

Modelización Didáctica del Género de Texto Multimodal Videotutorial para la Enseñanza de Lenguas: Estudio Preliminar

Joaquim **DOLZ-MESTRE***
Aina **MONFERRER-PALMER****

* Doctor en Enseñanza de Idiomas por la Université de Genève - UNIGE (1991). Profesor Honorario del Departamento de Psicología y Ciencias de la Educación de la Université de Genève - UNIGE. Contacto: Joaquim.Dolz-Mestre@unige.ch

** Doctora en Filología y Culturas Europeas por la Universitat Jaume I - UJI (2015). Profesor Ayudante del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València - UV. Contacto: aina.monferrer@uv.es

Resumen:

En este estudio se analiza el uso de los Videotutoriales de Enseñanza de Lenguas (VEL) por parte de los estudiantes de idiomas mediante análisis multimodal de un corpus y a través de encuestas a usuarios de VEL. Se han identificado seis tipos de VEL y se ha evaluado cuáles son los más valorados por los estudiantes de idiomas. Los resultados muestran que los VEL de consejos específicos para solucionar errores y obstáculos de aprendizaje son los mejor valorados. Además, los VEL que muestran la resolución de pruebas oficiales y la videocorrección de expresiones escritas también son muy valorados por sus usuarios. Los estudiantes utilizan los VEL como modelo para comprender y practicar estructuras lingüísticas. Se ha demostrado que la práctica observada ayuda en el entrenamiento por repetición y en la autocorrección progresiva. La mayoría de los encuestados prioriza la utilidad del contenido por encima de la calidad técnica de los VEL. En resumen, los resultados sugieren que los VEL son una herramienta complementaria valorada por los estudiantes de idiomas que les permite mejorar su aprendizaje autónomo y progresar en sus habilidades lingüísticas.

Palabras clave:

Videotutorial para la enseñanza de Lenguas. Hipergénero. Secuencia didáctica.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 26, n. 1, p. 107-118, abr. 2023

Recibido en: 01/02/2023
Aceptado en: 31/03/2023

Modelización Didáctica del Género de Texto Multimodal Videotutorial para la Enseñanza de Lenguas: Estudio Preliminar

Joaquim Dolz-Mestre; Aina Monferrer-Palmer

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio, situado en la línea del interaccionismo sociodiscursivo (ISD), se plantea las potencialidades del videotutorial en la enseñanza de lenguas. A estas alturas, desde las teorías del discurso, existe una falta de caracterización del videotutorial de enseñanza de lenguas como género de texto. Esto, sumado a la complejidad de ser un texto multimodal, ha provocado que la aproximación al videotutorial de enseñanza de lenguas (en adelante, VEL) como herramienta didáctica en entornos digitales aún sea poco profunda.

El videotutorial es un género de texto que evoluciona del manual de instrucciones, pero también de la tutorización en los aprendizajes técnicos, cuya generalización en la red es todavía reciente. Nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué especificidades tienen los videotutoriales destinados a la enseñanza?, ¿Cómo son movilizadas por los docentes?, ¿Qué usos particulares de ellos hacen los estudiantes de lenguas? En cuanto al uso de videotutoriales entre aprendices de lenguas, se desconocen su función, valores y preferencias más allá de una serie de ideas con escasa fundamentación empírica en relación con la duración y la perfección técnica del producto. Un estudio sobre el uso de los VEL como este permitirá empezar a analizar sus potencialidades didácticas tal y como ya se está haciendo con géneros similares como el podcast (OLIVEIRA; DIAS, 2021).

Una vez realizada una revisión bibliográfica sobre el videotutorial a partir de estudios que reflexionan sobre su nacimiento y evolución hasta llegar a estudios específicos sobre el uso del videotutorial de enseñanza de lenguas, la investigación se propone tres objetivos:

1. Partir de las caracterizaciones del género videotutorial de enseñanza de lenguas para proponer una modelización didáctica consistente que presente las dimensiones más importantes para el aprendizaje de lenguas.
2. Analizar las preferencias de los usuarios de videotutoriales para el aprendizaje de lenguas, tanto en la elección de la plataforma como en el uso según las necesidades.
3. A partir de los datos obtenidos, reflexionar sobre las posibilidades de uso de los videotutoriales en la enseñanza de lenguas (VEL).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS SOBRE EL GÉNERO VIDEOTUTORIAL

En primer lugar, citamos a Mogos y Trofin (2015, p. 38), que parten de una categorización de Charaudeau (1997) para distinguir dos niveles de análisis de los videotutoriales: *a) the pragmatics of discourse* (modos discursivos, organización macroestructural), y *b) the textual and enunciative configuration* (estructura y dimensiones del texto, rol de la enunciación en el texto, microestructura, sintaxis y estilística). Estos autores remarcan la subversión de la figura del experto, ya que, en el mundo del videotutorial, los *prosumers* son a la vez consumidores y productores:

Traditional media still relies on standard media genres, but the web creates an environment where message producers are not only the professionals invested with authority, who are aware of rules and norms that are governing the media communication process, but the members of the audience, too (MOGOS; TROFIN, 2015, p. 38).

Los géneros son construcciones sociales que agilizan la intercomprensión. Heyd (2009, p. 241 apud MOGOS; TROFIN, 2015) define el videotutorial como un *supergénero* de texto multimodal; considera a este *supergénero* como un hecho medianamente estable que tiene sus antecedentes en el discurso predigital. Las dificultades de clasificación discursiva en el contexto web y red social están definidas por dos fenómenos: la hibridación de géneros y la individualización. Las subcategorías de *supergéneros* son más cambiantes y adaptables en el entorno digital porque:

“The Web is fluid, unstable and fast-paced; on the other hand, genres on the Web are instantiated in Web pages, which are a complex type of document, more composite and unpredictable than paper documents” (MOGOS; TROFIN, 2015, p. 39).

Una muestra de esta interesante complejidad para el socioconstructivismo es una característica de los videotutoriales que no tienen los tutoriales tradicionales: la capacidad de interacción mediante comentarios que dejan los usuarios, calificaciones por estrellas o incluso comunicación mediante el chat si el estreno es sincrónico, como en directos de YouTube y de Twitch.

Existen múltiples intentos de clasificación de los tipos de videotutoriales. Por ejemplo, Brezeale y Cook (2008 apud MOGOS; TROFIN 2015, p. 40) identifican cuatro grupos de métodos para clasificar vídeos: *text-based approaches*, *audio-based approaches*, *visual-based approaches* y las posibles combinaciones de estas tres variables. Desde el punto de vista pragmático, los videotutoriales, con su fuerte intencionalidad instructiva, también son conocidos como *how-to-do*. Según estos autores, Mogos y Trofin (2015, p. 42), buscar en YouTube “how to” produce 155 millones de resultados; y buscar *tutorial*, produce 83 millones. Los tutoriales de YouTube más consultados son los de *trucos de belleza*. En cambio, el tutorial más visto de YouTube en 2015 fue “10 *how to* pranks for home and office”. Sin embargo, los vídeos más vistos en YouTube según datos globales son videoclips pop e infantiles, hecho que también nos indica la preocupante cantidad de horas que los niños pequeños están enchufados a este tipo de entretenimiento mediatizado por pantallas. Los videotutoriales para aprender idiomas se encuentran en la décima posición de los tipos de tutoriales más vistos de YouTube.

Como apuntábamos en *Docentes hiperdiscursivos* (MONFERRER-PALMER, 2022), la *youtubización* de los formatos televisivos se ha acelerado a partir del confinamiento de 2020. El espectador general, y en especial el joven, se ha acostumbrado a consumir contenidos amateurs, con una edición de vídeo y de audio claramente casera, elaborados por lo que se conoce como consumidor proactivo o *prosumer*. En este contexto, docentes expertos en su materia, pero no necesariamente en la edición audiovisual, se han lanzado a la publicación de videotutoriales que, aunque tienen aspecto de edición casera, ofrecen conocimientos consistentes propios de un docente experto en una materia y con habilidades divulgativas y didácticas notables. Mogos y Trofin (2015, p. 42) afirman que el número de visualizaciones de un vídeo en internet se relaciona más con el contenido de lo que se explica que con la perfección estética de este. Además, afirman que la mayoría de usuarios no ven el clip entero sino solo hasta que encuentran respuesta a su duda.

Las normas de internet no rigen en la televisión tradicional y viceversa. Según los mismos autores Mogos y Trofin (2015, p. 43), lo más importante de un videotutorial en internet es su utilidad. Pese a que, como se ha dicho, los sitios en los que se ubican la mayor parte de videotutoriales hoy son multinacionales privadas, la idea de compartir vídeos de forma altruista para ayudar a gente desconocida hace que el espíritu de los *prosumers* no deje de ser el de compartir y ayudar en un contexto de libertad de transmisión de conocimientos. Tarquini y McDorman (2019, p. 148) definen el videotutorial como “asynchronous instructional videos (often screencasts, but also animation or live-action footage) providing step-by-step guidance for specialised activities”. En “Asimilación de contenidos y aprendizaje mediante el uso del video tutorial”, Tapia, Delgado y García (2020, p. 2) afirman que:

Los videotutoriales son elementos multimedia que permiten acceder a la parte informativa del proceso de enseñanza de una manera dinámica que atrae al alumno para seguirlos como guía en algún proceso. Los videotutoriales son muy bien vistos ya que permiten repasar el contenido las veces que sea necesario hasta que el alumno logre los conocimientos deseados o el desarrollo de alguna habilidad planteada.

Tarquini y McDorman (2019, p. 146), realizando un análisis formal del fenómeno de los videotutoriales, destacan que estos han sido explotados por compañías tecnológicas como complemento a la documentación técnica. Dicho de otra forma, se han convertido en una versión audiovisual de los manuales de instrucciones. De forma análoga, los videotutoriales para aprender lenguas son una versión audiovisual de las explicaciones de normativa que aparecen por escrito en los libros de texto.

Estos autores, Tarquini y McDorman (2019, p. 147) distinguen tres tipos de videotutoriales: los académicos, los corporativos y los hechos por usuarios, y toman como corpus de análisis una recopilación de videotutoriales sobre el uso de Power Point publicados en YouTube. Analizarán los videotutoriales como artefacto semiótico concebido como una práctica textual emergente en el actual paisaje de la sociedad del aprendizaje. Los videotutoriales son una forma multimodal única de texto instructivo. Algunos autores consideran el *screencast* como un sinónimo parcial del videotutorial por ser la forma prototípica del videotutorial con explicaciones sobre *software*. Términos asociados al de videotutorial serían *online tutorials*, *electronic tutorials*, *interactive tutorials* o *computer-based tutorials*, entre otros.

Tarquini y McDorman (2019, p. 147) afirman que, pese a que en un principio aludía al acompañamiento que un tutor hacía de un aprendiz, el foco del concepto *tutorial* se ha expandido hasta incluir diversidad de fuentes instructivas y herramientas de tutorización individual de los estudiantes, hasta el punto de poder llegar a sustituir la tutorización humana. Aunque no se está afirmando que esta sea la forma ideal de aprender, muchas personas intentan formarse sobre cualquier materia (incluidas las lenguas) con videotutoriales y algunas de ellas lo hacen con éxito.

Tarquini y McDorman (2019, p. 148) han comprobado la existencia de una literatura extensa en lo que se refiere al videotutorial en la enseñanza, cuya eficacia ha sido constatada en materias universitarias como la física o las ingenierías. Algunos de los beneficios que destacan son la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje, la flexibilidad horaria total, la disponibilidad completa y su gratuidad. Por otra parte, estos autores reportan inconvenientes en el uso de los videotutoriales para el aprendizaje como el hecho de que no tienen especial utilidad si se reproducen durante el tiempo en un aula presencial.

Estos autores, Tarquini y McDorman (2019, p. 149) se remontan a la Segunda Guerra Mundial como primer momento en el que se utilizó el videotutorial. Además, lo emparentan con los MOOC y con las *flipped classrooms*. Consideran un hecho innegable que, en estos momentos, los videotutoriales estén teniendo un impacto profundo en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, aspecto que este artículo se plantea en el marco concreto del aprendizaje de idiomas.

Está demostrado que la combinación de materiales orales y visuales refuerza la estimulación de la memoria y de la cognición gracias a la activación de dos sistemas neurológicos separados pero interconectados (verbal y no verbal en imágenes). Es lo que se conoce como *Dual Coding Theory* (PAIVIO, 1971).

Tarquini y McDorman (2019, p. 151) recogen el estudio realizado por Gromik (2007) “Video tutorials. Camtasia in the EFL classroom” como primer intento de evaluar el impacto de los VEL en aprendices de lenguas extranjeras. En esta primera investigación con alumnos japoneses de inglés que eran estudiantes de ingeniería, se detectaban carencias en el método de EFL basado en videotutoriales en lo que se refiere al aprendizaje de las destrezas orales y en la adquisición de vocabulario.

Mogos y Trofin (2015, p. 44) distinguen dos formas de aproximarse al videotutorial: la profesional y la casera, y las comparan. Las principales diferencias que se encuentran son *a)* que la aproximación profesional implica todas las reglas y convenciones de la edición de vídeo y la producción televisiva (HD, iluminación adecuada para cada plano, muchos detalles y bien cuidados, acción llevada a cabo por actores y también una buena narrativa establecida por un guion profesional), mientras que *b)* los videotutoriales caseros no siguen estas convenciones. En cambio, las principales semejanzas entre los videotutoriales profesionales y los amateurs son *a)* la intencionalidad instructiva, y *b)* la accesibilidad gratuita mediante plataformas masivas de internet.

En este artículo se han tenido en cuenta valores del videotutorial como la calidad de edición, la profesionalidad o la experiencia del locutor y del autor (que a menudo son la misma persona en los videotutoriales no profesionales), la duración y la plataforma en la que se pueden encontrar. Se ha preguntado por estos ítems

tanto en las encuestas a usuarios de VEL como a la hora de proponer una modelización didáctica. Para realizar un análisis y categorización efectivos de los videotutoriales de lenguas, es importante considerar que en ellos se entrelazan distintas cuestiones, tales como la experiencia en la materia de enseñanza, las habilidades comunicativas y las destrezas de edición audiovisual, con el extra de complejidad que exige la reflexión metaverbal.

En los videotutoriales amateurs, Tarquini y McDorman (2019, p. 151) observan a un usuario que se dirige a otros usuarios en un contexto informal de aprendizaje, con vídeos que no suelen estar guionizados ni posproducidos con cuidado y en los que la textura verbal suele contener carencias de cohesión y de coherencia, cierta inestabilidad performativa, habla espontánea y dudas. La clasificación tripartita entre videotutoriales *académicos*, *corporativos* y *user-generated* que ofrecen estos autores es solo orientativa y tampoco evita solapamientos entre categorías.

Según estos autores Tarquini y McDorman (2019, p. 152), los videotutoriales académicos deben estar diseñados como parte de un currículum más amplio y son objeto de actividades, evaluación e interacción con los alumnos en un campus presencial, de docencia híbrida o totalmente a distancia. Están pensados para una audiencia más o menos homogénea con objetivos y competencias comunes. Además, afirman que los videotutoriales corporativos suelen tener una mayor calidad de edición (TARQUINI; MCDORMAN, 2019, p. 154) que los videotutoriales generados por usuarios (hechos des del *do-it-yourself*). Según Omizo (2012), los videotutoriales de internet están elaborados en el marco de una cultura altruista de compartir conocimientos en la red. Tarquini y McDorman también han observado que los videotutoriales generados por usuarios en el paisaje altruista de la sociedad del aprendizaje suelen estar realizados en lenguas con menos usuarios, mientras que los corporativos suelen ser en inglés y subtítulos debido a su finalidad de rentabilidad comercial.

Por lo que respecta al objeto de estudio de esta investigación, en los VEL es complicado distinguir entre los *academic tutorials* y los *user-generated tutorials*. En el caso de los VEL en perfiles del tipo *Learn [English] with [Marisa]*, se confunde la experiencia en la enseñanza de lenguas con la del hablante nativo o autoaprendiz avanzado de una L2 o L3. En realidad, ser hablante no implica ser experto en la enseñanza de lenguas, ni siquiera en la normativa del modelo estándar, del mismo modo que tener un cuerpo no implica ser médico. Por ello, parece lógico pensar que es más fiable poder identificar a la persona que se esconde detrás del canal de VEL para poder comprobar su formación y experiencia que fiarse a ciegas de canales con nombres ambiguos y genéricos (del tipo *Learn [idioma]*, *Easy [idioma]* o similares) si, además, no están respaldados por ninguna institución académica ni normativizadora de prestigio.

En *Docentes hiperdiscursivos* (MONFERRER-PALMER, 2022), se afirma que, al profesor de lenguas que elabora videotutoriales en su tiempo libre y que los publica en abierto por amor al arte —a la vez que ayuda a sus alumnos oficiales—, se le exige experiencia en su oficio de hacer entender los intersticios de la lengua, pero no se le pueden exigir grandes conocimientos de edición audiovisual. Como en los videotutoriales corporativos, en los VEL académicos o en los generados por usuarios es común encontrar autopromoción si el autor ha alcanzado un mínimo de éxito y está creando materiales o cursos de pago en paralelo a lo que ofrece gratis.

En otro orden de cosas, es inevitable que la plataforma condicione las características formales del VEL. Existe una contradicción que juega en contra de la complejidad del fenómeno comunicativo y lingüístico: cada vez existen plataformas que exigen vídeos más cortos y esto conduce a que las informaciones deban estar subdivididas en micropíldoras. Esto hace complicado explicar conceptos complejos y con matices como la genuinidad en los mecanismos de referencia, la riqueza léxica, el uso de los signos de puntuación o la evolución semántica en un texto.

Así pues, si se necesitarían unos 100 vídeos de duración de 15-20 minutos para explicar la normativa esencial de una lengua como el catalán en nivel C1 (como se ha hecho en el proyecto de VEL De mica en mica), a base de vídeos de 1 o 2 minutos se necesitarían un millar, y probablemente se perdería el hilo conductor visto desde una planificación global de cursos de lenguas según los niveles que establece el *Marco Común Europeo de Referencia* (COUNCIL OF EUROPE, 2002). Tarquini y McDorman (2019, p. 166) subrayan la relación de las prácticas semióticas implicadas en los videotutoriales con el *Companion al Marco Común Europeo de Referencia* (COUNCIL OF EUROPE, 2018), que establece descriptores de evaluación de destrezas audiovisuales (*AV watch*, *AV listen*, *AV read*, *AV speak*, *AV write*, *AV produce*).

Desde la enseñanza de idiomas, Román (2018, p. 193) analiza el videotutorial como un nuevo género discursivo surgido en la sociedad digital del aprendizaje y lo percibe como un tipo de texto que se sitúa en lo que Mostacero (2004) llama *escrituralidad*. Es decir, un texto que no es puramente escrito ni oral, sino predominantemente oral. Román trabaja la elaboración de videotutoriales sobre reglas ortográficas, que unos alumnos de 3º de ESO en València elaboran para después compartirlos con sus compañeros de 1º de ESO.

Román (2018, p. 206) afirma que, al final de su secuencia didáctica para el trabajo con el género de texto videotutorial, la mitad de los alumnos consiguieron identificar las secuencias textuales instructivas y defiende la utilidad didáctica del VEL como producto final de una secuencia didáctica en alumnos de la ESO (ROMÁN, 2018, p. 206). Puede añadirse que la elaboración de videotutoriales con alumnos puede servir como interesante herramienta para trabajar la reflexión metalingüística en el aula. En este sentido, destacamos la conexión genealógica del VEL en el aula con la *secuencia didáctica para aprender gramática* (SDG) de Zayas y Camps (2006).

Similar a la investigación inicial en el videotutorial como herramienta didáctica desde el ISD, en el contexto de Portugal y de Brasil se está trabajando en la modelización didáctica de otro género –o hipergénero (MIRANDA, 2010)– de texto multimodal emergente con evidentes paralelismos con el VEL y potencialidad didáctica para la enseñanza de lenguas como es el podcast (OLIVEIRA; DIAS, 2021).

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Situados en el marco teórico del ISD, el género de texto aquí se analiza en función de las regularidades observadas en las prácticas actuales. En el apartado anterior, se ha situado la emergencia del VEL en una perspectiva histórica y en relación con otras prácticas discursivas. El VEL está destinado a una esfera de la actividad particular: la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y en un medio que, desde la pandemia, se ha consolidado y generalizado (MONFERRER-PALMER, 2022). En este sentido, dos hipótesis están en la base de nuestro trabajo:

1. Por motivos pragmáticos ligados a la esfera de la actividad propuesta, el VEL es un género de texto con particularidades formales que lo distinguen de los otros tipos de videotutoriales: de cocina, de *software*, de maquillaje, de práctica deportiva.
2. Por parte del profesorado y de los aprendices, el uso del VEL se elige de forma complementaria a otras modalidades de enseñanza, para reforzar el autoaprendizaje autónomo. Nuestra hipótesis contempla que los aprendices de lenguas que asisten regularmente a cursos utilizan también el VEL para ampliar o reforzar conocimientos de forma autónoma.

La metodología contempla tres etapas de trabajo:

La primera etapa de la investigación consiste en analizar los VEL más utilizados por las nuevas generaciones. Para ello, se ha constituido un corpus de 20 VEL (de catalán, francés, inglés y portugués) de las redes sociales más utilizadas para el VEL (YouTube, Instagram y TikTok). Cada uno de los videotutoriales ha sido analizado en función de los siguientes criterios: lengua, número de seguidores, plataforma, temáticas específicas dentro del canal de enseñanza de idiomas, composición visual (encuadre, disposición de los elementos, aparición de persona o personas, accesorios didácticos, tiempo promedio de los vídeos, si la persona o institución responsables del canal son identificables y qué prestigio profesional tienen y qué tipo de interacción se propone).

En la segunda etapa de investigación, se realiza un estudio sobre las prácticas declaradas por los usuarios de los VEL a través de un cuestionario elaborado previamente por los investigadores. El cuestionario está organizado en cuatro ejes: *a)* perfil demográfico, *b)* perfil multilingüe y de estilo de aprendizaje, *c)* preferencia en el consumo de videotutoriales, y *d)* preferencia en el consumo de VEL, y se ha difundido mediante dos canales diferentes: historias de Instagram y Google Forms (este segundo, mediante Twitter, WhatsApp y aula virtual de estudiantes de Magisterio de la Universitat de València). Un total de 374 sujetos han respondido a la encuesta,

de los cuales 200 lo han hecho a través de historias en la cuenta de Instagram del proyecto de VEL De mica en mica (@ainamonferrer). Además, se han recogido 174 encuestas a alumnos de Magisterio de la Universidad de Valencia, así como por Twitter y por grupos de WhatsApp y de Telegram. El método de tratamiento de los datos de esta encuesta especifica la frecuencia de las diversas elecciones de forma que permite esbozar un retrato de las tendencias actuales en el uso del VEL en la red.

En la tercera etapa, en función de los análisis de las etapas anteriores, se establece una modelización didáctica del género y se formulan las que consideramos las mayores potencialidades para el aprendizaje de lenguas que el VEL ofrece.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de 20 canales de videotutoriales de enseñanza lenguas (VEL)

La primera conclusión derivada del análisis cualitativo de las cuentas es que los VEL prototípicos se caracterizan por la presencia en pantalla de una persona en plano americano. En un tutorial de danza o de preparación física, a menudo los cuerpos aparecen en plano general con tal de que el espectador pueda imitar sus movimientos; en vídeos de maquillaje, aparece la cara en primerísimo plano y el matiz de color y de iluminación es importante; en vídeos de jugadores de videojuegos, se compone un plano general de la pantalla de juego más un recuadro de la cara del jugador en una esquina –que suele ser la superior derecha¹.

En cambio, en un VEL habrá que observar la boca, pero también la expresividad del resto de la cara y la gestualidad de los brazos. Un error común en los videotutoriales amateurs es añadir sonido no diegético de fondo para parecer más profesionales, pese a que, según las opiniones de los usuarios, a menudo consiguen lo contrario porque el volumen de la música por debajo de la explicación obstaculiza la comprensión.

Se ha observado también que, en las cuentas de videotutoriales de portugués, existe un afán por especificar los que enseñan portugués de Portugal (variante posiblemente más prestigiada, como ocurre con el español peninsular por cuestiones de geopolítica histórica), que no encontramos tanto en los VEL elaborados por personas brasileñas. En las cuentas de catalán, se observa una clara diferencia entre los VEL de catalán lengua extranjera (CLE), que suelen ser cuentas que enseñan el modelo estándar de catalán oriental para niveles básicos, y las cuentas que enseñan el catalán C1-C2 para personas que se están preparando las pruebas oficiales por motivos laborales, que suelen ser en estándar catalán occidental estándar valenciano por diferencias administrativas entre los territorios de habla catalana en cuestión (Cataluña y País Valenciano).

Entre el primer tipo, encontramos la cuenta de TikTok y de Instagram para aprender catalán con más seguidores: [Daily Catalan](#), que enseña CLE con el inglés como lengua de partida, y en el segundo, la de [De mica en mica](#), entre otras. En el análisis cualitativo de los canales para aprender lenguas (consultable en este enlace: shorturl.at/rsGL2) se ha observado un predominio del fenotipo caucásico y de personas jóvenes de apariencia heteronormativa como expertas, con escasas excepciones como es el caso de la cuenta de TikTok de [Antonio Parlati](#) para aprender inglés, de apariencia no binaria.

A partir del análisis de los canales para aprender lenguas, se ha constatado que, en YouTube, los VEL suelen ser más largos. En Instagram, existe un formato peculiar que es el de los *posts* o entradas con diversas diapositivas y grafismos sencillos en los que se presentan listados con orientaciones, se trabaja vocabulario, fraseología o errores comunes. En TikTok, los VEL suelen ser más cortos que en YouTube, con grafismos caseros y un ritmo trepidante, explicaciones en formato de micropíldora y con un reaprovechamiento multiplataforma.

Y es que muchos creadores reaprovechan los vídeos en vertical en diferentes redes sociales. Podríamos englobar este reaprovechamiento en lo que Tarquini y McDorman (2019, p. 165), refiriéndose a los videotutoriales, llaman *transcreation*. El lenguaje vertical y brevísimo de TikTok está penetrando en YouTube con los YouTube Shorts, y en Instagram (con los *reels*, promocionados en *stories*). A diferencia de lo que ocurre en otros tipos

¹ Esta última disposición coincide con la de los *streams* de Twitch, que nació justamente como plataforma de *gaming*.

de videotutoriales, el formato vertical favorece el videotutorial prototípico de lenguas, en el que aparece una persona, normalmente en plano americano para que se le vean las extremidades superiores y también la cara, elementos esenciales en la comunicación interpersonal convencional.

En TikTok, los VEL más exitosos son del tipo “*Learn [idioma] with [nombre propio]*”. Actualmente, existe una cuenta de TikTok que utilizan muchos jóvenes españoles de entre 16 y 21 años que es [@tuprofesoradelengua](#). Se trata de una docente de secundaria de la asignatura de castellano que se dedica a corregir los errores en los comentarios que le escriben a los mismos vídeos de TikTok que ella cuelga. Esta TikToker nada convencional, docente valenciana de unos sesenta años con más de un millón de seguidores y con una gestión de la interacción magistral, todavía utiliza un elemento prototípico del videotutorial de lenguas clásico: la pizarra blanca.

También se han encontrado marcadas diferencias culturales en los videotutoriales dependiendo de la lengua de partida. Por ejemplo, los de aprender inglés con el sánscrito o el árabe como lengua de partida suelen tener un protagonista masculino o no aparecer personas en la imagen. El árabe se enseña a menudo con vídeos ligados al Corán. Por otro lado, rara vez encontramos personas no caucásicas ni heteronormativas en los canales más populares de videotutoriales de ruso, francés, español o inglés británico. Tras el análisis formal del corpus de videotutoriales, procedemos a esbozar una propuesta de modelización didáctica del VEL:

- Definición: el VEL es un género instructivo multimodal destinado al autoaprendizaje o a reforzar la regulación de los aprendizajes de lenguas en el aula.
- Situación de comunicación: el VEL es una herramienta de mediación de la enseñanza que se propone en las redes con el fin de facilitar aprendizajes lingüísticos. La esfera de la actividad es su aprendizaje, que puede ser escolar o extraescolar. Contiene dimensiones didácticas, aunque no siempre son formales.
- Contenidos temáticos: el objeto del VEL es una práctica verbal (orientada a la comprensión, a la producción o a facilitar interacciones) o un saber sobre las lenguas (norma de uso, regla gramatical, conocimiento literario o sociolingüístico, entre otros).
- Organización estructural: predominan las etapas de realización de un procedimiento lingüístico, como por ejemplo a modo de *step-by-step* (competencias lingüísticas), aunque algunos presenten o expliquen un saber lingüístico o literario (fuente de consulta normativa, definiciones, categorizaciones, conceptualizaciones, entre otros).
- Textualización del VEL: aunque el análisis fino de las características lingüísticas todavía queda pendiente, se puede afirmar que en el VEL predominan las marcas de responsabilidad enunciativa y todos los elementos lingüísticos típicos de las secuencias textuales instructivas (con ejemplificación de una práctica) con la particularidad de un desdoblamiento comentando las especificidades y cómo superar los principales obstáculos de los estudiantes de idiomas.
- Características multimodales: se visualiza la práctica lingüística enseñada con diferentes posibilidades orales y escritas (aparecen diferentes sistemas semióticos superpuestos donde los grafismos, las imágenes y los vídeos tienen una importancia fundamental como soporte al texto) reforzando los rasgos que son objeto de enseñanza y se proponen tareas interactivas con los usuarios que impliquen la oralidad y la escritura, dentro de los límites de interacción que las características materiales del VEL permite.

4.2. Análisis de las encuestas de consumo de videotutoriales

Un 60% de los 374 encuestados se dedican a la enseñanza o están estudiando para dedicarse a ello. Al contrario de lo que afirman algunos autores como Mogos y Trofin (2019, p. 42), un 72% de los encuestados afirma que visualiza los vídeos enteros y no solo hasta dónde se resuelve la duda concreta que tenían. Es necesaria una mayor investigación en este punto para saber si se trata de una diferencia de comportamiento con sesgo generacional o específico en el ámbito de los VEL, o bien si es una costumbre generalizada en el consumo de videotutoriales.

Una mayoría de gente ha dado más importancia al sonido que a la imagen para el consumo de VEL. De hecho, una de las respuestas abiertas en *stories* pedía “poder escuchar el vídeo mientras hago otras cosas”, lo que nos ofrece una pista de un método usual de consumo de videotutoriales: consumo tipo podcast, lo que contradice también el prejuicio generalizado de que cuanto más corto es un VEL, más gusta, ya que los videotutoriales que se consumen como podcasts deberían ser largos, mínimo de unos 15 minutos, para que el oyente pudiera realizar otra actividad a la vez sin tener que detenerse a clicar. Aparte de esto, los encuestados atribuyen especial importancia a que el autor del vídeo sea experto reconocido en la materia y poca a la calidad de la imagen.

La mayoría de seguidores en Instagram del proyecto *De mica en mica* (@ainamonferrer) desde el que se ha difundido la encuesta se están preparando el C2 de catalán, y algunos el C1. Además, solo una minoría está a la vez preparando otras pruebas de idiomas (2 francés, 2 portugués, 1 danés y 5 inglés). Solo una de las respuestas es de un usuario de Instagram que no está estudiando para aprobar ningún nivel de idiomas. Esto denota el predominio de la motivación extrínseca en el aprendizaje de lenguas –en especial del catalán en territorio valenciano– conducente a la obtención de títulos oficiales. La inmensa mayoría de los encuestados en Instagram afirman que han asistido a algún curso de idiomas en los últimos diez años, aunque actualmente la mayoría afirma que no está asistiendo a ninguno. Por tanto, son por lo general usuarios que se preparan las pruebas de C1 o de C2 de valenciano mayoritariamente por su cuenta (autoaprendizaje), pero con experiencia reciente en aprendizaje mediante cursos formales.

Como el propio *Marco Común Europeo de Referencia* recomienda (y para lo cual se crea el [Portfolio Europeo de las Lenguas](#)), es recomendable hacer reflexionar a los estudiantes de lenguas sobre su proceso de aprendizaje plurilingüe como un hecho holístico y de *lifelong learning* (COUNCIL OF EUROPE, 2002, p. 99-120). En ese contexto se justificarían las preguntas de esta encuesta. El principal recurso para aprender idiomas de un 49% de los encuestados son los videotutoriales, mientras que para sólo un 24% lo son las clases presenciales. Aunque no se pone en duda que un curso presencial es mejor que aprender mediante vídeos (con un *feedback* previsiblemente peor que en la clase regular y tutorizada) conviene no menospreciar las necesidades de recursos de un importante sector de la población que, o bien se prepara pruebas oficiales de certificación lingüística por cuenta propia, o bien complementa su preparación mediante la consulta de videotutoriales en internet.

Por otro lado, hay que ser conscientes de que, en cierta medida, los proyectos consistentes de VEL de canales en redes sociales contribuyen a la homogeneización de la preparación de las pruebas de certificación oficiales y sirven de referencia para los docentes a la hora de preparar sus clases, que a su vez actuarán de prescriptores de VEL para sus alumnos². Hay que tomarse en serio la cuestión de los videotutoriales si se tiene en cuenta que los datos apuntan a que hay más gente que aprende lenguas mediante videotutoriales que asistiendo a clases presenciales.

Por último, los resultados de la encuesta apuntan a que la gran mayoría de encuestados consume tutoriales sobre todo de YouTube, seguida de lejos por el consumo de tutoriales en Instagram, y aún más de lejos, de TikTok. Sin embargo, si tenemos en cuenta la encuesta en el formulario de Google, a la que contestaron principalmente alumnos de segundo de Magisterio de Primaria de la Universidad de Valencia, se hace evidente la brecha generacional, ya que, entre los encuestados más jóvenes, TikTok es más usado para el consumo de VEL que Instagram (un 1% más), aunque el consumo de videotutoriales en YouTube sigue siendo preeminente en todas las generaciones de usuarios de VEL.

5. CONCLUSIONES

En este último apartado, en función de la modelización del género presentada anteriormente y de la descripción de los principales resultados sobre los usos, se revisarán los objetivos y las hipótesis. ¿Se le está sacando todo el provecho posible al género videotutorial? Hemos observado que, de los seis tipos

² Existe constancia de que los videotutoriales de *De mica en mica* sirven incluso de guía para docentes de cursos de preparación de los niveles C de valenciano en adultos.

de videotutoriales de lenguas que se pueden categorizar según el análisis del corpus de 20 canales de VEL (véase el primer subapartado de los Resultados), el que mejor han valorado los encuestados es el de consejos específicamente dirigidos a errores y obstáculos de aprendizaje. Esto hace pensar que los estudiantes de idiomas que los consumen tienen una motivación eminentemente extrínseca en el aprendizaje centrada en los diversos objetivos personales (obtención de un título, comprensión de un problema gramatical, organización de un género de texto específico, entrenamiento fonológico específico, enriquecimiento de un campo léxico de especialidad, u otros).

La resolución comentada de pruebas oficiales y la videocorrección de expresiones escritas de estudiantes reales ha sido el segundo tipo de VEL mejor valorados. Esto puede interpretarse en el sentido de que los estudiantes autónomos de lenguas valoran la mimesis como mecanismo útil de aprendizaje. Parece que ver cómo una profesora va resolviendo comprensiones orales y escritas, expresiones y mediaciones lingüísticas, explicando al mismo tiempo los pasos a seguir en el proceso de resolución de la tarea con éxito (*step-by-step*), activa en los aprendices la función espejo y les ayuda a digerir el proceso de resolución efectiva de las distintas partes de las pruebas. Lo mismo ocurre con la videocorrección comentada de expresiones escritas u orales de otros estudiantes.

Subrayamos que los aprendices utilizan prioritariamente los VEL como modelo para comprender o practicar novedades del uso, como un reflejo de las interacciones observadas. La práctica observada sirve de modelo, a menudo desarrollado paso a paso, y los comentarios que acompañan a la práctica ayudan a un control consciente del comportamiento que regula la actividad verbal (VYGOTSKI, 2019). Además, este proceso autorreflexivo permite un entrenamiento por repetición en el que el aprendiz puede progresar autocorrigiéndose paso a paso. Es una práctica interactiva que puede realizarse acompañado o en solitario, pese a que hacerla en solitario tiene sus ventajas por la intimidad que ayuda a superar la inseguridad lingüística, el miedo a equivocarse y mostrarse en público en una práctica errónea. Estas consideraciones refuerzan el interés del VEL como práctica complementaria que, sin sustituir el aula ni la inmersión en entornos de uso de la lengua (MONFERRER-PALMER, 2022, p. 77), contribuye a una ejercitación significativa sobre aspectos clave del uso.

Aunque se podría pensar que los estudiantes prefieren los vídeos muy cortos y específicos, las minipildoras concretas y breves no han sido valoradas tan positivamente por los usuarios de VEL encuestados. Otro prejuicio que ha resultado contradicho es el de la valoración de la calidad técnica de los videotutoriales. La inmensa mayoría de encuestados prioriza la utilidad del contenido del videotutorial por encima de la calidad audiovisual de este.

Respondiendo a la pregunta ¿Qué se puede hacer para aprovechar al máximo la herramienta didáctica videotutorial en el contexto de la enseñanza de lenguas?, es una realidad el hecho de que los expertos en didáctica pueden aprender de los autodidactas de la didáctica que, sin estudios en el tema, se han convertido en grandes enseñantes y solucionadores de problemas de todo tipo gracias a los videotutoriales gratuitos en internet. Esto es cada vez más importante porque, como se ha visto, la gran mayoría de jóvenes se informan mediante videotutoriales (en YouTube, TikTok o Instagram), por encima de la consulta de fuentes de información por escrito (webs, bibliotecas, manuales de instrucciones). En definitiva, el VEL es probablemente el texto instructivo más consultado por los jóvenes, la primera fuente de información para resolver dudas de cualquier tipo y también lingüísticas.

Por otro lado, resulta peligroso que los consumidores de videotutoriales se fijen más de las habilidades comunicativas de la persona que habla que del prestigio o formación en el campo profesional en cuestión que el emisor tenga. Esto puede ser un problema, ya que la apariencia formal de un videotutorial, su calidad técnica, puede dar la impresión de que su contenido es veraz, lo que podría resultar en la difusión de informaciones poco fiables. El maremágnum informativo en el que los consumidores no están preparados para consumir contenidos de forma crítica es el caldo de cultivo perfecto para la difusión de *fake news* en la era de la posverdad (BUCKINHAM, 2019). Es también función del docente de lenguas enseñar a sus alumnos adultos o adolescentes a acudir a las fuentes de consulta fiables en la red, entre las que se incluyen algunas cuentas de videotutoriales de lenguas en las redes sociales.

En resumidas cuentas, podemos afirmar que los videotutoriales en redes sociales son un hipergénero (MIRANDA, 2010) que convoca otros géneros de texto multimodal autorregulado en los que hay interacción, aunque no se basan en los modos convencionales de interacción en el aula. Los videotutoriales son un aljibe de donde sacar ideas, y técnicas de didactización que pueden ser provechosas para el aula. Es necesario que el profesorado conozca el ecosistema de VEL en internet por diferentes motivos: *a)* para actualizar sus conocimientos de especialidad, *b)* y los mecanismos didácticos, *c)* para saber orientar a sus alumnos sobre canales de videotutoriales útiles y fiables en relación con la competencia de *aprender a aprender* o de *saber aprender* que recoge el MCER (COUNCIL OF EUROPE, 2002, p. 139); así como en relación con los *can-do-statements* de la competencia audiovisual que se describen en el *Companion* (COUNCIL OF EUROPE, 2018, p. 68, 98).

En los primeros videotutoriales de lenguas, que solían publicarse en la plataforma YouTube, y previamente en vídeos o programas de televisión como el *That's English* de Televisión Española, el set incluía la presencia de una pizarra blanca de fondo. El docente, en plano americano y ligeramente desplazado a un lado, la utilizaba como apoyo a las explicaciones. Este encuadre ha ido evolucionando hacia postproducción con grafismos y hacia el peso cada vez más destacado del formato vertical, con plano americano centrado del docente acompañado de grafismos superpuestos a la persona que sustituyen a la pizarra blanca. Los vídeos verticales se están convirtiendo en un formato generalizado por primera vez en la historia del audiovisual.

A diferencia de otros tipos de videotutoriales, los VEL no suelen tener subtítulos como tales, sino ir acompañados de elementos gráficos para subrayar ciertas estructuras³. La forma más tradicional en la que aparecen es sobre pizarra blanca, aunque están evolucionando hacia una postproducción gráfica más sofisticada. En el caso de los VEL, se ve una clara diferencia entre los de iniciación (A2-B1) y los avanzados para preparar títulos (C1-C2 de catalán o Cambridge Certificates en inglés). Por lo general, todos utilizan un modelo de lengua estándar, aunque todavía más en los VEL para niveles avanzados. En cualquier caso, la corrección normativa forma parte de la esencia de la inmensa mayoría de videotutoriales de lenguas.

La plataforma condiciona las características formales de los VEL: en YouTube son horizontales y de mayor duración, mientras que en Instagram y en TikTok son en vertical y más cortos. Existe una contradicción que juega en contra de la complejidad del fenómeno comunicativo y lingüístico: cada vez existen plataformas que exigen vídeos más cortos e informaciones más concretas, lo que hace complicado explicar conceptos complejos y con matices.

En cuanto a las conclusiones referidas a la modelización didáctica, podemos afirmar que el VEL tiene particularidades sobre otros videotutoriales en lo que se refiere a la esfera de trabajo que se propone, por los contenidos temáticos tratados en relación con el uso y los conocimientos de un idioma, por las características del desdoblamiento metaverbal y por el uso de un metalenguaje para analizar las prácticas presentes a título de ejemplo. Es, por tanto, un hipergénero de texto específico. El análisis de la recepción del VEL muestra los principales intereses de los usuarios: recepción completa de vídeos relativamente largos, preferencia por YouTube, elección en función de los propios obstáculos y objetivos de autoaprendizaje, implicación interactiva e interés por las potencialidades didácticas más allá de la calidad técnica audiovisual.

Por último, la encuesta de usos ofrece una orientación sobre cómo mejorar la realización de los VEL: constituyendo una secuencia didáctica de autoaprendizaje por el hecho del desdoblamiento y de las múltiples posibilidades para implicar al receptor con la práctica o con el aprendizaje deseado. Hay que dejar claro que esto ha sido un estudio preliminar sobre el género de texto videotutorial para la enseñanza de lenguas con la intención de definir formal y contextualmente el objeto de estudio desde el ISD. Queda por elaborar una modelización didáctica sistemática y contrastada del videotutorial partiendo de la ingeniería didáctica de segunda generación y planteando, no solo el uso pasivo para el refuerzo de contenidos o para ayudar a los alumnos a superar obstáculos de aprendizaje en el marco de la atención a la diversidad, sino también la elaboración de videotutoriales por parte de los alumnos como producto final de secuencias didácticas.

³ Existen dos tipos de videotutoriales para el aprendizaje de idiomas: los que se dirigen a estudiantes con una lengua de partida específica y los que son para estudiantes con cualesquiera lenguas de partida. En este segundo caso, los subtítulos pueden ser importantes, pero su uso varía según la plataforma. En YouTube son comunes, mientras que en TikTok e Instagram se utilizan más grafismos.

REFERENCIAS

- BUCKINHAM, David. Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Culture and Education*, London, v. 31, p. 213-231, 2019.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Le discours d'information médiatique: la construction du miroir social*. Paris: Nathan, 1997.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg, FR: Council of Europe, 2018. CEFR companion volume with new descriptors. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Acceso en: 11 Dic. 2022.
- COUNCIL OF EUROPE. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducción del Centro Virtual Cervantes. Strasbourg, FR: Language Policy División Strasbourg, Council of Europe, 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acceso en: 11 Dic. 2022.
- DOLZ, Joaquim. L'obstacle dans l'enseignement des langues: conceptualisation et opérationnalisation didactique. En: BALSLEV, Kristine; BRONCKART, Ecaterina B.; LAURENS, Véronique; NICOLAS, Laura (éd.). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022. p. 300-310.
- GROMIK, Nicolas. Video tutorials, Camtasia in the EFL classroom. *The JALT CALL Journal*, Tokio, v. 3, p. 132-140, 2007.
- MIRANDA, Florencia. *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- MOGOS, Andreea; TROFIN, Constantin. You Tube video genres: amateur how-to videos versus Professional tutorials. *Acta Universitatis Danubius. Communicatio*, Romania, v. 9, n. 2, p. 38-48, 2015.
- MONFERRER-PALMER, Aina. *Docentes hiperdiscursivos*. Barcelona: Octaedro, 2022.
- MOSTACERO, Rudy. Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Chivilcoy, AR, v. 5, n. 1, p. 53-75, 2004.
- OLIVEIRA, Lidineia; DIAS, Anair. Do gênero conto ao gênero podcast: uma proposta de retextualização. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, MG, v. 3, n. 26, p. 1-13, 2021.
- OMIZO, Ryan Masaaki. *Facing vernacular video*. 2012. Tesis (Doctoral in Philosophy) - The Ohio State University, Columbus, OH, 2012. Disponible en: https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1339184415&disposition=inline. Acceso en: 11 Dic. 2022.
- PAIVIO, Allan. *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- ROMÁN, María Pilar. El vídeo tutorial como género discursivo en la proyección y desarrollo de la competencia oral en Secundaria. *Didacticae*, Barcelona, n. 8, p. 193-208, 2018.
- TAPIA, Luis José; DELGADO, Nuria; GARCÍA, Leticia. Asimilación de contenidos y aprendizaje mediante el uso del video tutorial. *Latin American Journal of Science of Education*, Ciudad de Mexico, v. 7, n. 1, p. 1-7, mayo, 2020. Disponible en: https://www.lajse.org/may20/2020_12028.pdf. Acceso en: 11 Dic. 2022.
- TARQUINI, Gianna; MCDORMAN, Richard. Video tutorials: an expanding audiovisual genre. *The Journal of Specialised Translation*, London, n. 32, p. 146-170, Jul. 2019. Disponible en: https://jostrans.org/issue32/art_tarquini.pdf. Acceso en: 11 Dic. 2022.
- VYGOTSKI, Lev. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute, 2019.
- ZAYAS, Felipe; CAMPS, Anna (ed.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, 2006.