

Les (noves) vides del vídeo¹

Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra
daniel.cassany@upf.edu

Marc Urrutia
Universitat Pompeu Fabra
marcualvaro@gmail.com

Rebut: 30 de maig de 2023
Acceptat: 7 de setembre de 2023

Resum

Presentem els resultats d'una enquesta digital sobre la utilització del vídeo a l'ensenyament formal per a adults de llengua addicional, en català, espanyol, eusquera i gallec, amb un total de 1.658 informants, 351 dels quals són catalans. L'enquesta, traduïda a les quatre llengües, explora la utilització que fan els docents de les tres modalitats bàsiques d'aprofitament del vídeo: la visualització de vídeos d'altri, la gravació de vídeos d'aprenents i la gravació de vídeos docents, amb 45 preguntes preparades a partir d'entrevistes a docents en exercici, revisió bibliogràfica i una enquesta prèvia. Els resultats del català mostren que la visualització de vídeos està establerta a l'aula, en un 85%, mentre que la gravació de vídeos discents assoleix un 33% i la gravació de vídeos docents un 22%. Aquests resultats coincideixen a grans trets amb les altres llengües, però divergeixen en alguns aspectes (didactització, avaluació) que mostren debilitats. L'anàlisi detallada de cada modalitat caracteritza la pràctica d'aula més prototípica, amb objectius, continguts i avaluació, dinàmica d'aula (interacció, escriptura) o el material videogràfic emprat. Els resultats aporten indicis de la penetració progressiva del vídeo a l'aula en les noves modalitats, gèneres i pràctiques.

Paraules clau

vídeo, gravació de vídeo, vlogueig, vídeo docent, multimodalitat

Abstract

We introduce the results of a digital survey on the use of video in formal education for adults with an additional language, in Catalan, Spanish, Basque and Galician, with a total of 1,658 informants, 351 of whom are Catalan. The survey, translated into the four languages, explores teachers' use of the three basic ways of using video: viewing other people's videos, recording student videos, and recording teacher videos, with 45 questions developed from interviews with practicing teachers, literature review and a previous survey. The Catalan results show that 85% of the teachers view videos in their classroom, while student videos recording reaches 33%, and teacher videos recording reaches only 22%. These results broadly agree with the other languages, but diverge in some aspects (teaching, assessment) that show weaknesses. The detailed analysis of each modality draws a characterization of the most prototypical classroom practice, with its objectives, contents, assessment, classroom dynamics (interaction, writing) or the kind of video used. The results provide cues of the progressive penetration of video in the classroom of the new modalities, genres, and practices.

Key words

video, video recording, vlogging, teacher video, multimodality

1 Aquest article deriva del projecte *El vídeo com a format d'aprenentatge dins i fora de l'institut (ForVid)*, del Ministerio de Ciencia e Innovación (RT2018-100790-B-100). També ha gaudit, dins de GRAEL, de l'ajut 2017SGR 915 de l'AGAUR. Agraïm el suport de les institucions col·laboradores basques, catalanes, espanyoles i gallegues que han difós l'enquesta i també la participació de tots els docents que l'han resposta. Agraïm la col·laboració especial d'Iñaki Murua (HABE) i de María Álvarez de la Granja i Marta Negro Romero (Instituto da Lingua Galega).

1. Presentació

De mica en mica va prenent força l'axioma que el vídeo està substituint alguns formats educatius tradicionals (escrit analògic o digital, parla presencial), de manera semblant al periodisme, l'oci o la telefonia. El 2009 una alerta personal de Google va avisar el primer coautor que s'havien publicat vídeos a la xarxa amb el seu nom. Estranyat, va descobrir que, a una universitat mexicana, diversos estudiants havien gravat resums i comentaris d'alguns llibres seus a manera d'exercici (vegeu «interpretació d'obres» al seu canal de YouTube).

Anys més tard, l'indici que la gravació videogràfica estava colonitzant les aules va convergir amb els resultats de dos projectes (ICUDEL15² i Defandom³), centrats en entorns digitals d'aprenentatge informal, que documenten com els internautes més actius prefereixen el vídeo per interactuar i com aprenen llengües veient vídeos, fent-ne i comentant-los (Cassany, 2019). En aquest context, el 2018 vam encetar el projecte ForVid,⁴ que constitueix el marc d'aquest treball.

Amb la pandèmia vam haver de digitalitzar aquest projecte i, a l'hora de plantejar una enquesta per a secundària sobre vídeos discents, vam tenir por de trobar pocs informants i vam decidir incloure-hi també la visualització de vídeos. Els resultats van ser sorprenents, atès que el 92,4% dels enquestats va reconèixer visualitzar vídeos a classe i un 70% d'aquest percentatge va afirmar que havia fet fer als seus alumnes algun vídeo al llarg del curs (Cassany & Shafirova, 2021). Al marge, ens va sorprendre també que, quan pilotàvem l'enquesta, un dels validadors ens va fer un vídeo en lloc d'un escrit: era una captura de pantalla del seu portàtil que mostrava com responia cada pregunta i comentava a l'àudio els dubtes que tenia. Així, vam adonar-nos que la gravació docent és també un recurs assequible i pràctic en determinats contextos.

Per tot això, per al qüestionari adreçat a docents per a adults de llengües addicionals, vam centrar-nos en aquestes tres modalitats: la visualització de vídeos, la gravació de vídeos discents i la de vídeos docents, amb aquestes preguntes de recerca:

1. Quina presència tenen aquestes tres modalitats d'ús del vídeo en l'ensenyament del català com a llengua addicional per a adults?
2. Quins trets didàctics principals tenen les tasques de cada modalitat?

D'aquesta manera, esperem avaluar el grau de penetració que té el vídeo avui a les aules, en l'època en què tots (o gairebé tots) els docents i els aprenents tenim a la butxaca tecnologies per enregistrar i compartir vídeos. Confiem també que les dades permetin esbrinar si l'aprofitament del vídeo ja és ordinari o habitual i si s'adreça a la millora de la competència idiomàtica o encara s'utilitza com a tasca extraordinària, amb objectius més indirectes com incrementar la motivació i la creativitat de l'aprenent. Amb aquest plantejament, l'expressió *les noves vides* fa referència precisament a aquestes noves pràctiques educatives.

2. Estat de la qüestió

Els primers estudis sobre el vídeo a les aules de llengua addicional (Bustos Gisbert, 1997) destaquen els avantatges (input natural, contextualització, autenticitat) que comporta i minimitzen les dificultats («no es un sustituto del docente»), en oferir un catàleg d'aplicacions per desenvolupar la comprensió, la pronunciació o l'expressió oral, a partir de la visualització de vídeos. Tschirner (2011) raona la rellevància i la qualitat de la incorporació del vídeo en l'adquisició d'L2 amb els models cognitius de les destreses de comprensió i expressió oral en el marc de la hipòtesi de l'input comprensiu. Així mateix, Abbas (2018)

2 <https://sites.google.com/site/icudel15/>

3 <https://sites.google.com/site/defandom/research-project>

4 <https://sites.google.com/view/forvid/home>

analitza la diversa procedència del material per visualitzar (televisió, enregistraments reals, material editorial, etc.), en plena expansió de la xarxa, i en valora l'interès i utilitat. Però Hobbs (2006) també identifica que els vídeos es poden veure per omplir forats de l'horari o motivar l'alumnat, sense objectius educatius, o que també desenvolupen propòsits no sempre lingüístics vinculats amb l'alfabetització mediàtica, la formació tecnològica o el pensament crític (Hobbs & Jensen, 2013).

D'altra banda, estudis més actuals situats en l'oci i l'aprenentatge informal documenten la sofisticació tecnològica i el multilingüisme (amb subtítols, traductors i diccionaris, translingüisme) en què viuen avui molts joves a l'hora de visualitzar vídeos pel seu compte (Shafirova & Araújo e Sá, 2023; Zhang & Cassany, 2019), de manera que la distància entre la pràctica d'aula i la de la vida privada és enorme i avala un aprofitament més divers i actual de la tecnologia del vídeo.

Amb una mirada més crítica, McNulty i Lazarevic (2012) raonen que, tot i que l'arribada pretèrita del vídeo a l'aula es va saludar com una fita important, mai no va acabar de quallar a causa de la manca d'equipaments i que és ara, amb la popularització de les càmeres i dels repositoris digitals, que sorgeixen noves oportunitats. En aquest sentit, presenten una experiència de gravació de vídeos per millorar les destreses de pronunciació i d'exposició oral, feta amb alumnes d'anglès L2 durant una setmana i amb tasques prèvies i posteriors a l'enregistrament, amb molt bons resultats.

De manera semblant, trobem nombrosos treballs amb experiències exitoses de gravació discent, sempre amb llengües majoritàries. Toohey et al. (2012) fan un estudi de cas amb joves de diversos continents, que enregistren vídeos en anglès per presentar-se a altres grups, i troben que l'experiència incrementa la motivació, la interculturalitat i el domini tecnològic dels alumnes, a més de destacar la versatilitat de la tecnologia per treballar dins i fora de l'aula. A la seva tesi doctoral, Gromik (2015) explora l'impacte que té una tasca setmanal de gravació de vídeos de 30 segons amb el mòbil, en el desenvolupament de l'expressió oral en anglès de 67 universitaris japonesos durant 12 setmanes; els resultats mostren que els aprenents incrementen la fluïdesa, produeixen vídeos molt diversos, segons els temes, i reconeixen ells mateixos que és una eina rellevant per millorar la competència lingüística, encara que no la veuen factible per a tots els cursos. Per acabar, Bobkina et al. (2020) dissenyen diverses sessions de producció de minivídeos en anglès amb universitaris de nivell intermedi i conclouen que aquest format millora la producció oral i motiva l'alumnat.

Per al francès, Álvarez Álvarez (2016) aprofita l'enregistrament i la publicació de vídeos tipus *selfie* dels seus aprenents a les xarxes socials per identificar les seves necessitats lingüístiques o connectar de manera més estreta l'aula amb el dia a dia. I per a l'espanyol acadèmic, en un estudi de cas amb universitaris estrangers de nivell B1-B2 que graven vídeos en contextos naturals de la seva disciplina (arquitectura i construcció), Úbeda Mansilla i Escribano Ortega (2019) mostren que les gravacions faciliten l'aprenentatge de vocabulari específic i de les estructures gramaticals dels discursos d'especialitat, que els productes ofereixen *feedback* als alumnes i que també poden reutilitzar-se en altres grups futurs.

Ens ha resultat més difícil trobar recerca prèvia sobre la gravació docent, atès que encara és més recent. Només Özkul i Ortaçtepe (2017) mostren que els vídeos docents de correccions sobre escrits d'aprenents d'anglès L2 ofereixen més informació i generen millors revisions dels alumnes que altres mètodes tradicionals de correcció.

En resum, no hem trobat recerques que abordin alhora les tres modalitats d'ús del vídeo, que facin comparacions entre diverses llengües i que aspirin a oferir un marc inclusiu i complet de potencialitats didàctiques d'aquesta eina. A més, aquests treballs previs ja han quedat obsolets considerant el ritme frenètic amb què es desenvolupen la tecnologia audiovisual i les xarxes socials.

3. Mètode i dades

A partir de l'experiència i dels resultats de la primera enquesta (Cassany & Shafirova, 2021; Shafirova & Cassany, 2023), que va obtenir 1.560 respostes de docents de totes les disciplines, procedents dels 1.200 centres catalans d'educació secundària, vam abordar la utilització del vídeo en un àmbit més restringit i conegut, com el de la llengua addicional o L2. Així, a més d'adaptar l'enquesta prèvia, vam revisar la literatura específica i vam entrevistar en profunditat tres voluntaris, docents de L2 amb experiència en la gravació de vídeos, a fi d'assegurar-nos que tocàvem tots els punts. Vam pilotar un esborrany de 54 preguntes (9 de dades personals, 16 de visualització, 18 de gravació discent i 11 de docent) amb 12 voluntaris i, fetes les correccions, vam crear l'enquesta final a Survey Monkeys en català i espanyol, la qual va traduir-se després a l'èusquera i al gallec. Convé aclarir que les quatre enquestes tenen petites variacions per adaptar-se a cada context sociolingüístic particular.

De manera general, hem distribuït l'enquesta entre els docents de centres de formació en llengües addicionals com escoles oficials d'idiomes, centres de formació d'adults, universitats (serveis de llengua, lectorats, escoles d'espanyol), centres privats, etc. N'ha quedat fora l'ensenyament obligatori, encara que no podem garantir que algun informant treballi també en aquest context, atès que molts docents de les llengües minoritzades treballen en diversos sectors (39 informants [9%] afirmen que ensenyen també a joves). Per al català, hem col·laborat amb el Consorci de Normalització Lingüística de Catalunya, l'Institut Ramon Llull, SERCLE i diverses institucions públiques i privades d'Andorra, Catalunya, el País Valencià, les Illes Balears, la Catalunya Nord i l'Alguer. També vam enviar avisos a les xarxes socials (Twitter, LinkedIn, Facebook) amb els *hashtags* #CAT, #docentCAT, #CATaddicional o #CATL2.

Per a l'espanyol, hi han col·laborat l'Instituto Cervantes, ASELE i COMUN-ES i diversos grups de docents de les xarxes socials. Per a l'èusquera, hi han col·laborat HABE i algunes institucions de Nafarroa i Iparralde; i per al gallec, ens ha ajudat l'Instituto da Lingua Galega. Aclarim que la distribució de l'enquesta i l'obtenció d'informants va ser molt laboriosa, atès que cada llengua i territori tenen estructures acadèmiques diverses. Així, si l'èusquera concentra més del 70% dels docents a HABE, amb la facilitat de comunicació que això suposa, per al català va caldre contactar amb institucions diferents per a cada territori, amb desenes d'intermediaris, centenars de correus.

Finalment, l'enquesta catalana va estar oberta durant quatre mesos (febrer-juny) de 2022 i vam obtenir 527 informants, dels quals un 66,6% (351 docents) la va completar, amb una durada mitjana de 17 minuts. Els informants treballen a Catalunya i a la Franja de Ponent (212; 55%), al País Valencià (75; 19%), a les Illes Balears (17; 4%), a Andorra (13; 3%), a França i a l'Alguer (16; 4%), a la resta d'Europa (37; 9%), a Amèrica (10; 2%) i a la resta del planeta (1; 0,26%). Tenim un 74% de dones i un 66% de graduats en Filologia, Lingüística i Literatura Catalanes, contra un 17% d'equivalents en altres llengües i un 20% de mestres, pedagogs i educadors. La franja d'edat més representada és de 45-60 anys (53%), seguida de 31-44 (27%) i 25-30 (10%).

Pel que fa a les modalitats educatives, el 63% (243 persones) fa classes presencials; el 27% (106), híbrides, i un 8% (32), en línia. Els nivells d'estudiants més representats són A1-A2-B1 i un 60% dels enquestats treballa per a adults en cursos generals, un 17% en contextos acadèmics (universitats, acadèmies) i un 9% per a joves. Estadísticament és una mostra representativa de la població observada, amb un interval de confiança aproximada del 95% i amb un marge aproximat d'error del 3,5%.

Per a l'espanyol, vam obtenir 911 informants vàlids, 327 per a l'èusquera i 69 per al gallec. Així, la xifra total d'informants suma 1.658 en quatre llengües i constitueix una mostra amb robustesa i diversitat. Totes les dades han estat processades seguint la metodologia *computer assisted web interviewing* (CAWI). Al web del projecte Forvid (nota 4) trobareu els informes complets de les enquestes. Per a l'èusquera, reviseu també Cassany, Murua i Urrutia (2023a i 2023b).

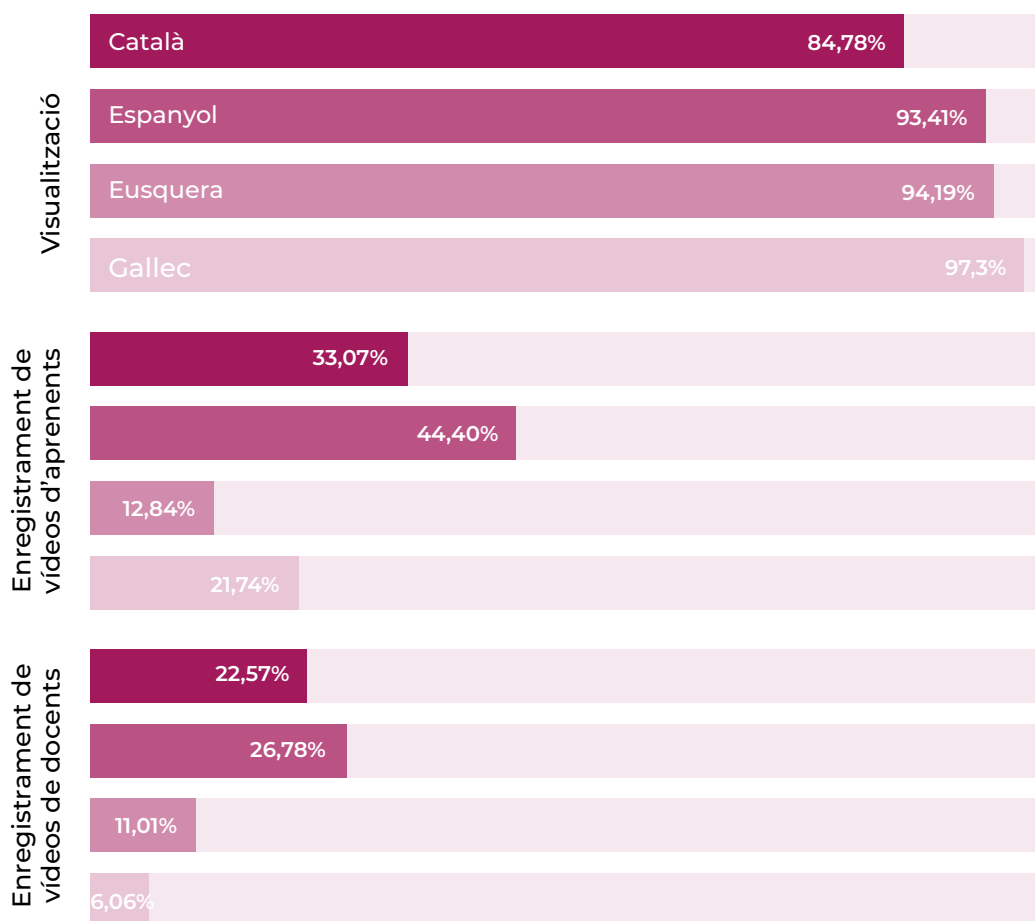
4. Resultats i discussió

Responem la primera pregunta amb les dades globals de les quatre llengües i, a continuació, responem la segona amb les dades del català, si bé a voltes fem alguna comparació entre idiomes.

4.1 Tres modalitats

Seguint la figura 1, el 84-97% dels docents enquestats afirma visualitzar vídeos a l'aula, però només un 12-44% proposa enregistrar vídeos discents i només un 6-22% fa enregistraments propis o de docent. Sens dubte, aquesta diferència de més de 50 punts entre la primera modalitat i les altres dues deriva de la disponibilitat de la tecnologia necessària. Fa 40 anys que les aules tenen reproductors de vídeo, però és molt més recent la gravació de vídeos (càmera, wifi, xarxes socials, apps d'edició).

Figura 1. A les teves classes, fas servir aquesta modalitat de vídeo?



A grans trets, les quatre llengües coincideixen, però hi ha divergències de més de 30 punts en algunes modalitats. La visualització varia poc entre les quatre llengües (-10 punts), cosa que confirma que s'utilitza una tecnologia coneguda. Però el català queda gairebé 10 punts per sota de la resta i convé preguntar-se per què: aules mal equipades?, es prioritza l'escriptura?, manca formació docent?

La gravació de vídeos discents i docents té més variació entre llengües, com els 32 punts entre l'eusquera (12%) i l'espanyol (44%) per als vídeos discents o els 20 entre el gallec (6%) i l'espanyol (26%) per als docents. En tots dos casos el català queda entremig, a la banda alta, cosa que interpretem de manera positiva, en indicar que aquesta modalitat té més penetració.

En la gravació discent, el català queda 11 punts per sota de l'espanyol (44%), però per sobre de la resta. Les dades per nivells també mostren que aquesta pràctica s'incrementa a mesura que l'aprenent té més competència (C1-C2).

D'altra banda, hi ha poca literatura de referència. A part de la nostra primera enquesta (vegeu la presentació), Santos Espino et al. (2020) troben un 33% de docents que fa enregistrar vídeos als alumnes a l'educació secundària a Canàries. Aquest notable increment suggereix que aquesta modalitat està colonitzant de mica en mica l'aula, amb la qual cosa suposa treballar més la parla i incrementar l'ús tecnològic.

La gravació de vídeos docents és inferior a la de vídeos discents en totes les llengües. En català, un 22% dels docents ha enregistrat en algun moment vídeos per als seus aprenents, i al C1-C2 s'arriba al 30%. No hi ha estudis previs per contrastar aquestes dades. Sens dubte, factors personals (edat, formació, interessos, etc.) i contextuals (programes, tradició educativa) haurien d'explicar les diferències sensibles entre idiomes, tot i que en català només un 14% de docents se sent amb pocs coneixements tècnics.

Finalment, la freqüència d'ús de les modalitats afegeix perspectiva. La visualització és molt corrent, veient un o més vídeos durant la setmana (39%; comptant 2-3 classes per setmana); força més que un vídeo o més per classe (25%) o un vídeo o més per mes (24%, amb 8-12 classes al mes). També sovinteja més als primers nivells (A1-A2) que als superiors (C1-C2), cosa coherent amb la prioritització de la parla que trobem als primers nivells.

En canvi, la gravació de vídeos discents o docents és inferior, una mica més alta als nivells superiors (C1-C2). De vídeos discents per curs, se'n van fer 1-2 (72%) o 3-5 (23%) i només un 3% en va fer més de 6. Per tant, és una pràctica ocasional i especial, no integrada en la rutina. L'escassa bibliografia apunta en la mateixa línia, però convé aclarir que són estudis generals d'educació, no d'idiomes. Pel que fa als enregistraments docents, els enquestats afirmen fer per curs 3-5 vídeos (33,72%), 1-2 (32,56%) o 6-8 (17,44%); i destaca un 12,79% (11 persones) que diuen fer-ne més de 12 per any, cosa que ja suposa una pràctica normalitzada, encara que correspongui a un grup petit. També aquí els vídeos per als nivells alts (C1-C2) puguen alguns punts en comparació amb els nivells baixos.

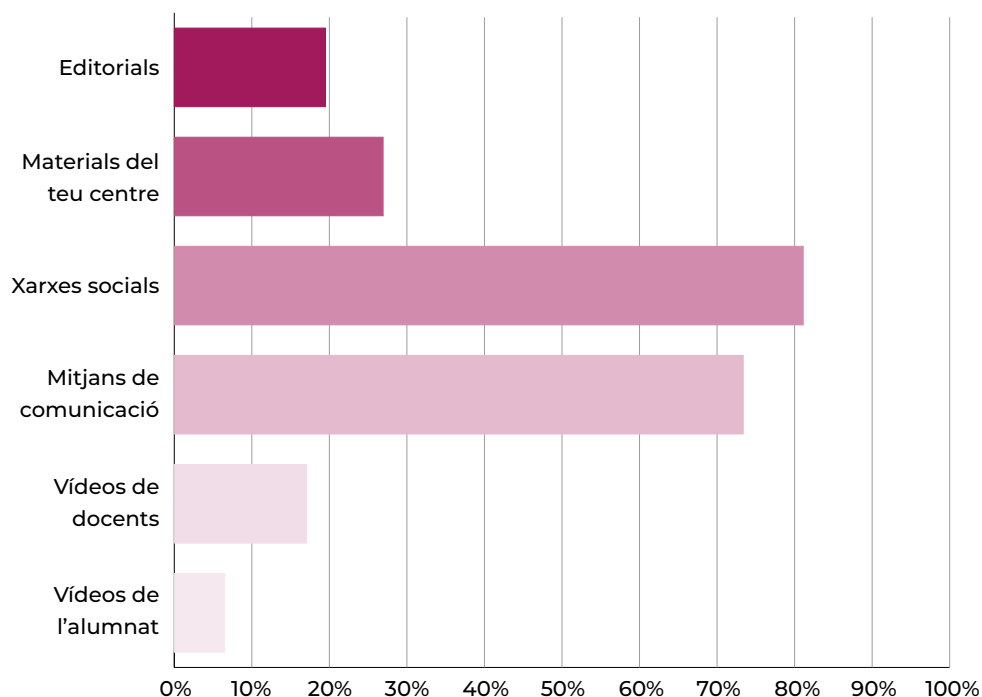
4.2 Visualització

Descrivim aquesta primera modalitat en tres aspectes: el material emprat, la dinàmica seguida i els objectius i l'avaluació que adopten.

Pel que fa al material, comentem la procedència, el gènere discursiu i els criteris d'elecció dels vídeos visualitzats. Pel que fa al primer aspecte (taula 1), els docents prefereixen les xarxes socials (81) i els mitjans (73) per damunt del material «oficial», de centre (27) o d'editorial (19,5), o del personal (docents: 17; alumnes: 6,5). En general, el vídeo «oficial» (editorial, institució, centre) té un propòsit educatiu, llenguatge adequat i inclou didactització, mentre que les xarxes i els mitjans ofereixen vídeos actuals, amb llenguatge de carrer (no sempre controlat) i sense didactització.

Per llengües, hi trobem variacions rellevants, segurament per motius sociolingüístics. En espanyol són més rellevants les editorials (66,75) que la resta, segurament perquè el seu mercat planetari de clients fa rendible la costosa producció audiovisual. En canvi, en eusquera la primera font de vídeos són les institucions, per la presència més baixa de l'idioma a les xarxes.

Taula 1. D'on provenen principalment els vídeos que es visualitzen? Tri'n un màxim de 3⁵



Editorials (llibres de text, material complementari, plataformes digitals...)	19,50%	63
Materials del teu centre (Ins. Ramon Llull, CNL, EOI, Universitat)	26,93%	87
Xarxes socials (YouTube, Vimeo, TikTok, Instagram...)	81,11%	262
Mitjans de comunicació (TV3, À punt, IB3, televisions locals, Netflix)	73,37%	237
Vídeos de docents (teus o de col·legues)	17,03%	44
Vídeos de l'alumnat (teus o de col·legues)	6,50%	21
Total d'enquestats: 323		

El gènere (taula 2) complementa el perfil d'aquests vídeos. Hi abunden els gèneres periodístics (72), els cinematogràfics (46), l'entreteniment (37) i els tutorials (35), que deixen a distància els acadèmics (19) i les ressenyes (19). L'entreteniment, el cine i el periodisme són una mica més presents als nivells baixos. El cine i el periodisme remetent a vídeos professionals, guionitzats i planificats. Els tutorials i l'entreteniment (xarxes socials) remetent a productes amateurs, ociosos i de diversió. Els vídeos acadèmics (ressenyes, crítiques, documentals) remetent a continguts més curriculars i culturals. Per llengües, en espanyol és més important el cinema (71) i en eusquera el periodisme (90) i els gèneres acadèmics (39).

⁵ Per comentar els resultats de les preguntes en què l'enquestat pot triar fins a tres opcions (taules 2, 3 o 5), prescindim del símbol de percentatge (%) al final de la xifra per recordar que no és un percentatge directe, sinó un d'indirecte sobre el total de respostes recollides per a cada variable, que és una dada que no incloem.

Taula 2. Quins gèneres audiovisuals utilitzes? Tria'n un màxim de 3

Acadèmics: xerrades, debats, declaracions...	19,81%	64
Periodístics: documentals, reportatges, entrevistes, notícies...	72,76%	235
Ressenyes: <i>booktubers</i> , crítiques culturals, comentaris...	19,81%	64
Tutorials: receptes culinàries, demos, <i>gameplays</i> , bricolatge	35,29%	114
Cinema: pel·lícules, sèries, curts, dibuixos animats...	46,13%	149
Entreteniment: TikTok, Instagram, Facebook, YouTube, mems...	36,84%	119

Finalment, pel que fa als criteris d'elecció, els docents prioritzen l'adequació del vocabulari i la gramàtica al nivell de l'aprenent (87), seguit de la correcció i la fluïdesa del vídeo (54) i de la seva autenticitat o versemblança (37). Destaquen els percentatges baixos de dialecte i registre (22), qualitat tècnica (20) o inclusió de subtítols (21), que confirmen que els docents busquen vídeos apropiats per a l'aprenentatge de l'oral. Nosaltres valorem negativament que la variació dialectal i de registre o l'ús de subtítols siguin tan minsos en comunitats tecnològiques i inclusives com les nostres. Per llengües, l'espanyol (57) i l'eusquera (51) donen més rellevància a l'autenticitat i la versemblança.

A continuació, descriurem la dinàmica prototípica de la visualització segons la durada dels vídeos, els dispositius emprats, els modes de visualització, les instruccions i les tasques prèvies i posteriors. Pel que fa a la durada, es visualitzen peces breus, d'1-5' (71,5%) o 6-10' (18,5%). Això indica que els docents: 1) seleccionen vídeos curts; 2) prioritzen tasques intenses d'escolta, comprensió i comentari, i probablement 3) integren la visualització en seqüències didàctiques més grans. Treballar amb vídeos breus també exigeix triar amb més cura el vídeo, gestionar amb eficàcia els aparells a l'aula o planificar millor la dinàmica amb els aprenents.

D'altra banda, un 35% visualitza el vídeo sencer, un 29% la major part, un 25% diversos fragments i només un 11% un fragment aïllat, cosa que indica que són minoria els docents que trien un fragment específic del vídeo, perquè s'adequa millor a la classe (36% sumant les dues darreres xifres). La visualització de fragments remet a: 1) selecció més acurada del vídeo; 2) tasca intensiva breu; 3) èmfasi en ítems verbals concrets (vocabulari, pronúncia), i 4) més cicles de revisualització. Al contrari, la visualització de vídeos complets o fragments extensos remet a: 1) menys selecció; 2) tasca més llarga o extensiva; 3) èmfasi en el conjunt, i 4) absència de revisualització. En conjunt, és una pràctica menys didactitzada.

Només un 20% visualitza el vídeo un cop i sense pausa, mentre que la resta (80%) en revisualitza alguns fragments (9%), i hi fa comentaris orals (28%) o fins i tot tasques formals (42%). Als nivells baixos (A1 i B1) hi ha menys visualització sense pauses. En conjunt, aquestes dades remetent a més o menys didactització de l'activitat. La revisualització, els comentaris orals i les tasques formals lligades a la visualització suggereixen més intervenció docent i probablement l'articulació de més bastides per a l'aprenentatge de l'alumne, cosa que fomenta el diàleg entre aprenents o la revisió del vídeo en diversos moments per afavorir la comprensió. Per llengües, el català queda per sota de l'espanyol i l'eusquera, que donen 10 i 7 punts menys respectivament a «un cop»; a més, l'eusquera obté 19 punts més a «tasques formals».

El 85% visualitza els vídeos a la pantalla de l'aula; només un 7,43% el visualitza al dispositiu de l'aprenent, i un altre 7,43% alhora a les dues pantalles (aula i dispositiu personal). És clar que la pantalla d'aula la controla el docent i que aquest escàs 15% d'ús dels dispositius de l'aprenent apunta una escassa cessió d'autonomia a l'alumnat, si bé les causes d'aquest fet poden ser conjunturals (manca de recursos: wifi, endolls) o una elecció voluntària del docent. Per llengües, l'espanyol i l'eusquera atorguen 10 punts menys a la pantalla d'aula i uns 20 punts

més als dispositius personals, de manera que semblen oferir més autonomia a l'aprenent, a diferència del català.

El 70% dels docents dona instruccions orals, un 13% escrites i només un 9% multimodals, sense variacions per nivell. Aquestes xifres suggereixen que la visualització és una tasca sobretot oral, amb poca lectura i escriptura i amb escassa multimodalitat (diapositives, instruccions incrustades al vídeo). També és una tasca d'aula gestionada pel docent, amb poca autonomia i sense la preparació prèvia que exigeix l'escriptura o la multimodalitat. Per llengües, l'usquera obté 10 punts més d'instruccions escrites i l'espanyol 10 punts més de multimodals, encara que les tres llengües mostren resultats semblants.

Vegem ara les activitats que acompanyen la visualització. En les prèvies (taula 3), dues terceres parts dels aprenents (68%) escolten el docent i un 4% no fa res, contra una cinquena part (20%) que fa tasques d'anticipació i un ajustat 1% que treballa en parelles. Com que la pràctica d'aula en L2 (Field, 1998; Harmer, 2007) atribueix molta rellevància a l'anticipació (contextualització, activació de coneixement previ, formulació d'hipòtesis), aquest 68% majoritari d'«escoltar el docent» apunta cap a pràctiques poc ortodoxes i ineficaces. Per llengües, el català queda per sota de l'espanyol i l'usquera, que atorguen més rellevància a les tasques d'anticipació (50% i 35%, respectivament), cosa que revela diferències sensibles de formació entre el professorat d'aquestes tres llengües.

Taula 3. Què fa l'alumnat abans de visualitzar el vídeo?

Escolta la meva presentació prèvia.	68,11%	220
Parla en parelles per preparar la visualització.	0,93%	3
Resol tasques breus d'anticipació (comentar el títol, un fotograma, una pregunta...).	20,43%	66
Res.	4,02%	13
Altres (especifiqueu).	6,50%	21

En les activitats posteriors, es prioritza la resposta oral (73) i el diàleg (51) a l'exercici escrit dins de l'aula (37) o fora (38). La repetició i la pràctica orals tenen menys presència (19). En resum, l'activitat posterior a la visualització és tant oral com escrita, més centrada en la comprensió que en la producció i més d'aula que de «deures» (fora de l'aula). Per llengües, l'usquera prioritza més la resposta escrita d'aula (58) i l'espanyol l'escrita fora de l'aula (53).

Per acabar, revisem els objectius i l'avaluació. Per ordre, la prioritat docent és desenvolupar la comprensió oral (88) i, a certa distància, presentar continguts culturals (59), presentar models de producció oral (42) i contextualitzar l'ús de la llengua (39); s'usa menys per mostrar la diversitat dialectal (22) o entretenir (18). Als primers nivells (A1-B1) són més rellevants els primers objectius anteriors. Per llengües, el català coincideix amb l'usquera i tots dos es diferencien de l'espanyol, que atorga 22 punts més a la contextualització dels usos i 13 més a la presentació de continguts culturals, més necessaris amb aprenents provinents d'entorns culturals allunyats.

Pel que fa a l'avaluació, gairebé la meitat (47%) no avalua la tasca, un 30% corregeix els errors i el 8,6% utilitza un barem i dona nota. Un 13% d'«Altres» (44 respostes) mostra molta diversitat. Aquesta absència formal d'avaluació i l'ús escàs de barems contrasta amb la didactització més gran de les tasques en altres preguntes i apunta cap a una pràctica de visualització no avaluable, menys formal o sistemàtica. Per llengües, el català divergeix força de l'espanyol i l'usquera, que deixen d'avaluar molt menys (34% en espanyol i 20% en usquera), que corregeixen més (55% i 44%, respectivament) i que també usen més barems.

En resum, la visualització de vídeos és una tasca integrada a l'ensenyament formal, centrada sobretot en la comprensió oral i la presentació de models orals, més que no pas en la ludificació o la motivació. És una pràctica força didactitzada en alguns punts (selecció del material, tasques posteriors), però menys en d'altres (activitat prèvia, autonomia de l'aprenent, avaluació). Els resultats del català queden per sota de les altres llengües enquestades pel que fa a l'aprofitament del recurs, cosa que suggereix diversos aspectes de millora.

4.3 Enregistraments discents

Caracteritzem aquesta modalitat a partir de quatre punts comentant: els vídeos produïts, la dinàmica seguida per enregistrar-los, els objectius i l'avaluació i altres aspectes finals.

Vídeos d'aprenents

Ens referim a la durada, els gèneres audiovisuals, l'audiència i alguns exemples reals. Sobre la durada, el 84% dels vídeos gravats duren 1-5', l'11% menys d'1' i el 4,72%, 6-10'. No hi ha vídeos més llargs de 10'. A més, la durada s'incrementa amb la competència de l'aprenent: els vídeos més llargs (6-10') són de C1-C2. Els vídeos breus són més simples (pocs plans, menys edició, menys planificació) i s'integren millor a l'horari lectiu, però solen ser respostes verbals ràpides de bust parlant davant la càmera. En canvi, els vídeos més llargs solen ser més sofisticats (més plans, trama, postedició), mostren la cooperació entre aprenents i ofereixen discursos més elaborats (Cassany & Shafirova, 2021). Per llengües, el català coincideix amb els altres idiomes i amb secundària.

Pel que fa als gèneres audiovisuals, els més freqüents són presentacions i respostes orals (74), periodisme (44), gravacions de classe (32; debats, jocs de rol) i ficció (15). És irrellevant la captura de pantalla (4) o l'animació (3). Aquests resultats emfasitzen el vídeo centrat en el component verbal, com les respostes orals, la captura de busts parlant o de tasques d'aula. També corresponen a gèneres simples des d'un punt de vista tècnic, amb un pla únic estàtic o un pla general de l'activitat d'aula, a diferència de la ficció, que és més versàtil. La gravació de gèneres periodístics (notícies, reportatges, entrevistes) funciona com una «simulació amateur». Per llengües, el català coincideix amb l'espanyol i totes dues divergeixen de l'eusquera, que prioritza la gravació d'aula (59,5).

Pel que fa a l'audiència, els vídeos s'adrecen al grup classe (53,54%) i al docent (39,37%); les altres opcions són irrisòries: als internautes (3,94%), al centre (2,36%), a familiars i amics (-1%). Com que el vídeo no surt de l'aula, la gravació acaba sent una pràctica exclusivament escolar, que no aconsegueix un cicle comunicatiu complet, atès que no té cap audiència real, diferent del docent. Estudis previs (O'Grady, 2022) mostren que l'aprenent se sent més motivat quan hi ha audiència real, que dona un sentit comunicatiu a la tasca: segons l'audiència l'aprenent decideix abordar un tema o un altre, o optar per un estil o un altre. Encara més, aquest 39,37% de vídeos que s'adrecen al docent (i que, per tant, ningú més visualitza) indica una concepció del vídeo com a simple substitut del paper i prova d'aprenentatge: en lloc de redactar un escrit que documenti el domini d'un contingut o de destresa, s'enregistra un vídeo. Les quatre llengües coincideixen en aquest punt.

Per exemplificar aquests vídeos, resumim les 124 respostes (4.205 mots) de «Describe amb detall una tasca d'enregistrament de vídeos» (discents). Sobre el contingut, el més freqüent és la presentació d'alguna faceta de l'aprenent: la persona (aparença, família, biografia lingüística, CV), l'habitatge (pis, barri, poble), la vida quotidiana (itinerari a la feina, centre d'estudis), història (anècdota, viatge), preferències (recepta, paraula favorita), etc. Zhang et al. (2023) documenten diversos subgèneres dins de la categoria «with me» (un dia amb mi, una passejada amb mi, el meu esmorzar, etc.) entre joves vloguers xinesos, que coincideixen amb els nostres. Vegem-ne tres exemples (transcrits literalment):

1. *Imagina't que participes en un concurs per trobar parella. Descriu-te com ets físicament i quines són les teves principals virtuts. Després digues com seria la teva parella ideal per tal que sigueu compatibles. No t'oblidis de preparar un esquema amb una sèrie d'anotacions que t'ajudin a fer un discurs lògic, organitzat, ric. Recorda, però, que ha de ser un esquema i que no pots llegir literalment cap text escrit.*
2. *Enregistrar una entrevista feta a un familiar o persona a qui els faria gràcia entrevistar perquè destaca en alguna cosa o en algun àmbit. Preparen les preguntes, cerquen informació i preparen una introducció, graven i preparen una conclusió o un tancament. El docent fa de guia i supervisa la majoria del procés.*
3. *Nivell Bàsic 2 (modalitat virtual), avaluació. Una experiència inesborrable (o per oblidar...). Gravar un vídeo per explicar una experiència viscuda que va ser important [...] o que ha marcat la seva vida (esdeveniment esportiu, aventura a la natura, viatge llunyà, festa, estada d'estudis, etc.). Prèviament, explico amb detall com s'ha de fer l'activitat i [...] que s'avalua i quins elements són rellevants.*

En una proporció més baixa, trobem gèneres periodístics (notícies, entrevistes), simulacions i jocs de rols o exposicions acadèmiques. Al capítol literari, hi ha mostres de *booktubers* i *booktrailers*, videopoesia, adaptacions i paròdies de clàssics o rondalles i cultura popular. Alguns vídeos adapten programes populars de televisió (*Telenotícies*, *Cites*, *Afers exteriors*), es vinculen amb el calendari (Sant Jordi, castanyada) o aborden continguts lingüístics específics (*haver-hi*, temps verbals, un camp semàntic), etc. Per llengües, els exemples de tasques de gravació varien sobretot per motius culturals (programes de televisió, vinculació geogràfica, etc.).

Dinàmica d'enregistrament

Comentem les instruccions, la duració de la tasca, la cooperació entre aprenents i la utilització de l'escriptura. Sobre el primer punt, els docents prefereixen donar instruccions detallades (66), posar-ne exemples i models (55), deixar triar els aprenents (36) i fomentar la cooperació (29). No són significatives ni les tutories docent-aprenent (7,58) ni la col·laboració entre docents. En conjunt, la responsabilitat de la tasca es reparteix entre docents (instruccions detallades i exemples) i aprenents (poder triar i cooperar). En aquesta línia, O'Grady et al. (2022), treballant amb pòdcasts en anglès com a L2, documenten que la cessió de responsabilitat als aprenents fomenta que s'apropiïn de la tasca, que hi aportin coneixements personals i que s'incrementi l'aprenentatge i la motivació, a més de la qualitat del producte final. Les quatre llengües coincideixen a grans trets, encara que en eusquera hi ha menys instruccions detallades (42) i en espanyol hi ha més tutories (17).

Es graven els vídeos en una setmana (52,76%), en una sessió (33%) o en un mes (13,39%). Com que més del 85% dedica una o poques sessions (una setmana) a enregistrar vídeos, la pràctica apunta a obres breus, amb poca planificació i més centrades en el component verbal, a manera d'exercici de classe. Allué i Cassany (2023), amb vídeos de literatura d'alumnes de secundària, apunten que la gravació videogràfica exigeix un compromís fort de dedicació complementària fora de l'horari escolar.

La gravació discent és més cooperativa (63%) que individual (37%), sobretot als primers nivells, mentre que als superiors s'inverteix la tendència, amb més individualitat (60%). Bustamante i Bustamante (2013) destaquen que enregistrar vídeos discents: 1) incrementa la cooperació, 2) afavoreix la distribució de tasques entre alumnes i 3) facilita que l'aprenent aportí coneixements i destreses prèvies amb «agència» personal. Per llengües, el català coincideix amb l'espanyol i totes dues discrepen de l'eusquera, que fa més vídeos individuals (55%).

Pel que fa a l'escriptura (taula 4), un 71% redacta un esborrany o esquema, un 32% fa anotacions generals i un 21,26%, un guió detallat. Els extrems s'allunyen més, amb un 6,3% per a «Res», un 3,94% per a «*Storyboard*» o un escàs 2,36% per a «*Postedició i subtitulació*».

Aquestes dades confirmen estudis previs, en el sentit que l'escriptura assumeix un rol important en la gravació de vídeos, encara que sigui amb textos més genèrics (anotacions, guions) que especialitzats (*storyboard*, subtítolació). Cal destacar també la infrautilització de la subtítolació, una eina rellevant i desaproveitada en comunitats plurilingües com la nostra.

Taula 4. Què escriu el teu alumnat per fer un vídeo? Tria un màxim de 3 respostes

Res	6,30%	8
Unes anotacions prèvies i generals	32,38%	41
Un esborrany o esquema general	71,65%	91
Un guió detallat (text, pla, seqüències...)	21,26%	27
El <i>storyboard</i> (guió, plans, localitzacions, vestuari...)	3,94%	5
La postedicció (títols, crèdits...) i subtítolació (transcripció, traducció)	2,36%	3

Objectius i avaluació

L'enregistrament de vídeos discents pretén millorar la competència lingüística (93) i motivar (56), mentre que queden més avall els objectius d'avaluar (35), treballar el component cultural (33) i fomentar la creativitat (33). No es graven vídeos per ajudar els aprenents poc alfabetitzats (5). Però encara que es prioritzen objectius curriculars, el vídeo continua valorant-se com un format novell, vinculat amb la creativitat i la motivació. Per llengües, el català s'acosta a l'espanyol, encara que aquest l'usi més per estimular la creativitat (55) i treballar la cultura (43).

Respecte a l'avaluació, comentem què s'avalua, qui ho fa i amb quins criteris i instruments. Pel que fa a l'objecte, un 67,53 de docents avalua el vídeo produït i d'altres elements com el procés de realització (41) o la presentació feta a classe (24,79), cosa que implica que els alumnes presentin la seva obra als companys, a l'aula presencial o en línia. En canvi, s'avalua poc la recepció del vídeo que fa l'audiència (1,71). Aquests resultats emfasitzen que el vídeo gravat és el nucli de l'avaluació encara que es valorin més aspectes. Valorar el procés d'enregistrament, la presentació o fins i tot la recepció mostren una concepció més global de la pràctica i més propera a la realitat. En canvi, el percentatge tan baix d'atenció a la recepció indica una pràctica centrada en el *feedback* docent, prescindint del cicle comunicatiu real. Per llengües, l'espanyol (9) i l'usquera (13) donen més valor a la recepció del vídeo acabat que el català.

En segon lloc, sobre els subjectes, un 52,38% de docents facilita que l'aprenent participi en l'avaluació, amb coavaluació qualitativa (34,13%), autoavaluació (13,49%) o valoració quantitativa (4%). Aquesta participació és més elevada als nivells alts. Aquesta incorporació de l'alumnat a l'avaluació delata implicació, responsabilitat i més motivació; que sigui més qualitativa i informal apunta una avaluació més formativa. Per llengües, el català coincideix amb l'usquera i totes dues s'allunyen de l'espanyol, que obté un 70% de participació de l'alumnat.

En tercer lloc, pel que fa als criteris, en ordre descendent, els docents prioritzen la fluïdesa expressiva, la claredat i la precisió del contingut, la correcció lingüística, la riquesa expressiva (lèxic, sintaxi) i, a més distància, la creativitat. Aquest èmfasi en la fluïdesa i la claredat indiquen que es prioritza més la capacitat comunicativa que la correcció. Per llengües, el català coincideix amb el castellà i tots dos discrepen de l'usquera, que prioritza la correcció lingüística.

Finalment, sobre els instruments, el 54% avalua amb rúbrica i, a força distància, un 18% fa comentaris qualitius sistemàtics. L'avaluació numèrica sense rúbrica és irrellevant (7%) i encara més l'absència d'avaluació (5%). En conjunt, un 79% fa algun tipus d'avaluació significativa (numèrica: 7%; amb rúbrica: 54%; qualitativa sistemàtica: 18%), mentre que

un 13% no avalua o ho fa de manera irrellevant (sense avaluació: 5%; informal i ocasional: 8%). Es tracta d'un percentatge molt alt, que referma que aquesta modalitat s'utilitza com un instrument d'avaluació formal. Per llengües, el català coincideix amb l'espanyol i tots dos s'allunyen de l'eusquera, amb un 47% sense avaluació i un petit 16% d'avaluació amb rúbrica.

Altres

Per acabar, valorem alguns aspectes d'ètica i d'operativitat. Sobre el primer, el 83,33% dels docents reconeix la necessitat d'abordar les qüestions ètiques d'aquesta pràctica (privacitat, drets d'imatge, etc.), contra un 16% que no ho veu «necessari». Un 54,76% planteja aquests punts a l'inici del curs a tot el grup, però només un 28,57% demana el consentiment ètic individual. Aquest percentatge baix de consentiment ètic indica la necessitat d'abordar la formació docent en aquest àmbit.

Sobre el segon punt, les dificultats d'aquesta modalitat són la falta de coneixements tècnics discents (43), la falta de temps (32) o la manca d'equipaments (27), però molt poc la falta d'interès (12,7) o de coneixements tècnics docents (14), amb un 21,43 que afirma que no té cap dificultat. Per llengües, el català coincideix amb l'espanyol, i tots dos discrepen de l'eusquera, que atribueix les dificultats a la falta d'interès de l'aprenent (45,24).

En resum, s'enregistren pocs vídeos i més curts que llargs, en tasques curtes d'una sessió o poc més, molt centrats en el component verbal. Són vídeos derivats del currículum, per practicar la llengua i aprendre, amb avaluació formal. El docent delimita la tasca i ofereix models, però cedeix la responsabilitat a l'aprenent, la qual cosa sovint afavoreix la cooperació entre l'alumnat. Diversos indicis apunten que no sempre s'aprofita el potencial que té el vídeo (i les xarxes) de connectar amb una audiència potencial i convertir la pràctica lingüística en un cicle comunicatiu complet.

4.4 Enregistraments docents

La majoria de docents (65%) ja enregistrava vídeos abans de la covid, des que van disseminar-se les càmeres de mòbils i les xarxes (16,28%) o l'educació a distància (49%); només un 26,74% va començar durant la pandèmia. Per tant, aquesta modalitat és prèvia a la covid, però el confinament va accelerar-ne la disseminació. Per caracteritzar aquesta modalitat, ens referim a tres aspectes: la descripció dels vídeos produïts, la funció educativa i la valoració.

Pel que fa als vídeos docents, ens referim a la durada, les tècniques i el mode de gravació. Sobre el primer punt, parlem de vídeos breus: un 62,79% dura 1-5'; un 20,93%, 6-10', i un 9,30%, menys d'1'. Quatre docents (4,65%) afirmen que fan vídeos de més d'11' i dos més (2,33%) de més de 20'. Als nivells superiors hi ha vídeos més llargs. Els vídeos docents segueixen les mateixes pautes que els discents, segurament per motius semblants: la brevetat s'adapta millor a la disponibilitat dels aprenents. Per llengües, el català es comporta com la resta.

Sobre les tècniques de gravació (taula 5), la primera opció és el bust inserit en diapositives (37,21%) o el bust sol gravat amb càmera d'ordinador (31,21%). Després venen les gravacions fora de l'aula (12,79%) i les captures de pantalla (11,63%), i encara més lluny les gravacions d'aula (7%). Aquesta varietat de tècniques (càmera, estil) i contextos (dins i fora l'aula, bust del docent) mostra la diversitat i adaptabilitat d'aquesta tecnologia. Ara bé, predomina l'enregistrament amb diapositives i bust o sense (68%), que emfatitza el discurs verbal. Per llengües, el català coincideix amb el castellà i totes dues discrepen de l'eusquera, que prioritza la captura de pantalla (31%) com a tècnica més habitual.

Taula 5. Quin tipus de tècnica utilitzes habitualment per gravar vídeos docents?

Enregistraments del meu bust amb la càmera de l'ordinador	31,40%	27
Enregistraments combinats del meu bust amb diapositives (Loom, PowerPoint...)	37,21%	32
Captures de pantalla de l'ordinador (tutorials, demostracions, explicacions...)	11,63%	10
Enregistraments de sessions docents (en línia o presencials)	6,90%	6
Enregistraments fora de l'aula	12,79%	11

Finalment, predomina l'enregistrament únic sense edició (67,44%). Pocs docents fan vídeos amb diversos plans i postedició (14%) i alguns més (17,44%) només tallen els errors comesos en una gravació única, ja que busquen l'edició mínima. En conjunt, destaca el domini aclaparador de la tècnica de l'assaig, l'encert o l'error i, en aquest cas, la repetició, que exigeix poca competència tecnològica i és més resolutiva. Per llengües, els tres idiomes coincideixen amb poca variació.

En la funció educativa, explorarem els continguts, el propòsit i la difusió que tenen els vídeos docents. Sobre els continguts, aquests són els criteris de selecció, de més a menys rellevants: seguir el currículum o programa del curs, atendre les necessitats i les motivacions de l'aprenent i, a més distància, corregir i comentar els treballs dels alumnes o buscar temes a les xarxes socials i adaptar-los al curs. Aquests resultats apunten un ús força general del vídeo docent.

Respecte del propòsit, en ordre descendent, aquests vídeos donen instruccions i presenten un curs, unitat o tema (53,49%), fomenten la comprensió oral (47,67%), donen models d'expressió oral (43%) o, a més distància, corregeixen (33,72%) o informen sobre cultura (25%). Els propòsits de donar instruccions, corregir i comentar signifiquen vídeos procedimentals i efimers de tasques concretes, mentre que la resta pot ser material reutilitzable en edicions posteriors. Aquesta diversitat de propòsits (comprensió, expressió, cultura) reflecteix la versatilitat enorme d'aquesta eina. Per llengües, el català coincideix amb l'euquer i una mica menys amb l'espanyol, atès que aquest atorga més rellevància a la cultura (38%) i a la comprensió oral (55%).

Finalment, només un 4,65% dels docents difon els vídeos en obert «al meu canal», mentre que la resta (95%) és per a la classe: sigui a la plataforma virtual (69,77%), a l'aula (18,6%) o per correu (7%). El total de difusió digital (78%), sumant plataforma (69,77%), correu (7%) i «el meu canal» (4,65%), supera la presencialitat a l'aula (18,6%), fet que indica que el vídeo s'empra més en contextos virtuals o híbrids. Les quatre llengües obtenen resultats semblants, de manera que hi ha poquíssims youtubers.

Acabem amb la valoració d'aquesta modalitat. Els aprenents destaquen l'autonomia que afavoreixen els vídeos docents perquè poden revisualitzar-se tants cops com calgui (73,26%) o recuperar les classes perdudes (39,53%). També es valora la personalització que permeten (32,56%), la motivació (31,4%) o la multimodalitat que aporten (31,4%), en comparació amb l'escriptura. En conjunt, els aprenents valoren l'esforç del docent d'enregistrar vídeos, de la qual cosa s'infereix que es veu com un recurs novell, que permet superar els límits espaciotemporals de la classe presencial. Té menys rellevància el salt de l'escriptura a la parla (15,13%). Els tres idiomes hi coincideixen, encara que l'espanyol (41%) i l'euquer (47,22%) valoren més positivament la personalització.

En l'anvers, els docents opinen que fer vídeos exigeix temps (79%), motiva l'aprenent (43%) i pot ser material clar i reutilitzable (37%). Compta menys que permeti treballar l'oralitat (29%) o l'audiovisual (21%), i encara menys que es pugui compartir a les xarxes socials (5,81%). Així, aquestes dades mostren un docent plenament conscient dels avantatges (motivació, utilitat) i dels inconvenients (exigència de temps) que suposa aquesta modalitat. Destaca també que l'ús de les

xarxes socials no mereix comentaris, fet que referma el desinterès per la cultura youtuber o les opcions comercials, que lògicament poden ser menys importants en les llengües minoritzades.

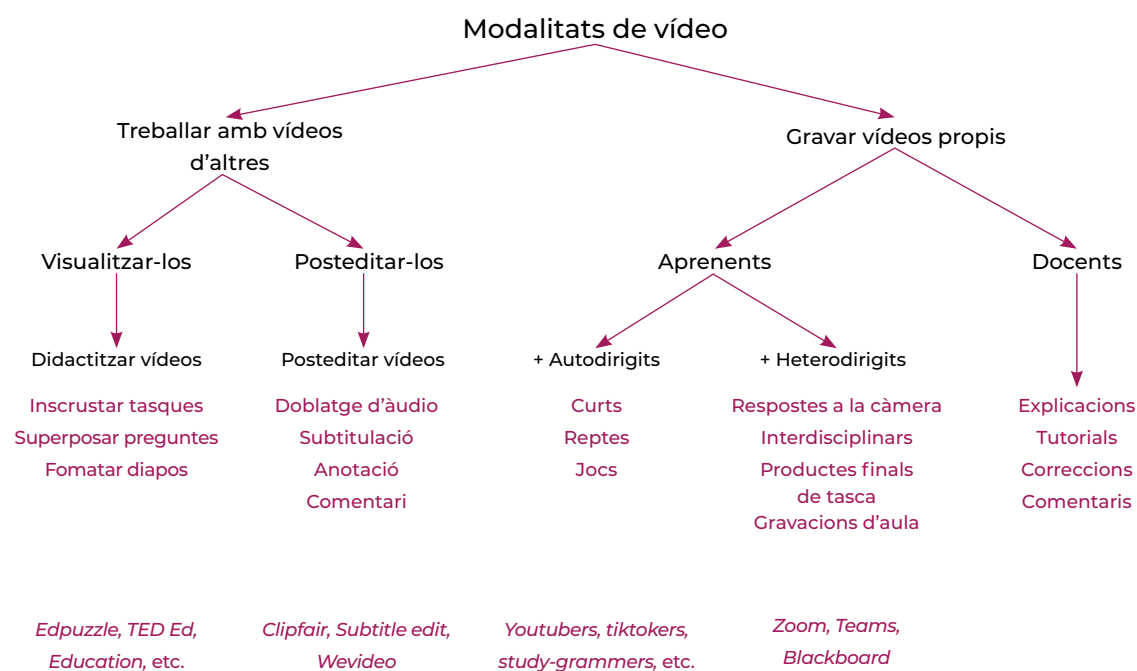
En resum, doncs, hi ha menys vídeos docents i solen ser breus, encara que alguns professors han rutinitzat aquesta modalitat a les classes. Predomina l'enregistrament únic, amb l'estratègia de l'assaig i l'error, amb tècniques variades (*selfie*, captura de pantalla, apps de presentació) i propòsits diversos: presentar un curs o unitat, presentar-se davant dels alumnes, donar instruccions o fer tutorials. Alguns docents fan vídeos per solucionar incidències concretes, com explicar un procediment, corregir errors o donar continguts en píndoles videogràfiques. Docents i alumnes valoren amb mesura l'esforç i les oportunitats que aporta aquesta modalitat.

5. Conclusions i recomanacions

5.1 Conclusions

Pel que fa a la primera pregunta, més enllà de constatar l'establiment generalitzat a l'aula de la visualització de vídeos d'altri, l'avenç progressiu de la gravació discent i la presència inferior i tímida de vídeos docents (vegeu 4.1.), convé refinar aquesta classificació trimembre, tal com mostra la figura 2:

Figura 2. Tipologia d'usos del vídeo



Encara que els resultats de l'enquesta donin percentatges baixos per a la instrucció multimodal de visualització (amb incrustació de tasques al vídeo o inserció de diapositives; 9%) o per a la subtitulació i anotació de vídeos (2,36%), creiem que és important incorporar aquestes pràctiques d'aula en la tipologia global d'ús didàctic del vídeo (figura 2) per obtenir una mirada actual i global sobre aquesta eina. Així, la modalitat «treball amb vídeos d'altri» distingeix la visualització (amb instruccions incrustades o no), en què l'aprenent només rep el vídeo, i la postedició, en què l'aprenent manipula el vídeo per inserir-hi subtítols o anotacions, que és, sens dubte, una altra tasca potencial d'aprenentatge plurilingüe.

Així mateix, a la banda dels vídeos d'aprenent, les categories d'autodirecció o heterodirecció distingeixen els vídeos breus que responen verbalment preguntes docents (heterodirecció), que solen tenir un pla únic de bust parlant, dels vídeos més llargs i elaborats, en què l'aprenent

assumeix tota la responsabilitat i pot fer aportacions més personals i creatives (autodirecció). Creiem que aquesta segona distinció permet identificar tipus de productes diferents que poden tenir potencials d'aprenentatge diferents.

Pel que fa a la segona pregunta de recerca, la caracterització detallada de les tres grans modalitats (vegeu 4.1-4.4), destaquen les fortaleses i les debilitats de cada modalitat per a l'ensenyament del català com a llengua addicional. A més, la comparativa amb les altres llengües, més enllà de les particularitats sociolingüístiques de cadascuna, també aporta punts de referència i revela diversos aspectes en què podem millorar l'ensenyament, fent-lo més coherent amb les tecnologies actuals i amb els usos més generalitzats. Les recomanacions següents avancen en aquesta direcció.

5.2 Recomanacions

Fem algunes recomanacions a partir de les dades anteriors, amb el propòsit de transferir aquests resultats a l'aula i millorar l'ensenyament del català com a llengua addicional.

Pel que fa a la visualització, malgrat que hi ha una certa didactització d'aquesta pràctica, hem detectat tres debilitats en l'anticipació prèvia, en la subtitulació i en l'avaluació formal. Pel que fa a la primera, caldria reduir aquest 68% de docents que es limita a demanar als aprenents que escoltin la seva presentació d'un vídeo; també caldria augmentar l'escàs 20% d'activitats d'anticipació i, sobretot, el mínim 1% de treball per parelles. Posar els aprenents a dialogar per parelles uns minuts facilita que verbalitzin les seves idees, que escoltin altres opinions i que es preparin millor per visualitzar vídeos.

En segon lloc, molts aprenents joves utilitzen a l'oci subtítols per veure vídeos (YouTube, TV en *streaming*) i disposem de repositoris i apps públics (ClipFlair) que permeten veure la transcripció de l'àudio d'un vídeo, afegir-hi subtítols o fer-hi anotacions. Per això, prescindint d'aquestes funcionalitats, estem desaprofitant a l'ensenyament recursos que ja són corrents en l'oci del dia a dia de molts alumnes. La recerca sobre les estratègies de comprensió auditiva digital que usen els *fansubbers* (Zhang & Cassany, 2019) aporta recursos i estratègies que podem implementar a l'aula.

En tercer lloc, caldria reduir aquest 47% de docents que no avalua la visualització de manera formal, sense rúbriques ni quantificació. Els criteris d'avaluació són la indicació principal que té en compte l'aprenent per decidir quines tasques són rellevants. Sense criteris, els aprenents poden creure que veuen vídeos per passar l'estona. Finalment, atès que la identificació i la didactització de vídeos amb potencial d'aprenentatge no és simple, podria ser operatiu construir repositoris públics per al català addicional, amb etiquetes de nivell, continguts, varietat dialectal, registre, cultura, etc.

Pel que fa a la gravació de vídeos discents, és una pràctica recent i poc disseminada que pot millorar de moltes maneres: fer certàmens per als millors vídeos discents, obrir plataformes al centre per compartir vídeos (com Flip), fer una galeria de «bones pràctiques» per als docents, oferir plantilles de guions i *storyboards*, fer llistes de recursos audiovisuals (música, mems, efectes audiovisuals, tipografies) amb llicència *creative commons*, compartir rúbriques d'avaluació o models de consentiment informat, etc. Però fem dos suggeriments de caràcter didàctic més subtils.

Molts professors conceben encara la gravació discent com una alternativa a la redacció: només un escàs 5% de vídeos discents es difon més enllà del centre educatiu i gairebé el 40% d'aquests vídeos només els veu el docent; així mateix, menys d'un 2% avalua la recepció que té un vídeo. El vídeo, doncs, actua aquí com a suport de coneixements o prova de destresa, sense cap més interès. En canvi, la gravació de vídeos discents entesa com a pràctica real, amb audiència i *feedback* autèntics, ofereix més potencialitats d'aprenentatge, en ser un cicle comunicatiu complet. Com hem raonat, quan els aprenents s'adrecen a audiències reals

elaboren productes més creatius i aprenen més (O'Grady et al., 2022). El vídeo, amb llengua oral i imatge del parlant, «demana» o «connecta» amb una audiència potencial de manera molt més directa que un escrit, que sembla adreçat només al docent.

El segon suggeriment fa referència al tipus de vídeo. Els nostres resultats i d'altres d'afins (Shafirova & Cassany, 2023) mostren que una bona part dels vídeos són productes exclusivament verbals, que mostren la resposta d'una pregunta amb l'aprenent parlant de cara. És una pràctica útil, que exigeix elaboració del contingut i de l'expressió oral. Ara bé, la versatilitat del vídeo ofereix múltiples subgèneres, que enriqueixen la pràctica d'aula (gèneres periodístics, cine, animació, etc.), amb més integració de destreses (amb escrit), cooperació amb companys, elaboració de trames, etc.

Finalment, respecte als vídeos docents, recomanem evitar l'adherència a la tradició educativa heretada, centrada en el paper, per explorar les possibilitats educatives que ofereix la tecnologia (captures de pantalla, notes de veu, fotos, apps de presentació amb vídeo, etc.). Molts d'aquests usos poden facilitar la gestió d'aula, si treballem amb aprenents familiaritzats amb la multimodalitat.

Sens dubte, aquest article pateix diverses limitacions, que redueixen la representativitat de les dades. Encara que hàgim enquestat més de 350 docents de català addicional, només els hem pogut fer unes quantes preguntes i queda pendent explorar la percepció que tenen d'aquesta pràctica els aprenents, que són el centre de l'activitat. També som conscients que la disseminació tecnològica és dinàmica i que la penetració del vídeo anirà avançant i diversificant-se, de manera que aviat caldrà contrastar aquestes dades amb d'altres de noves.

Referències

- Abbas, I. (2018). The power of video materials in EFL Classroom from the perspectives of teachers and students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(5), 161-181.
- Allué, C., & Cassany, D. (2023). Grabando vídeos: educación literaria multimodal. *Texto Livre*, 16. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41797>
- Álvarez Álvarez, A. (2016). Detección de necesidades de aprendizaje mediante el uso de una red social y del vídeo en una clase de francés lengua extranjera. *Revista de Comunicación de la SEECI*, xx (39), 1-16. <https://doi.org/10.15198/seeci.2016.39.1-16>
- Bobkina, J., Domínguez Romero, E., & Gómez Ortiz, M. J. (2020). Educational mini-videos as teaching and learning tools for improving oral competence in EFL/ESL university students. *Teaching English with Technology*, 20(3), 85-95. <https://eric.ed.gov/?q=educational+mini-videos&id=EJ1264304>
- Bustamante, O. V., & Bustamante, R. V. (2013). Aprendizaje del trabajo en equipo mediado por la producción de vídeos educativos: Básica Secundaria de la Institución Educativa Departamental (IED) de Palmira. *Escenarios*, 11(1), 23-37.
- Bustos Gisbert, J. M. (1997). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. *Carabela*, 42, 93-105.
- Cassany, D. (Ed.). (2019). *El fandom en la juventud española*. Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3631707>
- Cassany, D., Murua, I., & Urrutia, M. (2023a). Bideoaren erabilera helduen euskalduntzean ForVid ikerketaren argitan. *e-Hizpide*, 102, 1-18. <https://doi.org/10.54512/YPYC9696>
- Cassany, D., Murua, I., & Urrutia, M. (2023b). ForVid ikerketa: bideoaren erabilera helduen euskalduntzean. *e-Hizpide Monografiak*, 9(XLI), 81. <https://doi.org/10.54512/WXEQ9467>

- Cassany, D., & Shafirova, L. (2021). «¡Ya está! Me pongo a filmar»: aprender grabando vídeos en clase. *Signos*, 54(107), 893-918. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000300893>
- Field, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110-118.
- Gromik, N. A. (2015). The effect of smartphone video camera as a tool to create digital stories for English learning purposes. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 64-79. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v4n4p64>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson-Longman.
- 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.
- McNulty, A., & Lazarevic, B. (2012). Best practices in using video technology to promote second language acquisition. *Teaching English with Technology*, 12(3), 49-61. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144964>
- O'Grady, J. R. (2022). *Analysing the effects of using a multimodal pedagogical approach in the English literature classroom* [Tesi doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/687945#page=1>
- O'Grady, J. R., Cassany, D., & Knight, J. (2022). «For all the fanatics of drama out there – This is your book!» An analysis of student podcast compositions for responding to literary texts. *Changing English*. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2022.2124149>
- Özkul, S., & Ortaçtepe, D. (2017). The use of video feedback in teaching process-approach EFL writing. *TESOL*, 8(4), 862-877. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1162976>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1726805>
- Shafirova, L., & Araújo e Sá, M. H. (2023). Multilingual encounters in online video practices: The case of Portuguese university students. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2205142>
- Shafirova, L., & Cassany, D. (2023). Challenges of introducing video production tasks into the classroom. *Technology, Pedagogy and Education*. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2271931>
- Toohey, K., Dagenais, D., & Schulze, E. (2012). Second language learners making video in three contexts. *Language and Literacy*, 14(2), 75-96.
- Tschirner, E. (2011). Video clips, input processing and language learning. Dins W. Meng Chan, K. Nyet Chin, M. Nagami, & T. Suthiawan (Eds.), *Studies in Second and Foreign Language Education* (pp. 25-42). De Gruyter Mouton.
- Úbeda Mansilla, P., & Escibano Ortega, M. L. (2019). Aprendemos y enseñamos usando el vídeo con estudiantes universitarios de ELE en el ámbito de la Arquitectura y la Construcción. *Didáctica*, 31, 65-78. <https://doi.org/10.5209/dida.65938>
- Zhang, L.-T., & Cassany, D. (2019). Estrategias de comprensión audiovisual y traducción al chino en una comunidad fansub. *RESLA*, 32(2), 620-649. <https://doi.org/10.1075/resla.17013.zha>
- Zhang, L.-T., Vázquez-Calvo, B., & Cassany, D. (2023). The emerging phenomenon of L2 Spanish vlogging on Bilibili: Characteristics, engagement, and informal language learning. *Profesional de la Información*, 32(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.may.01>