REVISTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING

ISSN 2182-4967

De espectadores a creadores: un estudio de caso sobre el uso del *videoling* en la enseñanza del catalán en la EOI

De espectadores a criadores: um estudo de caso sobre a utilização do videoling no ensino do catalão na EOI

From Spectators to Creators: A Case Study on The Use of Videoling in Teaching Catalan at the EOI

Ana Marzal-Blay[1], Alícia Martí-Climent[2]

Resumen

Este artículo presenta un estudio cualitativo sobre el uso del *videoling* (Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2021) como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje del catalán como lengua adicional. La propuesta reivindica el papel activo del alumnado como creador de contenidos audiovisuales, favoreciendo la competencia comunicativa, la creatividad y la integración social. El objetivo principal es evaluar el valor pedagógico del *videoling* en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. El estudio se basa en una experiencia didáctica realizada con estudiantes del nivel C1 de Catalán de la Escuela Oficial de Idiomas de Alzira, quienes elaboraron producciones audiovisuales (=11) sobre distintos aspectos lingüísticos que fueron difundidas en el perfil de Instagram @eoivalencia, contribuyendo así a la visibilización social del catalán. Desde una metodología cualitativa, se examinan las características discursivas y multimodales y el valor pedagógico de las producciones audiovisuales creadas por los participantes. Los resultados muestran que la creación de vídeos favorece un aprendizaje significativo y contextualizado, promueve la interacción entre iguales (en este caso, aprendices de la lengua meta) y aumenta la motivación del alumnado, consolidando el vídeo como una herramienta innovadora y eficaz para el trabajo lingüístico en el aula y como un medio para integrar la lengua en prácticas comunicativas reales.

Palabras clave: vídeo, competencia lingüística, mediación, reflexión metalingüística, enseñanza de lenguas.

Resumo

Este artigo apresenta um estudo qualitativo sobre a utilização do *videoling* (Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2021) como recurso didático no ensino e aprendizagem do catalão como língua adicional. A proposta enfatiza o papel ativo dos alunos enquanto criadores de conteúdos audiovisuais, fomentando a competência comunicativa, a criatividade e a integração social. O objetivo principal é avaliar o valor pedagógico do videoling no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. O estudo baseia-se numa experiência de ensino realizada com alunos cataláns de nível C1 na Escola Oficial de Língua de Alzira, que produziram trabalhos audiovisuais (=11) sobre diversos aspetos linguísticos, os quais foram partilhados no perfil do Instagram

[1] Universitat de València, España, marblaya@alumni.uv.es, https://orcid.org/0009-0007-6328-453X

[2] Universitat de València, España, Alicia.Marti@uv.es, https://orcid.org/0000-0003-1005-5630

@eoivalencia, contribuindo assim para a visibilidade social do catalão. A partir de uma metodologia qualitativa, são examinadas as características discursivas e multimodais, bem como o valor pedagógico das produções audiovisuais criadas pelos participantes. Os resultados demonstram que a criação de vídeos fomenta uma aprendizagem significativa e contextualizada, promove a interação entre pares (neste caso, entre aprendizes da língua-alvo) e aumenta a motivação dos alunos, consolidando assim o vídeo como uma ferramenta inovadora e eficaz para o trabalho linguístico em sala de aula e como um meio de integrar a língua em práticas comunicativas do mundo real.

Palavras-chave: vídeo, competência linguística, mediação, reflexão metalinguística, ensino de línguas.

Abstract

This article presents a qualitative study on the use of *videoling* (Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2021) as a teaching resource in the teaching and learning of Catalan as an additional language. The proposal advocates the active role of students as creators of audiovisual content, promoting communicative competence, creativity and social integration. The main objective is to assess the pedagogical value of videoling in developing students' communicative competence. The study is based on a teaching experience carried out with C1 level Valencian students at the Official Language School of Alzira, who produced audiovisual content (n=11) on different linguistic aspects that was shared on the Instagram profile @eoivalencia, thus contributing to the social visibility of Catalan. Using a qualitative methodology, the study examines the discursive and multimodal characteristics and the pedagogical value of the audiovisual productions created by the participants. The results show that the creation of videos promotes meaningful and contextualised learning, encourages interaction between peers (in this case, learners of the target language) and increases student motivation, consolidating video as an innovative and effective tool for language work in the classroom and as a means of integrating the language into real communication practices.

Keywords: video, linguistic competence, mediation, metalinguistic reflection, language teaching.

1. Introducción

La enseñanza de lenguas en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI)[3] en la actualidad requiere metodologías que se ajusten a una realidad social cada vez más digitalizada. En esta investigación, planteamos el vídeo no solo como un recurso tecnológico, sino como un elemento capaz de sobrepasar las dimensiones del aula y vincular el aprendizaje con la realidad del alumnado (Cassany, 2021; Martí-Climent et al., 2021).

Más allá de sus funciones informativas o motivadoras (Ballesteros-Regaña, 2013; Cabero & Barroso, 2016), el vídeo ha generado un campo de investigación creciente en el ámbito de la didáctica de la lengua. El audiovisual se ha consolidado como un objeto de estudio, desde las experiencias en subtitulación (Reig, 2017; Soler, 2017, 2024;

[3] Las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) son centros públicos especializados en la enseñanza de lenguas para personas adultas dentro del sistema educativo español. Forman parte de la oferta reglada, aunque se diferencian de las enseñanzas obligatorias porque están orientadas a un público mayoritariamente adulto. Imparten niveles de A1 a C2, siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y expiden certificaciones oficiales de competencia lingüística, reconocidas en todo el territorio español.

Torralba, 2018a) hasta las videorreseñas (Martí-Climent et al., 2021, 2023, 2024; Torralba, 2018b) y los videotutoriales (Dolz & Monferrer-Palmer, 2023).

Según Cassany y Urrutia (2023), el uso del vídeo en el aula puede adoptar dos modalidades principales: la producción propia, realizada por docentes o estudiantes, y el trabajo con vídeos externos, que incluye tanto la didactización del visionado —mediante tareas, preguntas o actividades de comprensión— como procesos de postedición tales como el doblaje, la subtitulación o la anotación. Ambas modalidades favorecen la participación activa del alumnado y contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas, digitales y multimodales. Cassany y Urrutia (2023) subrayan, además, la importancia de concebir la producción audiovisual como un ciclo comunicativo completo, orientado a audiencias reales, dado que este enfoque incrementa la motivación, el compromiso y la implicación del estudiantado.

Nuestro trabajo se centra específicamente en el *videoling* (Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2020). La creación de cápsulas audiovisuales sobre cuestiones lingüísticas, difundidas a través de YouTube, constituye una propuesta colaborativa con una finalidad claramente comunicativa orientada a resolver dudas y mejorar la expresión del alumnado (Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2021). Este enfoque promueve un aprendizaje activo en el que los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio proceso. Una ramificación de este género serían las cápsulas plurilingües que expanden el foco hacia una perspectiva contrastiva e interlingüística, promoviendo procesos de transferencia, conciencia metalingüística y mediación entre lenguas (Sanz-Moreno, 2023, 2024). Ambas modalidades comparten un sustrato didáctico común: la centralidad del aprendiente como productor de conocimiento, la integración de recursos multimodales y la inserción en ecosistemas digitales de amplia circulación. Además, estas prácticas permiten avanzar hacia un currículo orientado a la alfabetización digital y plurilingüe, capaz de conectar prácticas formales e informales de aprendizaje.

En la misma línea, Monferrer-Palmer y Dolz (2025) definen el videotutorial para la enseñanza de lenguas (VEL) como un hipergénero instructivo y multimodal, útil tanto para el autoaprendizaje como para reforzar la regulación de los aprendizajes en el aula; según sus datos (Dolz & Monferrer-Palmer, 2023), su integración en secuencias didácticas estructuradas podría incrementar su eficacia.

Monferrer-Palmer y Martí-Climent (2026) analizan este ámbito emergente en la didáctica de las lenguas, un género multimodal, un artefacto híbrido situado entre la enseñanza y la divulgación que se ha consolidado como una herramienta relevante para el aprendizaje de lenguas en entornos digitales. Tanto los VEL como los *videolings* comparten el propósito de fortalecer la competencia lingüística y promover la autonomía del aprendiente, si bien presentan diferencias sustantivas en términos de autoría y funcionalidad: los VEL constituyen productos académicos elaborados por el profesorado con una orientación fundamentalmente instructiva, mientras que los *videoling* se configuran como producciones generadas por el alumnado, caracterizadas por una intencionalidad comunicativa explícita y por su integración en prácticas de alfabetización digital participativa (Monferrer-Palmer & Martí-Climent, 2026).

En esta investigación exploramos cómo la creación de cápsulas lingüísticas para las diferentes plataformas digitales, como son las redes sociales, en concreto Instagram, puede transformar al alumnado en protagonista de su propio proceso de aprendizaje lingüístico. A partir de esta base teórica, exploramos el potencial de este recurso para la enseñanza del catalán, con la convicción de que su integración en el aula responde de manera efectiva a los nuevos hábitos comunicativos de la sociedad actual, en la que convive y se mueve tanto el profesorado como el alumnado.

2. Objetivos

El objetivo principal de este estudio es evaluar el impacto pedagógico de los *videolings* (Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2021) en el aprendizaje del catalán en la educación de adultos. Específicamente, la investigación analiza cómo la creación de estas cápsulas digitales puede potenciar la competencia comunicativa y la reflexión metalingüística en el alumnado de nivel C1 de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI).

Para ello, se proponen los siguientes objetivos específicos: analizar las dimensiones lingüísticas, discursivas y multimodales de las producciones creadas por el alumnado, y valorar la incidencia de la producción de *videolings* en el desarrollo de la autonomía y la conciencia lingüística. Estos objetivos se articulan a través de una serie de preguntas de investigación que guían el análisis de los datos: ¿Qué elementos lingüísticos, discursivos y multimodales aparecen en las producciones audiovisuales elaboradas por el alumnado? Y, ¿de qué manera la creación de *videolings* influye en el desarrollo de la competencia comunicativa y la reflexión metalingüística del mismo? Con todo ello, se pretende contribuir a la reflexión sobre la integración de géneros digitales en contextos educativos plurilingües.

3. Metodología

3.1. Diseño de la investigación

Este estudio se enmarca en el paradigma de la investigación-acción (Holly, 1984; Latorre et al., 1997), concebido como un estudio de caso colectivo con un fuerte componente sociolingüístico (Hartley, 1994; Stake, 1995). Para analizar el potencial educativo del vídeo como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje del catalán como lengua adicional, se examinó en profundidad la cuenta de Instagram @eoivalencia[4], con las producciones audiovisuales creadas por el alumnado.

El proceso analítico se articuló en distintas fases complementarias. En primer lugar, se llevó a cabo una inmersión inicial mediante diversas visualizaciones de los vídeos, con

[4] Se puede consultar el perfil de Instagram @eoivalencia en el siguiente enlace: https://www.instagram.com/eoivalencia?igsh=b2x1YndyN3l5Z29n

el fin de captar su estructura, recursos expresivos y rasgos propios del registro digital. A continuación, se procedió a la transcripción y codificación del material: cada vídeo fue transcrito de forma exhaustiva y fragmentado en unidades de significado, que se asociaron seguidamente a 29 códigos analíticos definidos previamente. Posteriormente, se realizó una categorización por afinidades, agrupando los códigos en categorías y macrocategorías de acuerdo con la propuesta de modelización didáctica de Monferrer-Palmer y Dolz (2025), que concibe estas producciones como un género multimodal orientado tanto a la práctica lingüística como a la reflexión metalingüística. Este procedimiento ha permitido reconstruir, de manera sistemática, los patrones discursivos y didácticos presentes en las producciones del alumnado. Finalmente, se contrastaron las ideas para extraer conclusiones de los resultados.

Todo el procedimiento —especialmente las fases de codificación y categorización— se desarrolló siguiendo la modelización didáctica propuesta por Monferrer-Palmer y Dolz (2023, 2025), que concibe este tipo de producciones audiovisuales como un género multimodal orientado tanto al uso y conocimiento de la lengua como al fomento de la reflexión metalingüística del alumnado; en coherencia con ello, las categorías definidas responden a los rasgos característicos de este género al codificar el contenido.

3.2. Instrumentos y procedimientos

La recogida de datos se estructuró en tres fases correlativas, utilizando instrumentos validados para asegurar la fiabilidad de los resultados: diagnóstico, intervención didáctica y producción, y evaluación.

En la fase de diagnóstico se desarrolló un cuestionario inicial con 40 participantes de diversos grupos de nivel C1 de las EOI de València-Saïdia y Alzira, cuyo objetivo era conocer los hábitos de consumo de contenidos audiovisuales en catalán en las redes sociales. Este instrumento fue previamente validado por tres expertas mediante el método Delphi. Asimismo, se garantizó el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa. La participación del alumnado fue voluntaria, previa información detallada sobre los objetivos del estudio y el uso de los datos recogidos. Se aseguró en todo momento el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. En relación con el material audiovisual, el alumnado fue informado de que las producciones se difundirían en un perfil institucional con fines didácticos y de investigación, y autorizó expresamente su uso. En todos los casos, se han respetado los criterios de protección de datos personales y de uso responsable de la imagen, garantizando que el tratamiento de la información se realizara exclusivamente con fines académicos.

El análisis del cuestionario inicial reveló un alumnado bilingüe y diverso —con predominio de hablantes nativos de castellano y catalán— y un uso del catalán marcado por la polarización entre quienes lo emplean siempre u ocasionalmente (Marzal Blay & Martí-Climent, 2026). Más de la mitad del estudiantado (57,5%) percibe dificultades contextuales para hablar la lengua de estudio. En el ámbito digital, el alumnado valora tanto el registro estándar como el coloquial del catalán (85%), aunque consume mayoritariamente contenido en estándar (65%) y se define principalmente como consumidor y no creador. La mayoría utiliza recursos en línea (72,5%) y consume

lenguas diversas, encabezadas por castellano, catalán e inglés. Pese a que el castellano domina como lengua de comunicación, el prestigio del catalán es elevado y la percepción de desventajas en su uso en redes sociales está dividida. El conocimiento de creadores en catalán (82,5%) y la valoración de la calidad del contenido (95%) es alta, destacando intereses como humor, contenido lingüístico y podcasts. Finalmente, el alumnado coincide unánimemente en el valor didáctico del contenido digital para aprender lenguas, especialmente por su utilidad para mejorar la oralidad, la gramática y el papel central de los subtítulos en la lengua meta.

En la fase de intervención y producción, se implementó la propuesta didáctica, que explicaremos en el siguiente apartado, de la cual se obtuvo una muestra de 11 *videolings* elaborados por el alumnado (tabla 1), cuatro de ellos realizados en pareja (V8, V9, V10 y V11) y el resto de forma individual. Estas producciones constituyen el corpus central del análisis multimodal y lingüístico realizado en este trabajo. El estudio concede un protagonismo especial a la dimensión cualitativa, dado que permite comprender con mayor profundidad las percepciones y prácticas del alumnado, analizando detalladamente el discurso y las estrategias comunicativas desplegadas en los *videolings* creados siguiendo a Monferrer-Palmer y Dolz (2023, 2025).

Tabla 1. *Leyenda de los códigos de identificación de los videolings analizados.*

Código	Tema	Duración	Enlace
V1	Acentuación diacrítica	54s	https://www.instagram.com/p/DHdImwRKKC8/
V2	Barbarismos I	48s	https://www.instagram.com/p/DHdI_D1KmnL/
V3	Barbarismos II	1.01min	https://www.instagram.com/p/DHf5barqNtF/
V4	El artículo neutro LO	33s	https://www.instagram.com/p/DHqY9YyKtN1/
V5	Colocaciones	1.06min	https://www.instagram.com/p/DHqZttUKCbk/
V6	*Amb les ninetes plenes de records*	39s	https://www.instagram.com/p/DH8AZXuK011/
V7	Preposiciones EN/A	48s	https://www.instagram.com/p/DH8AkKDK9dv/
V8	Divergencias de género	1.10min	https://www.instagram.com/p/DH8HcIzqDMe/
V9	Sustantivos defectivos	1.08min	https://www.instagram.com/p/DIJniYiqf1C/
V10	Frases hechas I	45s	https://www.instagram.com/p/DIJrVySqV4W/
V11	Frases hechas II	38s	https://www.instagram.com/p/DIOBDWrKXOU/

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la fase de evaluación se administró un cuestionario final a los 14 estudiantes que elaboraron las producciones audiovisuales con el fin de conocer su percepción sobre la experiencia y valorar el uso del *videoling* como recurso didáctico para aprender catalán. En general, el alumnado consideró el *videoling* un recurso interesante y útil para mejorar su competencia lingüística (Marzal Blay & Martí-Climent, 2026). En cuanto al proceso de creación y edición del vídeo, la mayoría lo valoró como interesante (71,4%), mientras que un 28,6% lo describió como desconocido pero intuitivo y un 35,7% como costoso. Aun así, el impacto formativo fue unánime: el 100% del alumnado afirmó haber interiorizado mejor el contenido lingüístico trabajado gracias a la actividad y aseguró que, tras la experiencia, buscaría contenido similar en las redes sociales para seguir mejorando su competencia en catalán.

3.3 La propuesta didáctica

La intervención didáctica se sustenta en la necesidad de vincular las prácticas comunicativas de las redes sociales con la actividad académica. En este sentido, y siguiendo el planteamiento de Monferrer-Palmer (2022), el aula se transforma en un laboratorio de prácticas lingüísticas donde el estudiantado experimenta con los nuevos códigos digitales para ponerlos al servicio de su propio aprendizaje.

La arquitectura de la propuesta se articula a partir de la estrategia metodológica de Martí-Climent et al. (2021, 2023). Este modelo, sin embargo, ha sido adaptado al contexto específico de esta investigación, motivo por el cual se han establecido las fases que guían al aprendiente desde la recepción crítica de contenidos audiovisuales hasta la producción autónoma de *videolings*. De este modo, se fomenta una alfabetización multimodal que trasciende el aula y conecta con el ecosistema digital del alumno.

Tabla 2. *Estrategia metodológica*

Antes: planificación		Durante: realización	Después: evaluación
·Consigna ·Elaboración del perfil de Instagram: *@eoivalencia* ·Selección de fuentes de referencia (*videoling*) ·Selección de temas (temario de C1 de catalán de la EOI)	Antes	·Elección del tema ·Documentación ·Análisis de los referentes en profundidad ·Preparación del *videoling* (guión técnico y textual)	·Recepción de las producciones audiovisuales del alumnado (comprensión y valoración) ·Repertorio audiovisual ·Repertorio académico ·Comunidad discursiva creada (valoraciones)
	Durante	·Grabación ·Revisiones ·Edición	
	Después	·Comunidad discursiva ·Divulgación entre iguales ·Valoración de los *videolings* de los compañeros	

Fuente: elaboración propia, adaptada a partir de Martí-Climent et al. (2021).

3.4. Los participantes

En la fase exploratoria de esta investigación se contó con una muestra inicial de 40 estudiantes de nivel C1 de catalán, procedentes de la EOI Alzira (23 participantes) y la EOI València-Saïdia (17 participantes). Posteriormente, la fase de intervención se circunscribe a un grupo de C1 de la EOI Alzira, integrado por 14 alumnos, cuyo perfil ejemplifica la complejidad del aula de adultos actual. Esta muestra final destaca por una marcada heterogeneidad socioprofesional y generacional, con una franja de edad que oscila entre los 20 y los 70 años. El grupo incluye desde estudiantes universitarios hasta profesionales en activo, personas en situación de desempleo y jubilados. Desde una perspectiva lingüística, el escenario de investigación es inherentemente plurilingüe. Y predominan los perfiles bilingües (catalán/castellano), la presencia de estudiantes procedentes de Portugal, Marruecos o Italia enriquece el mosaico cultural del aula.

Esta diversidad de orígenes propicia un entorno donde el alumnado activa transferencias lingüísticas —tanto de su L1 como de otras lenguas conocidas— hacia el catalán, hecho que favorece el conocimiento cultural (Estors, 2014). En este proceso de adquisición, los aprendientes desarrollan su habilidad lingüística a través de la interlengua (Estors, 2014). El establecimiento de este concepto permite analizar y reconocer cómo el estudiantado, partiendo de sus conocimientos previos y habilidades transversales, alcanza los objetivos de competencia propios del nivel C1 (Esteve & Vilà, 2018).

4. Análisis de los resultados

El análisis de las producciones audiovisuales realizadas por el alumnado se presenta en tres grandes ejes o macrocategorías (tabla 3), de acuerdo con las características propias del género estudiado, establecidas por Monferrer-Palmer y Dolz (2025): la arquitectura estructural, la textualización y las características multimodales del *videoling*.

Tabla 3. *Macrocategorías objeto del análisis cualitativo.*

Macrocategorías
Arquitectura estructural
Textualización
Características multimodales

Fuente: Elaboración propia.

4.1. La arquitectura estructural

La macrocategoría de la arquitectura textual se centra en la organización interna del *videoling* y en los mecanismos discursivos que estructuran su coherencia global. Esta dimensión permite analizar cómo el alumnado construye la secuencialidad del mensaje y articula su intención comunicativa a lo largo del vídeo. Se compone de tres categorías analíticas: en primer lugar, las fórmulas de interacción social, que regulan la relación

entre emisor y audiencia mediante saludos, apelaciones, cierres o marcadores de cortesía; en segundo lugar, los actos discursivos explicativos, responsables de introducir, desarrollar y clarificar los contenidos lingüísticos abordados; y, finalmente, las estructuras de progresión textual, que organizan el flujo informativo a través de patrones de introducción, desarrollo y síntesis. En conjunto, estos elementos permiten examinar la solidez organizativa del *videoling* y la capacidad del alumnado para diseñar textos coherentes, funcionales y adecuados a un género multimodal de naturaleza instructiva y divulgativa.

Tabla 4. *Categorías y códigos de análisis de la macrocategoría arquitectura estructural.*

Macrocategoría: Arquitectura estructural	
Categoría: Fórmulas de interacción social	
ACOM	Despedida
LM	Lema
SALU	Saludo
Categoría: Actos discursivos explicativos	
DEF	Definición
EXEMP	Ejemplificación
INTROEX	Introducción de explicaciones
Categoría: Estructuras de progresión textual	
EXPOR	Expresión de orden
EXPTEMP	Expresión temporal

Fuente: elaboración propia.

Los resultados relativos a la arquitectura textual muestran que el alumnado, en general, es capaz de estructurar sus *videolings* de manera coherente, aunque con distintos grados de elaboración. En cuanto a la categoría de fórmulas de interacción social, únicamente V3, V4, V5 y V10 no incluyen un saludo (SALU) al inicio de la producción. Como se puede observar en los ejemplos de la tabla 5, a veces simplemente se trata de un saludo (V1, V7) y otras veces plantean ya la cuestión lingüística que abordarán en su vídeo (V2, V6, V8, V9, V11). A su vez, V2, V5, V7, V8, V9 y V11 llevan a cabo una despedida (ACOM) para cerrar la comunicación. Por lo tanto, predomina el uso de estrategias básicas: la mayoría de los vídeos incorporan saludos iniciales y una parte significativa añade cierres, lo que evidencia una conciencia del carácter comunicativo del formato. Sin embargo, la ausencia de estas fórmulas en algunos casos y el uso limitado de lemas (LM) o fórmulas propias de identificación (V5, V7, V8 y V11, por

ejemplo: “Truquet!” o “Un altre truquet”) indican un dominio todavía incipiente de los recursos propios de la construcción de una voz discursiva estable en entornos digitales.

Tabla 5. *Ejemplos de fórmulas de saludo utilizadas en los videolings.*

«Bona vesprada» (línia 1)	V1
«Hui anem a parlar de […]» (línia 1)	V6
«Hola a tots i a totes» (línia 1)	V7
«Vosaltres sabeu què són les divergències de gènere?» (línia 1)	V8

Fuente: elaboración propia.

Sobre la categoría de actos discursivos explicativos, las muestras son numerosas, ya que en la mayoría de producciones (8) incluyen definiciones (DEF), por ejemplo “[Els] barbarismes són eixes paraules que provenen del castellà i que solem usar en valencià” (V2); introducciones de explicaciones (INTROEX), como “Us explicaré què són els accents diacrítics” (V1), “són paraules que mantenen un fort vincle entre si” (V5) o “vos expliquem les nostres preferides” (V10), y ejemplificaciones (EXEMPL), lo que demuestra que el alumnado comprende y aplica las secuencias explicativas propias del discurso didáctico. Esta recurrencia sugiere que los participantes no solo transmiten información, sino que intentan hacerla accesible y comprensible, alineándose con la finalidad divulgativa del género.

En relación con la categoría de estructuras de progresión textual, se observa que en todos los *videolings* presentan una organización temporal clara (EXPTEMP) mediante adverbios, tiempos verbales y expresiones de tiempo, lo que asegura la coherencia global del discurso. Sin embargo, el uso de marcadores explícitos de orden (EXPOR) es muy limitado y aparece solo en producciones más extensas (“quinta ronda” V8 y “en tercer lloc” V9), lo que indica que la estructuración más compleja del discurso depende en gran medida de la duración y del grado de planificación.

Estos resultados apuntan a que el alumnado domina las bases de la organización textual, pero aún muestra margen de mejora en la gestión estratégica de la interacción y en el uso de mecanismos más elaborados de estructuración discursiva. Esta combinación refleja un estadio intermedio de desarrollo de la competencia discursiva multimodal, en el que se consolidan las funciones informativas mientras se inicia la apropiación de los recursos propios del género digital.

4.2. La textualización

La macrocategoría de la textualización agrupa los rasgos que caracterizan la organización y construcción discursiva de las producciones, incluyendo tanto los elementos propios de los textos descriptivos e instructivos como las marcas de responsabilidad enunciativa, mediante las cuales el alumnado explica especificaciones, justifica decisiones y aborda los principales obstáculos detectados durante la elaboración del *videoling*. Esta macrocategoría se articula en cuatro dimensiones analíticas: indicadores de implicación discursiva, recursos expresivos, relaciones argumentativas y errores, que permiten examinar de manera sistemática cómo los

estudiantes configuran el contenido lingüístico y gestionan su presentación comunicativa.

Tabla 6. *Categorías y códigos de análisis de la macrocategoría textualización.*

Macrocategoría: Textualización			
Categoría: Errores		Categoría: Relaciones argumentativas	
ERR	Errores	ASSADV	Aserción adversativa
Categoría: Indicadores de implicación discursiva		ASSCAUS	Aserción causal
MARPRIMPS	Marcas de primera persona del singular	ASSCONC	Aserción concesiva
MARPRIMPP	Marcas de primera persona del plural	ASSCOND	Aserción condicional
MARSEGPS	Marcas de segunda persona del singular	EXOBL	Expresión de obligación
MARSEGPP	Marcas de segunda persona del plural	Categoría: Recursos expresivos	
		INTERET	Interrogaciones retóricas
		VOC	Vocativo

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la macrocategoría de textualización evidencian que el alumnado es capaz de construir discursos comprensibles y orientados a la explicación, aunque con limitaciones en el control normativo y en la complejidad discursiva.

En cuanto a la implicación discursiva, destaca el uso generalizado de la primera persona del plural (MARPRIMPP), excepto en V8, que permite adoptar un tono inclusivo y acercar el discurso al receptor, mientras que las formas de primera persona del singular (MARPRIMPS) y primera y segunda persona del plural (MARSEGPS y MARSEGPP) se emplean de manera funcional, principalmente para ejemplificar (“estic o vaig a València” V7, “m’ha entrat un atac de còlera, estic molt enfadat” V8, “no puc parar de riure” V9) y favorecer la interacción (“I, tu?”, “Mireu” V11). Esto indica una adecuada comprensión del carácter comunicativo y didáctico del *videoling*.

En relación con los recursos expresivos, su uso es relativamente limitado y poco sistemático, lo que sugiere un desarrollo todavía incipiente en la construcción de un estilo discursivo más elaborado y dinámico. Se diferencian las interrogaciones retóricas (INTERRET), con 7 apariciones, y el vocativo (VOC), con una presencia reducida en V2 y V11: “I, tu?” i “Miguel, tu saps què són?”, respectivamente. Por su parte, las relaciones argumentativas aparecen de forma diversa —especialmente las condicionales (ASSCOND en V2, V4, V7, V9, V10 y V11), adversativas (ASSADV en V2, V3, V5, V6,

V7, V11) y de obligación (EXOBL en V2, V3, V4, V7 y V8, por ejemplo: “deixa’ls” en V2 o “posa-ho” en V7)—, lo que demuestra una cierta capacidad para matizar, justificar y organizar el contenido, aunque sin alcanzar un alto grado de sofisticación estructural.

Tabla 7. *Ejemplos de los códigos (ASSCOND), (ASSADV) y (ASSCAUS).*

ASSCOND	V2	«Si teniu algun dubte, podeu consultar el Diccionari de l’Acadèmia Valenciana de la Llengua»
	V4	«Seria quan volem dir […]»
	V7	«Si tens algun dubte, posa-ho en comentaris»
	V9	«Si a la meua amiga li digueren *Milagros*, en valencià seria *Milacre*» «Si al meu amic li digueren *Pilatos*, en valencià seria *Pilat*» «També podria ser»
	V10	«Ho hauria d’haver fet jo anit»
	V11	«*A Benicull qui no sembra, no cull*» «*Qui no vulga pols, que no vaja a l’era*»
ASSADV	V2	«Que solem usar en valencià, però que aquestes no són correctes»
	V3	«[…], sinó direm *vaig pujar a la vorera perquè hi havia molt de trànsit de cotxes*»
	V5	«No obstant això, no significa que el valencià no tinga també cosetes» «L’objectiu no és estudiar-les totes, sinó centrar-nos en les que més problemes presenten»
	V6	«S’utilitzava anys enrere, però que avui dia cada volta es perd més»
	V7	«Tot el món ens fem un embolic, però no vos preocupeu»
	V11	«Però tu saps què són els refranys?» «No tenen per què tindre un sentit figurat»
ASSCAUS	V3	«Perquè hi havia molt de trànsit de cotxes»
	V5	«Per a defendre la nostra llengua, vam popularitzar […]»
	V8	«No cal que enceneu el llum, perquè entra bona llum»

Fuente: elaboración propia.

No obstante, el rasgo más significativo es la elevada presencia de errores lingüísticos, incluso en un nivel avanzado (C1), lo que pone de manifiesto la dificultad de transferir el conocimiento normativo a situaciones reales de producción. La categoría de errores está presente en 9 de los 11 *videolings* (excepto en V10 y V11). A pesar de ser alumnado de C1, se han hallado errores en perífrasis de obligación, apostrofación, el castellanismo *algo*, la perífrasis de inminencia *anar a + infinitivo*, barbarismos, el uso del infinitivo con valor imperativo, y errores de concordancia o coherencia (como *aquest-este*). Esta debilidad resulta especialmente relevante dado el carácter instructivo del género, que exige un modelo lingüístico preciso y normativo.

Los datos reflejan un nivel intermedio de competencia discursiva: el alumnado logra construir mensajes eficaces desde el punto de vista comunicativo, pero todavía presenta dificultades en el refinamiento expresivo y en la corrección formal. Esta tensión entre funcionalidad comunicativa y precisión lingüística confirma que la producción multimodal

en contextos auténticos constituye un reto exigente, pero también un espacio clave para el desarrollo integrado de la competencia comunicativa.

4.3. Las características multimodales

La macrocategoría de las características multimodales aborda los recursos semióticos que intervienen en la construcción significativa del *videoling* y que resultan especialmente relevantes en el ecosistema comunicativo de las redes sociales. En ella se distinguen, por un lado, los componentes auditivos del discurso —voz, entonación, música o efectos sonoros— y, por otro, el conjunto de recursos comunicativos no verbales que contribuyen a la interpretación del mensaje. Estos incluyen imágenes, gráficos, memes, subtítulos, esquemas u otros elementos visuales que amplifican el contenido lingüístico y favorecen la interacción del usuario. En su conjunto, estos sistemas semióticos configuran un entramado multimodal que integra oralidad y escritura, incrementa la capacidad expresiva del *videoling* y potencia la implicación del receptor en el proceso comunicativo.

Tabla 8. *Categorías y códigos de análisis de la macrocategoría características multimodales.*

Macrocategoría: Características multimodales	
Categoría: Componentes auditivos del discurso	
MUSF	Música de fondo
ONO	Onomatopeyas
SOCOMPL	Sonidos complementarios
SOR	Ruido
USLLENG	Uso de otras lenguas
Categoría: Recursos comunicativos no verbales	
CANPLA	Cambios de plano
GEST	Gestualización
PLAAME	Plano americano
RECGRA	Recursos gráficos

Fuente: elaboración propia.

Los resultados sobre las características multimodales muestran que el alumnado utiliza de forma generalizada los recursos propios del ecosistema digital, aunque con distintos niveles de complejidad y control. En el plano auditivo, destaca el uso sistemático de música (MUSF, excepto en V5) y sonidos complementarios (SOCOMPL), lo que contribuye a dinamizar las producciones y a reforzar su dimensión expresiva. De manera más puntual, la incorporación de otras lenguas (USLLENG) funciona como estrategia de apoyo o contraste, facilitando la comprensión: por un lado, en V8 se hace uso del inglés para expresar el orden del discurso con la expresión «Third round», y por otro, en V9 se emplea el español como recurso contrastivo de lenguas, ya que se utiliza en los ejemplos, donde la comparación de ambas lenguas puede facilitar la comprensión al alumnado. Sin embargo, la aparición de ruido (SOR en V4) o elementos menos

controlados, como onomatopeyas (ONO, por ejemplo “arrrrr” en V3), evidencia ciertas limitaciones en la competencia técnica.

En cuanto a los recursos comunicativos no verbales, su presencia es constante y significativa: el uso de recursos gráficos (RECGRA, como emoticonos, dibujos y subtítulos) y gestualidad (GEST, excepto en V1 que se hace uso de la voz en *off*) se consolida como un mecanismo clave para reforzar el contenido lingüístico y mantener la atención del receptor. Asimismo, el empleo de cambios de plano (CANPLA en V8, V9, V10 y V11) y recursos visuales más elaborados en algunos vídeos indica un mayor grado de planificación y conciencia del lenguaje audiovisual.

Estos resultados evidencian que el alumnado compensa parcialmente sus limitaciones lingüísticas mediante un uso eficaz de la multimodalidad. La combinación de recursos auditivos y visuales no solo incrementa la claridad del mensaje, sino que permite sostener la coherencia y la accesibilidad del discurso, especialmente a través de elementos recurrentes como subtítulos, soportes gráficos y marcadores temporales.

Con el fin de sintetizar los principales resultados del análisis y facilitar su relación con los objetivos del estudio, se presenta a continuación una tabla que recoge las dimensiones analizadas, los indicadores observados y los patrones identificados en el conjunto de las producciones audiovisuales.

Tabla 9. *Síntesis de los resultados del análisis de las producciones audiovisuales.*

Dimensiones analizadas	**Indicadores observados**	**Patrones identificados**	**Evidencias en las producciones**
Arquitectura estructural	Estructura clara (introducción, desarrollo y cierre); adecuación al formato	Apropiación del género *videoling*	Presencia sistemática de aperturas contextualizadoras, desarrollo explicativo secuenciado y cierres apelativos o recapitulativos; ajuste a la duración breve propia del formato
Textualización	Coherencia, cohesión, reformulación, adecuación al destinatario	Uso estratégico del discurso para explicar contenidos lingüísticos de manera clara y accesible	Reformulación de conceptos lingüísticos mediante ejemplos, uso de conectores explicativos, adaptación del registro al público y simplificación de contenidos complejos
Características multimodales	Integración de imagen, texto y oralidad	Integración funcional de los distintos modos semióticos para facilitar la comprensión del contenido	Incorporación de subtítulos, elementos visuales ilustrativos y énfasis prosódico en la oralidad

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, se aprecia una aplicación significativa de las tres macrocategorías. A pesar de las carencias lingüísticas, destaca la compensación estructural mediante el uso de expresiones temporales (EXPTEMP), recursos gráficos (RECGRA) y sonidos complementarios (SOCOMPL), presentes en las 11 producciones. De este modo, se

observa que la competencia multimodal se encuentra más desarrollada que la lingüística normativa, lo que confirma que el *videoling* constituye un entorno donde el alumnado activa estrategias comunicativas complejas y adaptativas. Esta capacidad de integrar distintos modos semióticos refuerza el potencial didáctico del formato, al tiempo que pone de relieve la necesidad de seguir trabajando la precisión lingüística en contextos de producción auténticos.

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten afirmar que la creación de *videolings* constituye un recurso didáctico de alto potencial para el aprendizaje de lenguas (Dolz & Monferrer-Palmer, 2023; Martí-Climent & Garcia-Vidal, 2021) en la educación de adultos, especialmente en niveles avanzados. El análisis de las producciones audiovisuales, estructurado en torno a la arquitectura del género, los procesos de textualización y los rasgos multimodales, ha mostrado que el alumnado es capaz de apropiarse de la arquitectura del género, organizar el discurso de manera coherente y emplear recursos multimodales (imagen, texto y oralidad) con una clara intencionalidad comunicativa. Estas evidencias confirman que la producción de vídeos no solo favorece la competencia comunicativa, sino que también activa procesos de reflexión metalingüística, observables en la selección consciente de recursos lingüísticos, en la reformulación de contenidos y en la adaptación al público destinatario.

Asimismo, los resultados ponen de manifiesto que la participación activa en la creación de cápsulas audiovisuales sitúa al estudiante en un rol de autoría que promueve la autonomía y la toma de decisiones discursivas. Este hecho se refleja, por ejemplo, en la diversidad de estrategias empleadas en las producciones analizadas y en el uso funcional de registros y variedades lingüísticas. La integración de estas prácticas en un entorno real de difusión (Instagram) ha contribuido, además, a dotar de sentido social al aprendizaje, conectando el aula con los usos digitales habituales del alumnado.

En relación con la dimensión sociolingüística, los datos del estudio permiten matizar que, aunque existe contenido en catalán en redes, las producciones generadas se insertan en un ecosistema digital donde la visibilidad es limitada. Esta constatación no se plantea únicamente como una reflexión general, sino que se apoya en el alcance y circulación efectiva de los vídeos elaborados por el alumnado, lo que evidencia las dificultades de posicionamiento en plataformas dominadas por otras lenguas, como el castellano y el inglés (Bellido & Monferrer-Palmer, 2020; Flors-Mas, 2020). Este desajuste incide en la persistencia de actitudes y creencias que obstaculizan la incorporación natural de estos recursos al aprendizaje, lo que refuerza la pertinencia de promover prácticas pedagógicas que formen al alumnado como prosumidor —consumidor y creador—, no solo por motivos didácticos, sino también como estrategia de intervención sociolingüística. Con todo, el alumnado reconoce el valor pedagógico de este género multimodal, especialmente por su alineación con las prácticas comunicativas contemporáneas (Monferrer-Palmer, 2022).

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, se trata de un estudio de caso circunscrito a un grupo reducido de estudiantes de nivel C1 de una única EOI, lo que limita la generalización de los resultados. En segundo lugar, el corpus analizado, aunque significativo, se restringe a un conjunto específico de producciones audiovisuales realizadas en el marco de una intervención concreta. Estas condiciones aconsejan interpretar los resultados con cautela y como indicios transferibles a contextos similares, más que como conclusiones universalizables.

A partir de estas limitaciones, se abren diversas líneas de investigación futura. Por una parte, sería pertinente ampliar la muestra a otros niveles educativos para contrastar los resultados. Por otra, resultaría relevante incorporar metodologías mixtas que permitan complementar el análisis cualitativo con datos cuantitativos sobre impacto, aprendizaje o recepción. Asimismo, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de la interacción con la audiencia en redes sociales y en el papel del *videoling* en el desarrollo de la competencia mediadora y plurilingüe.

En conjunto, los resultados obtenidos permiten sostener que los *videolings* se consolidan como un género educativo emergente con un claro potencial para favorecer la construcción de conocimiento lingüístico, el desarrollo de la metacognición y la participación activa del alumnado. Las producciones audiovisuales analizadas actúan, en este sentido, como catalizadores de una reflexión metalingüística necesaria tanto en contextos educativos como en entornos digitales reales. Desde los principios de la educación plurilingüe y la mediación (Idiazábal et al., 2015; Martí-Climent, 2024), estos resultados respaldan la incorporación de enfoques didácticos que conecten el aprendizaje con la realidad sociocultural del alumnado y con las prácticas comunicativas contemporáneas. Así, la integración del *videoling* en el aula contribuye a articular propuestas pedagógicas basadas en el uso auténtico de la lengua y alineadas con los retos del ecosistema digital. En esta línea, el estudio abre nuevas vías de investigación sobre la incorporación de géneros digitales en la enseñanza de personas adultas, y pone de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en su conceptualización, difusión y aplicación didáctica.

Contribución de las autoras

Según la taxonomía CRediT, la conceptualización, la metodología, la investigación y la supervisión del estudio fueron desarrolladas de manera conjunta por las dos autoras. La validación de los procedimientos fue responsabilidad exclusiva de Martí-Climent, mientras que la realización del análisis formal y la curación de datos correspondió a Marzal-Blay. En cuanto a la redacción, el borrador original del manuscrito fue elaborado por Marzal-Blay, y la redacción, revisión y edición de las versiones posteriores fueron llevadas a cabo por Martí-Climent. Todas las autoras han leído y aceptan la publicación de este manuscrito.

Referencias

Ballesteros-Regaña, C. (2013). El vídeo en la enseñanza y la formación. En J. Barroso & J. Cabero (Coords.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la*

información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular (pp. 167–186). Pirámide.

Bellido, T., & Monferrer-Palmer, A. (2020). Reflexions sobre la vitalitat de l'ús del català entre els polítics valencians: Estudi a partir de Twitter. *Estudis Filològics i de Traducció, 1*, 207–234.

Cabero, J., & Barroso, J. M. (2016). El vídeo educativo. En J. Sánchez Rodríguez, J. Ruíz Palmero, & M. Gómez García (Coords.), *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación* (pp. 81–90). Síntesis.

Cassany, D. (2021). *L'art de fer classe*. Anagrama.

Cassany, D., & Urrutia, M. (2023). Les (noves) vides del vídeo. *Resercle: Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera*, 4, 4–21. https://doi.org/10.31009/resercle.2023.01

Dolz, J., & Monferrer-Palmer, A. (2023). Modelización didáctica del género de texto multimodal videotutorial para la enseñanza de lenguas: Estudio preliminar. *Signum: Estudos da Linguagem*, 26, 107–118. https://doi.org/10.5433/2237-4876.2023v26n1p107

Esteve, O., & Vilà, M. (2018). Cap a l'aprenentatge competencial de llengües addicionals. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 78, 5–6.

Estors, L. (2014). *L'adquisició del català com a llengua estrangera en el context multilingüe barcelonès: Estudi sobre les variables que intervenen en el procés d'aprenentatge d'alumnes adults indoiranics, arabòfons, sinoparlants i castellanoparlants* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. http://hdl.handle.net/10803/284877

Flors-Mas, A. (2020). "No és que no m'agrade el valencià, és que no es pot usar": pràctiques i ideologies lingüístiques entre adolescents castellonencs d'origen immigrant. *Treballs de sociolingüística catalana*, 30, 157–171. https://doi.org/10.2436/20.2504.01.165

Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. En C. Cassell, & G. Symon (Eds), *Qualitative methods in organizational research*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781446280119

Holly, P. (1984). *Beyond the cult of the individual*. Cambridge Institute of Education.

Idiazábal, I., Manterola, I., & Díaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. En I. M. Garcia-Azkoaga & I. Idiazábal (Eds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp. 39–60). Universidad del País Vasco.

Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (1997). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Hurtado.

Martí-Climent, A. (2024). L'aprenentatge plurilingüe en el context valencià. Una aproximació sociolingüística a partir d'entrevistes. *Treballs de sociolingüística catalana,* 34, 67–81. https://doi.org/10.2436/20.2504.01.215

Martí-Climent, A. & Garcia-Vidal, P. (2020). *DidàcTICs. Projectes de llengua i literatura per a l'aula de Secundària*. Bromera.

Martí-Climent, A. & Garcia-Vidal, P. (2021). El *videoling*: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *TEJUELO. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, *33*, 75–102. https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.75

Martí-Climent, A., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). La videorreseña y la creación de comunidades lectoras en la formación inicial de docentes. *Tonos Digital*, 41, 1–28.

Martí-Climent, A., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2023). Les comunitats de lectura professional com a eina de formació mitjançant les videoressenyes. *Resercle. Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del català com a llengua estrangera*, 4, 62–83. https://doi.org/10.31009/resercle.2023.04

Martí-Climent, A., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Alfabetización académica y socialización de la lectura mediante videorreseñas en la formación de docentes. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 23*(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.386

Marzal Blay, A., & Martí-Climent, A. (2026). L'aprenentatge del valencià a través de la producció de vídeos: Una experiència amb adults a l'Escola Oficial d'Idiomes. In A. Monferrer-Palmer & A. Martí-Climent (Eds.), *El vídeo per a l'ensenyament de llengües: Una mirada des del context valencià* (pp. 55–73). Octaedro.

Monferrer-Palmer, A. (2022). *Docentes hiperdiscursivos: problemáticas y propuestas para el profesorado de L2/LE*. Octaedro Editorial.

Monferrer-Palmer, A., & Dolz, J. (2025). Dimensions metaverbals dels videotutorials per a l'Ensenyament de Llengües: anàlisi de corpus i disseny d'itineraris. *Research in Education and Learning Innovation Archives. REALIA*, 34, 30–48. https://doi.org/10.7203/REALIA.34.28748

Monferrer-Palmer, A., & Martí-Climent, A. (2026). Bases per a l'ús del vídeo en l'ensenyament i aprenentatge de llengües. In A. Monferrer-Palmer & A. Martí-Climent (Eds.), *El vídeo per a l'ensenyament de llengües: Una mirada des del context valencià* (pp. 15–31). Octaedro.

Reig, A. (2017). Traducción didáctica, subtitulado y TIC: proyectos en colaboración en el aula de L2. *Lenguaje y Textos*, 46, 115–123. https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7440

Sanz-Moreno, R. (2023). Une expérience innovatrice avec des futurs enseignants de FLE: la création de capsules de grammaire contrastive. En J. M. Mangiante & C. Periñan Pascual (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de lenguas en entornos digitales* (pp. 279–302). Tirant lo Blanch.

Sanz-Moreno, R. (2024). Stratégies pédagogiques utilisées dans la création de capsules audiovisuelles par des futurs enseignants de FLE. *Langues & Parole, 9*, 45–67. https://doi.org/10.5565/rev/languesparole.142

Soler, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *TEJUELO. Didáctica*

de la lengua y la literatura. Educación, *26*, 163–192. https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.163

Soler, B. (2024). Booktuber: Promoting reading and literacy in the classroom among Spanish pre-service teachers through a video review. *Literacy, 58*, 120–134. https://doi.org/10.1111/lit.12346

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

Torralba, G. (2018a). Aprendizaje y perfeccionamiento de lenguas: la subtitulación en el Grado en Maestro de Educación Primaria. *Revista de lenguas para fines específicos*, 24(2), 73–91. https://silice.es/publication/73a6eae0-5c23-4dec-a0f2-d7dbc8687ac3

Torralba, G. (2018b). Los futuros maestros se convierten en booktubers. Una práctica de fomento lector en el Grado en Maestro de Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 47, 13–23. https://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986

Recibido 12/02/2026
Aprobado 03/08/2026
Publicado 31/08/2026

Esta obra tiene licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.