



# La integración didáctica de videoreseñas en un proyecto literario para analizar y recomendar literatura ecuatoriana

*Didactic integration of video-reviews in a literary project to analyse and recommend Ecuadorian literature*

Lenin Paladines

*Universidad Autónoma de Barcelona*

*Universidad Nacional de Loja*



## Resumen

Este artículo analiza los aprendizajes literarios y audiovisuales desarrollados por estudiantes de secundaria, así como sus percepciones en torno a la aplicación de una Secuencia Didáctica (SD) implementada en una institución educativa privada de Loja (Ecuador) que estuvo orientada al análisis y la valoración crítica de textos de literatura ecuatoriana a través de videoreseñas, utilizando una modalidad de investigación colaborativa. Además de la implementación de la SD, se condujeron dos grupos focales con los estudiantes antes y después del desarrollo del proyecto para documentar el punto de vista sobre la utilización de la videoreseña como recurso didáctico para generar aprendizajes literarios. Los discursos de los estudiantes evidencian el desarrollo de habilidades de interpretación inferencial y crítica de las lecturas, mostrando una posición reflexiva sobre lo leído y exteriorizando un manejo competente en el discurso vernáculo digital de la videoreseña.

**Palabras clave:** Booktubers; Videoreseña; Literatura ecuatoriana; Educación literaria

## Abstract

This article analyzes the literary and audiovisual learning developed by high school students, as well as their perceptions about the application of a Didactic Sequence (DS) implemented in a private educational institution in Loja (Ecuador), which was oriented to the analysis and critical evaluation of Ecuadorian literature texts through video-reviews, using a collaborative research modality. In addition to the implementation of the SD, two focus groups were conducted with students before and after the development of the project to document their point of view on the use of video-reviews as a didactic resource to generate literary learning. The students' discourses evidenced the development of inferential and critical interpretation skills of the readings, showing a reflective position on what was read and externalizing a competent handling of the digital vernacular discourse of the video review.

**Keywords:** Booktubers; Videoreview; Ecuadorian literature; Literary education

## INTRODUCCIÓN

### El fenómeno *Booktuber*

Los *Booktubers* son una *Comunidad de Conocimiento en línea* (Sorensen y Mara, 2014) constituida por jóvenes lectores que cuelgan videos en sus canales de YouTube en los que analizan, comentan y comparten sus lecturas de ocio. La irrupción de los *Booktubers* en el panorama lector actual ha puesto en valor una forma novedosa de acercarse a la lectura de un libro a partir de recursos comunicativos ligados al discurso audiovisual, más cercano al lenguaje e intereses de las nuevas generaciones. No estamos delante de una práctica esporádica, sino más bien frente a un fenómeno global que, por ejemplo, en Hispanoamérica suma millones de seguidores (Tomasena, 2021). Se trata de una práctica literaria extendida, deslocalizada de la escuela (Lluch, 2018), que implica la construcción de un cánón literario propio creado a partir de las recomendaciones entre iguales.

La videoreseña es uno de los elementos esenciales en la cultura de los *Booktubers*. Paladines-Paredes y Aliagas (2021) plantean que la videoreseña y la reseña literaria tradicional comparten elementos estructurales y discursivos: una parte inicial de contextualización e introducción al libro reseñado, una parte central en la que se analizan elementos literarios concretos (trama, personajes, el estilo del autor, etc.) y una valoración global final. Sin embargo, la especificidad de la videoreseña respecto a la reseña tradicional es que aprovecha elementos expresivos y multimodales (video, sonido, música, edición, etc.) en un proceso de adaptación de la reseña literaria clásica escrita a la cultura digital.

### La cultura *Booktuber* en contextos educativos

En los últimos años se han intensificado los estudios que, desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, muestran líneas y orientaciones prácticas en cuanto a los diversos y posibles usos de la videoreseña en la educación formal, sobre todo en la educación secundaria. Toda i Bonet (2017) argumenta que el proceso de realización de una videoreseña de un libro incide significativamente en las capacidades de expresión oral y pérdida del temor a hablar en público cuando se centra en la fase de planificación y elaboración conjunta de un guión.

Otros estudios han analizado el potencial educativo de las videoreseñas para incidir en habilidades de persuasión, como el de Suárez & Alcaraz (2020), que propone provechar la dimensión comunicativa de las videoreseñas ligadas al ejercicio de análisis de textos literarios en una asignatura universitaria de inglés oral y

escrito para fomentar habilidades como: organización del discurso, persuasión, vocalización y argumentación. Martí Climent (2020) analiza experiencias de aula centradas en la creación de videoreseñas con maestros en formación y exploran los beneficios para concretar el análisis literario a la vez que se fomenta la creatividad analítica, la organización del discurso y la expresión oral.

Estas investigaciones sugieren que el uso de videoreseñas en el aula puede promover una experiencia versátil, pues se adapta a varios niveles educativos y objetivos de aprendizaje, y se puede concretar en propuestas de aprendizaje con focos diversos, para movilizar competencias tanto discursivas como literarias y digitales. En ese sentido, es importante ahondar en las posibilidades didácticas del uso de la videoreseña en contextos educativos diversos y hacerlo desde una perspectiva de integración didáctica y teniendo en cuenta tanto el punto de vista docente como el del alumnado.

### **La reflexión en torno a la transposición didáctica de literacidades vernáculos**

El proceso de transposición didáctica de prácticas y géneros letrados vernáculos ligados al entorno digital requiere una reflexión y procesos específicos. Trabajos como los de Pahl y Roswell (2014) muestran que la integración de *nuevas literacidades en el aula* desde un punto de vista didáctico, situado y participativo, puede permitir desarrollar habilidades de pensamiento y análisis crítico acerca de situaciones relacionadas con problemáticas reales de interés de los estudiantes, flexibilizando los currículos y acercando la cultura escolar a las prácticas sociales, creando así una continuidad dentro-fuera de la escuela.

En el caso concreto de la educación literaria, Colomer (2020) argumenta que esta transposición supone una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos ligados a las prácticas vernáculos. También enfatiza que la innovación no tendría que hacerse por el puro sentido de novedad, sino que el docente/investigador debería considerar todo un proceso de planificación que tome en cuenta el modelo de Secuencia Didáctica (Camps, 1996; Manresa y Durán, 2011; Zayas, 2011) y el trabajo por proyectos para la educación literaria (Margallo, 2012 o Lluch y Zayas, 2015), que involucran una planificación integral, desde el planteamiento de la necesidad y el objetivo de aprendizaje, las actividades/recursos a utilizar y los criterios de evaluación; de manera que se pueda tener constancia sobre los aprendizajes desarrollados por los estudiantes y que la integración de nuevos recursos, discursos o estrategias sea situado y pertinente en relación con las necesidades de aprendizaje.

En síntesis, la popularización de la cultura literaria de los *Booktubers* plantea retos y oportunidades para la didáctica, en las que los docentes/investigadores se planteen la incorporación de nuevos formatos, discursos o estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar y construir aprendizajes literarios, tomando en cuenta que estos procesos de incorporación deban ser situados, pertinentes y adaptados a necesidades y contextos de aprendizaje, fortaleciendo estos puentes entre las prácticas vernáculas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## UN PROYECTO LITERARIO CENTRADO EN LA CREACIÓN DE VIDEORESEÑAS DE LITERATURA ECUATORIANA

### Origen y planteamiento colaborativo

El proyecto literario, titulado *La literatura ecuatoriana en la mirada de los Booktubers* surge en forma de proyecto colaborativo con la Unidad Educativa Particular Eugenio Espejo, de la ciudad de Loja, Ecuador. Se colaboró con un docente de Lengua y Literatura de la institución.

En este sentido, la investigación se desarrolló en una modalidad *colaborativa* (Bartolomé, 1994; Sandín, 2003; Nussbaum, 2017), en la que el investigador y el docente conforman un equipo en el cual las decisiones se toman conjuntamente a lo largo de todo el proceso, desde la concepción y definición del problema de investigación, los aspectos metodológicos y las acciones subsiguientes. Así, de manera colaborativa, se planificó una secuencia didáctica que contempló: los objetivos y temas del proyecto, los aprendizajes, destrezas y competencias a desarrollar, así como el número de sesiones y tiempos de ejecución, el corpus de lecturas y las estrategias de evaluación de los aprendizajes.

### La Secuencia Didáctica

El diseño de la Secuencia Didáctica estuvo apoyado por la fundamentación teórica sobre el aprendizaje a través de Secuencias Didácticas (SD) (Manresa y Durán, 2011; Zayas, 2011), y el trabajo por Proyectos Literarios (Margallo, 2012), orientado a la construcción de un lector literario competente, con un hábito lector sólido y habilidades de comprensión de textos literarios, sin pretender construir lectores especialistas. Tal y como argumenta Margallo (2012), los proyectos literarios fomentan la definición de marcos de acción que son motivadores y significativos y que permiten avanzar en la apreciación de los textos. Esto incide en el rol activo por parte del lector, que debe poner en juego recursos y estrategias de lectura para abordar el producto final.

El enfoque del trabajo por Proyectos Literarios encaja con la propuesta competencial y socioconstructivista del Currículo Nacional ecuatoriano (2018) que integra la idea de la estructuración de un proceso alrededor de los aprendizajes en los que los estudiantes pongan en juego los conocimientos desarrollados para la consolidación de un producto final, que es más contundente cuando se tiene un objetivo real, en este caso, la videoreseña, como producto tangible. La Secuencia Didáctica se desarrolló en torno a uno de los ejes competenciales del *Currículo de Lengua y Literatura* (Ministerio de Educación, 2018) para tercer año de Bachillerato, en el bloque de literatura: *Valorar los aspectos formales y el contenido del texto literario en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.*

En el apéndice 1 se muestra la planificación de la SD, sesión a sesión. Siguiendo el planteamiento teórico y práctico de Camps (1996) la secuencia se desarrolló articulando tres fases diferenciadas: exploración, desarrollo y reflexión. En la Fase 1 (S1-S4) se exploró el problema temáticamente (aspectos esenciales sobre la literatura ecuatoriana de la época indigenista) y discursivamente (fundamentaciones básicas sobre el género videoreseña desde su estructura, así como el inicio de la elaboración del guión). En la Fase 2 (S5-S8) los estudiantes trabajaron estrategias de análisis de textos literarios, también se desarrollaron sesiones de fundamentación sobre los procesos de grabación de la videoreseña. Además, se presentaron avances de los guiones basados en sus lecturas individuales, según la obra literaria determinada en relación con el corpus de lectura establecido. La Fase 3 se centró en la presentación y reflexión colectiva sobre las videoreseñas desarrolladas a lo largo del proceso.

### Corpus de textos

El corpus de textos trabajado (*Tabla 1*) tuvo en cuenta como criterio principal las directrices del *Currículo de Lengua y Literatura* (Ministerio de Educación, 2018), que recomiendan un conjunto de lecturas representativas de los siguientes movimientos literarios: indigenismo, romanticismo, realismo social, vanguardismo y literatura contemporánea. Se priorizaron los textos de tipo narrativo, cuentos o novelas cortas.

Tabla 1. Corpus de lecturas

Título	Autor	Año de publicación
<i>Un hombre muerto a puntapiés</i>		1926
<i>El antropófago</i>	Pablo Palacio	1927
<i>La doble y única mujer</i>		1927
<i>El guaraguao</i>	Joaquín Gallegos Lara	1930
<i>Lo que son las cosas</i>	Enrique Gil Gilbert	1930
<i>Un idilio bobo</i>	Ángel Felicísimo Rojas	1946
<i>El destino</i>	Miguel Donoso Pareja	1962
<i>Cabeza de Gallo</i>	César Dávila Andrade	1966
<i>El cuico</i>	Raúl Pérez Torres	1984
<i>Después de ti una manzana</i>	Carlos Carrión	1995
<i>El alma al diablo</i>	Huilo Ruales	1997
<i>Luz en el abismo</i>	Jorge Dávila Vásquez	2004
<i>Las voladoras</i>	Mónica Ojeda	2020
<i>Caninos</i>		2020
<i>Biografía</i>	María Fernanda Ampuero	2021
<i>Hermanita</i>		

## Estrategias de evaluación

Se desarrolló un acompañamiento permanente a los estudiantes durante el proceso por parte del equipo investigador, y la evaluación final se centró en la videoreseña individual como producto final del proyecto. Cada videoreseña se analizó y calificó a través de una rúbrica (ver *Apéndice 2*) sobre 10 puntos que tuvo en cuenta tanto aspectos competenciales de la lectura (8 puntos) como aspectos audiovisuales (2 puntos). Respecto a los aspectos competenciales de la lectura que se valoraron, tomando como referencia los trabajos de Camps y Colomer (1996), Cassany et al. (1994) y Cassany (2003), se centraron específicamente en las capacidades de los estudiantes para la elaboración de criterios inferenciales y críticos sobre lo leído, utilizando información contextual y construyendo un criterio fundamentado y propio sobre la lectura, así como de expresión oral y construcción de un discurso coherente y fluido. Los aspectos audiovisuales que se valoraron incluyeron la composición de la imagen, el sonido y la postproducción. Para la construcción de la rúbrica se tomó en cuenta lo establecido por Sanmartí (2016), y se utilizaron las escalas de valoración propuestas por el *Currículo de Lengua y Literatura* (Ministerio de Educación, 2018).

Es importante especificar que la calificación de esta actividad no suponía la aprobación o reprobación de los estudiantes en la asignatura, dado que la intervención didáctica se aplicó en una de las seis Unidades Didácticas planificadas para todo el año académico. Como referencia, de acuerdo con los criterios de la institución y el Currículo de Lengua y Literatura (2018), la nota mínima para la aprobación de los estudiantes es de 7 sobre 10 en todos los niveles y asignaturas.

## CONTEXTO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

### Contexto de aplicación, participantes y aspectos éticos

La SD se implementó entre octubre y diciembre de 2021 en la Unidad Educativa Eugenio Espejo de la ciudad de Loja, Ecuador. Participaron 24 estudiantes (10 hombres y 14 mujeres), con edades comprendidas entre 15 y 17 años. La duración de la implementación fue de 9 semanas, con una sesión semanal de dos horas. Es importante aclarar que, en Ecuador, debido a la pandemia por Covid-19, las instituciones educativas, por disposición del Comité de Operaciones de Emergencia (COE), debían en ese período desarrollar sus actividades académicas de manera virtual. Por esta razón, toda la aplicación de la SD se desarrolló a través de la plataforma institucional de *Google Meets*.

Se informó del proyecto a los padres de los estudiantes a través de una comunicación escrita en la que se les solicitó autorización por escrito de la participación de sus hijos en el proyecto, además del consentimiento de grabación en vídeo de las sesiones y la inclusión de las videoreseñas en el corpus de análisis de la investigación. Todas las familias aceptaron la propuesta de participación y devolvieron el consentimiento informado autorizado. Así mismo, se procedió a informar y pedir consentimiento informado en un documento aparte a todos los estudiantes antes de iniciar con las sesiones, a los que también se les explicó el proyecto oralmente.

### Objetivos y preguntas de investigación

En este estudio se profundiza en dos aspectos del proyecto literario: los aprendizajes literarios desarrollados en el marco de la participación en la secuencia didáctica y la percepción de los estudiantes sobre el interés que le ven a integrar la cultura *Booktuber* en el proceso de aprendizaje. El análisis se orienta a dar luz sobre las siguientes preguntas de investigación: *¿Qué aprendizajes literarios desarrollan los estudiantes en el proceso de elaboración de la videoreseña?* y *¿cuál es su percepción sobre la utilización de la videoreseña en la clase de Lengua y Literatura?*

## Metodología de documentación, aspectos éticos y análisis de datos

Las sesiones se grabaron íntegramente en audio y video. En total se documentaron 16 horas y 35 minutos de grabación, producto de las 9 sesiones de la secuencia didáctica. Además, se recogieron las 24 videoreseñas desarrolladas individualmente por los estudiantes, con una duración conjunta de 148 minutos, que se transcribieron íntegramente para el análisis, que se enfocó a observar los aprendizajes desarrollados. Los extractos que se presentan de la videoreseña se han codificado en V1-V24.

Antes de la implementación de la SD, y después de haber evaluado las videoreseñas, se realizaron dos *grupos focales* con 6 estudiantes seleccionados por el docente. El primer grupo focal tuvo la intención de conocer qué tan familiarizados estaban los estudiantes con el fenómeno *Booktuber* y las videoreseñas, conocer sobre sus hábitos de lectura, además de indagar sobre sus expectativas acerca de la aplicación del proyecto de aula. En el segundo grupo focal, una vez terminado el proyecto, las temáticas discutidas se enfocaron en las experiencias vividas a lo largo de las nueve semanas, las percepciones sobre el cumplimiento de las expectativas iniciales, los aprendizajes, posibilidades y limitaciones. Los grupos focales se realizaron de manera telemática a través de la plataforma ZOOM y fueron conducidos por el investigador/autor del artículo. Tuvieron una duración de 55 y 45 minutos respectivamente, y las respuestas se transcribieron íntegramente para su análisis de contenido. Los extractos de los grupos focales se han codificado por estudiante (E1-E6).

## RESULTADOS

El 71% de estudiantes logró superar la nota mínima deseada (7/10). Sin embargo, en este artículo interesa ahondar en los aprendizajes desarrollados y las percepciones de los participantes, por lo que se profundiza en los discursos emitidos a través de las videoreseñas y las respuestas de los grupos focales.

### **Aprendizajes literarios: ¿qué aprendieron los alumnos elaborando una videoreseña?**

En este subapartado se analizan las evidencias de aprendizajes del corpus de 24 videoreseñas ahondando en los aspectos que son estratégicamente clave en el proceso de construcción de una videoreseña: organización del discurso expositivo-argumentativo, valoraciones críticas e inferenciales de la información literaria, interpretaciones del texto literario y cuidado del aspecto audiovisual. El análisis de estos

aspectos ha permitido observar los puntos fuertes y débiles en el proceso de elaboración de las videoreseñas.

*a. La organización del discurso*

La mayoría de las videoreseñas (17/24) presentan una estructura prototípica dividida en tres partes: una primera parte en forma de introducción, en la que los estudiantes presentan y contextualizan e la obra literaria (presentación del autor, mención al género literario, información contextual sobre la época o la situación social en la que se publicó la obra, etc.). Por ejemplo:

“César Dávila, fue un escritor cuencano, reconocido como el mayor representante del relato breve y la lírica del Ecuador” (V11).

“El autor de esta obra ha sido ganador de los premios José de la Cuadra, Joaquín Gallegos Lara, Pablo Palacio, y ha sido finalista del Premio Herralde y el Latin Heritage Foundation” (V7).

En la segunda parte se resume sucintamente la obra, comentando el argumento, describiendo los personajes, mencionando el conflicto y el final:

“La historia trata sobre dos personas que a mi parecer son polos opuestos, la primera es Quique que es un niño tímido, no es arriesgado, es cobarde y como él mismo se dice, es un marica. En cambio, el otro chico, el Cuico, es una persona atrevida, arriesgada, valiente, aventurado, entre otras cosas.” (V18).

Y en una tercera parte se hace la valoración de la lectura del texto literario a través del análisis del contenido del mismo. Es en esta parte en la que los estudiantes pueden poner en práctica los conocimientos impartidos en las sesiones para *interpretar* los textos desde una visión que permita entender y darle sentido a las lecturas. Estos aprendizajes se analizarán en las siguientes categorías.

*b. Valoraciones inferenciales*

En este apartado, los estudiantes son capaces de extraer información inferencial para analizar contenido implícito de los textos literarios. A título ilustrativo, en una de las videoreseñas la estudiante menciona: “Es importante analizar la condición psicológica del narrador, fundamentada en la condición real del escritor, que se manifiesta en el lenguaje que utiliza, la aversión a la sociedad, y que nos entrega una mirada de la sociedad desde un relato de un hombre psicológicamente alterado, que a la vez es irónico, resaltando las formas de discriminación de la época, acerca de las enfermedades mentales” (V1). En este caso, se presenta una relación entre la

condición mental del autor y la voz narrativa de la obra, lo que demanda un conocimiento del contexto social y la intención del autor con la narración.

Del mismo modo, encontramos en el siguiente ejemplo (V13) sobre el texto *Una luz en la oscuridad*, que la estudiante fundamenta su crítica en la forma en la que el escritor presenta una mirada sesgada de una realidad contemporánea: “a pesar de que Dávila Vásquez se presenta cada vez más como un liberal en potencia, no lo hace del todo, pues nunca menciona la enfermedad de Pablo, es decir, trata de esconder lo que padeció, existe un compromiso ético de su parte en no desvelar detalles que comprometan la naturaleza sexual de la enfermedad, lo que se podría entender como una autocensura”.

En los dos ejemplos mencionados arriba se observa cómo las estudiantes adoptan una perspectiva crítica para valorar la obra literaria que comentan. En el segundo ejemplo, la crítica es más evidente, al ser una valoración de tipo ético, dado que la estudiante encuentra una contradicción entre la posición del autor y lo narrado. Esto muestra una posición crítica sobre las lecturas, lo que, de acuerdo con Cassany (2003, p. 117) “exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)”.

Sin embargo, también una cantidad menor de videoreseñas (6/24) tienen errores tanto de fondo como de forma. En primer lugar, porque los productos presentados consisten en una mera contextualización y resumen de la obra, sin ahondar en valoraciones inferenciales o críticas. Se observa, por ejemplo, en el siguiente caso: “Podría decir que el tema principal es la muerte, ya que a todos nos puede llegar en cualquier momento. También otro tema puede ser la lealtad que puede haber entre un dueño y su mascota” (V21), y en este, en la que el estudiante resume todo el contenido del texto literario, y en la parte del análisis expresa: “La historia se narra en primera persona y es de tipo omnisciente. Pablo Palacio nos cuenta la vida de los personajes, que se podría pensar que es una sola persona, pero en realidad son dos mujeres unidas por un mismo cuerpo” (V23).

Tal como se aprecia en los ejemplos anteriores, los análisis de los estudiantes no profundizan en aspectos que van más allá de los temas superficiales de las obras. Las caracterizaciones de estos temas no se explican ni se fundamentan, ni las aseveraciones dadas tienen mayor explicación. Se confunden técnicas narrativas (la historia del segundo ejemplo no está narrada en primera persona, de tipo omnisciente) y la evaluación de la lectura resulta muy pobre.

### c. Interpretaciones críticas de los textos

Aquí se encuentra que los discursos de los estudiantes demuestran capacidades de asociación o relación entre los diversos significados o interpretaciones del texto narrativo, expresando una elaboración compleja de la interpretación del texto literario:

En la videoreseña de *Cabeza de gallo*, de César Dávila Andrade (V6) se muestra una interpretación del texto a partir de las reflexiones que promueve: “Por otro lado, la narración habla de la maldad y la crueldad del ser humano, se nota el gran interés por el pensamiento religioso oriental y por las ciencias ocultas por parte del autor, por esa razón hace la relación entre el bien y el mal dentro del corazón del ser humano. (...) La lectura sirve para reflexionar lo buenos que somos, pero también lo crueles y egoístas que podemos llegar a ser”.

En la videoreseña de *El antropófago*, de Pablo Palacio (V1), la estudiante invita a la reflexión a sus oyentes, a quienes propone acercarse al texto desde un ángulo interpretativo concreto: “lo tomé como una crítica dirigida a la sociedad, haciendo referencia a que la mayoría de las veces se habla sin conocer o sin haber probado o hecho algo diferente o poco común y por esta razón la sociedad cree que tiene derecho a opinar y a hablar como si fueran expertos en el tema. En este caso, llamaban a Nicanor un monstruo y lo trataban como tal. Pero ¿podemos asegurar que lo actitud que tomó Nicanor al momento de comer carne humana es incorrecta? Y les planteo una pregunta, si tuvieran la oportunidad de probarla, ¿lo harían?”.

Estos ejemplos muestran una interpretación de la intención del autor dentro del mensaje de la obra. Los estudiantes realizan un esfuerzo que va más allá de la comprensión literal y la repetición superficial de datos. Tratan de ir a lo implícito y de verbalizar su aproximación personal a la obra. Esto, de acuerdo con Colomer (2001) y Lluch y Zayas (2015), significa conseguir darle *sentido a lo leído*, al ser capaces de realizar una interpretación personal y significativa de la lectura.

Las valoraciones realizadas por los estudiantes dan cuenta de un proceso de abstracción del contenido leído, del entendimiento de las intenciones de los autores más allá de la simple repetición de datos superficiales, consiguiendo *explicar* a otros la importancia de la obra y *valorar* la lectura en función de criterios contextuales como la situación histórica, el estilo de la escritura, el planteamiento de problemáticas sociales o la relevancia de la obra dentro de un marco socio histórico.

*d. Cuidado del aspecto audiovisual y lenguaje utilizado*

En relación con la dimensión audiovisual de la videoreseña la mayoría (17/24) guardan cierto sentido estético: los estudiantes aparecen en primer plano, los fondos son limpios y los encuadres tienen una composición cuidada (no se presentan fondos con distractores, ruido o personas cruzando detrás). como se ve en los ejemplos dados en las figuras 1 y 2.

Figura 1. Videoreseña de Un hombre muerto a puntapiés, de Pablo Palacio

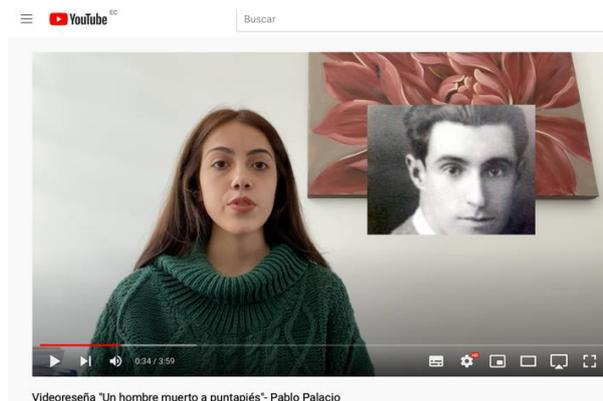
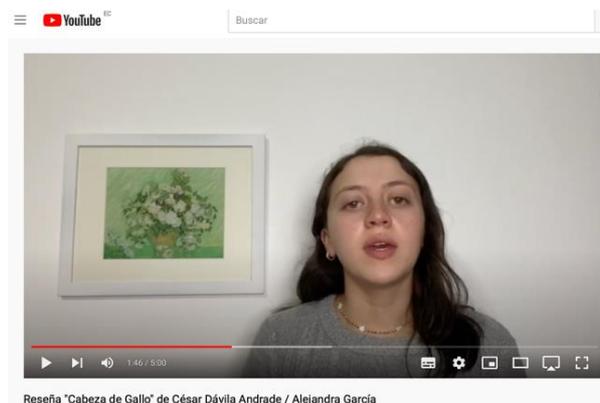


Figura 2. Videoreseña de Cabeza de Gallo, de César Dávila Andrade



Aun así, se encontraron casos en los que los videos no están tan cuidados en cuanto a composición de la imagen y claridad del video y del audio. Como se ve en el siguiente ejemplo, la utilización del video en formato vertical no favorece la visibilidad del video, además de presentar una imagen sobreexpuesta en cuanto al uso de iluminación (Figura 3).

Figura 3. Videoreseña de La doble y única mujer, de Pablo Palacio



En cuanto a la expresión oral, se notaron varios casos en los que la misma es elocuente, organizada, y el lenguaje utilizado es directo y apelativo hacia la audiencia (en los casos en los que se utiliza la segunda persona para dirigirse hacia un interlocutor), lo que muestra un entendimiento del tipo de discurso que manejan los *Booktubers*. Esto se observa en los dos ejemplos siguientes:

“Soy Joffre Sánchez, y te doy la bienvenida a esta videoreseña del texto *Hermanita*, de María Fernanda Ampuero. Estoy seguro de que te gustará” (V7).

“Les recomiendo que lo lean, es un cuento muy interesante y si alguno de ustedes ya lo ha leído, déjenme en los comentarios qué tal les pareció y si lo entendieron a la primera. Espero que les haya gustado tanto el video como la reseña, hasta un próximo video” (V1).

## La percepción de los estudiantes sobre el proyecto de aula

### *Antes de la aplicación de la SD*

En la primera sesión de grupo focal se trataron primordialmente tres temas: el conocimiento de los estudiantes sobre los *Booktubers*, sus hábitos de lectura y su expectativa inicial sobre el proyecto de aula. En cuanto al primer tema, solo una estudiante de los seis había visto videos de *Booktubers* antes y explicó: “He visto videoreseñas de booktubers como Josu Diamond o Javier Ruescas, porque hablan de libros que me gustan” (E2, *grupo de discusión, diciembre de 2021*). Al preguntarle cómo llegó a ellos, respondió: “porque quería conocer lo que hablaban sobre esos libros”. El resto de estudiantes reconoció que habían escuchado hablar sobre *Booktubers*, pero que nunca los habían visto. En su lugar, refirieron a otro tipo de creadores de contenido literario digital, como los *Booktokers* o los *Bookstagramers*, que cuelgan videos y fotografías sobre libros en las redes sociales *TikTok* e *Instagram*, respectivamente. Estas respuestas dan una idea de que, si bien se conoce que los *Booktubers* han sido muy populares en la última década, otros tipos de

géneros discursivos digitales sobre libros están ganando aceptación en las redes sociales con mayor popularidad del momento.

Respecto a los hábitos de lectura, los estudiantes que participaron en el primer grupo focal mencionaron, en su mayoría, que disfrutaban de la lectura fuera de las aulas: “A mí me gustan los cuentos de terror” (E4, grupo de discusión, diciembre de 2021). “A mí me gusta buscar historias en Wattpad. (...) Ahí encuentro historias de romance o misterio” (E6), pero también sobre lo que habían leído dentro de la institución educativa: “El año pasado leímos unos fragmentos de teatro griego y romano, estuvieron chéveres” (E3, grupo de discusión, diciembre de 2021).

Respecto de las percepciones sobre el proyecto de aula, los estudiantes se mostraron en general motivados a participar: “Hemos trabajado ya en otras asignaturas en este modo de proyectos y es chévere porque podemos crear nuestros propios productos” (E2, grupo de discusión, diciembre de 2021). “Creo que en este proyecto aprenderé más sobre los *Booktubers* y tal vez me anime a hacerme un canal a ver qué tal” (E3, grupo de discusión, diciembre de 2021). Ninguno de ellos había hecho una videoreseña o se había grabado en cámara antes hablando sobre libros, por lo que la idea de hacer un proyecto en el que tuvieran que recomendar lecturas, en lugar de escribirla en un papel como evaluación final, les parecía “emocionante, novedoso, interactivo e innovador”.

### *Después de la aplicación de la SD*

En el grupo focal conducido después del desarrollo de la Secuencia Didáctica trató de conocer si las expectativas iniciales se habían cumplido después de la finalización del desarrollo de las videoreseñas. En general, las respuestas en este apartado fueron positivas: “A mí me pareció que fue un proyecto muy interesante, porque ponerme en el papel de un *Booktuber* hizo que el trabajo final no se sintiera pesado” (E4, grupo de discusión, diciembre de 2021). Los participantes coincidieron en que la motivación para desarrollar el proyecto fue un factor determinante en el éxito del mismo: “Creo que no hubiera sido igual si nos hubieran pedido una reseña escrita. El hecho de tener que ver los videos de los *Booktubers*, además de preparar el guion, el lugar de grabación, todo, hizo que nos sintiéramos más motivados a cumplir con el trabajo” (E5, grupo de discusión, diciembre de 2021). “Realizar la videoreseña implicó utilizar muchos otros conocimientos, que, si lo hubiéramos hecho simplemente en un papel, no habría sido igual: había que preparar lo que íbamos a decir, repasar varias veces el guion, para que no se notara feo, como que estuviéramos leyendo” (E2, grupo de discusión, diciembre de 2021).

Las respuestas anteriores denotan una noción de responsabilidad respecto a lo que se afirma en el vídeo. El hecho de haber tenido que pasar por un proceso de lectura, planificación, revisión y ejecución, probablemente hizo que el aprendizaje fuera más evidente. Los estudiantes se sintieron *comprometidos* con el proyecto, y respondieron favorablemente ante las exigencias que se les propuso. Se explicita una relación clave con los instrumentos de evaluación formativa y se valora el acompañamiento del equipo investigador.

“Había que ser muy cuidadosa en la forma en que hablábamos sobre el texto, porque la videoreseña se supone que se hace para que alguien más la vea, entonces había que explicar muy bien la trama, sin llegar a contar todo, pero motivando a un posible lector” (E4, grupo de discusión, diciembre de 2021).

El extracto anterior denota una apropiación personal de la lectura y un proceso autorregulado de la comprensión de lo leído. Se es consciente de que se tiene que haber comprendido para poder desarrollar un discurso coherente y pertinente para un interlocutor.

Precisamente, en el apartado de comprensión de los textos fue donde hubo más dificultades. Muchos estudiantes solicitaron tutorías adicionales, tanto al docente de la asignatura, como al investigador, porque no entendían los textos: “Honestamente, un momento sí me sentí frustrado por no entender el texto. No sé si era por el lenguaje utilizado por el escritor, o porque simplemente no llegué a conectar con la historia” (E5, grupo de discusión, diciembre de 2021).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al tener que compartir lecturas mediante videoreseñas los estudiantes se convirtieron en consumidores y productores de contenido, lo que les motivó a generar un discurso organizado y analítico, así como a estar conscientes de haber adquirido un aprendizaje que probablemente no sería tan evidente de haber utilizado otro tipo de herramientas más tradicionales o analógicas. Tal y como plantean Rovira-Collado (2017) y Martí Climent (2020), la utilización de este tipo de tecnologías y discursos dentro del aula permite consolidar propuestas educativas enfocadas en la obtención de resultados concretos y tangibles, que desarrollen estudiantes competentes tanto en lo disciplinar como en lo digital, y motiven al profesorado a estar al tanto de nuevas tendencias y prácticas discursivas letradas en la red; algo que también es resaltado y señalado por Morales-Sánchez et al. (2021), quienes destacan la necesidad de utilizar estas nuevas posibilidades tecnológicas y discursivas para generar en el alumnado habilidades críticas y funcionales mediante el apuntalamiento de la comprensión lectora y la expresión oral.

Desarrollar una investigación educativa en una modalidad *colaborativa* permitió conjugar saberes metodológicos y pedagógicos, mediante los que el equipo investigador tuvo que adaptar prácticas, intereses y creencias en pro del interés de los estudiantes. El hecho de que existiera un equipo (docente + docente/investigador) no provocó ningún tipo de complicaciones desde el punto de vista jerárquico o de la toma de decisiones, lo que se explica desde la planificación cuidadosa y organizada; entendiéndose que cada miembro del grupo tenía claras sus funciones y espacios dentro de la ejecución de la planificación didáctica. Los estudiantes se mostraron motivados y no existieron casos de deserción u omisión de las entregas. La metodología usada permitió que los estudiantes se sintieran involucrados durante todo el proceso, además de haber tenido autonomía en la toma de decisiones relacionadas con aspectos de contenido y forma en la creación y producción de sus videoreseñas (Nussbaum, 2017).

Debido a las características curriculares del mismo, la realización de la videoreseña no supuso trabajo “extra” en la asignatura de Lengua y Literatura, debido a que la secuencia didáctica estaba anclada a la planificación docente, por lo que los estudiantes participantes tomaron el proyecto como una asignación natural de la asignatura, lo que permitió un desarrollo propicio del proyecto de aula, sin que hayan existido casos de abandono o incumplimiento. Tal y como establecen Kokotaski et al. (2016), y Nussbaum (2017), el éxito de un proyecto de este tipo está determinado por varios factores, entre los que se encuentran: el acompañamiento permanente por parte de los docentes, la sensación, por parte de los estudiantes, de sentirse en un ambiente motivador, un balance entre la parte didáctica y la autonomía estudiantil para tomar decisiones personales o creativas.

La conjugación entre los conocimientos didácticos del docente, su experiencia y manejo del grupo, junto con la mirada sistemática de la investigación permitieron un trabajo colaborativo y participativo que integrara el uso de la videoreseña como recurso didáctico dentro del aula de lengua y literatura. El docente aportó, entonces, una mirada pedagógica desde su experiencia como educador, a través de la cual el proyecto de aula no perdiera la naturalidad del trabajo cotidiano en clases. El acompañamiento, el trabajo colaborativo y la supervisión de las actividades desarrolladas por los estudiantes permitió apuntalar el aprendizaje.

La integración de la videoreseña en la clase de Lengua y Literatura moviliza competencias lectoras, de escritura, orales y digitales en los estudiantes y evidencia que, además del desarrollo de aprendizajes literarios (lectura valorativa, inferencial y crítica), propende a generar en ellos competencias digitales y orales. La utilización

de un género discursivo novedoso, vernáculo, proveniente de un entorno ajeno a la escuela resulta motivador y desafiante para los participantes, al tener que conjugar varios saberes, conocimientos y prácticas para cumplir con el desarrollo del proyecto. Las percepciones de los estudiantes denotan involucramiento, compromiso y, sobretodo, consciencia de haber aprendido y, en este caso, haber fortalecido su formación como lectores. Esta es solo una pequeña muestra de cómo es factible integrar el uso de la videoreseña en un entorno escolar sin la necesidad de alterar la planificación curricular o la propuesta docente. A partir de esta y otras investigaciones, la utilización de epitextos digitales y otros géneros discursivos podría ampliar el conocimiento y la práctica educativa en torno a las formas de lectura y escritura en situaciones y plataformas digitales.

## APÉNDICE 1. PROGRAMACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Fases	Sesión	Contenidos trabajados	Actividades desarrolladas	Responsable	Estrategias de evaluación
1	1	Reunión inicial. Presentación del proyecto. Determinar el conocimiento de los estudiantes sobre el fenómeno <i>booktuber</i> .	Foro general. Explicación de la planificación. Presentación del corpus de lectura. Asignación de textos literarios individuales para el trabajo con el proyecto.	Docente de la institución. Investigador	-
	2	Revisión y análisis de la Literatura indigenista ecuatoriana.	Estudio y análisis de los textos más representativos de la corriente literaria. Trabajo en grupos con fragmentos y ejemplos. Identificación de: personajes, temas y recursos utilizados en las obras literarias.	Docente de la institución.	Lista de cotejo del docente Controles de lectura
	3	Revisión y análisis del Romanticismo y Realismo en la literatura ecuatoriana.	Trabajo en grupos con fragmentos y ejemplos. Identificación de: personajes, temas y recursos utilizados en las obras literarias.	Docente de la institución	
	4	La reseña literaria y la videoreseña Elementos Elaboración del guión	Trabajo en grupos: lectura de reseñas y visualización de videoreseñas. Inferir elementos constitutivos y estructura. Determinar elementos en común y diferencias. El borrador del guión de la videoreseña. Desarrollo y revisión	Investigador	Primer avance del guión de la videoreseña
2	5	El vanguardismo en la literatura ecuatoriana	Estudio y análisis de los textos más representativos de la corriente literaria.	Docente de la institución	Lista de cotejo del docente
	6	El vanguardismo en la literatura ecuatoriana	Trabajo en grupos con fragmentos y ejemplos. Identificación de: personajes, temas y recursos utilizados en las obras literarias.	Docente de la institución	Controles de lectura
	7	Desarrollo del guion técnico. Estrategias de grabación. Composición de la imagen. Posproducción Revisión de guiones.	Práctica en clase: posición de la cámara, grabación del sonido. Edición. Presentación de avances de escritura de guion para videoreseña Revisión y retroalimentación	Investigador	Segundo avance del guión de la videoreseña Entrega de guión técnico para grabación
	8	Revisión de guiones y avances de grabación	Revisión y retroalimentación de los avances	Investigador Docente de la institución	Segunda entrega de guión técnico
3	9	Socialización de la videoreseña como producto final	Socialización de las videoreseñas elaboradas como parte de la asignatura. Revisión y retroalimentación	Investigador Docente de la institución	Foro general Focus group Rúbrica de evaluación

## APÉNDICE 2. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE VIDEORESEÑAS

Criterios de evaluación	Domina los aprendizajes requeridos	Alcanza los aprendizajes requeridos	Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos	No alcanza los aprendizajes requeridos	
Competenciales	Lectura inferencial	Incorpora a su discurso información implícita a través de procesos de inferencia. (2 puntos).	Es capaz de reconocer información implícita en el texto narrativo. (1.6 – 1.8 puntos).	Incorpora algunos ejemplos de análisis inferencial, pero la mayor parte del discurso lo compone la información explícita (1.2 – 1.4 puntos).	No es capaz de reconocer información implícita en el texto narrativo (0 – 1 punto).
	Valoración crítica de la lectura	Valora el texto literario, aportando conocimiento propio, toma conciencia del contexto y confronta sus pensamientos con los del autor. (2 puntos).	Es capaz de hacer alguna valoración crítica sobre lo leído. (1.6 – 1.8 puntos).	Las valoraciones del texto literario son en su mayoría no fundamentadas y se basan sobre todo en la experiencia. (1.2 – 1.4 puntos).	No es capaz de valorar el texto de manera crítica. (0 – 1 punto).
	Análisis de elementos constitutivos del texto narrativo	Identifica y analiza elementos constitutivos del texto literario (personajes, roles, situaciones, argumento, conflicto, etc.). (2 puntos).	Identifica y analiza algunos de los elementos constitutivos del texto literario. (1.6 – 1.8 puntos).	Es capaz de identificar los elementos constitutivos del texto literario pero no los analiza. (1.2 – 1.4 puntos).	No es capaz ni de identificar ni de analizar los elementos constitutivos del texto literario. (0 – 1 punto).
	Organización del discurso y expresión oral	Organiza y estructura su discurso de manera coherente. Tiene fluidez en la expresión del mensaje. (2 puntos).	La estructuración del discurso es coherente, pero carece de fluidez. (1.6 – 1.8 puntos).	Presenta algunas dificultades para estructurar el discurso de manera coherente y fluida. (1.2 – 1.4 puntos).	El discurso no es coherente ni fluido. (0 – 1 punto).
Audiovisuales	Manejo de técnicas audiovisuales	Compone correctamente la imagen, atiende a aspectos de: iluminación, fondo y sonido. Utiliza elementos de postproducción: transiciones, elementos multimedia (imágenes, sonidos, videos, etc.) (2 puntos).	Compone correctamente la imagen, pero no utiliza otros elementos multimedia. (1.6 – 1.8 puntos).	El producto tiene errores de composición y postproducción. (1.2 – 1.4 puntos).	No compone correctamente la imagen. El sonido es deficiente. No utiliza elementos de postproducción. (0 – 1 punto).
<b>Total</b>	10 puntos	8-9 puntos	6-7 puntos	0-5 puntos	

## REFERENCIAS

- Bartolomé, M. (1994). *La investigación cooperativa*. En V. García Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 376-409). Rialp.
- Camps, A. (1996) Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 8(2), 43-57, <https://doi.org/10.1174/113564096763277715>
- Camps, A. & Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Centro de Publicaciones del MEC.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 32, 113-132.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22(1), 6-23.
- Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 11-21. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.817>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Lluch, G. (2018). *Los booktubers. Modelos de buenas prácticas para la evaluación de la lectura*. <http://www.gemmalluch.com/esp/los-booktubers-modelos-de-buenas-practicas-para-la-evaluacion-de-la-lectura/>
- Lluch, G. & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Octaedro.
- Manresa, M. & Durán, C. (2011): Secuencias didácticas de lengua y literatura. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 195-213.). Graó.
- Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 139-156. <https://doi.org/10.35362/rie590460>
- Martí Climent, A. (2020). Compartir lecturas mediante videorreseñas. Una práctica innovadora en la formación de maestros. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. Octaedro.
- Ministerio de Educación (2018). *Currículo de Lengua y Literatura*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Morales-Sánchez, M. I., Martín-Villarreal, J. P., & Coca-Ramírez, F. (2021). Booktubers en el aula: experiencias didácticas alrededor de las dinámicas de crítica literaria en red. *Ocnos*, 20(2), 68-79. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2426](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2426)
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En E. Moore & M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 23-45). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>
- Pahl, K. & Roswell, J. (2014). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473915237>
- Paladines-Paredes, L., & Aliagas, C. (2021). Videorreseñas 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)
- 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/revis-taisl.vi7.10981>

- Sandín, M. P. (2003). *Investigaci3n cualitativa en educaci3n: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Sanmartí, N. (2016). Les rúbriques per a una avaluaci3n plantejada com a aprenentatge. *Perspectiva escolar*, 390, 37-41.
- Sorensen, K. & Mara, A. (2014). *Booktubers as a Networked knowledge community*. En Marohang Limbu & Binod Gurung (Eds.), *Emerging pedagogies in the networked knowledge society: Practices integrating social media and globalization* (pp. 87-99). IGI Global.
- Suárez, M. & Alcaraz, C. (2020). "BookTubers": un proyecto, dos aplicaciones. En R. Roig-Vila (Ed.), *Redes de Investigaci3n e Innovaci3n en Docencia Universitaria*. (pp. 973-983) Universidad de Alacant.
- Toda i Bonet, A. (2017). Los booktubers: la revoluci3n de las reseñas literarias. *Revista académica liLETRAd*, 3, 161-170. <https://conferences.eagora.org/index.php/educacion-y-aprendizaje/2015/paper/view/1015>
- Tomasena, J. M. (2021). ¿Quiénes son los booktubers? Características de los video-blogueros 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)
- Zayas, F. (2011). *La educaci3n literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Octaedro.



## LENIN PALADINES

Profesor en la Facultad de la Educaci3n, el Arte y la Comunicaci3n de la Universidad Nacional de Loja (Ecuador). Su investigaci3n se centra en el análisis de prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales.

[lenin.v.paladines@unl.edu.ec](mailto:lenin.v.paladines@unl.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0001-9514-3028>



Paladines, L. (2023). La integraci3n didáctica de videoreseñas en un proyecto literario para analizar y recomendar literatura ecuatoriana. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(2), e1150. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1150>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 09-01-2022

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 14-04-2023

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>