

## ARTÍCULO

# Las tecnologías aplicadas a la educación: el uso del *booktuber* para el desarrollo de la expresión oral

Hugo Heredia Ponce<sup>1</sup> 

Manuel Francisco Romero Oliva<sup>1</sup> 

Carlos Gil González<sup>1</sup> 

### RESUMEN

El artículo se inserta en el área de educación, concretamente en el campo de la alfabetización, la lectura y la escritura. Pretende analizar cómo la tecnología aplicada a la educación, a través del *booktuber*, puede convertirse en una estrategia para mejorar la expresión oral de los estudiantes y su interpretación crítica de la realidad. Se utilizó una metodología de diseño cuasi-experimental pretest-posttest, con una muestra de 44 alumnos de 6º de Educación Primaria de un centro educativo de Cádiz (España), dividida en un grupo control y experimental. La implementación se realizó en nueve sesiones para trabajar la oralidad primero y posteriormente, mediante la creación del *booktuber*. Se utilizaron cuestionarios para analizar el contexto de ambos grupos, una rúbrica para evaluar la expresión oral de ellos y un cuestionario para evaluar el éxito y la aceptación del *booktuber*. Se mostraron diferencias significativas entre ambos grupos lo que justifica la validez del *booktuber*.

### PALABRAS CLAVE

tecnologías; *booktuber*; comunicación oral; cuasi-experimental.

---

<sup>1</sup>Universidad de Cádiz, Cádiz, España.

## **TECHNOLOGIES APPLIED TO EDUCATION: THE USE OF THE BOOKTUBER FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL EXPRESSION**

### **ABSTRACT**

The article is inserted in the area of education, specifically in the field of literacy, reading and writing. It aims to analyse how technology applied to education, through the booktuber, can become a strategy to improve students' oral expression and their critical interpretation of reality. A quasi-experimental pretest-posttest design methodology was used, with a sample of 44 students in 6th grade of Primary Education from an educational centre of Cadiz (Spain), divided into a control and an experimental group. The implementation was carried out in nine sessions to work on orality first and then, through the creation of a booktuber. Questionnaires were used to analyse the context of both groups, a rubric to evaluate their oral expression and a questionnaire to evaluate the success and acceptance of the booktuber. Significant differences between the two groups were shown, which justifies the validity of the booktuber.

### **KEYWORDS**

technologies; booktuber; oral communication; quasi-experimental.

## **TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO: USO DO BOOKTUBER PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL**

### **RESUMO**

O artigo é inserido na área de educação, especificamente no campo da alfabetização, leitura e escrita. O objetivo é analisar como a tecnologia aplicada à educação, através do *booktuber*, pode se tornar uma estratégia para melhorar a expressão oral dos estudantes e sua interpretação crítica da realidade. Foi utilizada uma metodologia de pré-teste quase-experimental, com uma amostra de 44 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de um centro educacional de Cádiz (Espanha), divididos em um grupo de controle e um grupo experimental. A implementação foi realizada em nove sessões para trabalhar primeiro a oralidade e depois, a criação de um *booktuber*. Foram usados questionários para analisar o contexto dos dois grupos, uma rubrica para avaliar sua expressão oral e um questionário para avaliar o sucesso e a aceitação do livro. Foram mostradas diferenças significativas entre os dois grupos, o que justifica a validade do *booktuber*.

### **PALAVRAS-CHAVE**

tecnologias; *booktuber*; comunicação oral; quase-experimental.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo se inserta en el campo de la educación, más específicamente en el área de la alfabetización, de la lectura y de la escritura (estudiado en el Grupo de Trabajo número 10 de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — GT10/ANPEd) porque trata cómo las tecnologías aplicadas a la educación, en concreto, el *booktuber* puede mejorar en ese caso la expresión oral de los estudiantes. En ese sentido, la alfabetización de la expresión oral mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se extiende a toda la educación básica.

Partiendo de esa premisa, podemos decir que el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en la escuela actual posibilita que

nuestro alumnado tendrá la posibilidad de desarrollar sus capacidades a la hora de expresarse oralmente y por escrito y, al mismo tiempo, mejorar sus competencias en lo que respecta a la interacción social, al aprendizaje autónomo, a la iniciativa personal, al tratamiento de la información, al uso de las TIC o a la propia interacción con el medio. (Romero, 2018, p. 13)

Desde esa perspectiva, el trabajo de las destrezas orales en el aula favorece la adquisición de una adecuada competencia comunicativa, pues estas adquieren un papel indispensable a la hora de interactuar con el contexto social en el que se desenvuelve el alumnado y le proporciona una gran variedad de recursos en función de la situación en la que se encuentre (Avendaño, Rueda y Rolón, 2019). Sin embargo, en una sociedad en la que la comunicación ocupa casi la totalidad del tiempo de un hablante, se puede observar que la realidad en el aula es completamente distinta e, influenciada por la abusiva dependencia de los libros de texto (Suárez, 2016), la utilización del código escrito prioriza en los procesos de enseñanza/aprendizaje, quedando la enseñanza de la oralidad relegada a un segundo plano (Vilà, 2005).

Esa situación que aquí se plantea, como reflejan Ballesteros y Palou (2005), ha ido evolucionando con el paso de los años hasta infundir en los centros escolares la conciencia de que es necesaria la utilización de la lengua oral como medio y como objeto de estudio dentro del aula. En esa línea, como señala Camps (2005), la oralidad está continuamente presente en el entorno escolar, por lo que la metodología que se lleve en el aula no debe dejarla de lado, sino apoyarse en ella para conseguir el desarrollo de estrategias de comunicación en los diferentes niveles de la competencia lingüística.

En otras palabras, el docente debe fomentar el uso de la lengua oral para conseguir establecer una base sólida en la construcción del conocimiento del alumnado que servirá para estructurar su pensamiento a lo largo de las diferentes etapas escolares (Olaya, 2014). A su vez, se deben tener en cuenta una serie de características propias de la lengua oral como son: el propio contenido la conversación, los diferentes contextos en los que se puede dar la acción comunicativa, el conocimiento de la lengua que tenga el hablante en el momento de la interacción y la estructuración y planificación del discurso emitido (Castellà y Vilà, 2005).

En relación con todo lo mencionado, no debemos olvidar la importancia de formar al alumnado en la resolución de diferentes situaciones, tanto formales e informales, que se den en su realidad escolar, familiar, social y cultural, pues como expresa Jover (2014, p. 82): “Contribuir al desarrollo de la competencia oral exige acompañar al alumnado en cada una de las fases de la preparación de un texto oral formal, así como una atención detenida a todos los aspectos [...] que su puesta en escena reclama”.

Consideramos que, si queremos crear un entorno de aprendizaje contextualizado para la lengua oral, es necesario conocer dónde, cuándo y cómo se desarrolla el contexto educativo de nuestro alumnado, valiéndonos de aquellos recursos que estén a nuestro alcance. En esa línea, por ejemplo, Romero y Corpas (2019) defienden que la utilización de las TIC y de los entornos virtuales de aprendizaje son recursos apropiados para el desarrollo de la expresión oral.

Por lo tanto, esa problemática debe enmarcarse en el siglo XXI en el sentido de que en los últimos años el avance tecnológico ha provocado un cambio de grandes magnitudes en la sociedad donde nos desenvolvemos. No es difícil observar que, día tras día, la presencia de herramientas electrónicas en nuestro contexto es cada vez mayor y su influencia repercute de manera significativa en las acciones que realizamos en nuestro día a día (Tovar-Gálvez y García, 2016).

Moya y Vázquez (2010) indican que ese desarrollo tecnológico produce alteraciones en las conductas sociales, bien estableciendo nuevas pautas de relaciones entre los miembros de una comunidad, o modificando la estructura en la que se fundamenta su sociedad. En otras palabras, si la tecnología digital se adhiere a la sociedad, se modificará el comportamiento de sus miembros y la forma de relacionarse entre sí.

El cambio planteado no ha pasado desapercibido en el ámbito educativo. Marcelo (2013), Moraes (2018), entre otros afirman que el progreso tecnológico de las últimas décadas ha influido en el aula de manera notable, desarrollando nuevas oportunidades de actuación dentro del aula. No obstante, hay que tener en cuenta que hay autores como Plaza (2016), Gómez, Vázquez-Cano y López (2018) o Pedrero *et al.* (2018) que indican tanto las ventajas como los inconvenientes a la hora de incorporarlas en el aula.

Para ello, Trujillo (2019) defiende que el docente debe procurar que el aula sea un espacio donde se propicie un entorno en el que el alumnado esté (pre)dispuesto a hablar con el objetivo de favorecer su motivación intrínseca y aportar un nuevo enfoque a la manera de enseñar actual (Ortiz-Colón, Jordán y Agredal, 2018).

Es fundamental, por ello, la formación permanente del docente y una buena capacidad de adaptación ante una sociedad en constante cambio (Bauman, 2019). De esa forma, la curiosidad traerá consigo la innovación y esta, a su vez, traerá nuevas maneras de enfocar las diversas formas de la competencia lingüística, incluida la oralidad.

Además, pese a que ese tipo de recursos está continuamente presente en la cotidianidad de la comunidad educativa, la competencia digital real queda muy por debajo de lo que se esperaría normalmente en una sociedad eminentemente mediatizada (Bonilla, García y Pérez, 2018). Se hace más que evidente una doble

necesidad: por un lado, una formación del docente y del alumnado adecuada a la realidad tecnológica en al que se desarrolla su día a día y, por otro, la inclusión de nuevas herramientas digitales en el aula que permitan el desarrollo de metodologías innovadoras y acordes a las fluctuaciones de la sociedad (Toribio, 2019).

Gutiérrez (2008) y Coll (2009) consideran necesaria una alfabetización digital (tanto del equipo docente como del alumnado) que otorgue a cada persona la capacidad de discriminar en cada caso las herramientas tecnológicas útiles de las que no lo son, con el objetivo de que puedan desenvolverse de manera autónoma en una sociedad cada vez más influida por el cambio. A su vez, Heredia y Romero (2017) proponen que sea el docente quien, tomando un papel más secundario, guíe al alumnado en ese proceso, diseñándole actividades en las que desempeñe un papel más activo y autónomo.

No se debe caer en el común error de que solamente utilizando esas herramientas en el aula, el docente empleará metodologías innovadoras, pues se debe evitar utilizarlas con una actitud tradicionalista y limitada (Coll, 2009).

Ante todo eso, Morrissey (2010) recuerda que no se debe olvidar que la inclusión de recursos tecnológicos en el aula está considerada como un factor esencial en los últimos años que proporciona, además, un aprendizaje más motivador y activo que el habitual. Una de las herramientas que más ha ayudado a los docentes a incorporar las tecnologías en el aula ha sido el *blog*, pues permite crear y compartir conocimiento entre los diferentes usuarios. Esa idea de interacción nos lleva al término de las Tecnología de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) que amplía la idea de las TIC al incidir en un aspecto clave: la relación entre sus usuarios. Así, el docente necesitará una formación específica para convertirse en guía y mediador en el aula y, posteriormente, expandir la visión de competencia comunicativa en el entorno escolar (González, Ramos y Suárez, 2013). En esa línea, Heredia y Romero (2017) señalan una serie de estrategias a través de las cuales se desarrollan y trabajan algunos aspectos de esa competencia en el aula, entre las que destaca el *booktuber*.

Sorensen y Mara (2014) entienden el *booktuber* como un espacio virtual dentro de la plataforma *YouTube* en el que una comunidad de lectores (*booktubers*) comparten vídeos relacionados con la literatura, principalmente, con el objetivo de comentar, debatir y recomendar libros. Rovira (2017, p. 56), por su parte, los define como “reseñas literarias en formato vídeo que nos ofrecen las impresiones de sus lectores”. Son, por ello, un claro ejemplo de TRIC, en la que la comunidad utiliza los recursos electrónicos necesarios para compartir sus impresiones, conocimientos y experiencias sobre un tema en particular, como puede ser la lectura (Lluch, 2014). Por lo tanto, autores como Torralba (2018) o Tosi (2020), entre otros, indican que el *booktuber* puede mejorar la expresión oral de los estudiantes.

Además, como señala Sued (2016), la plataforma *booktuber* va más allá que el simple hecho de subir y compartir vídeos, debido a que los integrantes de esta comunidad digital cada vez tienen más influencias sobre otros aspectos del ámbito cultural. Por tanto, el *booktuber* permite acercar las tecnologías a los diferentes sectores de la comunidad literaria y, como consecuencia, al ámbito escolar (Rovira, 2017).

No es extraño, entonces, encontrar en los contextos educativos metodologías que incluyan en sus principios el uso de este tipo de herramientas, favoreciendo un aprendizaje contextualizado según la realidad educativa, social y cultural del alumnado.

Analizando ese panorama, uno de los principios en los que se debe basar una programación docente es el de establecer un aprendizaje motivador, que proporcione una respuesta real e innovadora a los intereses del alumnado y que parta de los intereses del aula.

No podemos olvidar, por tanto, que cada vez son más las personas que se colocan frente una cámara y comparten su opinión con los demás miembros de la comunidad, a veces para mostrar sus impresiones, otras para convencer a ciertos grupos sociales, pero es indudable que es un fenómeno que cada vez tiene más seguidores.

Por esa razón, es necesario recalcar la importancia de la oralidad durante el proceso: si en ese sector es el medio oral el más utilizado para llevar a cabo la comunicación, se deberán trabajar estrategias comunicativas orales para hacer el discurso más atractivo y lograr que el mensaje se difunda a más sectores de la población.

Tras todo ello, retomando las palabras de Romero, Heredia y Ordóñez (2017, p. 36), podemos considerar que ese tipo de recursos “se erige en un instrumento que ayuda a motivar al alumnado y contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje al ofrecer una visión conectada y global de nuestro entorno”. De donde resultan las preguntas que determinará nuestra investigación:

- P1. ¿El alumnado de Educación Primaria tiene carencias en la expresión oral?;
- P2. ¿El alumno desarrolla un buen uso de las tecnologías?;
- P3. ¿El *booktuber* puede ser un elemento motivador para la mejora de la expresión oral?.

## METODOLOGÍA

El diseño de la investigación se caracteriza por ser de carácter cuasi-experimental (Campbell y Stanley, 1966) con un grupo control (GC) y otro experimental (GE) para analizar cómo el *booktuber* puede convertirse en una estrategia para mejorar la expresión oral de los estudiantes de sexto curso de Educación Primaria de un centro educativo de la provincia de Cádiz (España). En ese sentido, se desglosan una serie de subobjetivos:

- Analizar la competencia oral que tienen los estudiantes (pre-postest);
- Analizar el uso correcto de las tecnologías en el alumnado (TAM);
- Estudiar las opciones del *booktuber* como herramientas en el aprendizaje y desarrollo de la oralidad.

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para describir el diseño de la investigación, desde una perspectiva cualitativa, se ha utilizado el método cuasi-experimental (Tabla 1), donde se pretende analizar qué repercusión ha tenido la implementación de un experimento (x)

Tabla 1 – Investigación cuasi-experimental.

Grupos	Pretest	Intervención en el aula	Posttest
Experimental	$y_1$	x (Propuesta didáctica)	$y_2$
Control	$y_1$	-	$y_2$

Fuente: elaboración propia.

en un grupo denominado experimental, pues se ha introducido una propuesta didáctica para trabajar la oralidad y como producto final crear un *booktuber*, frente a otro denominado control que no introducirá esos elementos en sus dinámicas de clase.

También dentro de la investigación cualitativa, se pretendió analizar las creencias y las actitudes desde la etnografía educativa y la investigación de diseño pues, como expresan McMillan y Schumacher (2005, p. 44), se pretende hacer “una descripción e interpretación de un grupo o sistema cultural o social”, en concreto de los estudiantes de sexto de Educación Primaria de un centro educativo. Por otra vez, se realiza dentro de ese paradigma, se usa un estudio de caso, pues nos centramos un determinado centro y curso.

Por tanto, planteamos una serie de técnicas e instrumentos que están vinculados a los métodos y objetivos antes mencionados:

- Cuasi-experimental: Para ese caso se utilizó como técnica la exposición individual oral de los estudiantes con la utilización de una rúbrica donde se indicaban los diferentes puntos a tener en cuenta. Eso nos sirvió para saber qué nivel de expresión oral tenían los dos grupos antes de empezar con la intervención en el aula, para luego, tras incorporar el *booktuber* en el GE, volver a ver si los niveles del GE habían mejorado. Y por otra parte, analizar qué significación de resultados había entre grupos;
- Etnografía educativa: Desde las creencias y actitudes de los estudiantes a través de diferentes cuestionarios se dio voz a los estudiantes para saber qué opinión tienen ellos acerca de las TIC y el *booktuber* y, por otra parte, analizar si la incorporación del *booktuber* en el aula puede servir para mejorar la oralidad;
- Diseño de investigación. Nos permite a través de la matriz DAFO — Debilidades (D), Amenazas (A), Fortalezas (F), Oportunidades (O) — comprender y mejorar los resultados obtenidos en el desarrollo de la investigación.

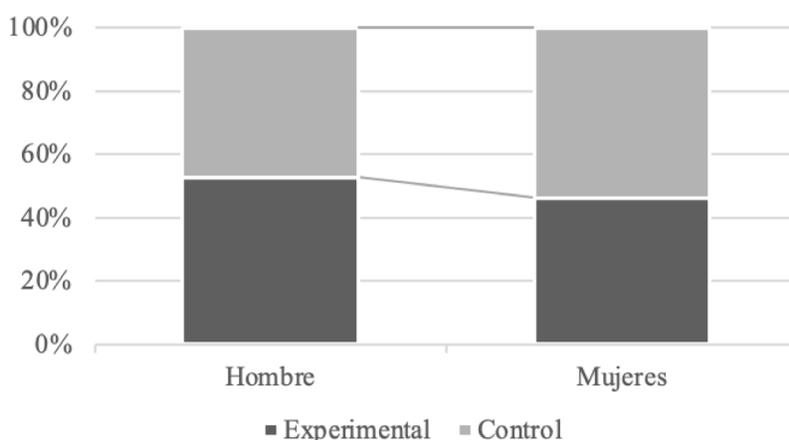
## CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Hemos utilizado un muestreo no probabilístico, en concreto, siguiendo a McMillan y Schumacher (2005), de conveniencia porque era un centro donde no tuvimos problemas para realizar esa propuesta didáctica e investigativa. Este es concertado y está ubicado en la zona céntrica de la localidad de Puerto Real (Cádiz). Está considerado como un núcleo educativo que posee un nivel social, económico y cultural estándar. Comienzan con dos líneas de Educación Infantil (EI) y, tras

pasar por los seis cursos de la Educación Primaria Obligatoria (EPO), finalizan los cuatro curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por lo que los estudiantes están 13 años en el mismo contexto escolar.

Se escogió el 6º curso de EPO<sup>1</sup> ya que habían tenido una formación en cuanto al desarrollo de la oralidad y tienen un mayor acercamiento a las TIC.

Estaba formada por 44 estudiantes (25 hombres y 20 mujeres) con edades comprendidas entre los 11 y 13 años y pertenecientes a las líneas A y B del 6º curso de EPO de un centro de la provincia de Cádiz (España). Esta muestra se divide en dos grupos (Figura 1): un GC (6ºA) formado por 22 miembros y un GE (6ºB) compuesto por 23. La distribución por sexos es de 14 hombres y 8 mujeres en el GC y de 11 hombres y 12 mujeres en el GE.



Fuente: elaboración propia.

**Figura 1 – Porcentajes por sexo y grupos.**

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para poder llevar a cabo nuestra investigación, planteamos una serie de técnicas e instrumentos que relacionamos con los diversos momentos que tendrá nuestra investigación (Tabla 2).

A continuación, pasamos a comentar los diferentes instrumentos:

- Cuestionario: Para este estudio, se elaboró un cuestionario, tomando como referencia el de Heredia y Romero (2019). Está compuesto por cuatro bloques con una serie de ítems:
  - Bloque I: Datos personales: 3 ítems relacionados con el curso, edad y sexo;

<sup>1</sup> Hay que aclarar que el sistema de EPO está compuesto por 6 cursos obligatorios y que corresponden con las edades entre 6 y 12 años.

**Tabla 2 – Relación de los instrumentos y técnicas con los momentos de la investigación.**

Momentos	Técnicas	Instrumentos
Inicial: pretest	Exposición oral de forma individual	Rubrica
	Creencias y actitudes	Cuestionario
Intervención en el aula	Actividades para trabajar la oralidad	Diario de campo
	<i>Booktuber</i>	
Final: posttest	Exposición oral de forma individual	Rúbrica
	Creencias y actitudes	Cuestionario TAM
	Categorización	Matriz DAFO

Fuente: elaboración propia.

- Bloque II: ¿Qué son para ti...?: 2 ítems donde se pretende que el alumno indique qué son para ellos las TIC y qué palabras les sugieren;
- Bloque III: Tus aficiones a las nuevas tecnologías: 4 ítems para que los estudiantes nos indiquen cuánto tiempo invierten semanalmente en las TIC, qué dispositivos utilizan, cuáles son los niveles que tienen ellos en diferentes programas como base de datos, editores de vídeo, de imágenes...y qué nivel medio tienen ellos en cuanto al uso de ellas;
- Bloque IV: El *booktuber*: 3 ítems para conocer si ellos saben qué es el *booktuber* y por consiguiente, una definición. Y por último, si suelen ver algún canal de *booktuber*.

Ese cuestionario fue validado por expertos relacionados al tema y siguiendo las fases establecidas por McMillan y Schumacher (2005). Además, para ver la fiabilidad de este, se calculó el coeficiente de Cronbach,<sup>2</sup> donde  $\alpha = .741$ . Por lo tanto, siguiendo a Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez (2020), podemos decir que resulta aceptable;

- Rubrica: permite aunar criterios, descriptores y logros sobre un tema determinado para llevar a cabo una evaluación (Champin, 2014). Para eso se han tomado como referencia las pautas propuestas por Ramírez (2002) sobre expresión oral, atendiendo a los siguientes ítems: expresión, planificación del discurso, estructuración del discurso, coherencia y cohesión textual, adaptación al público, principios de cortesía y actitud. Cada una ellas con una puntuación del 1 al 3 con un total de 21 puntos;
- Diario de campo: Permitirá registrar los sucesos o eventos que se producen en las sesiones, anotando todo aquello que se considere relevante durante el proceso de investigación;

2 “Es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados” (Celina y Campo, 2005, p. 575).

- Matriz DAFO: es, según Trujillo (2010), una herramienta que permite registrar y diagnosticar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de un proyecto; detallando los aspectos positivos y negativos del trabajo realizado a nivel de aula y de centro;
- Cuestionario de Aceptación Tecnológica (TAM): sirve para analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso y utilidad de una determinada tecnología. Se basa en la Teoría de la Acción Racional (*Theory of Reasoned Action* — Ajzen y Fishbein, 1980) y se presenta una serie de preguntas cuya valoración es dicotómica (sí/no).

## PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

La intervención en el aula (Tabla 3) se desarrolló durante 9 sesiones en un período aproximado de 2 meses a través del aprendizaje basado en proyecto.

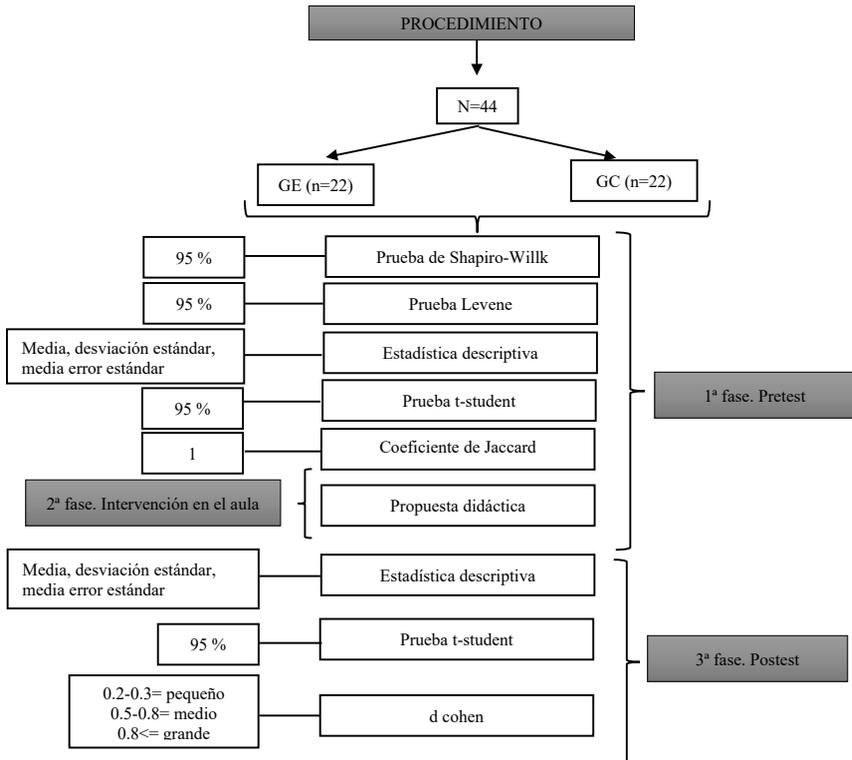
Tabla 3 – Propuesta didáctica.

Sesiones	Descripción
<b>Sesión 1</b>	Presentación del proyecto Exposición de ejemplos de <i>booktuber</i> para la explicación de sus características
<b>Sesión 2</b>	<b>Juego de la excusa:</b> por grupos, se colocan de pie frente al aula y cada persona recibe un <i>story cube</i> . A continuación, se plantea una situación problema (p. ej. “El otro día os estuve esperando en el recreo para que me ayudarais a colgar un cartel y no aparecisteis”) y se le pide a la primera persona que tire el dado y elabore una excusa con lo que haya salido, echándole después la culpa al que tiene a continuación.
<b>Sesión 3</b>	<b>Érase una vez:</b> por grupos, se reparte a cada miembro cinco elementos característicos de un cuento (rey, tesoro, dragón, espada, bruja...) escritos en papel y un final distinto a cada uno. Quien empieza, deberá contar una historia utilizando sus elementos para llegar al final deseado, pero, si menciona un elemento que tenga otra persona, esta lo interrumpirá y continuará la historia. Ganará la persona que llegue antes a su final habiendo utilizado todos los elementos.
<b>Sesión 4</b>	<b>Pueblo duerme:</b> se toma una baraja de cartas española y se reparten dos cartas boca abajo al alumnado. Luego, cada persona mirará sus cartas: si tiene un as, será un lobo, si no, será un aldeano. Entonces el docente dará las siguientes indicaciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Pueblo duerme: todos cerrarán los ojos y bajarán la cabeza</li> <li>– Lobos despiertan: solo los lobos abrirán los ojos y seleccionarán un aldeano para eliminarlo del juego.</li> <li>– Pueblo despierta: todos vuelven a abrir los ojos.</li> </ul> Tras ello, el docente le dará vuelta a la carta del aldeano eliminado y entre todos deberán adivinar quiénes son los lobos. Poniéndose de acuerdo y levantando la carta de una de las personas. El pueblo gana si encuentran a todos los lobos antes de que desaparezca el último aldeano.
<b>Sesiones 5 y 6</b>	Trabajar el texto del cual luego iban hacer el <i>booktuber</i> : <i>Azazel</i>
<b>Sesión 7</b>	Elaboración por grupos de la estructura y el guión del <i>booktuber</i>
<b>Sesiones 8 y 9</b>	Grabación por grupos del <i>booktuber</i>

Fuente: elaboración propia.

## PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo esta investigación se siguieron una serie de pasos (Figura 2) que seriarán para determinar si existe alguna diferencia entre el GE.



Fuente: elaboración propia.

**Figura 2 – Procedimiento de la investigación cuasi-experimental.**

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para comentar la experiencia y los diferentes resultados, vamos a centrarnos en los dos momentos mencionados anteriormente: pretest y postest.

### PRETEST: ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

En ese primer momento pretendemos analizar cuál es el nivel de los estudiantes en cuanto a la expresión oral y por otra parte, analizar el uso que tienen ellos sobre las nuevas tecnologías. Por lo tanto, esto nos servirá para elegir cuál será GE y GC.

Antes de analizar los datos del pretest, queremos saber si los datos proceden de una muestra normal. Por lo tanto, a través de la prueba Shapiro-Will, al ser una

muestra menor de 50 (Saldaña Romero, 2016), podemos decir que partimos de datos que provienen de una distribución normal, pues en ambos grupos p-valor es mayor que 0,05 (experimental: 0,065 > 0,05 y control: 0,033 > 0,05) (Tabla 4). En ese sentido, se acepta la hipótesis nula.

**Tabla 4 – Prueba de Shapiro-Willk.**

Grupos	Estadístico	Grado de libertad	Significancia
Experimental	0,917	22	0,065
Control	0,902	22	0,033

Fuente: elaboración propia.

Además, observamos que no hay diferencias de varianzas entre ambos grupos, porque el p-valor, a través de la prueba Levene (Tabla 5), es mayor a 0,05 (0,236 > 0,05).

**Tabla 5 – Prueba de Levene.**

		Prueba Fisher	Significancia
Pretest	Se asumen varianzas iguales	1,446	<b>0,236</b>
	No se asumen varianzas iguales		

Fuente: elaboración propia.

A partir de aquí podemos analizar la media (Tabla 6) entre los grupos, indicando que el experimental tiene una media de 9,73 frente al otro grupo que es de 10,14.

**Tabla 6 – Media de los grupos pretest.**

Grupos	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Experimental	22	9,73	1,352	0,288
Control	22	10,14	1,781	0,380

Fuente: elaboración propia.

En ese sentido queremos saber si hay diferencias significativas entre ambos grupos y para ello, realizaremos la prueba *t-student*. Esta nos indica que no hay diferencias significativas porque p-valor es mayor que 0,005 (0,396 < 0,005). Por tanto, podemos decir que en el pretest sí hay diferencias ambos grupos, pero no son significativas (Tabla 7).

Tabla 7 – Prueba t-student pretest

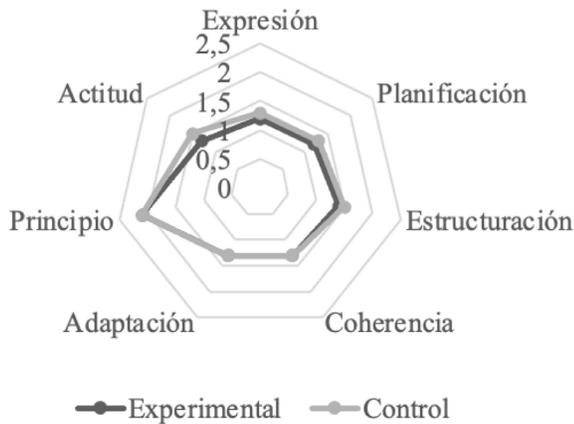
t	Grado de libertad	Significancia (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
-0,858	42	0,396	-0,409	0,477	-1,371	0,553

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, en el análisis de las medias, podemos decir corroborar la primera hipótesis planteada, ya que ambos grupos no llegan a la puntuación mínima de 10,5.

Si nos centramos en los diferentes ítems (Figura 3) para analizar la oralidad, observamos que en todos los campos ambos grupos obtienen puntuaciones similares, es decir, no existen diferencias significativas, ya que el p-valor es mayor a 0,05 en cada uno de los ítems. En cambio, podemos apreciar que existe una diferencia de 0,1 en algunos puntos como son la expresión, la planificación, la estructuración y de un 0,2 en la estructuración. Por otro lado, obtienen la misma puntuación la coherencia y adaptación con un 1,3, respectivamente.

En un segundo momento, se quiso ver qué uso hacían ellos sobre las nuevas tecnologías, pues nos permitirá saber si son consumidores de las redes o no y, por

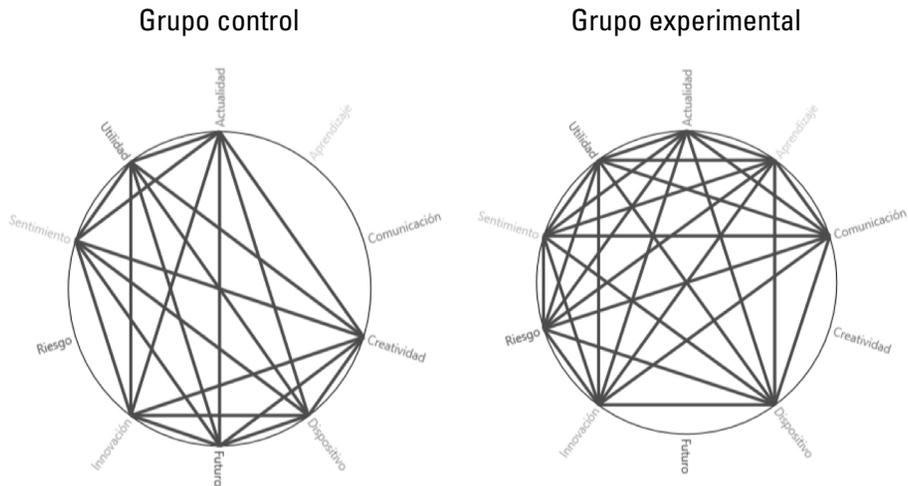


	Expresión		Planificación		Estructuración		Coherencia		Adaptación		Principio		Actitud	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Media	1,31	1,22	1,22	1,13	1,45	1,40	1,27	1,27	1,31	1,31	2,09	2,09	1,45	1,27
Sig	0,510		0,446		0,767		0,100		0,100		0,100		0,262	

Fuente: elaboración propia.

Figura 3 – Resultados por grupos e ítems. Pretest.

otro lado, si necesitan alguna formación digital para el desarrollo de las sesiones. En un primer lugar, quisimos saber qué son para ellos las TIC, es decir, a partir de sus creencias y vivencias. Para ello se realizó un análisis conglomerado por similitud de codificación (Figura 4) a partir de unos códigos establecidos a través de sus definiciones.



Fuente: elaboración propia.

**Figura 4 – Análisis de conglomerado por similitud de codificación sobre el concepto de nuevas tecnologías por grupos.**

Si analizamos las correlaciones que existen entre los dos grupos, observamos que el coeficiente de Jaccard (Tabla 8) en la mayoría de las veces es 1 como, podemos ver en los siguientes casos:

Por lo tanto, en el GC hay una relación de las TIC con el aprendizaje y la comunicación, pues hacen más hincapié en la innovación, como podemos ver en sus definiciones: “Son los nuevos e innovadores inventos” (INF\_C\_3);<sup>3</sup> “Todo lo que está nuevo y está relacionado con una pantalla y con internet” (INF\_C\_4).

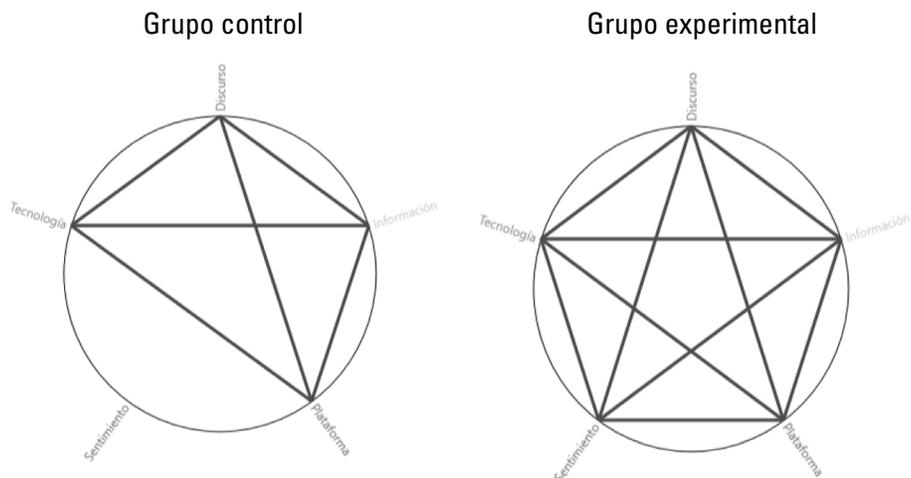
En cambio, el experimental las relaciona con el aprendizaje y la comunicación: “Los dispositivos electrónicos que nos permiten hablar con personas lejanas, buscar información, jugar, leer...” (INF\_E\_3);<sup>4</sup> “Son todos los dispositivos electrónicos que hay en la vida” (INF\_E\_4).

Además, inciden en que un aspecto positivo (Figura 5) de las TIC es que son facilitadoras. En cambio, ambos grupos se inclinan por señalar que el uso de las TIC puede ser adictivo, sin embargo, se puede observar que en el GE apare-

3 Para guardar el anonimato de los informantes del grupo control se indica de la siguiente: INF\_C\_nº del informante.

4 Para guardar el anonimato de los informantes del grupo experimental se indica de la siguiente: INF\_E\_nº del informante.





Fuente: elaboración propia.

**Figura 6 – Análisis conglomerado por similitud de codificación sobre el concepto *booktuber* por grupos.**

Atendiendo al coeficiente Jaccard (Tabla 9), se puede apreciar que en el GC hay algunos con un coeficiente 0 frente al otro grupo que tiene un 1.

Por lo tanto, el GC define ese recurso como una plataforma tecnológica donde se establece un discurso que proporciona una información: “Es un tipo de plataformas para leer libros” (INF\_C\_5); “Personas que suben vídeos a *YouTube* contando algo” (INF\_C\_6). Y el GE añade lo sentimental: “Es un vídeo en el que una persona habla sobre un libro” (INF\_E\_5); “Es presentar un libro y explicarlo con tus palabras” (INF\_E\_6).

Además, casi la totalidad del alumnado contesta negativamente a la pregunta si ven algún canal de *booktuber* (Figura 7), quedando un reducido número de personas que afirman seguir algún canal, de las cuales, una pertenece al GE.

#### POSTEST: DIAGNÓSTICO DE LA ORALIDAD

Tras el desarrollo de las sesiones se volvió a evaluar la expresión oral (Tabla 10) y observamos que las medias quedaron de la siguiente forma:

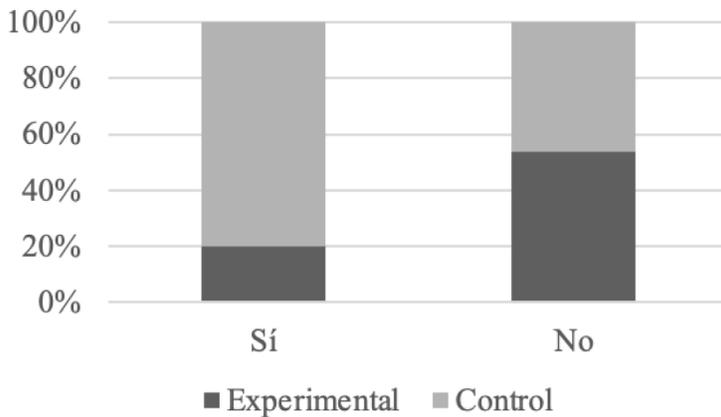
Por lo tanto, al igual que hicimos en el pretest, volvimos aplicar la prueba, aplicando el *t-student* (Tabla 11) para ver si hay diferencias significativas. En esta ocasión, se pudo observar que hubo diferencias significativas en cuanto a la expresión oral, ya que el p-valor es menor que 0,05 ( $0,000 < 0,05$ )

En cuanto al análisis de los ítems del postest (Figura 8), podemos observar que en todos los ítems de análisis el GE aumenta, obteniendo en algunos casos la puntuación de 3 (adaptación, principio y actitud). En cambio, el GC se mantiene con la misma puntuación, excepto en la actitud que suma un 0,2, y en el principio, que baja un 0,1. Por lo tanto, existen diferencias significativas ya que el p-valor es menor que 0,05 en cada uno de los ítems ( $0,000 < 0,05$ ).

Tabla 9 – Coeficiente Jaccard concepto “Booktuber” por grupos.

Grupos	Código A	Código B	Coeficiente de Jaccard
Experimental	Información	Discurso	1
	Plataforma	Discurso	1
	Plataforma	Información	1
	Tecnología	Discurso	1
	Tecnología	Información	1
	Tecnología	Plataforma	1
	Sentimiento	Discurso	0
	Sentimiento	Información	0
	Sentimiento	Plataforma	0
	Tecnología	Sentimiento	0
Control	Información	Discurso	1
	Plataforma	Discurso	1
	Plataforma	Información	1
	Sentimiento	Discurso	1
	Sentimiento	Información	1
	Sentimiento	Plataforma	1
	Tecnología	Discurso	1
	Tecnología	Información	1
	Tecnología	Plataforma	1
	Tecnología	Sentimiento	1

Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

Figura 7 – Resultados sobre el visionado de los booktubers.

**Tabla 10 – Media de los grupos pretest.**

Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Experimental	22	19,41	,959	,204
Control	22	10,18	1,708	,364

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 11 – Prueba t-student postest.**

t	Grado de libertad	Significancia (bil.)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
22,093	42	0,000	9,227	0,418	8,384	10,070

Fuente: elaboración propia.



	Expresión		Planificación		Estructuración		Coherencia		Adaptación		Principio		Actitud	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Me dia	1,31	2,68	1,27	2,22	1,45	2,68	1,27	2,68	1,31	2,95	2,18	3,00	1,36	3,00
Sig	0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	

Fuente: elaboración propia.

**Figura 8 – Resultados por grupos e ítems. Postest.**

Por último, podemos observar que en el GE hay un cambio significativo entre el pretest y el postest (Tabla 12) debido a que el p-valor es menor que 0,05 ( $0,000 < 0,05$ ) frente al GC que no existe diferenciación significativa ( $0,840 > 0,05$ ). En ese sentido, podemos decir que la aplicación del *booktuber* produce un cambio en los estudiantes en cuanto a la expresión oral.

Tabla 12 – Diferencias pretest–postest por grupos.

Diferencias emparejadas								
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	Grado de libertad	Significancia (bil.)
				Inferior	Superior			
Experimental	-9,682	1,460	0,311	-10,329	-9,034	-31,101	21	0,000
Control	-0,045	1,046	0,223	-0,509	0,418	-0,204	21	0,840

Fuente: elaboración propia.

Así mismo, a través de la *d* de Cohen, hemos de indicar que el efecto de la muestra es de 0,76 y, por lo tanto, se puede considerar mediana, pues está entre 0,5 y 0,8 ( $0,5 < 0,76 < 0,8$ ). Esto quiere decir que la incorporación del *booktuber* en el GE tuvo un efecto frente al control y, además, esta investigación se puede reportar en otros contextos educativos.

También se consideró necesario analizar a través del cuestionario TAM (Tabla 13) la adecuación del *booktuber*:

Tabla 13 – Resultados del cuestionario TAM.

Dimensión	Preguntas	Sí	No
<i>Booktuber</i>	¿Te ha motivado crear un <i>booktuber</i> como elemento final del proyecto?	87,9%	12,1%
	¿Crees que es una herramienta para mejorar la oralidad?	80%	20%
	¿Crearías <i>booktuber</i> fuera del aula?	76,5%	23,5%
	¿Es fácil hacer un <i>booktuber</i> ?	70%	30%

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del TAM fueron fructíferos, pues el 87,9% indicó que le había motivado crear un *booktuber* como elemento final del proyecto, además, el 80% dice que es una herramienta para mejorar la oralidad. Y por último, el 76,5% indicó que crearía un *booktuber* fuera del aula.

A modo de conclusión, todos los datos extraídos a través de los diferentes instrumentos permitieron realizar una matriz DAFO (Figura 9) en que se pretende analizar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades para mostrar un análisis completo de la investigación:

## DISCUSION Y CONCLUSIONES

Como se ha dicho a lo largo de esta investigación cuasi-experimental, se han utilizado el *booktuber* como elemento motivador, para la mejora de la oralidad en

Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca información sobre <i>booktuber</i></li> <li>- Necesidad de un segundo y tercer observador</li> <li>- Conocimientos previos</li> <li>- Rechazo a hablar en público</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechazo de las familias a participar</li> <li>- Riesgo en la web</li> <li>- Falta de recursos</li> </ul>
Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gran cantidad de datos recogidos</li> <li>- Elemento motivador</li> <li>- Reflexión del alumnado</li> <li>- Mejora competencias clave</li> <li>- Mejora la oralidad del alumnado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difusión en la comunidad educativa</li> <li>- Punto de partida de otras líneas de investigación</li> <li>- Soporte con otras herramientas digitales</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

**Figura 9 – Matriz DAFO.**

los niños y niñas de un curso académico. En ese sentido, se ha podido ver que los diferentes hallazgos pueden tener un calado en la educación actual, pues observamos, en primer lugar, que lo digital está impregnando a la hora de impartir las clases y esto viene corroborado por otras investigaciones como la de Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso (2016) o de Parra-González *et al.* (2020), entre otros.

Dentro del mundo digitalizado, algunos estudiantes, como el GC, relacionaban las nuevas tecnologías con la innovación y no con la educación, pues para ellos estas tienen una vinculación placentera, frente al otro grupo donde lo vinculan con el ámbito educativo. Aunque es cierto que inciden en que puedan ser facilitadores en la escuela, como ocurre en estudios realizados por Calero (2019) o Romero *et al.* (2019).

Inmersos en esa situación, las habilidades comunicativas tienen una gran importancia en la escuela, pero hemos observado que los estudiantes tienen problemas para desarrollar esa destreza (Vilà, 2005; Níkleva y López-García, 2019), pues se ha visto anteriormente no llegan a la mínima puntuación que es 10,5.

Ante esa situación, autores como Romero, Heredia y Ordóñez (2017) presentan una visión general del uso de lo tecnológico en el desarrollo de la oralidad en el aula que viene apoyada por Lluch (2017), quien indica que se ha demostrado que el *booktuber* favorece la mejora de la oralidad.

En ese sentido, una vez realizada una visión global de nuestro estudio, nos centramos en la concreción reflexiva de las preguntas de investigación que planteamos al inicio, observamos lo siguiente:

¿El alumnado de Educación Primaria tiene carencias en la expresión oral? En ese sentido observamos que sí, pues los dos grupos oscilaban con una puntuación de 11, muy por debajo de la puntuación máxima que se podría obtener en la prueba que se realizó. Los resultados evidencian, al igual que en otros estudios realizados (Romero; Heredia; Ordóñez, 2017), que una sistematización en la enseñanza de la oralidad frente a un planteamiento espontáneo y sin programar de esa destreza comunicativa;

¿El alumnado hace buen uso de las TIC? El uso de las TIC está vinculado a sus relaciones sociales y muy alejado de su integración a los procesos académicos de la escuela. Coincide esta percepción con el estudio de Romero, Ambrós y

Trujillo (2020, p. 30) en donde se comprueba que, para ellos, “el aprendizaje de la tecnología ocurre fundamentalmente *fuera* de la escuela (en entornos informales o no-formales, virtuales y analógicos) y es llevado hacia *dentro* de la escuela; es decir: la escuela se aprovecha de aprendizajes “externos” y, a su vez, muestra un déficit importante de aprendizajes significativos en relación con la tecnología (por número de horas, tipología de tareas etc.)”. En nuestro caso, el desempeño competencial para la creación de *booktuber* en el desarrollo de la oralidad y la interacción;

¿El *booktuber* puede ser un elemento motivador para la mejora de la expresión oral? Se ha demostrado que sí lo es según los resultados del grupo experimental donde se ha mejorado la expresión oral de los estudiantes y, además, el cuestionario TAM ha concluido que es una buena herramienta educativa.

Al ser un estudio de caso encontramos limitaciones como la muestra que podría considerarse pequeña, pero se ha visto que el efecto de la muestra es mediana. En cambio, esos datos sí pueden abrir nuevas prospecciones y puede replicarse tanto en otros centros educativos como en diferentes niveles educativos, como puede ser en el ámbito de Educación Secundaria Obligatoria o universitaria. Así, esos resultados pueden llevarnos a plantear otras líneas de investigación como, por ejemplo, la formación inicial y el desempeño profesional de los docentes en cuanto al uso de las metodologías activas.

## REFERENCIAS

- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. **Understanding attitudes and predicting social behaviour**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980.
- AREA-MOREIRA, M.; HERNÁNDEZ-RIVERO, V.; SOSA-ALONSO, J. Models of educational integration of ICTs in the classroom. **Comunicar**, Huelva, v. 47, p. 79-87, 2016. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- AVENDAÑO, W. R.; RUEDA, G.; ROLÓN, T. Desarrollo de habilidades comunicativas y estilos de aprendizaje VAK. Una experiencia con estudiantes de grado segundo de básica primaria. **Logos Ciencia & Tecnología**, Bogotá, v. 11, n. 1, p. 187-196, 2019. <https://doi.org/10.22335/rict.v11i1.686>
- BALLESTEROS, C.; PALOU, J. **Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral**. Barcelona: Graó, 2005.
- BAUMAN, Z. Acerca de lo leve y lo líquido. **Nueva Revista de Política, Cultura y Arte**, Madrid, n. 170, p. 34-43, 2019.
- BONILLA, M.; GARCÍA, R.; PÉREZ, M.A. La educomunicación como reto para la educación inclusiva. **EDMETIC**, Córdoba, v. 7, n. 1, p. 66-85, 2018. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029>
- CALERO, C. La llegada de las nuevas tecnologías al a educación y sus implicaciones. **International Journal of New Education**, Málaga, n. 4, p. 21-40, 2019. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7449>
- CAMPBELL, D.; STANLEY, J. **Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1966.

CAMPS, A. **Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2005.

CASTELLÀ, J. M.; VILÀ, M. **El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas**. Barcelona: Graó, 2005.

CELINA, H.; CAMPO, A. Aproximación al uso del coeficiente de alfa de Cronbach. **Revista Colombiana de Psiquiatría**, v. 34, n. 4, p. 572-580, 2005.

CHAMPIN, D. Evaluación por competencias en la educación médica. **Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública**, Lima, v. 31, n. 3, p. 566-571, 2014. Disponible en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-46342014000300023](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342014000300023). Acceso en: 15 jun. 2020.

COLL, C. Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. *In*: MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C.; COLL, C. (coords.). **Calidad, equidad y reformas en la enseñanza**. Madrid: Santillana, 2009. p. 101-112.

GÓMEZ, J.; VÁZQUEZ-CANO, E.; LÓPEZ, E. Experiencias innovadoras de estudiantes universitarios con software inicial sobre las ventajas y debilidades de las tecnologías de la información y la comunicación en ámbitos socioeducativos. **Hekademos**, Sevilla, v. 25, n. 1, p. 7-15, 2018. Disponible en: <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/issue/view/25-diciembre-2018/25-diciembre-2018>. Acceso en: 10 jul. 2020.

GONZÁLEZ, V.; RAMOS, C.; SUÁREZ, M. Blogs de aula: ¿Espacio para el desarrollo de la competencia comunicativa? **Lenguaje y Textos**, Valencia, n. 38, p. 77-84, 2013. Disponible en: [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/blogs\\_de\\_aula\\_aespacio\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_la\\_competencia\\_comunicativa\\_gonzalez\\_m.v.\\_y\\_ot.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/blogs_de_aula_aespacio_para_el_desarrollo_de_la_competencia_comunicativa_gonzalez_m.v._y_ot.pdf). Acceso en: 25 jun. 2020.

GUTIÉRREZ, A. Educar para los medios en la era digital. **Comunicar**, Huelva, v. 16, n. 31, p. 451-456, 2008. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-034>

HEREDIA, H.; ROMERO, M. F. El blog como estrategia lectora en el aula de Secundaria. **Revista de Estudios Socioeducativos**, n. 5, p. 75-88, 2017. [http://doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_socioeducativos.2017.i5.08](http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.08)

HEREDIA, H.; ROMERO, M. F. Técnicas para la evaluación de la lectura y las TIC: tres cuestionarios para su diagnóstico. **Campo Abierto**, Extremadura, v. 38, n. 1, p. 45-63, 2019. Disponible en: <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3154>. Acceso en: 10 mayo 2020.

JOVER, J. N. **Universidad, conocimiento, innovación y desarrollo local**. La Habana: Editorial Poligráfica Universitaria Félix Varela, 2014.

LLUCH, G. **De booktubers o exposiciones orales para presentar una lectura. ¿Cómo lo hacemos?** 2014. Disponible en: <http://www.gemmalluch.com/esp/de-booktubers-o-exposiciones-orales-para-presentar-una-lectura-como-lo-hacemos/>. Acceso en: 10 mayo 2020.

LLUCH, G. Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. *In*: CRUCES, F. (Dir.), **¿Cómo leemos en la sociedad digital?** Lectores, booktubers y prosumidores. Madrid: Editorial Ariel, 2017. p. 29-51.

- MARCELO, C. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 25-47, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100003>
- MCMILLAN, H.; SCHUMACHER, S. **Investigación educativa: una introducción conceptual**. Madrid: Pearson Educación, 2005.
- MORAES, D. **Sociedad mediatizada**. Barcelona: Gedisa, 2018.
- MORRISSEY, J. El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje: cuestiones y desafíos. Las TIC: del aula a la agenda política. *In: ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). Las TIC: del aula a la agenda política*. Argentina: UNESCO, 2010. p. 81-90.
- MOYA, M.; VÁZQUEZ, J. De la cultura a la cibercultura: la mediatización tecnológica en la construcción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 31, p. 76-96, 2010. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180915525004>. Acceso en: 15 jun. 2020.
- NÍKLEVA, D. G.; LÓPEZ-GARCÍA, M. P. El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 37, n. 3, p. 9-32, 2019. <https://doi.org/10.6018/educatio.399141>
- OLAYA, C. El aula como crisol de convivencia: desarrollo de la oralidad formal de los niños. **Diálogos Educativos**, Chile, v. 14, n. 28, p. 92-100, 2014.
- ORTIZ-COLÓN, A. M.; JORDÁN, J.; AGREDAL, M. Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-17, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- PARRA-GONZÁLEZ, M. E. *et al.* Gamificação para promover a ativação de alunos em sua aprendizagem. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Minas Gerais, v. 13, n. 3, p. 278-293, 2020. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25846>
- PEDRERO, E. J. *et al.* Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): abuso de Internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y redes sociales mediante el MULTI-CAGE-TIC. **Adicciones**, Barcelona, v. 30, n. 1, p. 19-32, 2018. <https://doi.org/10.20882/adicciones.806>
- PLAZA, J. Impacto de las redes sociales virtuales en estudiantes adolescentes: Informe de investigación. **Revista Internacional de Tecnologías en la Educación**, Madrid, v. 3, n. 1, p. 53-63, 2016.
- RAMÍREZ, J. La expresión oral. **Contextos Educativos**, La Rioja, n. 5, p. 57-72, 2002. <https://doi.org/10.18172/con.505>
- RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, J.; REGUANT-ÁLVAREZ, M. Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante en el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. **REIRE**, Barcelona, v. 13, n. 2, p. 1-13, 2020. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- ROMERO, M. F. Traspasando la frontera de la oralidad en el aula o por qué educar para la vida desde la competencia lingüística. **Libro Abierto**, Andalucía, 2018. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/inicio/-/libre/detalle/XkThHoq5vpFp/traspasando-la-frontera-de-la-oralidad-en-el-aula-o-por-que-educar-para-la-vida-desde-la-competencia-linguistica-12dog0txhik5n>. Acceso en: 5 jul. 2020.

- ROMERO, M. F.; AMBRÓS, A.; TRUJILLO, F. Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. **Investigaciones sobre Lectura**, Málaga, n. 13, p. 18-34, 2020. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11112>
- ROMERO, M. F.; CORPAS, A. Students' perception of Virtual Learning Environments and the development of oral communication competence. A case study. **Espacios**, Venezuela, v. 40, n. 5, p. 1-10, 2019. <https://revistaespacios.com/a19v40n05/a19v40n05p02.pdf>
- ROMERO, M. F.; HEREDIA, H.; ORDÓÑEZ, Á. Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante el ABP. Un estudio de caso. **Revista D'innovació Educativa**, Valencia, n. 19, p. 30-39, 2017. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/10891/10525> . Acceso en: 10 jun. 2020.
- ROMERO, M. F.; JIMÉNEZ, R.; HEREDIA, H. Análisis de la implementación de un programa educativo basado en la metodología mobile learning . **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 172-201, 2019. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.172-201>
- ROVIRA, J. Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. **Investigaciones sobre Lectura**, n. 7, p. 55-72, 2017.
- SALDAÑA ROMERO, M. Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. **Revista Enfermería del Trabajo**, Madrid, v. 6, n. 3, p. 105-114, 2016.
- SORENSEN, K.; MARA, A. BookTubers as a networked knowledge community. *In*: LIMBU, M.; GURUNG, B. (Eds.). **Emerging pedagogies in the networked knowledge society: practices integrating social media and globalization**. Estados Unidos: IGI Global, 2014. p. 87-99. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4757-2.ch004>
- SUÁREZ, M. La expresión oral y los libros de texto. Estudio de los manuales escolares de Ed. Primaria para conocer el número de actividades orales de las distintas editoriales. **Investigaciones sobre Lectura**, Málaga, n. 6, p. 76-86, 2016. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i6.155>
- SUED, G. Formas distantes de ver youtube: una exploración por la comunidad booktuber. **Revista Virtualis**, Colonia Nuevo México, v. 7, n. 14, p. 90-12, 2016. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/189/184>. Acceso en: 5 jul. 2020.
- TORIBIO, M. C. Importancia del uso de las TIC en educación primaria. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 2019. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/uso-tic-primaria.html>. Acceso en: 10 mayo 2020.
- TORRALBA, G. Los futuros maestros se convierten en *booktuber*. Una práctica de fomento lector en el Grado en Maestro de Educación Primaria. **Lenguaje y Textos**, n. 47, p. 13-23, 2018. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>
- TOSI, C. Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. **Contextos Educativos**, La Rioja, n. 25, p. 127-143, 2020. <https://doi.org/10.18172/con.4274>
- TOVAR-GÁLVEZ, J. C.; GARCÍA, G. A. Epistemología de la tecnología y sus implicaciones didácticas: estudio de concepciones de estudiantes de ingenierías. **Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad**, Madrid, v. 5, n. 1, p. 143-155, 2016. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v5.464>

TRUJILLO, F. Activos de aprendizaxe: unha proposta para promover a aprendizaxe entre a escola e a cidade. **Eduga**, Galicia, n. 77, 2019. Disponible en: <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1768/enfoques/activos-aprendizaxe-unha-proposta-para-promover-aprendizaxe-entre-escola-cidade>. Acceso en: 5 mayo 2020.

TRUJILLO, J. M. **El análisis DAFO en el diseño de proyectos educativos**: una herramienta empresarial al servicio de la educación. 2010. Disponible en: <https://cutt.ly/devUhZI>. Acceso en: 8 mayo 2020.

VILÀ, M. **El discurso oral formal**: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó, 2005.

## SOBRE LOS AUTORES

HUGO HEREDIA PONCE es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Cádiz (España). Profesor de la misma institución.  
*E-mail*: hugo.heredia@uca.es

MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Cádiz (España). Profesor de la misma institución.  
*E-mail*: manuelfrancisco.romero@uca.es

CARLOS GIL GONZÁLEZ es máster en ESO por la Universidad Pablo de Olavide (España).  
*E-mail*: carlosgilgonzalez11@gmail.com

*Recibido el 26 de diciembre de 2020*  
*Aprobado el 20 de julio de 2021*

**Conflictos de interés:** Los autores declaran que no hay ningún interés comercial ou associativo que represente conflito de interesses em lo que se refiere a lo manuscrito.

**Financiamento:** El estudio no recibió financiación.

**Contribuciones de los autores:** Conceptualización: Heredia Ponce, H.; Romero Oliva, M.F. Análisis formal: Heredia Ponce, H.; Gil González, C. Supervisión: Heredia Ponce, H. Redacción — Revisión y Edición: Heredia Ponce, H.; Romero Oliva, M.F. Metodología: Romero Oliva, M.F. Recaudación de fondos: Gil González, C. Escritura — Primer borrador: Gil González, C.

