

PIXEL BIT

N° 64 MAYO 2022
CUATRIMESTRAL

e-ISSN:2171-7966
ISSN:1133-8482

Revista de Medios y Educación





PIXEL-BIT

REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN

Nº 64 - MAYO - 2022

<https://revistapixelbit.com>



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

EQUIPO EDITORIAL (EDITORIAL BOARD)

EDITOR JEFE (EDITOR IN CHIEF)

Dr. Julio Cabero Almenara, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de CC de la Educación, Director del Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla (España).

EDITOR ADJUNTO (ASSISTANT EDITOR)

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de CC de la Educación, Universidad de Sevilla (España).

Dr. Óscar M. Gallego Pérez, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla (España)

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR

Dr. Julio Cabero Almenara. Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla (España)

EDITOR ASISTENTE

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Catillo. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de CC de la Educación, Universidad de Sevilla. (España)

Dr. Óscar M. Gallego Pérez. Grupo de Investigación Didáctica Universidad de Sevilla (España)

EDITORES ASOCIADOS

Dra. Urtza Garay Ruiz, Universidad del País Vasco. (España)

Dra. Ivanovvna Milqueya Cruz Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. (República Dominicana)

VOCALES

Dra. María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla. (España)

Dra. Sandra Martínez Pérez, Universidad de Barcelona (España)

Dr. Selín Carrasco, Universidad de La Punta (Argentina)

Dr. Jackson Collares, Universidades Federal do Amazonas (Brasil)

Dra. Kitty Gaona, Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)

Dra. Elvira Esther Navas, Universidad Metropolitana de Venezuela (Venezuela)

Dr. Angel Puentes Puento, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Santo Domingo (República Dominicana)

Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)

CONSEJO TÉCNICO

Dra. Raquel Barragán Sánchez, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla (España)

Antonio Palacios Rodríguez, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla (España)

Manuel Serrano Hidalgo, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla (España)

Diseño de portada: Lucía Terrones García, Universidad de Sevilla (España)

Revisor/corrector de textos en inglés: Rubicelia Valencia Ortiz, MacMillan Education (México)

Revisores metodológicos: evaluadores asignados a cada artículo

CONSEJO CIENTÍFICO

Jordi Adell Segura, Universidad Jaume I Castellón (España)

Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva (España)

María Victoria Aguiar Perera, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Olga María Alegre de la Rosa, Universidad de la Laguna Tenerife (España)

Manuel Área Moreira, Universidad de la Laguna Tenerife (España)

Patricia Ávila Muñoz, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (México)

Antonio Bartolomé Pina, Universidad de Barcelona (España)

Angel Manuel Bautista Valencia, Universidad Central de Panamá (Panamá)

Jos Beishuizen, Vrije Universiteit Amsterdam (Holanda)

Florentino Blázquez Entonado, Universidad de Extremadura (España)
Silvana Calaprince, Università degli studi di Bari (Italia)
Selín Carrasco, Universidad de La Punta (Argentina)
Raimundo Carrasco Soto, Universidad de Durango (México)
Rafael Castañeda Barrena, Universidad de Sevilla (España)
Zulma Cataldi, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga (España)
Luciano Cecconi, Università degli Studi di Modena (Italia)
Jean-François Cerisier, Université de Poitiers, Francia
Jordi Lluís Coiduras Rodríguez, Universidad de Lleida (España)
Jackson Collares, Universidades Federal do Amazonas (Brasil)
Enricomaria Corbi, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)
Marialaura Cunzio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)
Brigitte Denis, Université de Liège (Bélgica)
Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia (Italia)
Maria Cecilia Fonseca Sardi, Universidad Metropolitana de Venezuela (Venezuela)
Maribel Santos Miranda Pinto, Universidade do Minho (Portugal)
Kitty Gaona, Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)
María-Jesús Gallego-Arrufat, Universidad de Granada (España)
Lorenzo García Aretio, UNED (España)
Ana García-Valcarcel Muñoz-Repiso, Universidad de Salamanca (España)
Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid (España)
José Manuel Gómez y Méndez, Universidad de Sevilla (España)
Mercedes González Sanmamed, Universidad de La Coruña (España)
Manuel González-Sicilia Llamas, Universidad Católica San Antonio-Murcia (España)
Francisco David Guillén Gámez (España)
António José Meneses Osório, Universidade do Minho (Portugal)
Carol Halal Orfali, Universidad Tecnológica de Chile INACAP (Chile)
Mauricio Hernández Ramírez, Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)
Ana Landeta Etxeberria, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)
Linda Lavelle, Plymouth Institute of Education (Inglaterra)
Fernando Leal Ríos, Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)
Paul Lefrere, Cca (UK)
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla (España)
Francois Marchessou, Universidad de Poitiers, París (Francia)
Francesca Marone, Università degli Studi di Napoli Federico II (Italia)
Francisco Martínez Sánchez, Universidad de Murcia (España)
Ivory de Lourdes Mogollón de Lugo, Universidad Central de Venezuela (Venezuela)
Angela Muschitiello, Università degli studi di Bari (Italia)
Margherita Musello, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)
Elvira Esther Navas, Universidad Metropolitana de Venezuela (Venezuela)
Trinidad Núñez Domínguez, Universidad de Sevilla (España)
James O'Higgins, de la Universidad de Dublín (UK)
José Antonio Ortega Carrillo, Universidad de Granada (España)
Gabriela Padilla, Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)
Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo (España)
Angel Puentes Puente, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Santo Domingo (República Dominicana)
Julio Manuel Barroso Osuna, Universidad de Sevilla (España)
Rosalía Romero Tena, Universidad de Sevilla (España)
Hommy Rosario, Universidad de Carabobo (Venezuela)
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata (Italia)
Jesús Salinas Ibáñez, Universidad Islas Baleares (España)
Yamile Sandoval Romero, Universidad de Santiago de Cali (Colombia)
Albert Sangrà Morer, Universidad Oberta de Catalunya (España)
Ángel Sanmartín Alonso, Universidad de Valencia (España)
Horacio Santángelo, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)
Francisco Solá Cabrera, Universidad de Sevilla (España)
Jan Frick, Stavanger University (Noruega)
Karl Steffens, Universidad de Colonia (Alemania)
Seppo Tella, Helsinki University (Finlandia)
Hanne Wachter Kjaergaard, Aarhus University (Dinamarca)



FACTOR DE IMPACTO (IMPACT FACTOR)

SCOPUS (CiteScore Tracker 2021: 3.6) - Journal Citation Indicator (JCI). Posición 400 de 722 revistas
 Puntuación: 44.67 (Q3) - FECYT: Ciencias de la Educación. Cuartil 2. Posición 16. Puntuación: 39,80-
 DIALNET MÉTRICAS (Factor impacto 2019: 1,355. Q1 Educación. Posición 11 de 2228) - REDIB
 Calificación Glogal: 29,102 (71/1.119) Percentil del Factor de Impacto Normalizado: 95,455- ERIH PLUS
 - Clasificación CIRC: B- Categoría ANEP: B - CARHUS (+2018): B - MIAR (ICDS 2020): 9,9 - Google
 Scholar (global): h5: 42; Mediana: 42 - Journal Scholar Metric Q2 Educación. Actualización 2016 Posición:
 405ª de 1,115- Criterios ANECA: 20 de 21 - INDEX COPERNICUS Puntuación ICV 2019: 95.10

Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación está indexada entre otras bases en: SCOPUS, Fecyt, DOAJ, Iresie, ISOC (CSIC/CINDOC), DICE, MIAR, IN-RECS, RESH, Ulrich's Periodicals, Catálogo Latindex, Biné-EDUSOL, Dialnet, Redinet, OEI, DOCE, Scribd, Redalyc, Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura, Gage Cengage Learning, Centro de Documentación del Observatorio de la Infancia en Andalucía. Además de estar presente en portales especializados, Buscadores Científicos y Catálogos de Bibliotecas de reconocido prestigio, y pendiente de evaluación en otras bases de datos.

EDITA (PUBLISHED BY)

Grupo de Investigación Didáctica (HUM-390). Universidad de Sevilla (España). Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/ Pirotecnica s/n, 41013 Sevilla.
 Dirección de correo electrónico: revistapixelbit@us.es . URL: <https://revistapixelbit.com/>
 ISSN: 1133-8482; e-ISSN: 2171-7966; Depósito Legal: SE-1725-02
 Formato de la revista: 16,5 x 23,0 cm

Los recursos incluidos en Píxel Bit están sujetos a una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 Unported (Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual)(CC BY-NC-SA 4.0), en consecuencia, las acciones, productos y utilidades derivadas de su utilización no podrán generar ningún tipo de lucro y la obra generada sólo podrá distribuirse bajo esta misma licencia. En las obras derivadas deberá, asimismo, hacerse referencia expresa a la fuente y al autor del recurso utilizado.

©2022 Píxel-Bit. No está permitida la reproducción total o parcial por ningún medio de la versión impresa de la Revista Píxel- Bit.

- 1.- Propósitos de uso de tecnologías digitales en estudiantes de pedagogía chilenos: Construcción de una escala basada en competencias digitales // Chilean student teachers' purposes of use of digital technologies: Construction of a scale based on digital competences** 7
Cristian Cerda González, Miriam León Herrera, José Luis Saiz Vidallet, Lorena Villegas Medrano
- 2.- Los estereotipos de género en las producciones audiovisuales: diseño y validación de la tabla de análisis EG_5x4 // Gender stereotypes in audio-visual productions: design and validation of the GS_5x4 analysis table** 27
Elia Saneleuterio-Temporal, Sandra Soler-Campo
- 3.- Las tecnologías como elemento mediador de procesos de autoinclusión digital de mujeres rurales // Technologies as a mediating element of processes of digital self-inclusion of rural women** 55
María Caridad Sierra Daza, María Rosa Fernández Sánchez
- 4.- Estereotipos asociados al cuerpo humano: análisis de aplicaciones móviles usadas en la educación físico-deportiva // Stereotypes associated with the human body: analysis of mobile devices applications used in physical and sports education** 79
José Díaz Barahona, Teresa Valverde Esteve, Irene Moya-Mata
- 5.- Computación en la Nube y Software Abierto para la Escuela Rural Europea // Cloud Computing and Open Source Software for European Rural Schools** 105
María José Rodríguez Malmierca, María del Carmen Fernandez Morante, Beatriz Cebreiro López, Francisco Mareque León
- 6.- Evaluar el uso de las redes sociales de lectura en la educación literaria en contextos formales e informales. Diseño y validación de la herramienta RESOLEC // To evaluate the use of social reading networks in literary education in formal and informal contexts. Design and validation of the RESOLEC tool** 139
Lucía Hernández Heras, Diana Muela Bermejo, Rosa Taberner Sala
- 7.- Competencia digital del alumnado universitario y rendimiento académico en tiempos de COVID-19 // Digital competence of university students and academic performance in times of COVID-19** 165
Francisco Javier García-Prieto, David López-Aguilar, Manuel Delgado-García
- 8.- Por una Educación Maker Inclusiva. Revisión de la Literatura (2016-2021) // For an Inclusive Maker Education. Literature review (2016- 2021)** 201
Prudencia Gutiérrez-Esteban, Gema Jaramillo Sánchez
- 9.- Flipped Learning y su distribución de los tiempos de aprendizaje: Una experiencia en educación secundaria // Flipped Learning and its learning times distribution: An experience in secondary education** 235
Ramon Palau, Vicent Fornons
- 10.- Evaluación de la competencia digital del alumnado de ciclo superior de primaria en Cataluña // Assessment of primary education students' digital competence in Catalonia** 265
Adrián Baeza-González, José-Luis Lázaro-Cantabrana, Mònica Sanromà-Giménez

Evaluar el uso de las redes sociales de lectura en la educación literaria en contextos formales e informales. Diseño y validación de la herramienta RESOLEC

To evaluate the use of social reading networks in literary education in formal and informal contexts. Design and validation of the RESOLEC tool

 **Dña. Lucía Hernández Heras**

Personal Investigador en Formación. Universidad de Zaragoza. España.

 **Dra. Diana Muela Bermejo**

Profesora Contratada Doctor. Universidad de Zaragoza. España.

 **Dra. Rosa Tabernero Sala**

Profesora Titular de Universidad. Universidad de Zaragoza. España.

Recibido: 2022/03/16; **Revisado:** 2022/03/29; **Aceptado:** 2022/04/19; **Preprint:** 2022/04/29; **Publicado:** 2022/05/01

RESUMEN

Con la aparición de las redes sociales de lectura, los usuarios pueden interactuar entre iguales en torno a una misma afinidad, convirtiendo la lección en una práctica dominada por la cultura participativa. Ante la atención que están recibiendo estas plataformas, se ha diseñado y validado la herramienta RESOLEC, con la que se pretende ofrecer a los docentes de Secundaria y Bachillerato un instrumento validado que les permita evaluar la capacidad de estas redes para fomentar el aprendizaje informal y la educación literaria. Para crear la batería de indicadores, nos fundamentamos en la Teoría de la Actividad y en el paradigma de la educación literaria. Para validarla, emprendimos una prueba de jueces expertos y una prueba piloto con una muestra aleatoria de 10 redes sociales. Tras la aplicación de las pruebas y estadísticos correspondientes, se reformularon 10 indicadores y se suprimieron 2 y todas las dimensiones se se consideraron idóneas. 52 ítems, agrupados en dos escalas de 3 y 4 dimensiones respectivamente, integran el instrumento definitivo.

ABSTRACT

With the emergence of social reading networks, users can interact among peers around the same affinity, turning the lesson into a practice dominated by participatory culture. Given the attention that these platforms are receiving, the RESOLEC tool has been designed and validated, with the aim of offering Secondary and Baccalaureate teachers a validated instrument that allows them to evaluate the capacity of these networks to promote informal learning and literary education. To create the battery of indicators, we drew on Activity Theory and the literary education paradigm. To validate it, we undertook an expert judge test and a pilot test with a random sample of 10 social networks. After the application of the corresponding tests and statistics, 10 indicators were reformulated and 2 were deleted, and all dimensions were considered suitable. 52 items, grouped into two scales of 3 and 4 dimensions respectively, make up the final instrument.

PALABRAS CLAVES - KEYWORDS

Redes sociales; lectura; literatura; aprendizaje informal; web
Social networking; reading; literature; informal learning; web

1. Introducción

Las redes sociales se han convertido en el espacio de socialización predilecto de los jóvenes para entablar contacto personal con sus iguales (Calvo & San Fabián, 2018). Registradas como las páginas webs con más visitas, su uso destaca sobre todo entre el público adolescente (Capilla & Cubo, 2017). Ante este éxito, numerosas investigaciones han subrayado su potencial didáctico (Ferreira-Borges & França-Teles, 2019; Figueras-Maz et al., 2021) en busca de nuevos recursos que atraigan la atención del joven alumnado. No obstante, como recuerdan Valencia et al. (2020) en su revisión sistemática, existe cierta homogeneidad en los métodos escogidos para explorar el uso de estas redes en contextos educativos, ya que una gran proporción de los académicos recurren al cuestionario.

Entre las plataformas que oferta esta nueva ecología mediática (Scolari, 2017), han aparecido las redes sociales de lectura, en las que los usuarios se registran voluntariamente (Lluch, 2014) para compartir su afición por la literatura (De Amo, 2019). En todas las actividades que impulsan redes como *Goodreads* o *Lecturalia*, la lección es el motivo que suscita la conversación social (Borrás, 2010), por lo que se actualizan las características de los clubes de lectura clásicos mediante las funcionalidades que ofrece la web 2.0 (Asadi et al., 2017). De esta forma, los lectores hacen públicos y valoran los títulos que ya han concluido, reflexionan sobre sus experiencias lectoras, pueden crear grupos de discusión, configurar su perfil lector personal o marcarse futuros objetivos de lectura (Sánchez-García et al., 2021). Así, generan un ambiente de colaboración y reciprocidad (Moody, 2019) que define todas las etapas: desde la selección de un texto hasta la evaluación final (García-Roca, 2020). Consecuentemente, la interfaz se convierte en un lugar de pertenencia (Lluch, 2014), donde los usuarios buscan integrarse en la comunidad y ser aceptados como miembros (Ramos & Oliva, 2018).

Ante la atención que están recibiendo estos paratextos por parte de los lectores y su influencia como modelos de mediación cultural (Sánchez García et al. 2021), la literatura académica recomienda la selección de indicadores que sirvan para evaluar su calidad y su efectividad (Lluch et al., 2015), aunque esta práctica investigadora haya sido poco habitual. Si bien se han emprendido estudios que sondan los beneficios de estas redes para el fomento de la lectura o del aprendizaje (Lluch, 2014; García-Roca, 2020; 2021), en ninguno de estos trabajos se ha diseñado una herramienta que evaluara el desempeño de estas redes para la educación literaria o el aprendizaje informal. De hecho, los métodos seleccionados por estos estudios oscilan desde la encuesta (García Roca, 2020; Thelwall & Kousha, 2017) hasta el análisis de contenido (Montesi, 2015; Driscoll & Rehberg, 2018; Moody, 2019) pasando por estudios bibliométricos (Piryani et al., 2018; Thelwall, 2019; Kadiresan et al., 2020).

No obstante, corresponde reseñar dos investigaciones: la primera, de Moradi & Safavi (2013), en la que los autores crearon una parrilla de 49 indicadores agrupados en 8 dimensiones (perfil, privacidad, capacidad de la red social, búsqueda de membresía, de libros, información técnica y estatus del libro). Por otra parte, la de Asadi et. al (2017), que agrega una rúbrica de 35 indicadores agrupados en 9 dimensiones (cuestiones de seguridad y privacidad, propiedades demográficas, perfiles, interacción, búsqueda de amigos, ayuda técnica, búsqueda de libros, grupos y corpus). A diferencia del instrumento que a continuación se propone, creado con fines educativos, las rúbricas presentadas en ambos artículos incorporan indicadores cuya arquitectura se basa en criterios *webométricos* para explorar el diseño y la estructura de este tipo de redes desde un enfoque técnico y comunicativo.

Así pues, el presente estudio tiene como objetivo diseñar y validar un instrumento que permita a los docentes evaluar la potencialidad de las redes sociales de lectura para el desarrollo del aprendizaje informal y la educación literaria. De esta forma, se pretende ofrecer nuevas herramientas que establezcan puentes entre el aprendizaje formal, informal y no formal, como reclama la investigación (Davies, 2017). Para crear la batería de indicadores, nos hemos fundamentado en la Teoría de la Actividad y el paradigma de la educación literaria. Se han seleccionado estos constructos para examinar qué se está aprendiendo, tanto en términos didácticos, como literarios; en estos servicios cada vez más populares.

1. 1. La Teoría de la Actividad aplicada a las redes sociales

La Teoría de la Actividad (TA) posibilita el examen del ejercicio individual y colectivo mediado por un artefacto en un contexto dado (Kuutti, 1996), puesto que asume que el aprendizaje deriva del intercambio social y cultural de los individuos en prácticas colectivas. Ideada por Leont'ev (1974) y Engeström (1987), ha sido aplicada como andamiaje teórico en distintos entornos de aprendizaje relacionados con el empleo de tecnologías digitales, tanto en contextos formales (Lim & Hang, 2003; Collis & Magaryan, 2004) como de aprendizaje informal (Park et al., 2011; Heo & Lee, 2013; Jiménez Cortés, 2019). En estos estudios, las TIC promueven la creación de redes de aprendizaje que bonifican a los miembros con la adquisición de conocimiento, la reflexión sobre la propia experiencia o el desarrollo de la identidad.

Para que estos objetivos lleguen a término, la actividad se ordena como un complejo sistema triangular de iteraciones entre seis componentes. En el caso de la actividad de los usuarios en las redes sociales de lectura (fig. 1), los sujetos son los individuos o subgrupos que participan en ellas, las cuales se desempeñan como las herramientas mediadoras del aprendizaje que configuran el espacio de interacción. Los objetos están constituidos por las motivaciones, necesidades y los intereses de los usuarios, en este caso, vinculados a la experiencia lectora. Su participación depende de la organización de las tareas y la adopción de diferentes roles y compromisos adquiridos con la comunidad, organizada a través de grupos y de una extensa red de contactos, cuya estabilidad se regula mediante las convenciones y normas impuestas por las mismas redes.

Park et al., (2011) concretan, a partir de Fenwick & Tennant (2004), el output que produce el funcionamiento sincrónico de este sistema:

- Aprendizaje por adquisición: se da cuando los individuos obtienen nuevas habilidades y conocimientos especializados a través de la lectura y la recepción, sin que adopten una postura proactiva con la que contribuyan a la creación de nuevos contenidos.

- Aprendizaje por autorreflexión y autoexpresión: se alcanza cuando los usuarios participan en la creación colectiva de significado al transformar el conocimiento existente u originar uno nuevo, mientras reflexionan en términos de contenido (qué aprendió) o proceso (cómo).

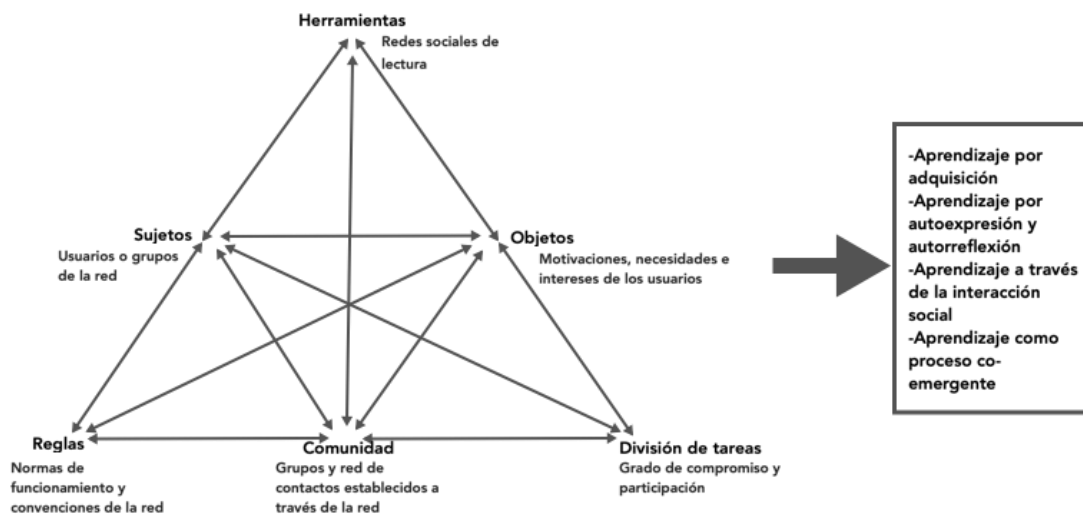
- Aprendizaje a través de la interacción social y el compromiso activo con la comunidad: es posible en la medida en que los sujetos, como participantes de pleno derecho, actúan a todos los niveles del colectivo. El conocimiento se crea a partir de la comunicación con los

otros mediante vínculos de cooperación, intercambio y negociación, que pueden revertir en una identidad individual o grupal acrisolada.

- Aprendizaje como proceso co-emergente: tiene lugar cuando los sistemas de aprendizaje y los participantes se adaptan, organizan y transforman simultáneamente.

Figura 1

Estructura triangular de la Teoría de la Actividad aplicada a las redes sociales de lectura sobre la base de Engeström (1987).



2.2. La educación literaria

Actualmente, la labor de la educación literaria halla su razón de ser en la formación de lectores competentes (Taberner, 2005). En este sentido, Colomer (1996) identifica los dos objetivos fundamentales de la educación literaria: la formación de la competencia interpretativa y la construcción de hábitos lectores que fomenten una relación placentera y de compromiso personal con las lecturas. Estos propósitos se encaminan a generar “*engaged readers*”: lectores intrínsecamente motivados que emplean sus herramientas cognitivas para decodificar e interpretar y aplican lo que leen en contextos personales, sociales e intelectuales (Gambrell, 2011).

Para lograrlo, en cuanto a la mejora de la competencia interpretativa, se precisan la adquisición de saberes que permitan leer e interpretar los textos (Mendoza, 1998), cierto dominio del metalenguaje disciplinar (Langer, 1995) y de la intertextualidad y conocimientos sobre el contexto de las obras (Colomer, 2005). En este cometido, el mediador ha de abogar por la lectura conjunta, otorgándole libertad al lector, pero guiándole en el proceso de interpretación (Sanjuán, 2013). En cuanto a la labor de la mediación en el fortalecimiento de hábitos lectores, la literatura académica propone la utilización de diversas prácticas, como el juego (Chou et al., 2016), el contacto con los autores, editores y bibliotecas (Patte,

2011) y la vinculación del hecho lector con la escritura (Alvarado, 2013). Langer (1995) añade la importancia de que el receptor tenga la autonomía de construir su autoimagen como lector.

La progresiva renovación que ha experimentado la educación literaria ha puesto el foco en la discusión literaria, basada en la conversación entre iguales para compartir pensamientos y experiencias y “co-generar” el sentido del texto (López Valero et al., 2021). No obstante, aunque se aconseja que los lectores gocen de autonomía para dinamizar la discusión, es precisa la aportación de un mediador (Munita, 2021) que incluya el planteamiento de preguntas que trasciendan de lo más genérico a lo más específico y que adapte el formato de la discusión a la especificidad de los textos (Chambers, 2007).

Cabe subrayar la importancia que atesora el corpus en la educación literaria, que debe ser extenso y variado, aunque su selección ha de acogerse a unos criterios concretos basados en la calidad, la variedad temática y los intereses de los lectores (Colomer, 2005). Así, los profesores que emprenden actividades basadas en las elecciones individuales de los estudiantes contribuyen a reforzar su autonomía y su sensación de control (Jang et al., 2010). A pesar de que el corpus debe contar con las filias de los lectores para su estructuración, el mediador tiene que incluir igualmente obras que aporten beneficios a los destinatarios (Margallo, 2012): como sintetiza Gambrell (2011), una característica de una instrucción de lectura efectiva es aquella en la que se ofrecen lecturas que hagan progresar al estudiante; más que abrumarlo.

2. Metodología

2.1. Objetivos

El estudio pretende diseñar y validar un instrumento que permita a los docentes de Secundaria y Bachillerato evaluar la capacidad de las redes sociales de lectura para fomentar el aprendizaje informal y la educación literaria, con el objeto de que puedan incorporarlas en su práctica docente (Watlington, 2011). Enmarcados en este gran propósito, los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

1. Identificar y establecer los constructos de estudio en varias dimensiones y extrapolarlas al instrumento a través de diferentes indicadores.
2. Validar el contenido de la herramienta por medio de una prueba de jueces expertos.
3. Validar su fiabilidad a través de una prueba piloto en la que se aplique la herramienta en el análisis de una muestra aleatoria de redes sociales de lectura.

2.2. Procedimiento. Participantes y técnicas de análisis de los datos

Fase 1: construcción del instrumento

Para diseñar la herramienta se llevó a cabo una revisión bibliográfica. Este proceso condujo a una primera versión de RESOLEC, instrumento formado por dos escalas; la primera compuesta por 3 dimensiones y la segunda por 4. Esta herramienta de evaluación constaba de 54 indicadores, que en su aplicación serían evaluados mediante una escala

Likert del 1 al 4, donde 1= nada; 2= poco; 3= bastante; 4=mucho. Los dos constructos de los que surgen las dos escalas son la Teoría de la Actividad aplicada a las redes sociales y la educación literaria, respectivamente.

Con el objeto de analizar la potencialidad de estas redes para el aprendizaje informal, la presente investigación ha partido de las dimensiones validadas por Fenwick & Tennant (2004), Park et al. (2011) y Jiménez Cortés (2019): 1) aprendizaje por adquisición, 2) aprendizaje por autorreflexión y autoexpresión, 3) aprendizaje a través de la interacción social y el compromiso activo con la comunidad, 4) aprendizaje como proceso co-emergente. No obstante, solo las tres primeras han sido adaptadas para el estudio en cuestión por su pertinencia y ajuste a los objetivos fijados por las investigadoras. Puesto que estas dimensiones solo habían sido adoptadas para el diseño de cuestionarios destinados a usuarios de redes sociales, ha sido necesaria su reformulación. De esta forma, los ítems pretenden medir la capacidad de las redes para fomentar los tres tipos de aprendizaje. En la medida de lo posible, se ha intentado reelaborar indicadores ya validados. En concreto, se han adaptado los ítems 1, 7, 12, 13 y 15 de la investigación de Jiménez Cortés (2019).

Por su parte, para la configuración de las dimensiones del bloque de educación literaria, se han seleccionado:

- 1) El desarrollo de la competencia interpretativa y 2) la construcción de hábitos lectores como una relación placentera y de compromiso personal con las obras. Ambas dimensiones se corresponden, por tanto, con los dos objetivos específicos asociados a la formación literaria según la bibliografía académica (Colomer, 1996).

- 3) La discusión literaria. Esta dimensión se corresponde uno de los “géneros disciplinares” (Dias-Chiaruttini, 2014) más destacados de la educación literaria y que adquiere protagonismo en estas redes puesto que habilitan espacios para el diálogo y el debate.

- 4) El corpus, así como sobre los criterios para su selección (Colomer, 2005). Esta dimensión se corresponde con un aspecto central en las redes sociales de lectura, dadas las amplias bases de libros que albergan.

Fase 2: Refinado del instrumento inicial

Para validar el contenido y la confiabilidad del instrumento (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), se emprendió una prueba de jueces expertos con el objeto de analizar en qué medida los ítems elaborados eran representativos de los constructos de estudio (Beck & Gable, 2001). La elección de los participantes fue deliberada en función de unos criterios de inclusión establecidos por las investigadoras (Rodríguez et al., 1996). Se integró a expertos familiarizados con la construcción y la adaptación de instrumentos y a jueces especializados no tanto en el ámbito psicométrico como en el constructo de interés o con experiencia en la disciplina de la que forman parte (Davis, 1992). De esta forma, cooperaron 8 expertos de las ramas de comunicación, educación y de didáctica de la literatura (tabla 1). Además, todos los participantes disponían de una cuenta personal en alguna red social.

Tabla 1*Perfil profesional de los jueces expertos*

Titulación	Puesto de trabajo	Experiencia en métodos de medición
Comunicación Audiovisual	Profesor titular del Área de Periodismo	Sí
Periodismo	Encargada de Marketing y Comunicación	No
Periodismo	Encargada de Marketing Digital y <i>Ecommerce</i>	No
Filología Hispánica	Profesora Contratado Doctor del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura	Sí
Filología Hispánica	Profesor titular del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura	Sí
Filología Hispánica	Profesora Ayudante Doctor del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura	Sí
Magisterio de Educación Infantil	Profesor Contratado Doctor en Educación	Sí
Magisterio de Educación Primaria	Profesora Contratado Doctor en Educación	Sí

La plantilla que cumplimentaron los expertos, según las indicaciones de Delgado-Rico et al. (2012), incluía: las instrucciones de la prueba, la definición de ambos constructos y sus características, una tabla recopilatoria de los datos personales y profesionales de los jueces, la batería de indicadores y una parrilla de cinco categorías para que los expertos evaluaran cuantitativamente la claridad, coherencia y relevancia de los ítems y la suficiencia e idoneidad de las dimensiones a través de una escala Likert, donde 1=Muy inadecuado; 2=Inadecuado; 3=Adecuado; 4=Muy adecuado. Asimismo, se habilitaron varios espacios para que el experto pudiera adjuntar valoraciones de carácter cualitativo.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante varios procedimientos, utilizando *Microsoft Excel* y *Statistical Package for the Social Sciences*: en primer lugar, se calculó la media y la desviación típica de los ítems en las categorías de “claridad”, “coherencia” y “relevancia” y de las dimensiones en cuanto a su “suficiencia” e “idoneidad”. Los ítems que no alcanzaron una puntuación media ≥ 3 en “coherencia” y “relevancia” fueron eliminados, mientras que aquellos indicadores que obtuvieron una valoración media por debajo del parámetro de “adecuado” en la categoría de “claridad” fueron reformulados. Posteriormente, para medir qué ítems fueron catalogados como adecuados por los expertos desde el punto de vista del contenido (McGartland et al., 2003), se aplicó el *Content Validity Ratio* (McGartland et al, 2003), para escalas ordinales. El CVI de cada ítem se calculó dividiendo el cómputo de jueces que lo habían valorado con un 3 o 4 entre número total de jueces. En cuanto a su interpretación, aquellos indicadores que alcanzaron un índice $>.80$ en todas las categorías fueron considerados como válidos. Finalmente, se midió el coeficiente de Kendall con el propósito de calibrar la confiabilidad inter- observador (Bao et al., 2009), con un rango de 0 a 1 donde el valor 1 representa el nivel de concordancia total y 0 el desacuerdo total (Dorantes-Nova et al., 2016).

Fase 3: prueba piloto

Antes de emprender la prueba piloto, se diseñó una rúbrica analítica para orientar la evaluación de los observadores con base en unos criterios objetivables y fundamentados a partir de la lectura de la bibliografía académica y la observación de las *websites*. Puesto que es imposible adjuntar la rúbrica completa por razones de espacio, adjuntamos como ejemplo los descriptores que se han establecido para la valoración de uno los ítems (tabla 2).

Tabla 2

Pequeña muestra de la rúbrica analítica

Ítem	1=Nada	2=Poco	3=Bastante	4=Mucho
Permite al usuario valorar las creaciones de otros miembros	Nunca	Permite al usuario valorar cualitativamente las creaciones de otros miembros	Permite al usuario valorar cualitativamente las creaciones de otros miembros y a través del <i>like</i>	Permite al usuario valorar cualitativamente las creaciones de otros miembros y a través de <i>like</i> y <i>dislike</i>

A continuación, aleatoriamente se seleccionó una muestra de 10 aplicaciones de un universo de 24, cuya selección se había supeditado a los siguientes requisitos: su gratuidad en todos los espacios de la web, su accesibilidad *online* y, por último, el objetivo concreto de su configuración: la lectura en red. En el compendio de las redes del estudio piloto se ha intentado, además, aglutinar webs cuyas interfaces se ofrecen en distintos idiomas. Así, se han analizado 4 redes inglesas, 2 francesas, 2 españolas y 2 alemanas.

Dos observadores previamente entrenados se dispusieron a evaluar las aplicaciones mediante la batería de ítems. Para comparar la concordancia de sus evaluaciones, se optó por el estadístico Kappa de Cohen (1960), según el cual comienza a haber un acuerdo moderado a partir de .41. Para asegurar la consistencia interna del sistema de indicadores se aplicó a la escala completa el Alpha de Cronbach, teniendo en cuenta que cuanto más próximo esté el coeficiente al 1, más consistentes serán los ítems entre sí (Hernández Sampieri et al., 2006).

3. Análisis y resultados

3.1. Refinado del instrumento inicial

Tras la cumplimentación del formulario de evaluación por parte de los jueces y el cálculo de la media, la desviación típica y el IVC de cada ítem (tabla 3), se realizaron varias modificaciones –enunciadas entre paréntesis–, teniendo en cuenta las valoraciones cualitativas y cuantitativas emitidas por los expertos.

Tabla 3

Media, desviación típica e ICV de los ítems con M<3 en las categorías de claridad, coherencia o relevancia

Ítem	Claridad			Coherencia			Relevancia		
	M	DT	ICV	M	DT	ICV	M	DT	ICV
Escala 1: aprendizaje informal									
1.2. Introduce contenidos propios a través de entradas realizadas por los trabajadores de la red social	2	0	0	4	0	1	4	0	1
1.3. Censura contenidos inaceptables o incorrectos	2.5	.535	.625	3.38	.518	1	4	0	1
1.4. Contribuye a desarrollar la experiencia del usuario en distintas áreas	2.63	.518	.75	4	0	1	4	0	1
2.5. Habilita espacios de debate	2.63	.518	.75	4	0	1	4	0	1
2.6. Incluye medios para que el usuario denuncie contenidos que considera abusivos u ofensivos	2.13	.641	.25	4	0	1	3.25	.463	1
3.8. Permite la promoción social de los usuarios dentro de una jerarquía impuesta por la propia red	2.5	.535	.625	3.5	.535	1	4	0	1
Escala 2: educación literaria									
4.3. Emplea conceptos del sistema literario	2.88	.354	.75	3.25	.463	1	3.25	.463	1
4.6. Los procesos de etiquetación responden a criterios literarios	2.88	.354	.875	4	0	1	3.25	.463	1
7.2. Impone criterios de inclusión para la selección de las obras	2.88	.354	.75	4	0	1	4	0	1
7.4. Guía al lector en la elección de los textos proponiendo obras completamente distintas a sus intereses para ampliar sus horizontes literarios	2.13	.354	.25	4	0	1	4	0	1

Por su baja puntuación (<3 en media y <.81 en ICV) en la categoría de claridad, se reelaboraron los ítems 1.2 (“incorpora publicaciones propias”), 1.3 (“corrige los contenidos que han sido realizados por los usuarios si son incorrectos”) y 4.6 (“revisa las etiquetas asignadas a la descripción de la obra si son incorrectas”); se simplificó la redacción de los indicadores 1.4 (“permite al usuario mejorar su experiencia en distintas áreas”), 2.6 (“incluye medios para que el usuario denuncie contenidos que considera abusivos”), 7.2 (“impone criterios para la selección de las obras”) y 7.4 (“guía al lector en la elección de los textos proponiendo obras completamente distintas a sus intereses”) se concretaron los ítems 2.5 (“habilita espacios de discusión”), 3.8 (“permite la ascensión social de los usuarios dentro de una jerarquía impuesta por la propia red”) y 4.3 (“emplea con pertinencia conceptos del sistema literario”) y se suprimió el 5.3 por obtener puntuaciones <3 en coherencia y relevancia y <.81 en ICV. Además, a todos los ítems se les añadió el sujeto del enunciado por recomendación de uno de los expertos. Incluso con los bajos índices de los ítems señalados, el contenido del instrumento es adecuado puesto que ICV= .90 en claridad, ICV=.98 en coherencia y relevancia.

Como demuestra la tabla 4, todas las dimensiones se consideraron idóneas, así como los ítems que las integran se consideraron suficientes para medir cada una de ellas.

En relación con el grado de acuerdo entre los jueces (tabla 5), existe significación estadística en cuanto a las características de claridad, coherencia y relevancia en todas las dimensiones, con un acuerdo alto en las dimensiones 1 y 7 en cuanto a claridad y un

acuerdo bajo en la dimensión 6 con respecto a coherencia. En general, el grado de acuerdo entre los jueces es moderado-alto. Con respecto a la concordancia entre expertos en cada categoría del instrumento global, también se da una significación estadística ($p < .05$), con un grado de acuerdo de .744 en claridad; .672 en coherencia; .682 en relevancia; .625 en idoneidad y .567 en suficiencia.

Tabla 4.

Media y desviación típica por dimensiones

Dimensión	Suficiencia		Idoneidad	
	M	DT	M	DT
1. Aprendizaje por adquisición	3.88	.354	4	0
2. Aprendizaje por autorreflexión y autoexpresión	3.38	.518	3.38	.518
3. Aprendizaje a través de la interacción social y el compromiso activo con la comunidad	4	0	4	0
4. Competencia interpretativa	4	0	4	0
5. Construcción de hábitos lectores como una relación placentera y de compromiso personal con las obras	4	0	4	0
6. Discusión literaria	3.38	.518	4	0
7. Corpus	4	0	4	0

Tabla 5.

Coefficientes de Kendall y significación estadística de las dimensiones del instrumento de medida

Dimensiones	Claridad		Coherencia		Relevancia	
	Coefficiente Kendall	ρ	Coefficiente Kendall	ρ	Coefficiente Kendall	ρ
D1	.933	.000	.625	.000	.750	.000
D2	.883	.000	.845	.000	.611	.000
D3	.733	.000	.614	.000	.506	.000
D4	.764	.000	.750	.000	.750	.000
D5	.717	.000	.743	.000	.824	.000
D6	.759	.000	.500	.000	.750	.000
D7	.852	.000	.750	.000	.679	.000

3.2. Prueba piloto

RESOLEC logró una fiabilidad de $\alpha = .921$; con 53 ítems, lo que demuestra una excelente consistencia interna (Hernández Sampieri et al., 2006). El estadístico Kappa de Cohen (tabla 6) probó que existe una gran correlación entre las respuestas de los dos observadores, puesto que en la aplicación del instrumento al análisis de cada red, $k \geq .7$ y $\rho = .000$. De hecho, el grado de acuerdo fue muy alto en la mayoría. La media total fue de $k = .876$, lo que se considera un grado de acuerdo casi perfecto (Abraira, 2000). Este hecho prueba no solo la reproductibilidad del instrumento (Abraira, 2000), aplicable al análisis de redes sociales de lectura en cualquier idioma, sino asimismo confirma la pertinencia de la rúbrica diseñada, que ha proporcionado a los observadores una guía sistemática con criterios fácilmente identificables y objetivables. Con todo, conviene mencionar que, pese a

estos satisfactorios resultados, las investigadoras decidieron eliminar el ítem 6.3, porque presentaba puntuaciones muy heterogéneas, con valores tan antagónicos como el 1 y el 4 en el análisis de la misma red social. La herramienta definitiva se encuentra en anexo 1.

Tabla 6.

Grado de acuerdo de los observadores en el análisis de cada red

Redes sociales	Kappa de Cohen
1	.918
2	.866
3	.872
4	.871
5	.857
6	.823
7	.817
8	.917
9	.897
10	.946

4. Discusión y conclusiones

A través de este estudio, se ha diseñado y validado la primera batería de indicadores destinada a evaluar la capacidad de las redes sociales de lectura para desarrollar el aprendizaje informal y la educación literaria, como reclama la investigación (Lluch, 2014). Evaluar con precisión y analizar las redes sociales es fundamental para enfrentar los retos que plantea la sociedad actual, marcada por la horizontalidad de los saberes y la apropiación social del conocimiento (Domínguez, 2016). En este contexto, resulta imperativo identificar los factores con los que abordar la educación literaria para construir una ciudadanía crítica de lectores que posean las estrategias necesarias para manejarse.

Se ha facilitado a los docentes una herramienta que les permita evaluar la pertinencia del uso de estas plataformas en las aulas según sus objetivos didácticos. Además, la multidimensionalidad del instrumento les permitirá cotejar cuáles de sus servicios pueden serles útiles y, por otro lado, saber qué debe aportar el mediador para contrarrestar aquellas dimensiones en las que cada red obtiene bajas puntuaciones. Con ello, se pretende acortar la brecha surgida entre la institución educativa y los contextos informales (De Amo, 2019) mediante la introducción en las aulas de las lecturas vernáculas y la formalización de los aprendizajes informales (García-Roca, 2021).

Corresponde destacar, asimismo, la fundamentación de las dimensiones, elaboradas a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica, y el rigor de los métodos de validación. En este sentido, se ha recurrido a la prueba de juicios expertos para validar su contenido, como resuelve la literatura académica (Escóbar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), y tal y como se había llevado a cabo en la validación de otras herramientas diseñadas también con fines didácticos. En este proceso, participaron dos jueces más que en otros estudios (Moral Pérez et al., 2018; Caerio Rodríguez et al., 2020; Pinilla Morales & Badilla Quintana, 2021) y se aplicó sobre sus respuestas el cálculo de la media y la desviación típica, como en Gallardo-Montes et al. (2021), y el Coeficiente de Kendall, como en Caerio Rodríguez et al. (2020). Como resultado, se reformularon 10 indicadores y se suprimió 1. Más adelante, se llevó a cabo una muestra piloto sobre 10 aplicaciones escogidas al azar. Siguiendo el modelo de

Pinilla Morales & Badilla Quintana (2021), se calculó el alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de la batería, arrojando un resultado de .871, superior al valor de .783 que había obtenido dicho estudio. Asimismo, tomando como referencia la investigación de Moral Pérez et al. (2018), se utilizó el estadístico Kappa de Cohen para calibrar el grado de acuerdo entre los observadores con una puntuación de, $k=.876$, similar a la de esa investigación, donde $k= .897$. Pese a estos satisfactorios resultados, las investigadoras decidieron eliminar el ítem 6.3, porque presentaba puntuaciones muy heterogéneas

Finalmente, RESOLEC está compuesto por 52 indicadores agrupados en dos escalas con 3 y 4 dimensiones respectivamente y evaluados a través de una escala Likert de 4 parámetros. A diferencia de la herramienta diseñada por Asadi et al. (2017), centrada en evaluar las funcionalidades y servicios técnicos que ofertan estas redes, RESOLEC aborda aspectos educativos como la labor de mediación de estas redes, su capacidad para integrar a los usuarios en procesos de creación colectiva, para guiar la interpretación de las obras o para familiarizar al lector con el dominio del metalenguaje literario y la intertextualidad.

Evaluating the use of book social networks in literature instruction in formal and informal contexts. Designing and validating the RESOLEC tool

1. Introduction

Social media have become the preferred socialisation space for young people to engage in personal contact with their peers (Calvo & San Fabián, 2018). Social media websites record the most visits and are mostly used by adolescents (Capilla & Cubo, 2017). Given their success, several studies have emphasised their educational potential (Ferreira-Borges & França-Teles, 2019; Figueras-Maz et al., 2021) as new resources to attract young students' attention. However, as Valencia et al. (2020) point out in their systematic review, there is some homogeneity in the methods chosen to explore the use of social media in educational contexts as most academics use questionnaires.

The platforms that this new media ecology (Scolari, 2017) offers include book social networks, where users register voluntarily (Lluch, 2014) to share their love of literature (De Amo, 2019). Reading sparks social conversation (Borrás, 2010) in all the activities promoted by networks such as *Goodreads* or *Lecturalia*, which is why the features of classic book clubs have been updated by Web 2.0 functionalities (Asadi et al., 2017). This means readers can publicise and rate the books they have already finished, reflect on their reading experiences, create discussion groups, set up their personal reading profile and establish future reading goals (Sánchez-García et al., 2021). These websites create an environment of collaboration and reciprocity (Moody, 2019) that defines all stages: from selecting a text to the final rating (García-Roca, 2020). Consequently, the interface becomes a place of belonging (Lluch, 2014) where users seek to integrate into the community and be accepted as members (Ramos & Oliva, 2018).

Given the attention these paratexts receive from readers and their influence as cultural mediation models (Sánchez-García et al., 2021), the academic literature recommends selecting indicators to rate their quality and effectiveness (Lluch et al., 2015), although this research practice has been quite unusual to date. While some studies have explored the advantages of these networks in encouraging reading or learning (Lluch, 2014; García-Roca, 2020; 2021), none has designed a tool to rate their performance in terms of literature instruction or informal learning. In fact, the methods selected in these works include surveys (García-Roca, 2020; Thelwall & Kousha, 2017), content analysis (Montesi, 2015; Driscoll & Rehberg, 2018; Moody, 2019) or bibliometric studies (Piryani et al., 2018; Thelwall, 2019; Kadiresan et al., 2020).

However, two studies are worth highlighting: in the first, by Moradi & Safavi (2013), the authors created a checklist of 49 indicators grouped into eight dimensions (profile, privacy, networking capabilities, membership search, book search, technical information and book status); in the second, by Asadi et al. (2017), there is a rubric of 35 indicators grouped into nine dimensions (security and privacy issues, demographic properties, profiles, interaction, friend search, technical support, book search, groups and book status). Unlike the instrument proposed below, which was created for educational purposes, the architectures of the rubrics in both articles are based on webometrics to explore the design and structure of this type of network from a technical and communicative standpoint.

This study therefore aims to design and validate an instrument for teachers to assess the potential of book social networks for developing informal learning and literature instruction. Thus, new tools could be offered to build bridges between formal, informal and

non-formal learning, as called for by research (Davies, 2017). The set of indicators is based on the activity theory and the paradigm of literature instruction. These constructs were selected to examine what is being learned, in both educational and literary terms, in these increasingly popular services.

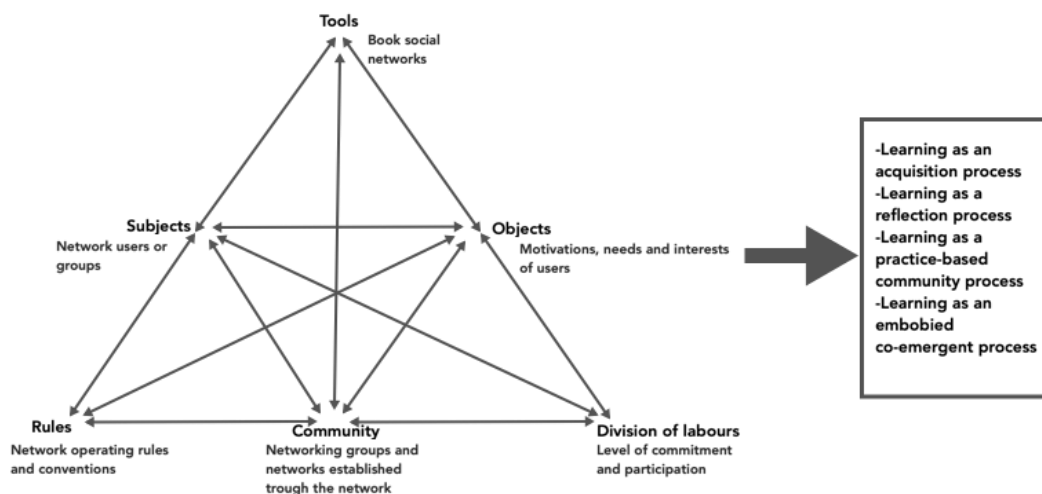
1. 1. The activity theory applied to social media

The activity theory (AT) makes it possible to examine individual and collective exercise mediated by an artefact in a given context (Kuutti, 1996), since it assumes learning is the outcome of individuals' social and cultural exchange in collective practices. Devised by Leont'ev (1974) and Engeström (1987), it has been applied as theoretical scaffolding in several learning environments related to the use of digital technologies, both in formal (Lim & Hang, 2003; Collis & Magaryan, 2004) and informal learning contexts (Park et al., 2011; Heo & Lee, 2013; Jiménez Cortés, 2019). In these studies, ICTs encourage the creation of learning networks that reward members with knowledge acquisition, reflection on their own experience or identity development.

To achieve these objectives, the activity is organised as a complex triangular system of iterations between six components. The subjects in our case (Fig. 1) are the individuals or subgroups participating in book social networks, which are the mediating learning tools shaping the interaction space. The objects comprise users' motivations, needs and interests—in this case linked to the reading experience. User participation depends on labour organisation and adoption of a variety of roles and commitments acquired with the community, which, in turn, is arranged through groups and an extensive network of contacts and whose stability is regulated by the conventions and rules those same networks impose.

Figure 1

Triangular structure of the activity theory applied to book social networks based on Engeström (1987).



Based on Fenwick and Tennant (2004), Park et al. (2011) specify the output produced by the synchronous operation of this system:

- Learning as an acquisition process: this occurs when individuals gain new skills and expertise by reading and receiving, without adopting a proactive stance whereby they help create new content.
- Learning as a reflection process: this is achieved when users engage in the collective creation of meaning by transforming existing knowledge or making new knowledge while reflecting on content (what was learned) or process (how).
- Learning as a practice-based community process: this is possible when the subjects, as full participants, act at all collective levels. Knowledge is created through communication with others based on cooperation, exchange and negotiation links, which can lead to a refined individual or group identity.
- Learning as an embodied co-emergent process: it takes place when learning systems and participants adapt, organise and transform simultaneously.

2.2. Literature instruction

The task of literature instruction is currently to educate students to become competent readers (Taberner, 2005). Colomer (1996) identifies the two main aims of literature instruction: developing interpretation skills and forming reading habits that encourage a pleasurable and personally committed relationship with reading. The aim is to develop 'engaged readers', in other words, intrinsically motivated readers who use their cognitive tools to decode, interpret and apply what they read in personal, social and intellectual contexts (Gambrell, 2011).

Achieving it, insofar as improving interpretation skills is concerned, requires acquiring knowledge to be able to read and interpret texts (Mendoza, 1998), some proficiency in disciplinary metalanguage (Langer, 1995) and intertextuality, and knowledge of the context of the books (Colomer, 2005). The mediator's role is to advocate joint reading, giving readers freedom while guiding them in the interpretation process (Sanjuán, 2013). The academic literature proposes several practices for mediation aimed at consolidating reading habits, such as play (Chou et al., 2016), contact with authors, publishers and libraries (Patte, 2011) and linking reading with writing (Alvarado, 2013). Langer (1995) adds the importance of recipients having the autonomy to construct their self-image as readers.

The gradual updating of literature instruction has brought into focus literary discussion, which is based on peer-to-peer conversation to share thoughts and experiences and 'co-generate' the meaning of the text (López Valero et al., 2021). Nevertheless, although readers having autonomy is advisable to stimulate discussion, they also need the contribution of a mediator (Munita, 2021) who asks questions that move from the generic to the specific and adapts the discussion format to the specificity of the texts (Chambers, 2007).

The importance of the corpus in literature instruction is also relevant. It must be extensive and varied, although the selection should follow specific criteria based on quality, variety of topics and readers' interests (Colomer, 2005). Teachers who base activities on students' individual choices help to reinforce their autonomy and feeling of control (Jang et al., 2010). Although the corpus structure must factor in readers' likes, the mediator must also

include works that benefit the target audience (Margallo, 2012). As Gambrell (2011) summarises, one of the features of effective reading instruction is offering works that help students to progress rather than overwhelm them.

2. Method

2.1. Objectives

This study aims to design and validate an instrument for compulsory and post-compulsory secondary education teachers to assess the potential of book social networks for encouraging informal learning and literature instruction so they can incorporate them into their teaching practice (Watlington, 2011). As part of this broad purpose, the specific objectives of the research are as follows:

1. Identifying and establishing study constructs in several dimensions and extrapolating them to the instrument using several indicators;
2. Validating the content of the tool using a test involving expert judges;
3. Validating the reliability of the instrument through a pilot test consisting in analysing a random sample of book social networks using it.

2.2. Procedure. Participants and data analysis techniques

Phase 1: instrument construction

A review of the literature was conducted before designing the tool. This process led to a first version of RESOLEC, an instrument comprising two scales: the first consisting of three dimensions and the second of four. This evaluation tool included 54 indicators, which were to be rated using a 1-to-4 Likert scale, where 1 = Never, 2 = Seldom, 3 = Usually, 4 = Always. These scales were based on two constructs: the activity theory applied to social networks (first scale) and literature instruction (second scale).

To analyse the potential of these networks for informal learning, this research was based on the dimensions validated by Fenwick & Tennant (2004), Park et al. (2011) and Jiménez Cortés (2019): 1) learning as an acquisition process; 2) learning as a reflection process; 3) learning as a practice-based community process; and 4) learning as an embodied co-emergent process. However, only the first three have been adapted for the study in question as they are relevant and match the objectives set by the researchers. Since these dimensions had only been adopted to design questionnaires for social media users, they had to be rephrased. Consequently, the items aim to measure the ability of networks to promote the three learning types. Already validated indicators have been rephrased as far as possible. Specifically, items 1, 7, 12, 13 and 15 have been adapted from the research by Jiménez Cortés (2019).

The following were selected to configure the dimensions in the literature instruction block:

- 1) Developing interpretation skills and 2) forming reading habits as a pleasurable and personally committed relationship with books. Both dimensions therefore correspond to

the two specific objectives associated with literature instruction according to the academic literature (Colomer, 1996).

- 3) Literary discussion. This dimension is one of the leading 'disciplinary genres' (Dias-Chiaruttini, 2014) of literature instruction. It plays a prominent role in these networks as they provide spaces for dialogue and debate.
- 4) The corpus, as well as the criteria for selecting it (Colomer, 2005). This dimension is a central aspect in book social networks, given their extensive book databases.

Phase 2. Refining the initial tool

To validate the content and reliability of the instrument (Escóbar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), a test involving expert judges was conducted to analyse the extent to which the items were representative of the study constructs (Beck & Gable, 2001). The choice of participants was deliberate and based on inclusion criteria established by the researchers (Rodríguez et al., 1996). This resulted in selecting experts that were familiar with building and adapting tools and judges specialised in the construct of interest or with experience in the discipline they are part of rather than in psychometrics, (Davis, 1992). Thus, eight experts from the fields of communication, education and literature didactics cooperated with the research (Table 1); all of them had a personal account on a social media site.

Table 1

Professional profile of the expert judges

Qualification	Job	Experience in measurement methods
Audiovisual Communication	Senior Lecturer in the Area of Journalism	Yes
Journalism	Marketing and Communication Manager	No
Journalism	Digital Marketing and Ecommerce Manager	No
Spanish Language and Literature	Lecturer in the Area of Didactics of Language and Literature	Yes
Spanish Language and Literature	Senior Lecturer in the Area of Didactics of Language and Literature	Yes
Spanish Language and Literature	Lecturer in the Area of Didactics of Language and Literature	Yes
Pre-school Education	Lecturer in Education	Yes
Primary Education	Lecturer in Education	Yes

The template completed by the experts was based on Delgado-Rico et al. (2012) and included: the test instructions; the definition of both constructs and their characteristics; a

table for compiling the judges' personal and professional data; the set of indicators; and a checklist of five categories that the experts would use to quantitatively rate the 'clarity', 'coherence' and 'relevance' of the items and the 'adequacy' and 'suitability' of the dimensions using a Likert scale, where 1 = very inadequate, 2 = inadequate, 3 = adequate, 4 = very adequate. Several spaces were also provided for the experts to give qualitative ratings.

The data were analysed following several procedures and using Microsoft Excel and Statistical Package for the Social Sciences. The first part of the analysis consisted of calculating the mean and standard deviation of the items in the 'clarity', 'coherence' and 'relevance' categories and of the dimensions in terms of their 'adequacy' and 'suitability'. Items that did not reach a mean score ≥ 3 for 'coherence' and 'relevance' were eliminated, while indicators with a mean score below the 'adequate' parameter in the 'clarity' category were rephrased. The content validity ratio for ordinal scales was then applied to measure which items the experts rated as adequate (McGartland et al., 2003). The content validity index (CVI) for each item was calculated by dividing the number of judges who had rated it with 3 or 4 by the total number of judges. Indicators reaching an index $>.80$ in all categories were considered valid for interpretation purposes. Finally, the Kendall coefficient was measured to gauge inter-observer reliability (Bao et al., 2009), with a range from 0 to 1, where 1 represents total agreement and 0 represents total disagreement (Dorantes-Nova et al., 2016).

Phase 3: pilot test

Before conducting the pilot test, an analytical rubric was designed to guide the observers' evaluation using objective criteria based on reading the academic literature and exploring the websites. As the complete rubric cannot be attached for space reasons, the descriptors for rating one of the items are shown below by way of example (Table 2).

Table 2

Small example of the analytical rubric

Item	1 = Never	2 = Seldom	3 = Usually	4 = Always
Allows users to rate other members' creations	Never	Allows users to qualitatively rate other members' creations	Allows users to qualitatively rate other members' creations and through like	Allows users to qualitatively rate other members' creations and through 'like' and 'dislike'

A sample of ten applications was then randomly selected from a universe of 24. The selection depended on the following requirements: free of charge throughout the Web, online accessibility and, lastly, the specific objective of their set-up (online reading). An attempt was also made to include websites with interfaces offered in different languages in the collection of networks of the pilot study. Consequently, four English, two French, two Spanish and two German networks were analysed.

Two previously trained observers rated the applications using the set of items. According to Cohen's kappa statistic (1960), chosen to compare the concordance of their ratings, moderate agreement began from .41. Cronbach's alpha was applied to the complete scale to ensure the internal consistency of the indicator system, considering that the closer the coefficient is to 1, the more consistent the items are with each other (Hernández Sampieri et al., 2006).

3. Analysis and results

3.1. Refining the initial instrument

Once the judges had completed the evaluation form and mean, standard deviation and CVI for each item had been calculated (Table 3), several modifications were made (shown in brackets) based on the experts' qualitative and quantitative ratings.

Table 3

Mean, standard deviation and CVI of items with M < 3 in the 'clarity', 'coherence' or 'relevance' categories

Item	Clarity			Coherence			Relevance			
	M	ST	CVI	M	ST	CVI	M	ST	CVI	
Scale 1: informal learning										
1.2. Introduces own content through entries made by the workers of the social network	2	0	0	4	0	1	4	0	1	
1.3. Censures unacceptable or incorrect content	2.5	.535	.625	3.38	.518	1	4	0	1	
1.4. Contributes to developing user experience in several areas	2.63	.518	.75	4	0	1	4	0	1	
2.5. Provides spaces for discussion	2.63	.518	.75	4	0	1	4	0	1	
2.6 Includes ways for users to report content they consider abusive or offensive	2.13	.641	.25	4	0	1	3.25	.463	1	
3.8. Allows the social promotion of users within a hierarchy imposed by the network	2.5	.535	.625	3.5	.535	1	4	0	1	
Scale 2: literature instruction										
4.3. Uses concepts of the literary system	2.88	.354	.75	3.25	.463	1	3.25	.463	1	
4.6 Tagging processes respond to literary criteria	2.88	.354	.875	4	0	1	3.25	.463	1	
7.2. Imposes inclusion criteria for book selection	2.88	.354	.75	4	0	1	4	0	1	
7.4 Guides readers in the choice of texts by proposing books that differ completely from their interests to broaden their literary horizons	2.13	.354	.25	4	0	1	4	0	1	

Items 1.2 ('incorporates own publications'), 1.3 ('corrects content produced by users if it is incorrect') and 4.6 ('reviews the tags assigned to the book description if they are incorrect') were rephrased due to their low score (mean < 3 and CVI of < .81) in the 'clarity' category; the wording of indicators 1.4 ('allows users to improve their experience in different areas'), 2.6 ('includes ways for users to report content they consider abusive'), 7.2 ('imposes inclusion criteria for book selection') and 7.4 ('guides readers in the choice of texts by

proposing books that differ completely from their interests') were simplified; items 2.5 ('enables spaces for discussion'), 3.8 ('allows the social advancement of users within a hierarchy imposed by the network') and 4.3 ('appropriately uses concepts of the literary system') were defined more precisely; and 5.3 was eliminated because of 'coherence' and 'relevance' scores of < 3 and a CVI of <.81. The subject of the statement was also added to all the items on the recommendation of one of the experts. Even with the above items' low indices, the content of the instrument is adequate since CVI = .90 for 'clarity' and CVI = .98 for 'coherence' and 'relevance'.

As Table 4 shows, all the dimensions were considered suitable, and the items comprising them were considered adequate for measuring each of them.

Table 4

Mean and standard deviation by dimensions

Dimension	Adequacy		Suitability	
	M	ST	M	ST
1. Learning as an acquisition process	3.88	.354	4	0
2. Learning as a reflection process	3.38	.518	3.38	.518
3. Learning as a practice-based community process	4	0	4	0
4. Interpretation skills	4	0	4	0
5. Forming reading habits as a pleasurable and personally committed relationship with books	4	0	4	0
6. Literary discussion	3.38	.518	4	0
7. Corpus	4	0	4	0

Concerning the judges' level of agreement with each other (Table 5), there is statistical significance for 'clarity', 'coherence' and 'relevance' in all the dimensions; agreement is high in dimensions 1 and 7 for 'clarity' and low in dimension 6 for 'coherence'. In general, the judges' level of agreement with each other is moderate-high. The experts' level of agreement with each other in each category of the instrument also exhibits statistical significance ($\rho < .05$), with .744 for 'clarity', .672 for 'coherence', .682 for 'relevance', .625 for 'suitability' and .567 for 'adequacy'.

Table 5.

Kendall coefficients and statistical significance of the dimensions in the measurement tool

Dimensions	Clarity		Coherence		Relevance	
	Kendall Coefficient	ρ	Kendall Coefficient	ρ	Kendall Coefficient	ρ
D1	.933	.000	.625	.000	.750	.000
D2	.883	.000	.845	.000	.611	.000
D3	.733	.000	.614	.000	.506	.000
D4	.764	.000	.750	.000	.750	.000
D5	.717	.000	.743	.000	.824	.000
D6	.759	.000	.500	.000	.750	.000
D7	.852	.000	.750	.000	.679	.000

3.2. Pilot test

RESOLEC achieved a reliability of $\alpha = .921$ with 53 items, thus demonstrating excellent internal consistency (Hernández Sampieri et al., 2006). Cohen's kappa statistic (Table 6) proved there is a high correlation between both observers' responses since when the tool was applied to analyse each network, $k \geq .7$ and $p = .000$. In fact, the level of agreement was very high in most of them. The overall mean was $k = .876$, which is considered a near perfect level of agreement (Abraira, 2000). This not only proves the reproducibility of the instrument (Abraira, 2000)—applicable to the analysis of book social networks in any language—but also confirms the relevance of the designed rubric, which has provided the observers with a systematic guide with easily identifiable and objectifiable criteria. Despite these satisfactory results, the researchers decided to eliminate item 6.3 because of its highly diverse scores, with values as antagonistic as 1 and 4 in the analysis of the same social network. The definitive tool can be found in annex 1.

Table 6

Observers' level of agreement in analysing each network

Social Networks	Cohen's Kappa
1	.918
2	.866
3	.872
4	.871
5	.857
6	.823
7	.817
8	.917
9	.897
10	.946

4. Discussion and conclusions

This study presents the design and validation of the first set of indicators for evaluating the potential of book social networks for developing informal learning and literature instruction, as stated by research (Lluch, 2014). Accurately evaluating and analysing social media is crucial to deal with the challenges posed by today's society, which is characterised by the horizontality and social appropriation of knowledge (Domínguez, 2016). In this context, identifying factors that can be used in literature instruction to create a critical mass of readers with the strategies they need to manage by themselves is vital.

This paper has provided teachers with a tool that allows them to evaluate the appropriateness of using these platforms in the classroom depending on their educational objectives. The multidimensionality of the tool will also enable them to check which services they may find useful and learn what mediators should contribute to compensate for dimensions in which the network obtains a low score. As a result, the aim is to bridge the gap between the educational institution and informal contexts (De Amo, 2019) by introducing vernacular reading into the classroom and making informal learning more formal (García-Roca, 2021).

The dimensions are also substantiated by an exhaustive literature review and thorough validation methods. A test involving expert judges was used to validate the content, as

established by the academic literature (Escóbar-Pérez and Cuervo-Martínez, 2008), and as other tools also designed for educational purposes were validated. This process included two judges more than other studies (Moral Pérez et al., 2018; Caerio Rodríguez et al., 2020; Pinilla Morales & Badilla Quintana, 2021) and their responses were used to calculate the mean and standard deviation, as in Gallardo-Montes et al. (2021), and the Kendall coefficient, as in Caerio Rodríguez et al. (2020). As a result, ten indicators were rephrased and one was eliminated. A pilot sample was then conducted on ten randomly selected applications. Following the model of Pinilla Morales & Badilla Quintana (2021), Cronbach's alpha was calculated to measure the internal consistency of the set of indicators, giving a result of .871, which is higher than the value of .783 these authors obtained in their study. Taking the research by Moral Pérez et al. (2018) as a reference, Cohen's kappa statistic was used to calibrate the observers' level of agreement with each other with a score of $k = .876$, which is similar to the score attained in their research, where $k = .897$. Despite these satisfactory results, the researchers decided to eliminate item 6.3 because of its highly diverse scores.

Finally, RESOLEC comprises 52 indicators grouped into two scales with three and four dimensions, respectively. It is rated using a four-parameter Likert scale. Unlike the tool designed by Asadi et al. (2017), which focuses on evaluating the functionalities and technical services of these networks, RESOLEC addresses educational aspects, such as their mediation efforts and ability to integrate users in collective creation processes, to help readers interpret texts or become proficient in literary metalanguage and intertextuality.

References

- Abraira, V. (2000). El índice Kappa. *Semergen*, 27, 247-249.
- Asadi, S., Nourmohammadi, H., & Ardali, M. O. (2017). Evaluation and ranking of book social network websites. *International Journal of Information Science and Management*, 15(1), 95–108.
- Bao, S., Howard, N., Spielholz, P., Silverstein, B. & Polissar, N. (2009) Inter-rater reliability of posture observations Human Factors. *The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 51(3), 292-309. <https://doi.org/10.1177/0018720809340273>
- Beck, C.T. & Gable, R.K. (2001). Ensuring content validity: An illustration of the process. *Journal of Nursing Measurement*, 9, 201-215.
- Borrás, L. (2010). Nuevos lectores. Nuevos modos de lectura en la era digital. En S. Montesa (Ed.). *Literatura e internet. Nuevos textos, nuevos lectores*, (pp. 41-66). AEDILE
- Caerio Rodríguez, M., Ordoñez Fernández, F. F., Callejón Chinchilla, M. D., & Castro León, E. (2020). Diseño de un instrumento de evaluación de aplicaciones digitales (Apps) que permiten desarrollar la competencia artística. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 7–25. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74071>
- Calvo, S., & San Fabián, J.L. (2018). Selfies, jóvenes y sexualidad en Instagram: representaciones del yo en formato imagen. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 167-181. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.12>

- Capilla, E. & Cubo, S. (2017). Phubbing. Conectados a la red y desconectados de la realidad. Un análisis en relación al bienestar psicológico. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 50, 173-185. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.12>
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educ Psychol Meas*, 20, 37-46.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (Coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Cuadernos de formación del profesorado*. Horsori.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. Lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica
- Davies, R. (2017). Collaborative Production and the Transformation of Publishing: The Case of Wattpad. In J. Graham, & A. Gandini (Eds.), *Collaborative Production in the Creative Industries* (pp. 51-68). University of Westminster Press.
- Davis L.L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197.
- De Amo, J. M. (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. de Amo (Coord.), *Nuevos modos de lectura en la era digital*, (pp. 15-40). Editorial Síntesis.
- Delgado-Rico, E., Carretero-Dios, H. & W. Ruch (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 3, 449-459.
- Dias-Chiaruttini, A. (2014). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Peter Lang.
- Domínguez, E. (2016). Apropiación del conocimiento. *Foro del Oriente, Diálogo de saberes y oportunidades de región*. Universidad de Antioquia.
- Dorantes-Nova, J. A., Hernández-Mosqueda, J. S. & Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de Burnout en la docencia. *RA Ximhai*, 12(6), 327-346. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.22.jd>
- Driscoll, B. & Rehberg, D. (2018). Faraway, So Close: Seeing the Intimacy in Goodreads Reviews. *Qualitative Inquiry*, 25(3), 248-259. <https://doi.org/10.1177/1077800418801375>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Escóbar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fenwick, T., & Tennant, M. (2004). Understanding adult learners. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era adult education and training* (pp. 55-73). Allen & Unwin.
- Ferreira-Borges, F., & França-Teles, L. (2019). El uso de redes sociales en la práctica educativa de una asignatura de postgrado: una investigación sobre el uso de las TRIC. *Index.Comunicación*, 9(1), 109-125.

- Figueras-Maz, M., Grandío-Pérez, M. D., & Mateus, J. C. (2021). Students' perceptions on social media teaching tools in higher education settings. *Communication & Society*, 34(1), 15-28.
- Gallardo-Montes, C. D. P., Caurcel-Cara, M. J., & Rodríguez-Fuentes, A. (2021). Diseño de un sistema de indicadores para la evaluación y selección de aplicaciones para personas con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.18>
- Gambrell, L. (2011). Seven rules of Engagement. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- García-Roca, A. (2020). Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual. *Cinta de Moebio*, 67, 65-74.
- García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: Análisis de los booktubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos info*, 48, 94-114. <https://doi.org/10.7764/cdi.48.27815>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 588–600. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0019682>
- Kadiresan, N., Singson, S. & Thiyagarajan, S. (2020). Examining the relationship between academic book citations and goodreads reader opinion and rating. *Annals of Library and Information Studies*, 67(4), 215-221.
- Kuutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human–computer interaction research. In B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and human–computer interaction*, (pp. 17–44). MIT Press.
- Langer, J. A. (1995). *Enviosing literatura: literacy understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice- Hall.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20.
- Lluch, G., Taberero-Sala, R. & Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El Profesional de la Información*, 24(6), 797-804. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>.
- López Valero, A., Encabo, E., Jerez Martínez, I. & Hernández Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica: la formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Margallo, A. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 69-85.
- McGartland, D. Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.

- Mendoza Fillola, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL.
- Montesi, M. (2015). Reading in social networks: analysis possibilities for researchers. *Revista Ibero-Americana de Ciencia de la Información*, 8(1), 67-81.
- Moody, S. (2019). Bullies and blackouts: Examining the participatory culture of online book reviewing. *Convergence*, 25(5-6), 1063-1076. <https://doi.org/10.1177/1354856517721805>
- Moradi, K. & Safavi, Z. (2013). Comparative Study of Iranian Professional Book Reader network with 3 global book social networks. In *The proceedings of 4th Student Conference on Mediacal Library and Information*. Beheshi University of Medical Sciences.
- Moral Pérez, E., Bellver, C. & Guzmán, A. (2018). CREAPP K6-12. *Digital Education Review*, 22, 284-305.
- Munita, F. (2021). *Yo, el mediador*. Octaedro.
- Park, Y., Heo, G. M., & Lee, R. (2011). Blogging for Informal Learning: Analyzing Bloggers' Perceptions Using Learning Perspective. *Educational Technology & Society*, 14(2), 149–160.
- Pinilla Morales, P. A., & Badilla Quintana, M. G. (2021). RubricApp: adaptación y Validación de una rúbrica para la Evaluación de Valor Pedagógico de las aplicaciones educativas móviles. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(2), 69–82. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.69-82>
- Piryani, R., Gupta, V., Singh, V. & Pinto, D. (2018). Book impact assessment: A quantitative and text-based exploratory analysis. *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*, 34(5), 3101-3110. <https://doi.org/10.3233/JIFS-169494>
- Ramos, E. Á., & Oliva, M. F. R. (2018). Epitextos milénicos en la promoción lectora : morfologías multimedia de la era digital. *Letral*, 20, 71–85.
- Sánchez-García, P., Hernández-Ortega, J., & Rovira-Collado, J. (2021). Leyendo al lector social: evolución de la literatura infantil y juvenil española en Goodreads. *Ocnos*, 20 (1), 7-22. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2446
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza
- Scolari, C.A. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J.A. Millán (Coord.), *La lectura en España: informe 2017*, (pp. 175-186). Federación de Gremios de Editores de España.
- Taberner, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Thelwall, M. (2019). Reader and author gender and genre in Goodreads. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(2), 403-430. <https://doi.org/10.1177/0961000617709061>.

- Thelwall, M. & Kousha, K. (2017). Goodreads: A social network site for book readers. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 972-983. <https://doi.org/10.1002/asi.23733>
- Trott, B. y Naik, Y. (2012). Finding Good Reads on Goodreads. *Reference & User Services Quarterly*, 51(4), 319-323.
- Valencia, L. I., Guzmán Rincón, A., Segovia-García, N., & Orellana Viñambres, O. (2020). Instrumentos para la evaluación de las redes sociales como recurso didáctico en educación superior. Una revisión sistematizada. In R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 528–538). Octaedro.

Cómo citar:

- Hernández-Heras, L., Muela-Bermejo, D., & Tabernero-Sala, R. (2022). Evaluar el uso de las redes sociales de lectura en la educación literaria en contextos formales e informales. Diseño y validación de la herramienta RESOLEC [To evaluate the use of social reading networks in literary education in formal and informal contexts. Design and validation of the RESOLEC tool]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 64, 139-164. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93831>