirmándose que existen experiencias avaladas por estudios científicos sobre el uso de las redes sociales e intervención *Booktuber* para el desarrollo de la competencia literaria en secundaria.

**Palabras clave:** Alfabetización mediática; promoción de la lectura; reseñas de libros; YouTube; tecnología web 2.0; Educación Secundaria.

**Cómo citar:** Rodríguez-Gallego, M. R., De-Cecilia-Rodríguez, C., Domene-Martos, S., & Ordóñez-Sierra, R. (2023). *Booktuber* como práctica literaria en Educación Secundaria: revisión sistemática. *Ocnos*, 23(1).  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2024.23.1.405](https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.405)



## Booktuber as literary practice in Secondary Education: systematic review

Margarita R. Rodríguez-Gallego   
Universidad de Sevilla, España  
[margaguez@us.es](mailto:margaguez@us.es)

Soledad Domene-Martos   
Universidad de Sevilla, España  
[sdomene@us.es](mailto:sdomene@us.es)

Cristina De-Cecilia-Rodríguez   
Universidad de Sevilla, España  
[criderod1@alum.us.es](mailto:criderod1@alum.us.es)

Rosario Ordóñez-Sierra   
Universidad de Sevilla, España  
[rordonez@us.es](mailto:rordonez@us.es)

Received: 20/03/2023

Accepted: 12/10/2023

### Abstract

This study shows the current state of the use of social networks in the reading habits of adolescents and the *Booktuber* intervention for the development of said competence. The main objective was the systematic review of the advantages, disadvantages and evaluation of social networks in the promotion of reading, as well as the impact of the *Booktuber* reading practice. As a method, a systematic review was carried out following the guidelines of the *PRISMA 2020 Declaration*, using Scopus, WoS and ERIC as information sources. Among the main results, it should be noted that the majority of the records were published between the years 2019 and 2021, based on a fundamentally quantitative research methodology, with Spain being the country that published the largest number of articles on this phenomenon. This practice provides advantages such as emotional support, fostering a sense of belonging to the digital community, and greater commitment and motivation in digital reading tasks, whereas the disadvantages include poor training for its contextual use and a lack of resources, access and technical support. This study confirms that there are experiences supported by scientific studies on the use of social networks and the *Booktuber* intervention for the development of literary competence in Secondary Education.

**Keywords:** Media literacy; reading promotion; book reviews; YouTube; Web 2.0 technologies; Secondary Education.

**How to cite:** Rodríguez-Gallego, M. R., De-Cecilia-Rodríguez, C., Domene-Martos, S., & Ordóñez-Sierra, R. (2024). *Booktuber* as a literary practice in Secondary Education: a systematic review. *Ocnos*, 23(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2024.23.1.405](https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.405)



## Introducción

Los adolescentes suelen estar desmotivados hacia la lectura en formato tradicional (papel) por percibirlo como algo obligado que requiere sacrificio (Dar et al., 2019) por lo que prefieren aprender en red y de la red a través de los medios digitales por la flexibilidad del lenguaje (Colás-Bravo et al., 2013). Sin embargo, el debate no debe estar polarizado en una visión dualista en la que pantallas y lectura estén enfrentadas sino en el hecho de aprovechar prácticas lectoras emergentes en entornos interactivos virtuales para potenciar los hábitos lectores. El nuevo escenario derivado de las TIC con la lectura híbrida (Martos, 2013) y el modelo pedagógico de la alfabetización múltiple (Kalantzis et al., 2019) está provocando un cambio en los intereses y prácticas lectoras de los adolescentes que debe ser tenido en cuenta en el diseño del currículum académico (Hamid et al., 2015). El uso de las tecnologías digitales a través de las redes sociales o plataformas digitales 2.0 promueve en los adolescentes ventajas como la interacción, comunicación y el aprendizaje (Ahmed, 2016; Başoğul, 2021; Ghavifekr y Rosdy, 2015; Dahee, 2021) pero exige nuevas formas de enseñar y aprender las prácticas lectoras para despertar la motivación y brindar mayores posibilidades a los lectores utilizándolas con fines académicos (Cáceres-Reche et al., 2020; Dar et al., 2019; García y Jhonson, 2010; Hu y Yu, 2021; Prasanna-Kumara, 2019, Rajendran y Yunus, 2021).

Las redes sociales, por tanto, se están convirtiendo en aliadas de la educación, pues ofrecen la oportunidad de fomentar la lectura en Educación Primaria y Secundaria. Por ello el docente debe ser mediador entre los contenidos y los aprendizajes que deben adquirir los estudiantes realizando prácticas lectoras para generar conocimiento (Álvarez y Vejo, 2017; Ballesta Pagán et al., 2021; Dans-Álvarez-de-Sotomayor et al., 2021; Serna et al., 2017). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) considera que el profesorado debe convertirse en agente de cambio para formar ciudadanos lectores competentes y que la alfabetización es un derecho permanente para comunicarse, desarrollarse humanamente y ejercer la ciudadanía. Este cambio en el rol docente queda, igualmente patente, en las políticas educativas desde *Ley Orgánica de Educación* (2006), la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (2020) y en el *Plan de Fomento de la Lectura* (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021).

La materia de Lengua Castellana y Literatura de la ESO ha encontrado en las TIC nuevos modelos, formatos, canales más interactivos de comunicación y construcción del conocimiento, tales como, servidores, páginas web y portales educativos, recursos o plataformas digitales para realizar prácticas relacionadas con la lectura. Junto a las redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram, hay una red social literaria llamada Goodreads. En esta red social las críticas a los libros leídos están escritas desde la emoción y no desde el academicismo o la crítica periodística y por este motivo están teniendo una gran acogida al hacerlas personajes famosos que no son del ámbito literario. La red social Librote permite adaptarse a redes sociales tan conocidas como Facebook, Twitter o Google+. Otras redes sociales son Lecturalia, Library Thing o Tú qué lees. En relación con las plataformas digitales destaca Wattpad que es una comunidad online para lectores y escritores. En ella muchos adolescentes de *fics* se reúnen y comparten su obra en la que no existen requisitos específicos para publicar, ni tampoco censura al no haber rendimiento económico, por tanto, hay gran libertad creativa (Başoğul, 2021; García-Roca y De-Amo, 2019). Otras plataformas son Kindle, Audible, Sonora o Google Play Books. Por tanto, la irrupción de todos estos recursos exige cambios en la forma de leer, comprender y escribir teniendo en cuenta, los procesos metacognitivos que se ponen en marcha a través de la lectura. Aunque no debemos

obviar que el uso de las tecnologías digitales a través de las redes sociales o plataformas web 2.0 no están exentas de inconvenientes como la falta de competencia digital, falta de recursos técnicos o mala gestión del tiempo debido a la dispersión en el estudio (Al-Mulhim, 2014; Ahmed, 2016; Gashi-Shatri, 2020; Ghavifekr et al., 2016; Keezhatta y Abdulfattah, 2019).

Pero a pesar de estos inconvenientes la relación entre lectores y escritores, la estrategia de comercialización de las editoriales trasladada a las redes sociales, los espacios de literatura crítica a través de YouTube, Instagram o las plataformas de Twitter, el cambio de paradigma que ha conducido a la adopción de la red como una herramienta, soporte y medios de difusión están demandando cambios a una velocidad de vértigo en la lectura y escritura (Chen y MacLeod, 2021; Gómez-Díaz et al., 2016; Morales-Sánchez et al., 2021).

En estos momentos existen *bloggers*, fans o *booktubers* que son nuevos intermediarios en las formas de leer, participar, interactuar, así como crear contenidos propios y relaciones abiertas entre autores y lectores (García-Canclini, 2015; Lluch y Acosta, 2012; Lluch, 2014). En la intervención *Booktuber* se produce una mediación lectora en la que se comparten reseñas literarias y opiniones a través de las redes sociales o web especializadas. Por tal motivo, el movimiento *Booktuber* no ha parado de crecer en comentarios de libros, organizar juegos o desafíos literarios y orientar sobre las últimas tendencias (Morales-Sánchez et al., 2021; Rovira-Collado, 2017). Autores como Tomasena (2021) definen al *Booktuber* como “una comunidad de conocimiento en red en la que sus miembros aprenden a través de una socialización con reglas, jerarquías, valores y géneros compartidos” (p. 45) o la definición de Paladines-Paredes y Aliagas (2021): “comunidad virtual de jóvenes que cuelgan videos en YouTube en los que hablan sobre libros” (p. 39). La labor de los *booktubers* es de mediadores/as literarios pues deben recomendar un libro convertido en reseña literaria en vídeo. Las video reseñas, deben seguir el mismo formato que las reseñas y la secuencia de su estructura consiste en la presentación del libro, valoración de personajes, de la trama y del estilo. Esta estructura es la misma que la utilizada para las reseñas literarias, pero, al estar en YouTube, la audiencia hace comentarios y valoraciones para continuar la discusión literaria (Paladines-Paredes y Aliagas, 2021; Sibón-Macarro y Picado Sánchez, 2021). De acuerdo con Paladines-Paredes y Margallo (2020), las funciones de los *booktubers* son analizar las lecturas, mostrar las colecciones literarias personales y seleccionar información literaria a través de retos o juegos que comparten con otros *booktubers*. Para organizar y seleccionar la información literaria responden a una serie de retos/*challenges* en sus vídeos que consisten en preguntas sobre temas con lecturas preferidas, personajes o géneros literarios y retan a otros *booktubers* para realizar un vídeo respondiendo a esas preguntas. Una de las características más relevantes de los *booktubers* es que la práctica de la crítica literaria está fuera del ámbito profesional y los/as lectores/as no están obligados a tener conocimientos literarios previos más allá de su propia experiencia lectora. La práctica literaria se realiza entre pares de forma horizontal y participativa y en no hay un control de las jerarquías (universidades, grupos editoriales y medios de comunicación tradicionales).

Las investigaciones realizadas, sobre este fenómeno, ponen en evidencia que

Los adolescentes leen más, enseñan a sus compañeros/as una nueva visión de las obras literarias a partir de su lectura e investigación, comparten sus visiones sobre cómo perciben un texto literario y trabajan habilidades comunicativas favoreciendo la escucha entre iguales (Sevilla-Vallejo, 2020, p. 192).

Es una nueva forma de leer, participar e interactuar a partir de la lectura, siendo una práctica muy recomendada para entender la lectura en su dimensión social y colectiva y que tiene un gran potencial didáctico para fomentar las competencias transmedia y las competencias

transversales (García-Canclini, 2015; Heredia-Ponce et al., 2022; Paladines-Paredes y Aliaga, 2021; Rovira-Collado, 2017; Vizcaíno-Verdú et al., 2019 y Tomasena, 2021).

Este artículo tiene como objetivo principal la revisión sistemática sobre el estudio de las ventajas, inconvenientes y evaluación de las redes sociales para fomentar la lectura en Educación Secundaria y, en concreto, la repercusión de la práctica lectora *Booktuber*.

Las preguntas de investigación planteadas son las que siguen:

P1. ¿La práctica lectora *Booktuber* aporta ventajas para el desarrollo de la competencia literaria en Educación Secundaria?

P2. ¿La práctica lectora *Booktuber* presenta inconvenientes para el desarrollo de la competencia literaria en Educación Secundaria?

P3. ¿Esta práctica lectora puede utilizarse para evaluar la competencia literaria en Educación Secundaria?

## Método

La revisión sistemática de este artículo sigue las directrices de la Declaración *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses-PRISMA 2020* (Page et al., 2021). Esta guía ha sido diseñada para proporcionar una síntesis del estado del conocimiento en un área concreta, a partir de la cual se pueden identificar futuras prioridades de investigación; además de abordar preguntas que de otro modo no podrían ser respondidas por estudios individuales y que el lector o investigador alcance una mayor comprensión del análisis y resultados de los datos que se presentan en este trabajo.

A razón de la gran cantidad de artículos existentes en las bases de datos relacionados con esta temática y según el objetivo y preguntas de investigación ya planteadas, las autoras llegaron a un consenso sobre los criterios de inclusión y exclusión, como se observa en la [tabla 1](#), para la validación de la calidad de las referencias seleccionadas.

**Tabla 1. Criterios de elegibilidad para incluir y excluir**

Inclusion	Exclusion
- - Publicaciones de los últimos diez años (2012-2022)	- Publicaciones anteriores al año 2012
- Publicaciones relacionadas con las redes sociales en Educación Secundaria	- Publicaciones de otros niveles educativos
- Publicaciones sobre la Educación Secundaria	- Publicaciones que no están asociadas al tema objeto de estudio
- Publicaciones relacionadas con las redes sociales y las habilidades que desarrollan los adolescentes en Educación Secundaria	- Publicaciones relacionadas con temas propios de la adolescencia que no tienen nada que ver con el tema objeto de estudio
- Publicaciones referidas a la utilización del vídeo interactivo en Educación Secundaria	- Publicaciones en un idioma distinto al inglés o español
- Publicaciones sobre la competencia comunicativa en Educación Secundaria	- No se ha tenido acceso a la publicación completa
- Publicaciones sobre lectura y hábitos lectores en Educación Secundaria	

Inclusion	Exclusion
- Publicaciones que aportan evidencias sobre el fenómeno <i>Booktuber</i> en Educación Secundaria	

Una vez establecidos los criterios de inclusión y exclusión se especificaron las fuentes de información que se utilizarían para comenzar la revisión. Las bases de datos examinadas fueron: Scopus, Web of Science y ERIC. Estos recursos se consultaron por última vez el 31 de octubre del presente año.

A continuación, se presentan las estrategias de búsqueda utilizadas en las bases de datos con los correspondientes filtros y límites especificados. Se inició identificando términos asociados con el objeto de estudio consultados en los Tesauros de ERIC y Unesco. Posteriormente, se procedió a la búsqueda, introduciendo los operadores booleanos para obtener mejores resultados a partir de los siguientes términos:

("Information networks" OR "Social networks" OR "Interactive video") AND ("Communicative competence" OR "Reading practices" OR "Information skills") AND ("Adolescence" OR "Secondary school") AND ("*Booktuber*")

Seguidamente, para evaluar el riesgo de sesgo de los estudios individuales incluidos, se utilizó la herramienta ROBIS (Whiting et al., 2016). En la primera fase se identificaron las inquietudes respecto al proceso de revisión, es decir, se establecieron los criterios de elegibilidad ya explicados con anterioridad y se identificaron y seleccionaron aquellas investigaciones ajustadas al objeto de estudio.

En una segunda fase, se efectuó la evaluación del riesgo de sesgo en la interpretación de los hallazgos, revisando los indicadores de la primera fase, esto es, retratar las limitaciones encontradas. Dado que todos los indicadores se evaluaron positivamente, esta revisión podría considerarse como de bajo riesgo de sesgo.

Por último, con el propósito de facilitar y extraer la información más fidedigna posible de los registros, se recurrió a herramientas de software como VOSviewer y ATLAS.ti8, además de la presentación e interpretación de los datos mediante tablas y figuras exportadas de estos programas de análisis.

Para la exportación de los datos del software ATLAS.ti, en un principio se agregaron los documentos o estudios en PDF, posteriormente se crearon entidades de nuevos códigos, aunque durante el proceso de análisis se utilizó la codificación abierta, para agregar códigos que no se tuvieron en cuenta con anterioridad. A continuación, se solicitó el análisis de tabulación cruzada para la tabla código-documento. Con este análisis pudimos extraer los resultados de los códigos vinculados a los distintos documentos analizados, consultando las frecuencias absolutas y relativas, para cada código o grupo de códigos.

## Resultados

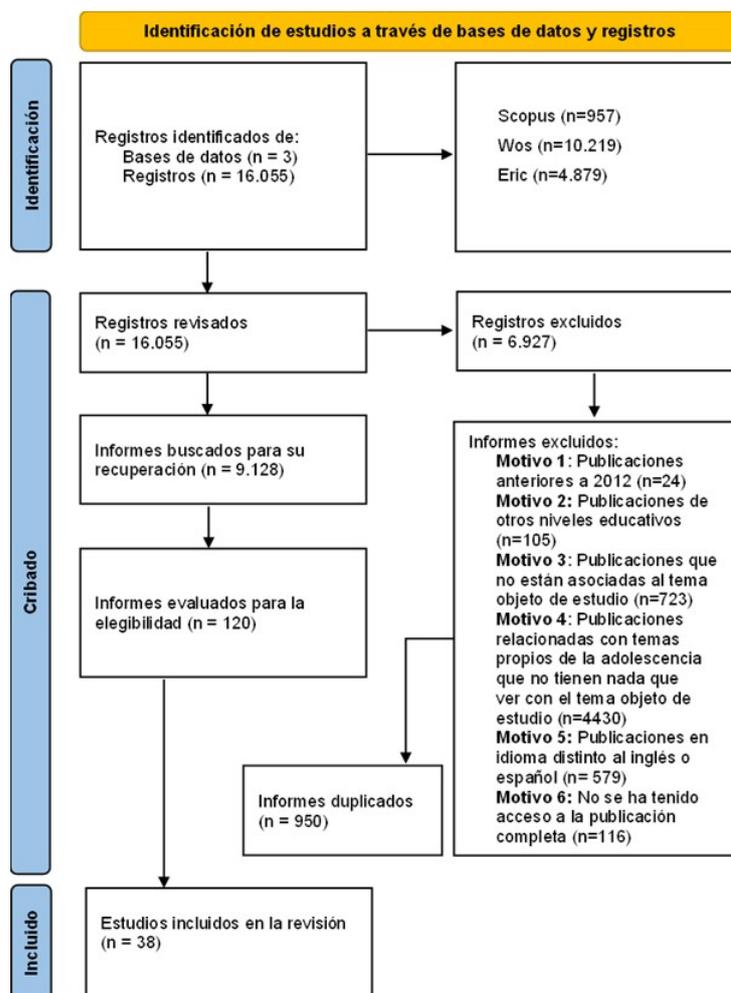
Mediante el diagrama de flujo que se observa en la [figura 1](#), se presentan los principales resultados generales obtenidos a través de las bases de datos consultadas.

En total, se recogieron 16055 publicaciones, de las cuales 10219 en WoS (Web of Science), 4879 en ERIC y 957 en Scopus. Una vez eliminados los duplicados quedaron 15105 publicaciones.

En un momento posterior, se revisó el resumen de 9128 publicaciones aplicando los criterios de inclusión y exclusión.

Tras este análisis se excluyeron 5977 publicaciones que no cumplían con los criterios establecidos. De éstas, se eliminaron 24 por ser anteriores al año 2012, 105 de otros niveles educativos, 723 por no estar asociadas al tema objeto de estudio, 4430 relacionadas con temas propios de la adolescencia que no tienen que ver con el tema objeto de estudio, 579 publicaciones en un idioma distinto al inglés o español y 116 por no tener acceso a la publicación completa. Se han seleccionado 120 publicaciones completas para su evaluación final (43 de ERIC, 63 de WoS y 14 de Scopus). Tras este último examen, la muestra final incluida en la revisión sistemática comprende n=38.

Figura 1. Diagrama de flujo de los estudios identificados en base a PRISMA 2020.



(Page et al., 2021)

## Redes sociales y *Booktuber* como conceptos relacionados en Educación Secundaria

Para analizar las palabras clave sobre el tema objeto de estudio se utilizó el software VOSviewer y así poder visualizar los *clusters*, relaciones entre nodos y co-ocurrencia entre términos. En la figura 2 se observa un mapa de co-ocurrencia obtenido a partir de las palabras



**Tabla 2. Frecuencias y porcentajes subcategorías y categorías**

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIAS	%SUB	%C
<b>VENTAJAS</b>				
Principios pedagógicos	VPDC (Autonomía)	1	1.82%	
	VPDI (Individualización)	6	10.91%	
	VPDS (Socialización)	45	81.82%	45.83%
	VPDT (Socioconstructivista)	3	5.45%	
	TOTALES	55	100%	
Competencias transversales	VCTC (Creatividad)	6	17.14%	
	VCTD (Competencia digital)	7	20.00%	
	VCTM (Motivación)	19	54.29%	29.17%
	VCTS (Sostenibilidad)	1	2.86%	
	VCTT (Gestión del tiempo)	2	5.71%	
	TOTALES	35	100.00%	
Competencias específicas	VCEC (Transmedia)	18	81.82%	
	VCEL (Nuevas tácticas literarias)	4	18.18%	18.33%
	TOTALES	22	100.00%	
Finalidad	VCEP (Propósito educativo)	8	100%	6.67%
	TOTALES	8	100%	
	TOTAL C	120		100%
<b>INCONVENIENTES</b>				
Principios pedagógicos	IPDM (Uso metodología tradicional)	1	100%	3.23%
	TOTALES	1	100%	
Competencias transversales	ICTD (Falta competencia digital)	10	40.00%	
	ICTE (Dispersión frente al estudio)	1	4.00%	
	ICTR (Falta recursos técnicos)	7	28.00%	80.65%
	ICTT (Gestión del tiempo)	4	16.00%	
	ICTV (Derechos digitales)	3	12.00%	
	TOTALES	25	100%	
Competencias específicas	ICER (Falta de rigurosidad crítica literaria)	2	100%	6.45%
	TOTALES	2	100%	
Finalidad	IFPO (Propósito de ocio)	3	100%	9.68%
	TOTALES	3	100%	
	TOTAL C	31		100%
<b>EVALUACIÓN</b>				
Tipos de Evaluación	TEEA (Autoevaluación)	1	11.11%	
	TEEF (Evaluación formativa)	3	33.33%	81.82%
	TEEP (Evaluación por pares)	5	55.56%	
	TOTALES	9	100.00%	

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIAS	%SUB	%C
VENTAJAS				
Herramienta	HRUB (Rúbrica)	2	100%	18.18%
		TOTALES	2	100%
		TOTAL C	11	100%
		TOTAL GLOBAL	162	

Nota %SUB (subcategorías) y %C (categorías)

## Características generales de los registros individuales

La mayoría de los registros incluidos se publicaron en 2021 (31.27%), 2020 (20.63%) y 2019 (10.53%), el resto son de 2015-2017 y 2022. Se aprecia un incremento de estudios sobre esta temática en Educación Secundaria en los últimos años.

La metodología de las investigaciones revisadas tiene carácter cuantitativo (34.22%), cualitativo (23.41%), mixto (20.52%) y de revisiones sistemáticas (10.7%). Por tanto, la mayoría de los estudios son investigaciones cuantitativa, cualitativa o mixta (78.15%).

Por último, destacar que la gran mayoría se localizan en países fuera de la Comunidad Europea (59.9%), por ejemplo, Estados Unidos, Reino Unido, Sudáfrica, Pakistán, Arabia Saudí, Israel, Malasia, Corea, China y Australia. El resto (40.1%) se ubican en países europeos como España, Turquía, Dinamarca, Estonia, Moscú y Bulgaria. Cabe señalar, a la luz de los resultados, que España frente al resto de los países europeos es la que tiene una mayor preocupación por las redes sociales y el fenómeno *Booktuber* (25.9%).

## ¿La práctica lectora *Booktuber* aporta ventajas para el desarrollo de la competencia literaria en Educación Secundaria?

Como puede apreciarse en la [figura 3](#) las ventajas más destacadas de la aplicación de esta práctica lectora son:

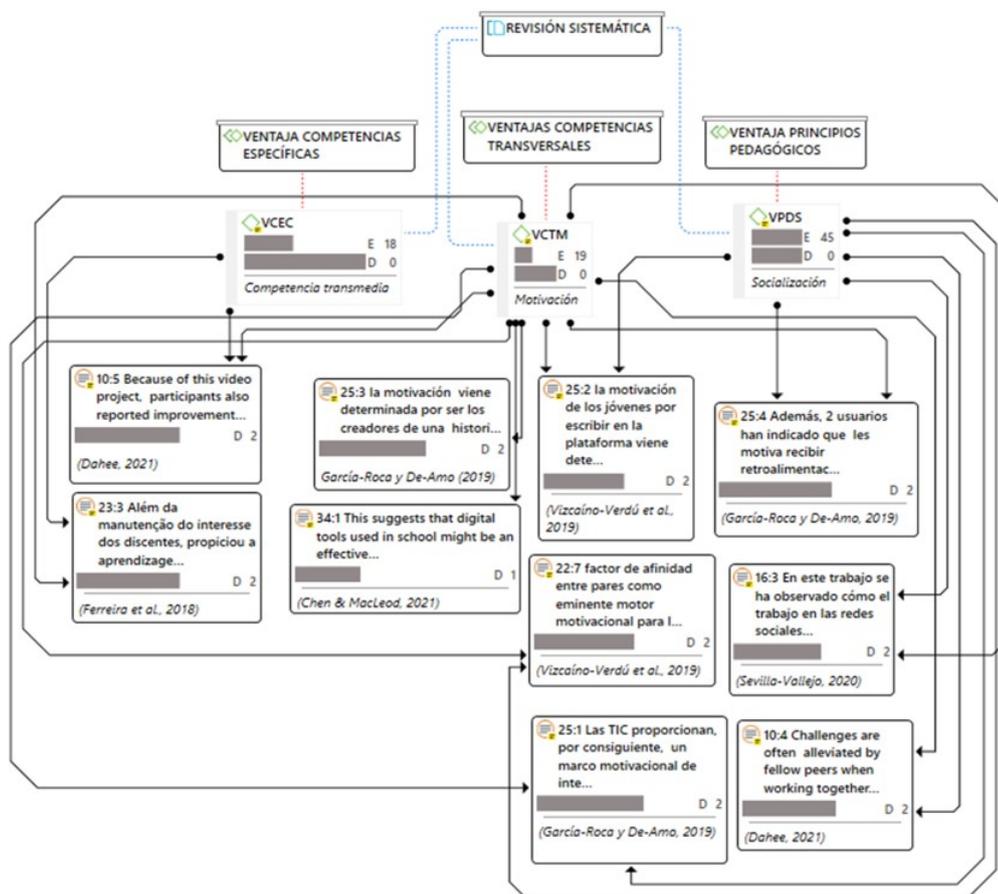
- el desarrollo del principio de socialización (VPDS= 81.82%);
- la mejora de las competencias transversales, en concreto, la motivación (VCTM= 54.29%) y
- el impulso de la competencia transmedia como competencia específica (VCEC= 81.82%).

En el caso de los principios pedagógicos las publicaciones revisadas plantean asimismo el principio de individualización, aunque en menor proporción (VPDI= 10.91%) y sobre las competencias transversales destacan la competencia digital (VCTD= 20%) y la creatividad (VCTC= 17.14%).

La colaboración en línea entre estudiantes les ayuda a recibir apoyo emocional y fomentar su sentido de pertenencia a la comunidad digital, además las actividades comunicativas mejoran el desempeño de los estudiantes, su compromiso y la motivación en tareas de lectura digital. En las investigaciones revisadas se considera que recibir retroalimentación de los lectores, ya sea en forma de votos, comentarios o recomendaciones les motiva bastante. La cooperación entre pares ayuda a los estudiantes a descubrir sus propias debilidades y aprenden de los/as compañeros/as que tienen un mayor rendimiento. De otro lado, la elaboración y análisis del conocimiento sobre

las lecturas permite el desarrollo de la competencia transmedia, así como el uso creativo de las herramientas tecnológicas para la promoción de la lectura.

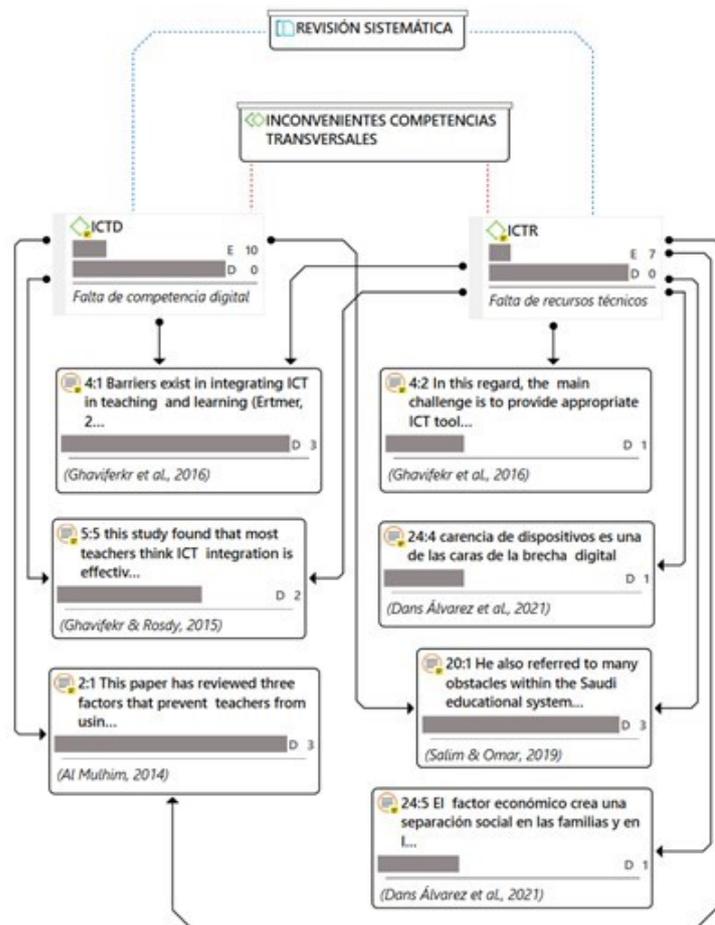
Figura 3. Ventajas del fenómeno *Booktuber*



### ¿La práctica lectora *Booktuber* presenta inconvenientes para el desarrollo de la competencia literaria en Educación Secundaria?

En la figura 4 se observa que el mayor problema al aplicar esta práctica lectora es la falta de competencias transversales, como la competencia digital (ICTD= 40%) y la falta de recursos técnicos (ICTR= 28%). En casi la totalidad de las publicaciones analizadas los dos factores que impiden el uso de las TIC, por parte de los docentes y estudiantes, son la falta de capacitación para su uso contextual y la falta de recursos, acceso y soporte técnico.

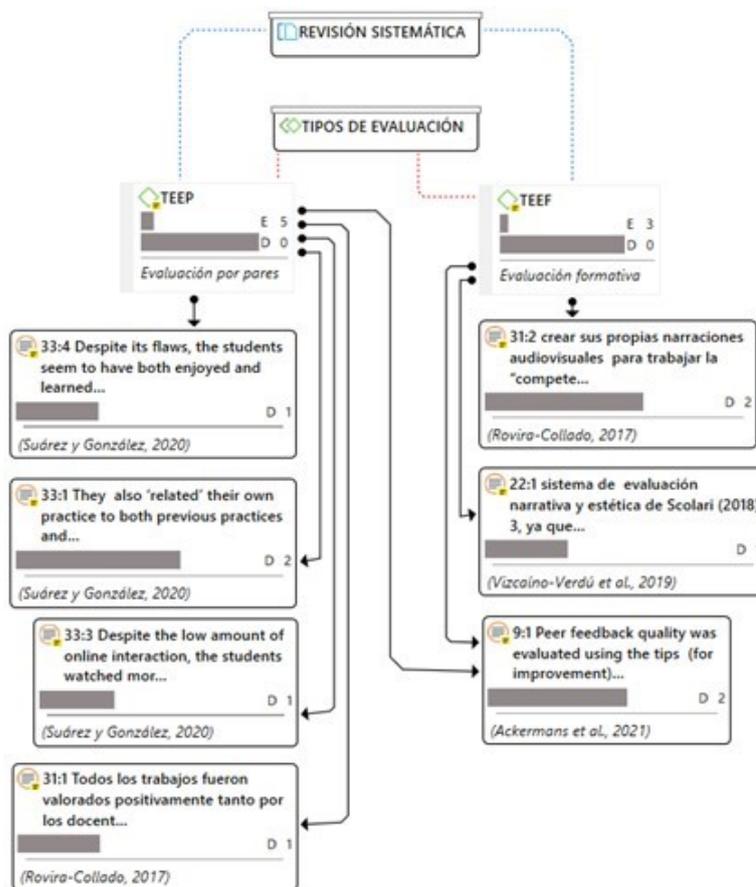
Figura 4. Inconvenientes del fenómeno *Booktuber*



## ¿Esta práctica lectora puede utilizarse para evaluar la competencia literaria en Educación Secundaria?

En la figura 5 se muestra que la forma de evaluar con esta práctica lectora es evaluación por pares (TEEP= 55.56%) y evaluación formativa (TEEF=33.33%). Con esta práctica lectora los estudiantes proporcionan consejos y recomendaciones de retroalimentación entre pares lo que permite una evaluación formativa. Este es un buen ejercicio tanto para el que da la retroalimentación como para la persona que la recibe.

Figura 5. Evaluación del fenómeno *Booktuber*



## Discusión y conclusiones

Siguiendo las directrices de la Declaración de PRISMA ha sido posible conocer el estado actual sobre las ventajas, inconvenientes y evaluación de las redes sociales y el fenómeno *Booktuber* en la etapa de Educación Secundaria. Esta revisión confirma que efectivamente existen experiencias avaladas por estudios científicos sobre el uso de las redes sociales y la intervención *Booktuber* para el desarrollo de la competencia literaria en Educación Secundaria.

Las 38 publicaciones que se han revisado finalmente en las tres bases de datos establecen varias conexiones, como ha podido apreciarse en el mapa de co-ocurrencia y el diseño de los estudios cuantitativos, cualitativos o mixtos. Por otro lado, la mayoría de los estudios se localiza fuera de la Unión Europea, aunque España es el país que aporta más publicaciones sobre el fenómeno *Booktuber*.

Los resultados apuntan que existen más ventajas que inconvenientes en la utilización del fenómeno *Booktuber* para el desarrollo de la competencia literaria en Educación Secundaria. Entre ellas destaca la importancia del factor actitudinal como compartir sentimientos y pensamientos con los/as compañeros/as (Hu y Yu, 2021) y el factor motivacional (Chen y MacLeod, 2021; Dar et al., 2019; Hu y Yu, 2021; Rajendran y Yunus, 2021). Los estudiantes asumen un papel más entusiasta y activo en el aula ya que es un ambiente socializador donde los jóvenes experimentan el apoyo de sus pares y comparten sus gustos, intereses, valores, sentimientos,

comentarios, críticas y valoraciones sobre el contenido de las lecturas y escritos (Başoğul, 2021). El modelo *Booktuber* puede adaptarse a los principios del aprendizaje cooperativo, fomenta la implicación literaria y permite al estudiante trabajar su identidad (Sevilla-Vallejo, 2020). Como plantea Dahee (2021) el compromiso de los participantes con el proyecto, las experiencias de aprendizaje y las percepciones con respecto a la creación de video causa un impacto positivo que hace aumentar la motivación y el compromiso intrínsecos. La orientación motivacional está directamente relacionada con la colaboración entre pares y el diálogo colaborativo, así como mejoras en el conocimiento del vocabulario, capacidad de comprensión lectora, elaboración de conocimiento, evaluación, reflexión y comunicación, además de las habilidades tecnológicas como la edición de vídeos (Paladines-Paredes y Margallo, 2020; Morales-Sánchez et al., 2021; Vizcaíno-Verdú et al., 2019). La idea de interacción asumida en todas las publicaciones revisadas acrecienta el término Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) por considerar primordial la relación entre los usuarios/as.

Es una nueva forma de leer, participar e interactuar a partir de la lectura, siendo una práctica muy recomendada para entender la lectura en su dimensión social y colectiva y que tiene un gran potencial didáctico para fomentar las competencias transmedia y las competencias transversales (García-Canclini, 2015; Heredia-Ponce et al., 2022; Paladines-Paredes y Aliaga, 2021; Rovira-Collado, 2017; Tsvetkova et al., 2021; Vizcaíno-Verdú et al., 2019; Tomasena, 2021). Otro aspecto interesante y novedoso es la sostenibilidad, pues los espacios digitales, los libros electrónicos, redes sociales y las plataformas educativas animan a consumir menos papel y se reduce la huella ecológica (Gil-Quintana et al., 2020).

Entre los inconvenientes que presenta esta práctica lectora destacan la falta de competencia digital y de acceso a la tecnología (Al-Mulhim, 2014; Ahmed, 2016; Dar et al., 2019; Gashi-Shatri, 2020; Ghavifekr et al., 2016; Keezhatta y Abdulfattah, 2019; Otchie y Pedaste, 2020). Algunos estudiantes señalan la necesidad de formación en el uso de la producción y edición de vídeo, así como de herramientas informáticas para llevar a cabo esta actividad (por ejemplo, edición de textos, imágenes y vídeos). Asimismo, la falta de acceso a la tecnología puede crear una nueva brecha que puede ser muy peligrosa pues tiende a enmascarar la falta de desarrollo en competencias fundamentales, como la lectora y a profundizar en las desigualdades sociales (Amiama-Espaillet y Mayor-Ruiz, 2017).

En relación a si esta práctica lectora puede utilizarse para evaluar la competencia literaria en Educación Secundaria, las publicaciones revisadas avalan que la implementación de la retroalimentación entre pares puede ahorrar un tiempo valioso a los docentes y proporcionar retroalimentación entre pares puede ser un ejercicio de aprendizaje tanto para el que da la retroalimentación como para el que la recibe. La retroalimentación está destinada a ayudar al alumnado a identificar y reflexionar sobre el desempeño de sus habilidades complejas para poder mejorarla y la metodología de evaluación formativa está diseñada para brindar retroalimentación sobre momentos frecuentes y continuos en el ciclo de aprendizaje, identificar necesidades de aprendizaje y ajustar la enseñanza de manera adecuada (Ackermans et al., 2021; García-Roca y De-Amo, 2019; Ghavifekr y Rosdy, 2015; Suárez y González-Argüello, 2020).

## Limitaciones

En primer lugar, hay que comentar que al tratarse de una revisión sistemática las investigaciones seleccionadas tienen implícitos sus sesgos metodológicos y los condicionantes sobre la forma de entender e interpretar el objeto de estudio, y siempre estará limitada por la cantidad y calidad de los estudios incluidos. Asimismo, la búsqueda de los términos también

conlleva restricciones en los resultados al tener que acotarlos, lo que puede llevar a errores. Otra de las limitaciones se encuentra en decidir cuáles son las preguntas de investigación, cómo medir sus resultados y la elección de los hallazgos a publicar.

## Financiación

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades dentro del Plan Estatal 2017-2020 Retos-Proyectos I+D+i. Titulado “Diseño, Producción y Evaluación de T-Mooc para la Adquisición por los Docentes de Competencias Digitales Docentes” y, cuyos responsables son Julio Cabero Almenara y Rosalía Romero Tena. Fecha de inicio: 01-01-2019 y de finalización: 31-12-2022.

## Referencias

- Ackermans, K., Rusman, E., Nadolski, R., Brand-Gruwel-Zuyd, S., & Specht-Delft, M. (2021). Feedback is a gift: Do video-enhanced rubrics result in providing better peer feedback than textual rubrics? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 26(1), Article [17]. <https://doi.org/10.7275/hk9e-8d82>
- Ahmed, R. (2016). Social media integration in Secondary Education in Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 3(1), 74-99. <https://doi.org/10.22555/joeed.v3i1.712>
- Al-Mulhim, E. (2014). The barriers to the use of ICT in teaching in Saudi Arabia: A Review of Literature. *Universal Journal of Educational Research*, 2(6), 487-493. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020606>
- Álvarez, C., & Vejo, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, 68, 1562-4730. <https://doi.org/10.5195/BIBLIOS.2017.351>
- Amiama-Espaillet, C., & Mayor-Ruiz, C. (2017). Digital reading and reading competence. The influence in the Z generation from the Dominican Republic. [Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana]. *Comunicar*, 52, 105-114. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- Ballesta-Pagán, F. J., Lozano-Martínez, J., Cerezo-Máiquez, M. C., & Castillo-Reche, I. S. (2021). Participación en las redes sociales del alumnado de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 24(1), 1-20. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26844>
- Başoğul, D. A. (2021). Wattpad in youth literature based on the experiences of Turkish teachers and Secondary School students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(1), 124-135. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.1p.124>
- Cáceres-Reche, M. P., García-Gómez, G., Ramos-Navas-Parejo, M., & Carmona-García, M. (2020). La inclusión educativa y TIC: Retos para la educación del siglo XXI. In F. J. Hinojo-Lucena, J. M. Trujillo-Torres, J. M. Sola-Reche, & S. Alonso-García, S. (Eds.), *Innovación Docente e Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 57-72). Dykinson.
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., & De-Pablos-Pons, J. (2013). Young people and social networks: Motivations and preferred uses. [Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes]. *Comunicar*, 40, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Chen, D., & MacLeod, G. (2021). Effectiveness of digital tools to support pupils' reading in secondary school: A systematised review. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 13(2). <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2021040101>
- Dahee, C. (2021). Perceptions of collaborative video projects in the language classroom: A qualitative case study. *International Journal of Instruction*, 14(4), 301-320. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14418a>

- Dans-Álvarez-de-Sotomayor, I., Fuentes-Abeledo, E. J., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2021). El reto de los profesores de secundaria ante las redes sociales. *Educar*, 57(1), 207-222. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1151>
- Dar, B. A., Ahmad, S., & Lone, J. A. (2019). Reading habits and attitudes of undergraduate students: A gender based comparative study of government degree college (boys) and government degree college for women, anantnag (J&K). *Library Philosophy and Practice*, 2351. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2351/>
- García, I. P., & Jhonson, L. S. (2010). *Informe Horizon*. Edición Iberoamericana. Austin, The New Media Consortium.
- García-Canclini, N. (2015). Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. En N. García-Canclini, *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 1-35). Ariel.
- García-Roca, A., y De-Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos*, 18(3), 18-28. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.3.1968](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968)
- Gashi-Shatri, Z. (2020). Advantages and disadvantages of using information technology in learning process of students. *Journal of Turkish Science Education*, 17(3), 420-428. <http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/1099>
- Ghavifekr, S., & Rosdy, W. A. W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 175-191. <https://doi.org/10.21890/ijres.23596>
- Ghavifekr, S., Thanusha, K., Logeswary, R., & Annreetha, A. (2016). Teaching and Learning with ICT Tools: Issues and challenges from teachers' perceptions. Malaysian online. *Journal of Educational Technology*, 4(2), 38-57. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1096028>
- Gil-Quintana, J., Malvasi, V., Castillo-Abdul, B., & Romero-Rodríguez, L. M. (2020). Learning leaders: Teachers or youtubers? Participatory culture and STEM competencies Italian Secondary School students. *Sustainability*, 12, 1-18. <https://doi.org/10.3390/su12187466>
- Gómez-Díaz, R., García-Rodríguez, A., Cerdón-García, J. A., & Alonso-Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Trea.
- Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., & Chang, S. (2015). Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 26, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.004>
- Heredia-Ponce, H., Romero-Oliva, M. F., & Gil-González, C. (2022). Las tecnologías aplicadas a la educación: el uso del *Booktuber* para el desarrollo de la expresión oral. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-25. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270057>
- Hu, J., & Yu, R. (2021). The effects of ICT-based social media on adolescents' digital reading performance: A longitudinal study of PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 and PISA 2018. *Computers & Education*, 175, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104342>
- Kalantzis, M., Cope, B., & Zapata, G. C. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/01/10465.pdf>
- Keezhatta, M. S., & Abdulfattah, O. (2019). Enhancing reading skills for Saudi Secondary School students through Mobile Assisted Language Learning (MALL): An experimental study. *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 437-447. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n1p437>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, 17158-17206. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01)
- Lluch, G., & Acosta, M. (2012). Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes. En J. Díaz Armas (Ed.), *Lecturas para el nuevo siglo: formación receptora y lector hipertextual* (pp. 37-52). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Martos, E. (2013). Lectura y patrimonio cultural en la era digital. *Revista digital Platero*, 193, 3-24. <https://dokumen.tips/documents/platero-193.html?page=1>
- Ministerio de Cultura y Deporte (2021). *Lectura infinita. Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:10cac192-ea16-4017-bca6-0b181a4f47dc/plan-fomento-lectura.pdf>
- Morales-Sánchez, M. I., Martín-Villareal, J. P., & Coca-Ramírez, F. (2021). *Booktubers* in the classroom: teaching experiences on the dynamics of online literary criticism. *Ocnos*, 20(2), 68-79. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_021.20.2.2426](https://doi.org/10.18239/ocnos_021.20.2.2426)
- Otchie, W.O., & Pedaste, M. (2020). Using social media for learning in High Schools: A systematic literature review. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 889-903. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.889>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paladines-Paredes, L. V., & Aliagas, C. (2021). Videoreseñas de *Booktubers* como espacios de mediación literaria. *Ocnos*, 20(1), 38-49. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.1.2489](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2489)
- Paladines-Paredes, L. V., & Margallo, A. M. (2020). Los canales *Booktuber* como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos*, 19(1), 55-67. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.1.1975](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975)
- Prasanna-Kumara, B. M. (2019). Evaluation of ICT impact on reading habits of students in Amrita Vishwa Vidyapeetham Bengaluru. *Library Philosophy and Practice*, 2973, 1-7. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2973/>
- Rajendran, V., & Yunus, M. M. (2021). Interactive learning via digital storytelling in teaching and learning. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(3), 78-84. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v9n.3p.78>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y *Booktuber* como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10981>
- Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1205](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205)
- Sevilla-Vallejo, S. (2020). Aprendizaje cooperativo y redes sociales. Propuesta *Booktuber* para la educación literaria. En REDINE (Coord.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social* (pp. 188-200). Adaya Press.
- Sibón-Macarro, T.G., & Picado Sánchez, M. J. (2021). Animación a la lectura a través de reseñas de *booktubers*. En A. Vizcaino-Verdú, M. Bonilla-del-Río, & N. Ibarra Rius, *Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales* (pp. 612-628). Dykinson S. L.

- Suárez, M. M., & González-Argüello, M. V. (2020). Becoming a good *BookTuber*. *RELC Journal*, 51(1), 158-167. <https://doi.org/10.1177/0033688220906905>
- Tomasena, J. M. (2021). ¿Quiénes son los *booktubers*? Características de los videoblogueros literarios en lengua española. *Ocnos*, 20(2), 43-55. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2466](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2466)
- Tsvetkova, M., Ushatikova, I., Antonova, N., Salimova, S., & Degtyarevskaya, T. (2021). The use of social media for the development of digital literacy of students: From adequate use to cognition tools. *iJET*, 16(2), 65-78. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i02.18751>
- UNESCO (2011). *Currículum para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán-Franco, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El *Booktuber*. [Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber]. *Comunicar*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>
- Whiting, P., Savović, J., Higgins, J. P., Caldwell, D. M., Reeves, B. C., Shea, B., Davies, F., Kleijnen, J., & Churchill, R. (2016). ROBIS: a new tool to assess risk of bias in systematic reviews was developed. *Journal of clinical epidemiology*, 69, 225-234. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.06.005>