

“¡Ya está! Me pongo a filmar”: Aprender grabando vídeos en clase¹

“(I’m r)Ready! Let’s shoot that video now!”: Learning by recording videos in class

Daniel Cassany

UNIVERSITAT POMPEU FABRA
ESPAÑA
daniel.cassany@upf.edu

Liudmila Shafirova

UNIVERSIDAD DE AVEIRO
PORTUGAL
liudmila.shafirova@upf.edu

Recibido: 15-VI-2021 / Aceptado: 10-IX-2021

DOI: 10.4067/S0718-09342021000300893

Resumen

En los últimos años la producción y recepción de vídeos ha aumentado en la educación, gracias a la popularidad del móvil, a los programas gratuitos de edición y a la diseminación de las redes sociales. Este estudio explora cómo se utiliza el vídeo en las aulas españolas de secundaria, con una encuesta al profesorado (1.561 respuestas), con entrevistas en profundidad (11 docentes) y con un corpus de 203 vídeos de alumnos. Analizamos los datos con estadística descriptiva (encuesta) y análisis cualitativo de contenido (entrevistas y vídeos). Los resultados indican que la visualización de vídeos en clase es una práctica común casi para todo el profesorado, mientras que sólo algo más de la mitad plantea tareas de producción de vídeos. Esta se hace normalmente 1-2 veces por curso y raramente se utiliza para evaluar el aprendizaje, lo cual indica que la escritura mantiene una posición evaluativa preeminente. Los vídeos producidos son breves (2-6’), resultado de la cooperación entre varios alumnos, vinculados con una asignatura y con géneros diversos, pero suelen tener la verbalización de conocimientos como hilo conductor. En conjunto, realizar vídeos desde la clase es una tarea provechosa para alcanzar objetivos curriculares, fomentar un aprendizaje centrado en el alumno y desarrollar tres competencias transversales significativas como la cooperación, las destrezas digitales y creatividad. Los resultados también sugieren orientaciones para docentes y autoridades educativas en vistas al aprovechamiento de esta nueva práctica educativa.

Palabras Clave: Vídeos para aprender, vídeos de alumnado, TIC y educación, prácticas digitales, escritura y vídeos.

Abstract

In recent years, the production and reception of videos have increased in education, due to the widespread use of mobile phones, free editing programs and the popularity of social networks. This study explores how video is used in Spanish secondary schools, with a survey of teachers (1561 responses), in-depth interviews with 11 teachers, and a corpus of 201 videos of students. We analyzed the data with descriptive statistics (survey) and qualitative content analysis (interviews and videos). The results indicate that video visualization in the classroom is a common practice for almost all teachers, while only around half of the teachers engage in video production tasks. These tasks are typically organized 1-2 times per course and are rarely used to assess learning, indicating that writing remains the predominant assessment tool. The students' videos are short (2-6'), made in collaboration between several students, linked to a specific subject and with different genres, but tend to have the verbalization of knowledge as a common thread. Overall, making videos is a profitable task to achieve curricular objectives, to increase student-centered learning and to develop three relevant transversal competencies such as cooperation, digital skills and creativity. These results also suggest guidelines for teachers and educational authorities to develop this new educational practice.

Key Words: Videos for learning, students' videos, ICT and education, digital practices, writing and filming.

INTRODUCCIÓN

En 2009 el primer coautor descubrió en YouTube varios vídeos referidos a libros suyos, con títulos como “Con C de Cassany” o “La cocina de la escritura”. Eran resúmenes orales, con cierta creatividad visual: bustos parlantes, fotos y dibujos que dialogaban, mimos, imágenes superpuestas. Eran parecidos a las monografías escritas pero con formato videográfico. Procedían de escuelas hispanoamericanas de maestros y eran tareas finales de evaluación.

Desde entonces, la producción y recepción de vídeos ha aumentado exponencialmente en educación, gracias a la popularidad de la cámara del móvil, a los programas gratuitos de edición y al incremento de redes sociales y repositorios. En el ocio, ha surgido una tipología variopinta de videocreadores con miles de seguidores (*influencers, youtubers, instagramers, tiktokers*). Según varios estudios, el 90% de los adolescentes españoles dispone de móvil (Ballesteros & Picazo, 2018), la mayoría del alumnado de secundaria posee perfil en las redes sociales de vídeos (Cassany, 2019) y son impresionantes las cifras de publicación de *stories* en Instagram (500 millones de visualizaciones al día [*Instagram*, 2021]) o microvídeos en TikTok (800 millones de usuarios activos, según *Datareportal*, 2021).

Muchos adolescentes crean vídeos en Instagram (Pérez-Sinusía & Cassany, 2018), YouTube (Vazquez-Calvo, Elf & Gewerc, 2020), TikTok (Vazquez-Calvo, Shafirova & Zhang, en prensa) o con prácticas colaborativas de traducción del fandom (Zhang & Cassany, 2016; Shafirova, Cassany & Bach, 2020). Su análisis sociolingüístico (Pérez-Sinusía & Cassany, 2018; Cassany, Aliagas, Pascual, Shafirova, Valero-Porras, Vázquez-

Calvo & Zhang, 2019; Pérez-Sinusía, 2021) indica que sus autores emplean estrategias de marketing para construir identidades cercanas a una ‘microcelebridad’ translocal, con seguidores y amigos que actúan como fans o aficionados. También muestran que estos jóvenes aprenden destrezas y contenidos relevantes al publicar vídeos, contactar con una audiencia y construir espacios compartidos.

El aula tampoco se ha quedado atrás. Por las mismas razones, crece el uso del vídeo en la enseñanza formal, como herramienta de aprendizaje, sustituyendo a la redacción, con propósitos variados: motivar al alumnado, fomentar la creatividad, acercar el ocio juvenil al currículum escolar o combatir el confinamiento causado por la covid19. También surgen dudas: ¿se aprende igual con un vídeo?, ¿perjudica la práctica escritora? ¿no hay problemas técnicos?

Varios trabajos sugieren que la producción videográfica mejora la autonomía del aprendiz (Oechsler & Borba, 2020) y la creatividad (Yeh, 2018) o que promueve aprendizajes constructivistas (Nikitina, 2010) y colaborativos (Bustamante & Bustamante, 2013). Son estudios de caso particulares, en los que el docente-investigador implementa la producción videográfica en su asignatura, enfatizando sus logros y prescindiendo de las dificultades. Su conclusión es que la escuela margina al vídeo (Chik & Benson, 2020: 4) porque sigue adherida a la escritura, incluso aunque sea digitalizada:

“Schools have not caught on to Instagram and they certainly have not considered TikTok. Now that schools are online, literacy practices are still being taught according to the genre theory of the late 1990s. The assumed mode of communication in school-based online learning is still heavily text-biased. Visual social media is not seriously being considered as part of young people’s everyday digital practices and literacy (Dorbin, 2020)”.

Algunos estudios (proyecto [IES2.0](#)) revelan que en el aula no hay equivalencia entre desarrollo y aprovechamiento tecnológico (Vazquez-Calvo, Martínez-Ortega & Cassany, 2018) y que sigue infrutilizada la enorme inversión en tecnología (Cuban, 2003). La digitalización educativa no genera forzosamente innovación o prácticas transformadoras, porque persisten hábitos atávicos de enseñanza mecánica o memorística que sobreviven a la sustitución del escrito por el vídeo.

En este contexto, analizamos cómo utilizan las tareas de visualización y producción de vídeos los docentes de secundaria (12-18 años), en Cataluña. A partir de datos cualitativos (vídeos analizados y entrevistas a docentes) y cuantitativos (encuesta anónima), respondemos estas preguntas:

1. ¿Qué papel desempeña la visualización y la producción de vídeos?
2. ¿Qué rasgos tiene la producción de vídeos?
3. ¿Qué géneros videográficos produce el alumnado?
4. ¿Qué papel tiene la escritura en esta producción?

Las tres primeras preguntas aportan datos empíricos sobre los vídeos usados (fuentes, géneros, duración, contenidos) y la práctica docente (frecuencia e importancia, grado de cooperación, complejidad audiovisual, objetivos). La cuarta documenta y analiza las funciones que desempeña la escritura en la producción de un género multimodal centrado en la imagen y el habla.

A continuación resumimos la investigación previa sobre vídeo educativo, incluyendo estudios de caso (1.1) y encuestas a profesorado (1.2). Detallamos nuestro marco metodológico: el contexto (2.1), los participantes y el corpus (2.2) y nuestro análisis (2.3). Luego detallamos datos sobre la visualización y producción de vídeos (3.1-3.3) y el uso de escritura (3.4). En Discusión (4) y Conclusiones respondemos a las preguntas de investigación y apuntamos algunas recomendaciones.

1. Marco teórico

1.1. Estudios de caso y trabajos cualitativos

Distinguimos tres modalidades de uso del vídeo en educación: visualización de vídeos de terceros [editoriales, instituciones, periodismo, redes sociales], producción de vídeos del alumnado y producción de vídeos del docente. La investigación actual se centra sobre todo en la primera; analiza el vídeo como contenido curricular (Langworthy, 2017; Anderson & Ellis, 2001), el diseño de vídeos educativos (Winslett, 2014; Van der Zee, Admiraal, Paas, Saab & Giesbers, 2017), la interacción educativa con vídeos (Huang, Chen & Ho, 2014; Colasante & Douglas, 2016) y YouTube en el aula (Tan & Pearce, 2011; Krauskopf, Zahn & Hesse, 2012). En general, la visualización de vídeos se valora positivamente porque motiva al alumnado (Langworthy, 2017).

Hay pocos trabajos centrados en la producción de vídeos discentes y la mayoría son estudios de caso que describen y analizan prácticas docentes innovadoras:

1. **Enseñanza de segundas lenguas.** El uso de vídeos para aprender idiomas tiene cierta tradición desde 1980, con el foco en la visualización para mejorar la comprensión oral y la adquisición de vocabulario (Baltova, 1999; Danan, 2004; Mitterer & McQueen, 2009). Cuando el avance tecnológico facilita la producción, algunos estudios exploran cómo los aprendices crean vídeos para desarrollar la creatividad y la competencia social (Fethi & Marshall, 2018), cómo doblan el audio de vídeos para fomentar un aprendizaje activo (Burston, 2005) o cómo autorreflexionan sobre su aprendizaje (Li, 2018). El mayor foco de estos trabajos sigue siendo el desarrollo de la competencia oral, pero los estudios sobre

subtitulación y doblaje muestran que la escritura juega un papel importante, ya que los aprendices deben redactar antes de trabajar sobre el audio.

2. **Alfabetización mediática o *multiliteracies*.** La producción de vídeos discentes halla otro foco de interés en la alfabetización mediática y el uso de la tecnología y los medios audiovisuales para la expresión, la enculturización o la discusión, además de la recepción crítica y reflexiva (noticias, redes sociales, Youtube; Hobbs & Jensen, 2013). Estos estudios exploran la diversidad de prácticas (Espinosa, 2005) y su adaptación al entorno educativo (vídeos de promoción cultural, documentales; Ranker, 2008). Los resultados son positivos y concluyen que la producción fomenta la alfabetización mediática cuando hay seguimiento continuado del docente y reflexión del aprendiz antes y después de la grabación (Ranker, 2008; Yeh, 2018). En este tipo de vídeos la escritura se usa activamente en la preproducción con guiones literarios o técnicos o planes de trabajo.
3. **Participación cívica.** Otros trabajos exploran la producción de vídeos en la participación cívico-política, para animar a la juventud a crear contenido mediático y a ganar criticidad. Así, Dunsmore y Lagos (2008) hallan que el formato más libre del vídeo ayuda a los jóvenes a expresar opiniones políticas. También Hobbs, Donnelly, Friesem y Moen (2013) apuntan que la producción en géneros periodísticos (noticias, reportajes) mejora la implicación cívico-política del alumnado.
4. **Colaboración y trabajo en equipo.** Otros estudios coinciden en que la producción de vídeos fomenta la colaboración, porque la complejidad del formato incrementa la interdependencia de los miembros del equipo en comparación con la escritura, en la cual es más fácil dividir y distribuir las tareas o minimizar la colaboración. Además, el alumnado suele motivarse más produciendo vídeos, lo cual favorece la cooperación. Bustamante y Bustamante (2013) describen cómo el alumnado mejora su actitud hacia la colaboración después de producir vídeos en equipo. También Friesem (2014) explora cómo la producción videográfica mejora la colaboración con alumnado vulnerable.
5. **Desarrollo de contenido curricular.** La producción videográfica de contenido curricular se centra sobre todo en segundas lenguas y literatura, con menos presencia de otras áreas. Solo Oechsler y Borba (2020) documentan en Matemáticas el uso de vídeos para fomentar la comunicación científica y cambiar el rol del aprendiz, que pasa a enseñar a sus compañeros.

En resumen, la investigación previa muestra que la producción de vídeos es versátil, puede resultar beneficiosa para varios propósitos (idiomas, alfabetización mediática, participación cívica, contenido curricular) y mejora varios aspectos interdisciplinarios como la autonomía, la cooperación o la creatividad (Nikitina, 2010). Además, la

producción de vídeos rara vez rechaza la escritura por completo, sino que la utiliza como herramienta planificadora en la etapa de pre-producción, sin olvidar las posibilidades de la subtítulos, el doblaje y la anotación.

1.2. Encuestas y estudios cuantitativos

Pese al interés por el aprovechamiento de la tecnología digital, pocos estudios abordan la producción de vídeos del alumno, y la mayoría se centra en la visualización de vídeos de terceros. Quizás este vacío se deba a la todavía reciente diseminación de la tecnología de grabación o a su valoración negativa como práctica de aula (uso del móvil, formato audiovisual, aceptación ética).

Hemos encontrado cuatro estudios relevantes y recientes, de los que tres resaltan que la mayoría del profesorado visualiza ocasionalmente vídeos en clase con propósitos de su asignatura, en España y Estados Unidos (Hobbs, 2006; Mardis, 2009; Santos Espino, Afonso Suárez & González-Henríquez, 2020). En esta línea, con un cuestionario a docentes estadounidenses, Hobbs (2006) detalla que la visualización de vídeos no siempre tiene propósitos educativos, sino que se usa para cubrir huecos del horario o como recompensa para motivar al alumnado.

Por otra parte, Santos Espino et al. (2020) hallan que el 33% del profesorado de secundaria en las Islas Canarias plantea ocasionalmente tareas de producción de vídeos en sus clases. De manera similar, una encuesta general sobre el uso de tecnología entre docentes estadounidenses (Purcell, Buchanan & Friedrich, 2013) muestra que, entre los que permiten el uso de móviles en clase, el 38% lo hace para producir vídeos o fotos en tareas de aprendizaje.

En resumen, carecemos de investigación empírica que detalle el avance de la producción videográfica en la educación formal, que delimite sus propósitos o las funciones que desempeña la escritura, ante la explosión multimodal de las redes sociales y la expansión del vídeo ocioso.

2. Metodología

2.1. Contexto

Nos situamos en Cataluña (España), con 7,5 millones de habitantes y 1230 centros educativos de secundaria (12-18 años), públicos, privados y concertados (privados con apoyo público). La mitad dispone de ordenadores para su alumnado y la otra mitad utiliza equipos del aprendizaje (Mateo Andrés, Pinya Salomó, Pol Salvá & Querol Puig, 2020a). La gran mayoría de alumnos posee un dispositivo (Ballesteros & Picazo, 2018) y entra habitualmente en la red (Instituto de Estadística de Cataluña, 2019), porque las TIC le motivan a aprender (70%) y le ayudan en cada materia (64,3%), según Mateo Andrés, Salomó, Pol Salvá y Querol Puig (2020b).

Este trabajo pertenece al proyecto competitivo [ForVid](#): “El vídeo como formato de aprendizaje lingüístico dentro y fuera del instituto”, que analiza el aprovechamiento del vídeo como herramienta didáctica entre jóvenes, dentro y fuera del aula. Aquí presentamos solo los datos relativos a la educación formal, a las prácticas escolares de visualización y producción de vídeos. Trabajos previos abordan el uso del vídeo fuera del aula, en las redes personales (Pérez-Sinusía & Cassany, 2018) y en el fandom (Cassany et al., 2019), documentando los aprendizajes que favorecen.

2.2. Participantes y corpus

Nos centramos en los docentes que utilizan la visualización y la producción de vídeos en sus clases. Nuestros datos principales (en gris) proceden de una encuesta con una muestra representativa y una selección intencional de entrevistas (Tabla 1). Los datos secundarios constan de un corpus de 203 vídeos discentes (la mayoría de enseñanza formal), con 24 documentos relacionados (guiones, *storyboards*, rúbricas, tareas), de observaciones en línea de 11 webs audiovisuales de centros y del diario de investigación de los autores.

Tabla 1. Corpus.

	Cantidad	Duración/longitud
Encuesta	1.560	37 preguntas
Entrevistas	11	592' 32.379 palabras
Vídeos	203	1' - 40'
Documentos complementarios	24	24.363 palabras
Diario de investigación: observación de webs y vídeos.	15	2.784 palabras

2.3. Procedimiento y materiales

Iniciamos la búsqueda de datos intencionalmente en noviembre de 2020, explorando los repositorios y las webs de centros que conocíamos de estudios anteriores y pidiendo a nuestros interlocutores (formadores, autoridades, técnicos) referencias de docentes en activo, de secundaria, de cualquier materia, que usaran de manera continuada la producción de vídeos discentes como tarea educativa. Con esta estrategia de muestreo de bola de nieve contactamos con 20 centros y recopilamos 203 vídeos, muy variados, que observamos de manera sistemática y analizamos con análisis de contenido y del discurso, contrastando los resultados con la investigación previa (Hobbs, 2006; Santos Espino et al., 2020).

Así identificamos a 11 docentes que cumplían el perfil anterior, además de iniciar una primera descripción y tipologización de los vídeos discentes. Después de analizar con detalle los vídeos de su alumnado, entrevistamos en profundidad a cada docente, con cuestionarios personalizados, con el propósito de comprender émicamente su

práctica videográfica. Los guiones de entrevista incluyen los rasgos del producto (géneros, contenido, roles del habla y de la escritura), los procedimientos didácticos (preparación, grabación, post-edición) y sus objetivos y evaluación. Realizamos las entrevistas por videoconferencia durante la pandemia; las grabamos con vídeo y las transcribimos en parte.

Los resultados de la observación y del análisis de vídeos y entrevistas permitieron elaborar la encuesta detallada de 37 preguntas, individual, voluntaria y anónima, centrada en el uso del vídeo, con: perfil docente (6 preguntas), visualización (9 pr.; tipos, objetivos, tareas, frecuencia), producción (15 pr.; géneros, contenidos, andamiaje, interacción, tecnología) y recepción (7 pr.; distribución, audiencia, respuesta, evaluación). Las preguntas indagan sobre las prácticas de aula con respuestas cerradas de opción múltiple y abiertas tipo Likert (nada, poco, neutro, bastante, mucho). 24 preguntas incluyen la opción de añadir alternativas (Otros).

Dos expertos en encuestas y educación validaron el cuestionario y 13 docentes lo pilotaron en Google Forms con respuestas reales y comentarios detallados, que detectaron imprecisiones y potenciales mejoras. Obtuvimos el permiso institucional para lanzar la encuesta en mayo de 2021 en Survey Monkey, después de superar los requerimientos éticos y elegir los centros con alumnado de 12-18 años. Enviamos un correo con el vínculo de la encuesta a la dirección de los 1.230 centros de secundaria para que lo distribuyeran entre su profesorado. Así obtuvimos un muestreo aleatorio simple, ya que lanzamos la encuesta a todos los centros. Obtuvimos 1.561 respuestas de un universo de 54.255 docentes, que representa un 2,7% del total, con un margen de error del 2% y con un nivel de confianza del 95%. Por ello consideramos esta muestra plenamente representativa.

Durante la construcción de las herramientas de recogida y análisis de datos, los coautores contrastaron semanalmente sus resultados para garantizar la fiabilidad y la segunda coautora llevó un diario de investigación con todos los comentarios. Para interpretar los datos de la encuesta presentamos y discutimos los resultados en una *data session* con 20 autoridades educativas, conocedoras de la realidad educativa catalana, de varias materias curriculares, que grabamos con audio y que permitió triangular los puntos de vista de docentes (entrevistas y encuestas), investigadores (diario) y autoridades (*data sesión*).

2.4. Análisis

Los resultados proceden de estas cinco etapas de análisis y triangulación de datos cuantitativos (encuesta) y cualitativos (entrevistas, diario, *data session*):

1. Procesamos la encuesta con la estadística descriptiva propia de Survey Monkey. Vaciamos la categoría Otros con análisis cuantitativo de contenido, revisando las opciones más populares.
2. Analizamos las entrevistas con análisis cualitativo de contenido; identificamos los temas principales según las preguntas de investigación, y los agrupamos en categorías superiores como *Uso del vídeo en el centro*, *Distribución o proyección del vídeo*, *Vídeo en proyectos transversales*, *Competencias adquiridas*, *Planificación de la tarea* y *Uso de la escritura*.
3. Contrastamos una primera versión de los resultados con el corpus original de vídeos y la documentación complementaria, para garantizar la coherencia entre las diversas fuentes de datos.
4. Revisamos las entrevistas cualitativas para añadir matices y especificaciones a los resultados de cada categoría, además de sumar las voces de los docentes entrevistados.
5. Compartimos esta última versión de resultados con las autoridades (en la *data session*) y con los docentes entrevistados, cuyos comentarios mejoraron nuestra interpretación.

3. Resultados

3.1. Visualización y producción

Según el cuestionario, la visualización es una práctica muy común: 92,4% de los encuestados reconoce que visualiza vídeos en clase, coincidiendo al alza con Santos Espino et al. (2020), cuyo 88% de profesorado en Islas Canarias indica usar en clase vídeos de otros. Pero no es una práctica habitual, sino ocasional o particular a lo largo del curso o del trimestre. A la pregunta '¿Con qué frecuencia visualizas vídeos?' solo un 2,5% responde que visualiza un vídeo o más por clase y un 24,6% lo hace con uno o más a la semana. La mayoría (63,7%) visualiza vídeos solo 1-3 veces por mes o trimestre. Así, la visualización no es hoy continuada o sistemática, al nivel del resto de prácticas (exposición oral, lectura, redacción).

Respecto a la producción, aproximadamente el 70% del profesorado que afirma visualizar vídeos se involucra en la tarea de producirlos, mientras que un 30% elige *No* (Gráfico 1). Es una cifra muy alta, porque Santos Espino et al. (2020) halla que solo el 33% del profesorado plantea ocasionalmente tareas de producción de vídeos discentes.

¿Producen vídeos tus alumnos como tarea de asignatura?

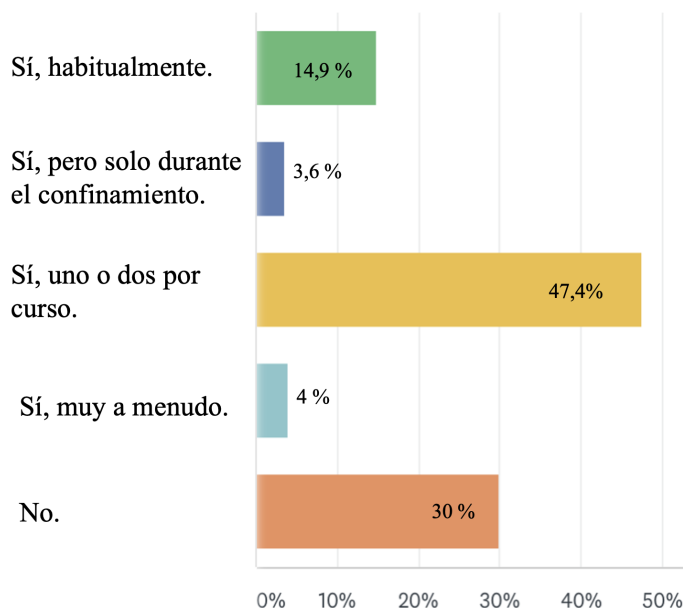


Gráfico 1. Producción de vídeos: Frecuencia.

Igual que la visualización, la producción de vídeos no es frecuente ni recurrente. El 47,4% utiliza tareas de producción solo una o dos veces por curso, lo cual genera 1-2 vídeos por alumno/grupo (69,8%), 3-5 (25,8%) o 6-9 (3,1%). Así lo confirman los entrevistados:

“El vídeo como recurso comunicativo para que los alumnos vean documentales, películas, lo que sea, pues sí yo creo que la mayoría [...] lo utiliza. Que los alumnos hagan vídeos, esto es más raro”. [Docente de Lengua]

Además, se trata de obras breves: los vídeos duran 2-3 minutos (53,9%), 4-6' (31,8%) 7-10' (7,4%), 0-1' (5,3%) o más de 11' (1,5%). Según los entrevistados, los vídeos largos son más complejos: requieren más planos, guiones previos más extensos, más tiempo de grabación, herramientas más sofisticadas de post-edición; también consumen más tiempo en clase. Así, producir vídeos breves es más factible con los horarios limitados de la asignatura. Al contrario, los vídeos extensos (10'+) se vinculan con proyectos transversales y la educación audiovisual.

3.2. Características de la producción

La producción videográfica es ordinaria, más que excepcional o extraescolar. Los vídeos producidos se consideran 'De mi asignatura' (78%) o 'De proyectos interdisciplinarios', de dos o más asignaturas (20,3%), mientras que solo 1,5% son

vídeos del centro. Del mismo modo, casi la mitad de docentes (47,8%) considera la producción de vídeos ‘Una tarea más de la asignatura’ y algo menos (28,9%) ‘Una tarea importante de asignatura’; solo un 9,3% la utiliza como ‘Tarea final de un trimestre o curso’, al margen de un 12,3% que la concibe como ‘Parte de un proyecto’ más amplio. Ese bajo porcentaje de uso como tarea final sugiere que la producción de vídeos se focaliza más en el aprendizaje que en la evaluación.

Estos datos sugieren también una utilización disciplinaria de la producción de vídeos, como herramienta didáctica para desarrollar el programa. Las entrevistas confirman esta orientación. Para 8 docentes, el vídeo es una práctica corriente, que aporta motivación, aprendizaje tecnológico y creatividad, contra las tareas finales más ‘serias’ (examen, monografía). Por otra parte, 4 docentes mencionan la ‘soledad’ que sienten en su entorno al producir vídeos, con iniciativas fracasadas de animar a colegas a organizar tareas interdisciplinarias o conseguir más apoyo del centro, como comenta esta docente de Lengua: “Me gustaría que otros compañeros se sumaran, sería como un proyecto de centro, y para que sumaran alumnos de diferentes cursos. Esto cuesta.”

Los resultados sobre objetivos de la tarea apuntan en la misma dirección (Gráfico 2). ‘Trabajar competencias y contenidos’, ‘Fomentar la creatividad’, ‘Desarrollar las habilidades comunicativas’ y ‘Motivar al alumnado’ son la prioridad. Al contrario, ‘Desarrollar las habilidades de producción audiovisual’, ‘Evaluar una parte de la asignatura’ o ‘Dar facilidades al alumnado con dificultades de escritura’ obtienen menor porcentaje. Que esta última opción sea la peor valorada (10,7%) indica que los docentes no visualizan el vídeo como un remedio para las dificultades de escritura del alumnado, que continúan siendo motivo de instrucción explícita.

¿Qué objetivo tiene la producción de vídeos en tu asignatura? Elige 3 opciones.

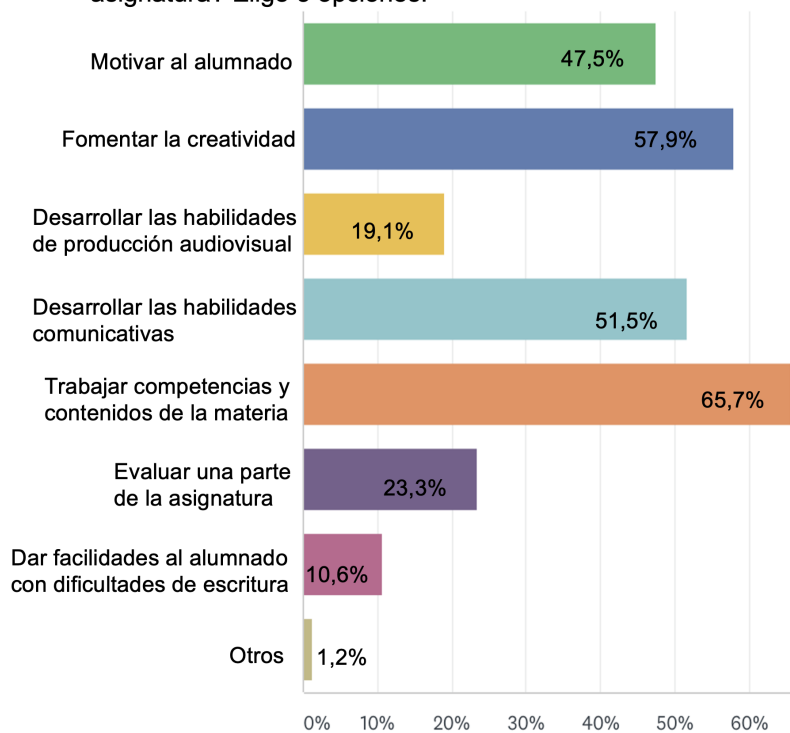


Gráfico 2. Objetivos principales de la producción de vídeos.

Los entrevistados coinciden con estos datos: “Básicamente lo que me aporta [...] el vídeo es la motivación extra” [docente de Lengua]. Por otra parte, la revisión del corpus de vídeos confirma que las competencias curriculares están presentes, de acuerdo con este 65,7% de la opción ‘Trabajar competencias y contenidos de la materia’.

Es lógico que ‘Fomentar la creatividad’ (57,9%) supere sensiblemente a ‘Desarrollar las habilidades comunicativas’ (51,5%), que obtiene resultados más altos entre los docentes de Lengua e Idioma. En las entrevistas, 6 docentes de 11 la nombraron, junto al desarrollo artístico, como un propósito de la producción videográfica; los vídeos del corpus muestran también que las tareas más abiertas y artísticas pertenecen a Lengua y Cultura Audiovisual.

Otro rasgo relevante de la producción de vídeos es que incrementa la cooperación entre iguales (Gráfico 3). La opción ‘Tanto individualmente como en grupo’ es la más corriente (43%), pero ‘Más en grupo’ supera claramente a ‘Más individualmente’ (4,6%).

¿El alumnado trabaja individualmente o en grupo?

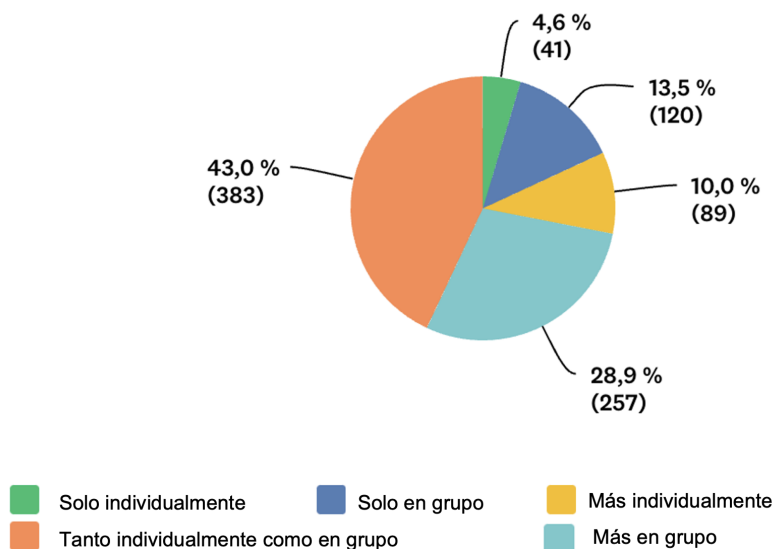


Gráfico 3. Cooperación o individualismo.

También las entrevistas y la investigación previa (Bustamante & Bustamante, 2013) coinciden en que producir vídeos fomenta la cooperación entre el alumnado, favoreciendo la innovación. Producir vídeos en equipo permite a los aprendices distribuirse las tareas, que cada uno asuma lo que hace mejor (edición, grabación, corrección, documentación), que pueda aportar al equipo sus conocimientos y habilidades previos o que surjan contextos para enseñar-aprender entre iguales, como explica esta docente de Filosofía:

“En estos grupos se crean espacios de sororidad, de reconocimiento; cada uno está buscando su sitio, el sarro en el que se encuentra más cómodo: ‘yo busco localizaciones’, ‘yo ayudo a dirigir’, ‘yo no sé qué’. Y entonces estás por ahí pero les das mucha libertad”.

Un último punto relevante es la distribución de los vídeos. El 78,9% lo cuelgan en la plataforma de la asignatura y un 40,9% lo envía por correo electrónico, mientras que el 37,8% lo presenta en el aula, el 10,9% lo publica para la clase y un 11,19% lo publica en un canal abierto. La suma de las tres últimas tres opciones (59,8%) indica el porcentaje de docentes que conciben la producción de vídeos como un ciclo comunicativo, con audiencia, propósito, visualización y respuestas, contra el resto que la concibe como un registro de contenido para el docente, sin audiencia real.

3.3. Géneros videográficos

No hallamos investigación sobre los géneros videográficos del alumnado en la educación formal, en contraste con la explosión de estudios sobre el ocio. Esta primera exploración (Gráfico 4) destaca por su diversidad, con géneros tradicionales (cortometrajes, periodismo, tráiler), géneros ya digitalizados (tutoriales, demos, gameplays), técnicas de grabación variadas (captura de pantalla, presentación con diapos, respuestas ‘ante la cámara’), estilos particulares (*stop motion*, playmobil, plastilina) o contextos educativos diversos (laboratorio, gimnasio, intercambios entre alumnos, etc.).

¿Qué géneros videográficos produce el alumnado? Marca un máximo de tres.

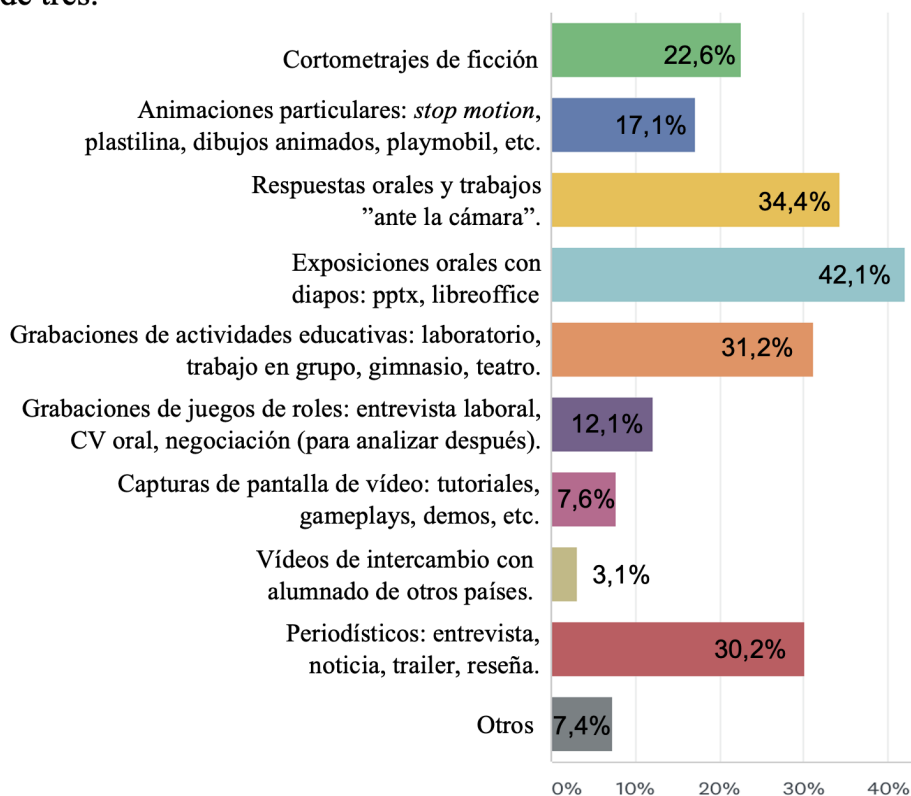


Gráfico 4. Géneros de vídeos.

Esta diversidad también distingue géneros enfocados en el ‘producto audiovisual’ (cortometrajes, animaciones, grabaciones de actividades) frente a géneros enfocados más en el ‘discurso verbal’ (exposiciones orales, respuestas ‘ante la cámara’). Según las entrevistas, el primer tipo requiere un trabajo más sofisticado, realizado por grupos de aprendices, con guion previo y una dedicación de semanas o meses (Tabla 2).

Tabla 2. Tareas de producción audiovisual según el género.

Enfoque en el discurso verbal	Enfoque en el producto audiovisual
Exposición oral con diapos, respuestas ‘ante la cámara’, captura de pantalla (<i>gameplay</i> , tutoriales).	Cortometrajes, animaciones, periodismo (noticia, tráiler, reseña).
Mayoritariamente individual.	Mayoritariamente colaborativo.
Uso escaso del guion o la planificación.	Uso frecuente del guion.
Videos cortos de un solo plano, con poco o nulo montaje.	Videos más largos y sofisticados, con varios planos, post-edición de vídeo y sonido.

El género de vídeo enfocado en el discurso verbal agrupa los dos géneros con mayor porcentaje, como las ‘Exposiciones orales con diapos’ (42,1%) y las ‘Respuestas orales’ (34,4%), además de las ‘Capturas de vídeo’ (7,6%), que graba el habla del alumno y la actividad de pantalla mientras realiza alguna tarea (tutorial, juego, etc.). Se trata de géneros que toman la verbalización de contenidos, cercana a la tradición memorística o a la apropiación de contenidos (conceptos, terminología, explicación verbal), como núcleo del vídeo discente.

En cambio, el género enfocado en el producto audiovisual enfatiza el género videográfico en su conjunto, valorando tanto el componente visual (estilo de grabación [*anime*, *stop motion*, plastilina], narrativización, etc.) como el auditivo (hablado o escrito, música), con géneros más creativos y cooperativos como los cortometrajes, los *booktrailers* o las reseñas tipo *booktuber*.

Nuestro corpus incluye varios ejemplos de estos géneros verbalizadores, con complejidad y creatividad diversas. Un género común (23 vídeos, 11,3%) son respuestas cortas a preguntas de la disciplina, de un solo plano, con busto parlante, como una selfie de móvil o respuesta a tarea en línea (Flipgrid), cuyo único interés es el contenido enunciado, hasta el punto de que a veces el aprendiz evita revelar su cara, mostrando una foto fija o enviando un audio (podcast, corte de voz). Pero también hallamos grabaciones ‘ante la cámara’ como el *booktubing* (recomendaciones de libros), reseñas o tutoriales (danza, léxico, ciencia), con varios planos, edición e imágenes añadidas, más creativos y complejos. Esta diversidad formal y el grado variado de elaboración del vídeo son rasgos habituales en el resto de géneros mencionados y representados en el corpus, incluso tratándose de vídeos que responden a una misma consigna.

Según los entrevistados, los vídeos enfocados en el discurso verbal dominan el formato videográfico porque, según el docente: 1) la grabación videográfica permite al alumnado darse cuenta de sus errores (al verse en la grabación), repetirla y mejorar su competencia comunicativa, con la lógica del ensayo-error-repetición-mejora; y 2) varios docentes valoran la idoneidad de practicar la oralidad, contra la predominancia de la escritura, para favorecer al alumnado más ágrafo:

“Pienso que para el alumnado de mi materia [...] es bastante útil que se sepan expresarse bien, que sea para una entrevista de trabajo o para presentar un proyecto y entonces, pues, nada, mejor que entrenarlo [...] Además pienso que es muy útil que vean sus defectos y mejoren en su expresión oral”. [Docente de economía]

En definitiva, el tipo de vídeo empleado determina el uso lingüístico que trabajará el alumno en la producción y la manera de llevarla a cabo, más allá del contenido curricular que trate. Los géneros enfocados en el discurso verbal fomentan la enunciación individual, monologada y sostenida, más breve que extensa, con menos planificación, mientras que los géneros centrados en el producto audiovisual presentan usos verbales más heterogéneos (monologados y plurigestionados, polifónicos). También podemos relacionar el tipo de vídeo con un estilo de aprendizaje más individualista (géneros enfocados en el discurso verbal) o colaborativo (géneros enfocados en el producto audiovisual), que requieren más esfuerzo, el uso de la escritura planificadora y la repartición de roles entre aprendices.

Finalmente, los entrevistados son conscientes del tipo de vídeos cortos (bromas, retos, *playback*, baile) que publican los alumnos en sus perfiles personales (TikTok, Instagram). Son productos breves, no siempre elaborados, sin apenas oralidad y con limitaciones expresivas. Por ello, dadas estas necesidades, consideran idóneo trabajar en clase el género enfocado al discurso verbal. La investigación previa (Chik & Benson, 2020) no coincide con este punto, puesto que sugiere que el profesorado ignora la experiencia previa del alumnado en la producción de vídeos en contextos privados.

3.4. Vídeos y escritura

La sustitución del teclado por la cámara parece implicar la de la escritura por el habla, dado que el vídeo utiliza poco la grafía en comparación con el habla. De ser cierto, se trataría de una revolución en la práctica educativa, anclada desde Gutenberg en el alfabetismo y el libro. Pero los resultados no lo confirman (Gráfico 5), puesto que solo un 7,5% prescinde de la escritura al producir vídeos, contra el 92,5% que utiliza alguna forma de escritura.

¿Escribe algo el alumnado antes de grabar vídeos?

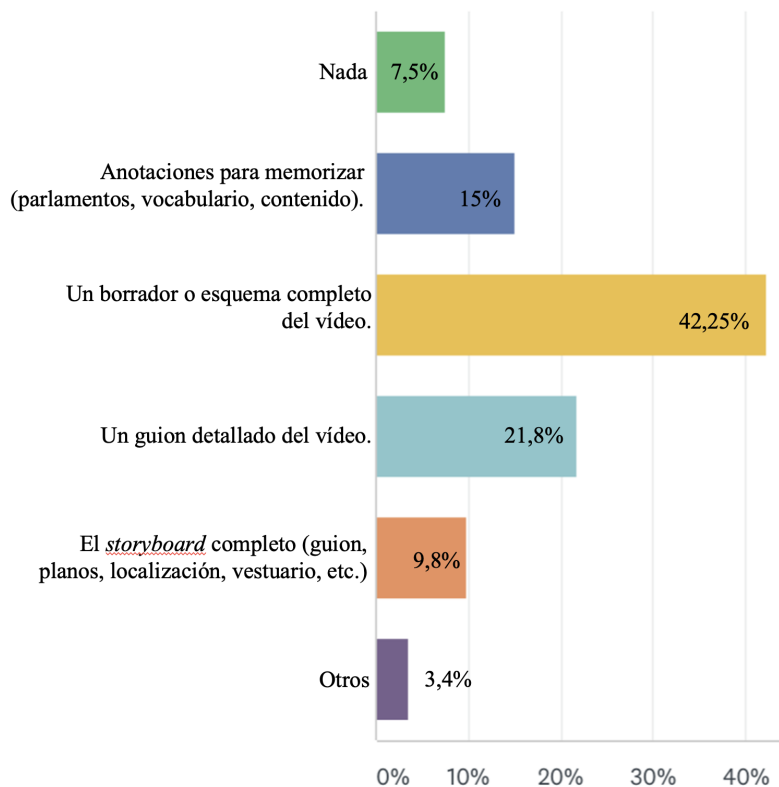


Gráfico 5. Escritura previa a la grabación.

Los resultados con la escritura posterior a la grabación son menos concluyentes, con un 20,7% de ausencia contra un 79,3% de uso de algún tipo: ‘Títulos iniciales y créditos finales’ (34,9%), ‘Títulos, créditos y anotaciones sobre imagen’ (31,2%) y ‘Subtítulos variados; transcripción, traducción’ (7,6%). En conjunto, se escribe más antes que después de grabar, por lo que se emplea la escritura para planificar (*storyboard*, guion detallado, borrador o esquema) o para memorizar el discurso (anotaciones, vocabulario, parlamentos), y menos para editar el vídeo y facilitar la comprensión a la audiencia con escritura (títulos, créditos, subtítulos o traducción).

El uso de ‘subtítulos’ es significativamente bajo en un contexto plurilingüe como Cataluña, con alumnado que estudia tres o cuatro lenguas en secundaria (catalán y español además de uno o dos idiomas), que las utiliza en sus redes sociales (Cassany et al., 2019) y que dispone de herramientas gratuitas y oficiales para subtítular, doblar y anotar vídeos (ver proyecto europeo [Clipflair](#)).

Identificamos dos tipos de géneros escritos vinculados a la producción de vídeos: los generales (borrador, esquema, anotaciones) y los específicos de la profesión (guion

literario o técnico, *storyboard*). Todos aprovechan la recursividad y el poder metacognitivo de la composición para mejorar paulatinamente el proyecto videográfico, para distribuir las tareas escritas entre coautores (facilitando la cooperación), de manera dilatada en el tiempo, o para grabar una elocución oral más fluida y correcta. Los guiones detallados y los *storyboards* se usan mayoritariamente en los géneros de vídeos más sofisticados, enfocados en el producto audiovisual.

Estos géneros específicos del vídeo son técnicos y se alejan de la escritura corriente. Enumeran cada escena y la describen con detalle: el guion literario distingue todas las voces discursivas (locutor en off, diálogos de personajes, comentarios); el técnico especifica aspectos de imagen, sonido, plano, punto de vista o efectos, con terminología especializada y una estructura formal predeterminada. El *storyboard*, o guion ilustrado o gráfico, también incluye viñetas o ilustraciones secuenciales de los planos, a modo de previsualización, y constituye un género multimodal con rasgos de cómic. Nuestro corpus incluye tres guiones, dos literarios (de 2.100 palabras cada uno) y uno técnico (más de 7.000), para vídeos de 10-20'. Los literarios aportan los diálogos, sus acotaciones y una breve descripción de cada escena. El técnico detalla la imagen y el audio por secuencias y planos, con términos técnicos (Tabla 3):

Tabla 3. Muestra de guion técnico.

		IMAGEN					AUDIO
Nº PLANO	TIE MP O	¿QUÉ SE VERÁ?	PLANO Descriptivo narrativo Expresivo	PUNTO DE VISTA	CÁMARA	EFFECTOS	¿QUÉ Y CÓMO SE OIRÁ?
SECUENCIA 1, escena 1. Introducción misteriosa del G.P y el T.R	4''	El ██████, sentado en la mesa de su despacho, llena de papeles. Detrás de él, en una esquina o en el fondo, hay una plancha que se llama ██████.	El ██████ pasa las páginas con interés, mientras se ven fugazmente los documentos de otros superhéroes.	Plano picado.	Panorámica, pasa de un extremo del encuadre a otro.	Ninguno.	Música de tensión, construyendo tensión en esta sección principal.
	3''	La puerta del despacho del ██████.	La puerta se mantiene cerrada, con la música creciendo y generando suspense.	Plano entero.	Zoom, poco a poco, generando suspense.	Ninguno.	Música de tensión.
	5''	El ██████ sentado en su mesa, papeles sobre ella. ██████ sigue en el fondo.	El ██████ deja de hojear sus papeles de superhéroes y extiende la mano hacia un cajón. Lo abre y es donde guarda su pistola.	Plano picado.	Panorámica.	Ninguno.	Música de tensión.
	5''	La puerta abriéndose y el ██████ con su bata y sus guantes de limpiar, manchados ambos de sangre.	La música de suspense llega a su climax ██████ irrumpe en la sala, todo manchado de sangre.	Plano entero.	Zoom, hasta que aparece el T.R. Luego, plano fijo.	Ninguno.	Música de tensión (acaba): T.R: ¡Señor, tenemos un problema!

10 de los 11 docentes entrevistados dan importancia a trabajar la escritura previa a la grabación, aunque sea con géneros más pedagógicos, como un resumen o sinopsis o un mapa conceptual. Muchos reconocen que no siempre es fácil fomentar esta escritura previa planificadora, pero otros consideran justo permitir expresarse oralmente a los menos hábiles con la escritura:

“No les dejamos empezar a filmar si previamente no les damos el *okay* con el guion, porque para ellos es una gran tentación coger la cámara y filmar y “¡ya veré!”. [...] Cuesta mucho que escriban previamente. La gran pelea es: “¡Ya está! Me pongo a filmar.” [con voz de alumno]; “No, no, no. Tú tienes que hacer primero el guion” [con voz de docente]. Entonces, esto es una pelea-pelea-pelea constante”. [Docente de lenguas]

“Hay chicos y chicas que no pueden expresarse con soltura por escrito. En cambio, serían unos excelentes youtubers. Entonces hay que darles una oportunidad; está dentro de la personalización del aprendizaje. Tú les das la oportunidad de demostrar que han entendido las cosas [haciendo vídeos orales sin escritura]”. [Docente de ciencias sociales]

4. Discusión

Respecto a la primera pregunta de investigación, los resultados muestran que la visualización de vídeos en clase es generalizada, mientras que la producción es menos habitual. La mitad del profesorado propone tareas productivas, una cifra superior a la esperada y a la investigación previa (Santos Espino et al., 2020). En ambos casos, su uso no es frecuente: el 63,7% del profesorado visualiza vídeos solo 1-3 veces por mes o trimestre; el 47% de docentes organiza 1-2 tareas de producción de vídeos por curso y raramente se utiliza para evaluar (Gráfico 1), que sigue siendo una práctica reservada a la escritura.

Estos datos coinciden con los de Chik y Benson (2020) para Australia, con escuelas todavía *heavily text-biased*, con profesorado que desconfía de los nuevos formatos de comunicación, como TikTok o Instagram, y que sigue basando la mayor parte del input y del output educativo en escritos (textos, libro de texto, cuadernos), sean digitales, impresos o manuscritos.

Por otro lado, nuestros docentes reconocen estas plataformas y su arraigo entre el alumnado, pero afirman evitarlas por motivos éticos, para preservar su privacidad, distinguir claramente el ámbito del ocio del de la educación formal y reforzar el propósito educativo, ya que visualizar y producir vídeos no es entretenimiento sino aprendizaje vinculado con el currículum.

Sobre la segunda y la tercera pregunta de investigación, los vídeos producidos por alumnos son breves (2-6'), se vinculan con una asignatura y favorecen el aprendizaje de competencias, más allá de motivar al alumnado y fomentar la creatividad. Se trata de vídeos diversos por forma (obtención de la imagen, técnica, estilo) y contenido (narración, exposición, instrucción), con formato versátil, según la asignatura. Su núcleo es la oralidad (exposición monologada, respuesta breve, géneros periodísticos) con la que el aprendiz verbaliza contenidos, y puede concebirse como registro o artefacto comunicativo.

Los trabajos previos (Dunsmore & Lagos, 2008; Hobbs & Jensen, 2013; Friesem, 2014) que analizan las prácticas innovadoras con vídeo discrepan de nuestros datos. Se refieren a vídeos interdisciplinarios, largos, de géneros periodísticos, que dedican tiempo a la pre y post-producción. Solo algunos estudios en Lengua Extranjera (Burston, 2005; Nikitina, 2010; Li, 2018) y Matemáticas (Oechsler & Borba, 2020) dan ejemplos de vídeos breves de su materia. Creemos que esta discrepancia ejemplifica la brecha real

entre los docentes más innovadores, que ensayan tareas con tecnología nueva, y el sistema educativo general, más conservador y con menos capacidad para organizar proyectos interdisciplinarios y dilatados en el tiempo. Varios entrevistados mencionaron contar con escaso apoyo de sus colegas para plantearse objetivos más ambiciosos.

Sobre la cuarta pregunta, los resultados muestran un uso abundante de la escritura para producir vídeos, revelando que se trata de una práctica compleja y reflexiva, con tareas previas sofisticadas de redacción cooperativa de escritos especializados, que emplean la escritura como herramienta de autorregulación, para organizar la colaboración entre alumnos, planificar la grabación, construir el discurso hablado y memorizarlo, a modo de ensayo teatral. Solo un 7,5% de docentes afirma prescindir de la escritura y fomentar la grabación oral espontánea. En definitiva, la tarea educativa de producir vídeos, si bien es todavía minoritaria, no perjudica a la práctica de la escritura, porque la incluye en diversas modalidades.

CONCLUSIONES

Veamos primero algunas orientaciones para el profesorado. Los datos sugieren que la visualización de vídeos, pese a ser generalizada, sigue siendo una fuente de conocimiento menos usada que el resto (libro de texto, papel). Por ello, destacamos que el vídeo, como formato multimodal, integra varios modos (imagen en movimiento, audio, voz, música, grafía) y que, por ello, amplía el input al que se expone el aprendiz en el aula, con una experiencia más diversa, global y cercana al mundo real fuera del aula. Con vídeos el alumnado entra en cualquier lugar, observa cualquier actividad y escucha y conoce los puntos de vista de todo tipo de especialistas, de manera más directa que con un escrito o un audio.

Los datos también sugieren que la producción de vídeos se usa todavía menos y de manera ocasional, pese a que nuestros resultados y la investigación previa coinciden en que producir vídeos discentes sitúa al aprendiz en el centro de la clase, le cede responsabilidad y autonomía, fomenta dinámicas cooperativas, genera motivación y estimula la creatividad y la competencia digital.

El análisis de los géneros de vídeos discentes empleados muestra una diversidad notable (periodismo, exposiciones orales, tutoriales, cortometrajes), que se adapta a cada materia curricular pero también a los propósitos didácticos de cada docente. Se trata de una herramienta versátil, que puede enfatizar la narración verbal o la imagen, la grabación de hechos y experiencias para su análisis posterior, una opinión personal o la documentación realizada por el alumnado.

Los datos también documentan importantes usos reflexivos de la escritura, con funciones cognitivas altas de construcción y negociación del significado, de distribución de funciones en tareas complejas o de registro y memorización para ensayar la enunciación oral. Los géneros escritos usados para planificar vídeos son diversos, desde

una sinopsis breve a un guion literario detallado, lo cual facilita que se adapten a la variable competencia escritora de cada grupo de alumnos. Los docentes más experimentados destacan la importancia de guiar al alumnado, que a menudo se precipita a grabar sin la necesaria preparación, como sugiere nuestro título.

Varias investigaciones (Cassany et al., 2019) destacan el poder de aprendizaje de la escritura durante la post-edición, con las posibilidades que ofrece la subtitulación, la anotación de vídeos o el mismo doblaje, que combina la escritura con el habla y que integra varias lenguas.

Varios docentes destacan la importancia de concebir la producción de vídeos como un ciclo comunicativo y no solo como un registro de contenidos. Dar audiencias reales al vídeo (familia, compañeros, público) y visualizar y valorar las obras realizadas facilitan la construcción de significados entre autor-audiencia. Al revés, los vídeos dirigidos al docente para cumplir una tarea simple de demostración de conocimientos replican la redacción convencional.

La investigación destaca también el poder motivador del vídeo, que vence las reticencias del alumnado para trabajar en equipo y crea oportunidades para aprender entre iguales, en el contexto de proyectos creativos.

Veamos ahora otras orientaciones para las autoridades educativas:

Los datos obtenidos muestran que el vídeo es un formato emergente en la educación secundaria con potencial de motivación y aprendizaje, vinculado con competencias transversales relevantes (cooperación, creatividad, cultura digital), que conviene aprovechar para avanzar en estos aspectos.

Los datos apuntan a cierto aislamiento o falta de coordinación de algunos docentes implicados en la producción de vídeos. Implementar políticas educativas de apoyo a esas prácticas podría facilitar su labor, como concursos de vídeos, repositorios digitales para jóvenes, protocolos para gestionar la ética implicada en la producción de imágenes de menores o el compromiso de los progenitores.

Finalmente, este trabajo aborda solamente el punto de vista del docente y, aunque sea con varias fuentes, no deja de presentar una perspectiva parcial. Necesitamos más investigación para aclarar las lagunas y las divergencias que presentan los datos actuales y, sobre todo, para conocer el punto de vista de los aprendices.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, A. J. & Ellis, A. (2001). Using desktop video to enhance music instruction. *Australasian Journal of Educational Technology*, 17(3), 280-294.

- Ballesteros, J. C. & Picazo, L. (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud [en línea]. Disponible en: https://www.fad.es/wp-content/uploads/2019/05/investigacion_conectados_2018.pdf
- Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *Canadian Modern Language Review*, 56(1), 31-48.
- Bustamante, O. V. & Bustamante, R. V. (2013). Aprendizaje del trabajo en equipo mediado por la producción de videos educativos: Básica Secundaria de la Institución Educativa Departamental (IED) de Palmira, Municipio Pueblo Viejo, Magdalena. *Escenarios*, 11(1), 23-37.
- Burston, J. (2005). Video dubbing projects in the foreign language curriculum. *Calico Journal*, 23(1), 79-92.
- Cassany, D. (2019). Escritura digital fuera del aula: prácticas, retos y posibilidades. En A. Puente Ferreras (Ed.), *Neuroaprendizaje e inclusión educativa* (pp. 111-153). Santiago de Chile: RIL Editores / Universidad Andrés Bello.
- Cassany, D., Aliagas, C., Pascual, M., Shafirova, L., Valero-Porrás, M. J., Vázquez-Calvo, B. & Zhang, L-T. (2019). *El fandom en la juventud española*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.3631707
- Chik, A. & Benson, P. (2020). Commentary: Digital language and learning in the time of coronavirus. *Linguistics and Education*. DOI: 10.1016/j.linged.2020.100873
- Colasante, M. & Douglas, K. (2016). Prepare-Participate-Connect: Active learning with video annotation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4), 68-91.
- Cuban, L. (2003). *Oversold and underused. Computers in the Classroom*. Harvard University Press.
- Datareportal (Jan. 2021). *Global Social Media Stats* [en línea]. Disponible en: <https://datareportal.com/social-media-users?rq=tiktok>
- Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 49(1), 67-77.
- Dunsmore, K. & Lagos, T. G. (2008). Politics, media and youth: Understanding political socialization via video production in secondary schools. *Learning, Media and Technology*, 33(1), 1-10.
- Espinosa, S. (2005). *La producción de video en el aula*. Ediciones Colihue SRL.

- Fethi, K. & Marshall, H. W. (2018). Flipping movies for dynamic engagement. En J. Mehring & A. Leis (Eds.), *Innovations in Flipping the Language Classroom* (pp. 185-202). Springer: Singapore.
- Friesem, E. (2014). A Story of Conflict and Collaboration: Media Literacy, Video Production and Disadvantaged Youth. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 44-55.
- Hobbs, R. (2006). Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, media and technology*, 31(1), 35-50.
- Hobbs, R. & Jensen, A. (2013). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1-11.
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J. & Moen, M. (2013). Learning to engage: How positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231-246.
- Huang, K.-L., Chen, K.-H. & Ho, C.-H. (2014). Enhancing learning outcomes through new e-textbooks: A desirable combination of presentation methods and concept maps. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(5), 600-618.
- Instagram (2021). *Instagram Stories* [en línea]. Disponible en: <https://business.instagram.com/a/stories-ads>
- Instituto de Estadística de Cataluña. (2019). *Uso de ordenador, de Internet y disponibilidad de móvil de los niños de 10 a 15 años* [en línea]. Disponible en: <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=937&lang=es>
- Krauskopf, K., Zahn, C. & Hesse, F. W. (2012). Leveraging the affordances of Youtube: The role of pedagogical knowledge and mental models of technology functions for lesson planning with technology. *Computers & Education*, 58(4), 1194-1206.
- Langworthy, S. (2017). Do You YouTube? The Power of Brief Educational Videos for Extension. *Journal of Extension*, 55(2), 1-4.
- Li, X. (2018). Enseñanza de presentaciones en inglés como tarea situada en el aula de inglés como lengua extranjera: Un estudio cuasi-experimental de los efectos de la autorreflexión asistida por video. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(98), 360-381.
- Mardis, M. A. (2009). Viewing Michigan's digital future: Results of a survey of educators' use of digital video in the USA. *Learning, Media and Technology*, 34, 243-257.

- Mateo Andrés, J., Pinya Salomó, C., Pol Salvà, H. & Querol Puig, E. (2020a). Anàlisi del context de les direccions d'educació secundària. Curs 2018-2019. *Generalitat de Catalunya, CSASE* [en línea]. Disponible en: <https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/921>
- Mateo Andrés, J., Salomó, P., Pol Salvà, H. & Querol Puig, E. (2020b). Anàlisi del context del professorat de quart d'ESO: Curs 2018-2019 (2020). *Generalitat de Catalunya, CSASE* [en línea]. Disponible en: <https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/921>
- Mitterer, H. & McQueen, J. M. (2009). Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception. *PloS one*, 4(11) [en línea]. Disponible en: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0007785>
- Nikitina, L. (2010). Video-making in the foreign language classroom: Applying principles of constructivist pedagogy. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 21-31.
- Oechsler, V. & Borba, M. C. (2020). Mathematical videos, social semiotics and the changing classroom. *ZDM*, 1-13.
- Pérez-Sinusía, M. (2021). *Translocalidad y microcelebridad. Prácticas lingüísticas y multimodales en la construcción discursiva de la identidad de los jóvenes en Instagram*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Pérez-Sinusía, M. & Cassany, D. (2018). *Escribir y compartir: Prácticas escritas e identidad de los adolescentes en Instagram*. *Aula de Encuentro*, 20(2), 75-94. DOI: <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.5>
- Purcell, K., Buchanan, J. & Friedrich, L. (2013). How teachers are using technology at home and in their classrooms. *Pew Research Center Internet & Technology* [en línea]. Disponible en: https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/media/Files/Reports/2013/PIP_TeachersandTechnologywithmethodology_PDF.pdf
- Ranker, J. (2008). Composing across multiple media: A case study of digital video production in a fifth grade classroom. *Written Communication*, 25(2), 196-234.
- Santos Espino, J. M., Afonso Suárez, M. D. & González-Henríquez, J. J. (2020). Video for teaching: Classroom use, instructor self-production and teachers' preferences in presentation format. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(2), 147-162.

- Shafirova, L., Cassany, D. & Bach, C. (2020). Transcultural literacies in online collaboration: A case study of fanfiction translation from Russian into English. *Language and Intercultural Communication*, 20(6), 531-545.
- Tan, E. & Pearce, N. (2011). Open education videos in the classroom: Exploring the opportunities and barriers to the use of YouTube in teaching introductory sociology. *Research in Learning Technology*, 19(1), 125-133. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v19s1/7783>
- Van der Zee, T., Admiraal, W., Paas, F., Saab, N. & Giesbers, B. (2017). Effects of subtitles, complexity, and language proficiency on learning from online education videos. *Journal of Media Psychology*, 29, 18-30. DOI: <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000208>
- Vazquez-Calvo, B., Elf, N. & Gewerc, A. (2020). Catalan teenagers' identity, literacy and language practices on YouTube. En M. R. Freiermuth & N. Zarrinabadi (Eds.), *Technology and the Psychology of second language learners and users* (pp. 251-278). Palgrave Macmillan: Cham.
- Vazquez-Calvo, B., Martínez-Ortega, F. J. & Cassany, D. (2018). Retos y oportunidades en la educación lingüística y tecnológica desde tres centros en Cataluña. *Edmetic*, 7(2), 100-119.
- Vazquez-Calvo, B., Shafirova, L. & Zhang, L. T. (en prensa). Language learning hashtags on TikTok in Chinese, Italian, and Russian. En L. Klimanova (Ed.), *Identity, Multilingualism & CALL*. CALICO Book Series: Advances in CALL Research and Practice. Equinox.
- Winslett, G. (2014). What counts as educational video?: Working toward best practice alignment between video production approaches and outcomes. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(5), 487-502. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.458>
- Yeh, H. C. (2018). Exploring the perceived benefits of the process of multimodal video making in developing multiliteracies. *Language Learning & Technology*, 22(2), 28-37.
- Zhang, L. T. & Cassany, D. (2016). Fansubbing del español al chino: Organización, roles y normas en la escritura colaborativa. *BiD*, 37, 1-12.

NOTA

¹ Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación *El vídeo como formato de aprendizaje lingüístico dentro y fuera del instituto* ([ForVid](#)), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y

Universidades de España (RT2018-100790-B-100). También ha recibido financiación del gobierno catalán a través de Gr@el (Grupo de investigación en aprendizaje y enseñanza de lenguas) (AGAUR, 2017SGR 915). Agradecemos al Departamento de Educación de Cataluña el permiso y las facilidades para acceder a la comunidad educativa de secundaria, y a los docentes implicados (entrevistados, informantes en la encuesta) su tiempo y esfuerzo.