

**Para citar este capítulo:**

Cassany, D., Vazquez-Calvo, B., Shafirova, L., & Zhang, L.-T. (2021). El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativas. En Óscar Loureda & Ángela Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 783–804). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110335224-040>

**El texto desde la didáctica: las destrezas comunicativas**

---

Daniel Cassany  
Boris Vazquez-Calvo  
Liudmila Shafirova  
Leticia Tian Zhang

Resumen. Este capítulo revisa uno de los conceptos centrales en didáctica de la lengua, que articula la actividad de enseñanza dentro y fuera del aula, y que conecta con el aparato teórico y la investigación en lingüística del texto. Partiendo de la noción tradicional de *destreza lingüística* (escuchar, hablar, leer y escribir), resumimos primero la propuesta del Marco Común Europeo de Referencia, que distingue *expresión* de *conversación*, en la producción oral. Luego abordamos los cambios que ha producido la diseminación de Internet, con la creciente importancia de la *comprensión oral audiovisual*, la distinción entre *mensajería* y *expresión*, en la producción escrita, y el impacto provocado por los recursos lingüísticos digitales, que modifican los usos lingüísticos receptivos y productivos, con la posibilidad de aprovechar traductores, oralizadores, transliteradores, conjugadores o redactores asistidos. Con esta revisión, esperamos ofrecer una visión actual y prospectiva de las destrezas comunicativas.

Palabras clave: destreza, habilidad, actividad comunicativa, comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita, traducción, traducción asistida, mediación, recursos lingüísticos digitales, escritura ideofonemática, comprensión audiovisual.

## 1 Introducción

Las *destrezas lingüísticas* o las *modalidades de uso* son un concepto fundamental para articular la enseñanza de la lengua y para introducir conceptos fundamentales de la lingüística del texto en la práctica educativa. Las destrezas establecen en los currículos y programas los objetivos de aprendizaje y los contenidos para la comprensión y la producción; también sirven para estructurar las unidades en los libros de texto (en los apartados de Comprensión oral,

Lectura, Expresión oral y Expresión escrita, etc.), o para organizar las tareas de clase o los componentes de cualquier examen de competencia comunicativa.

Más en concreto, algunos de las aportaciones más relevantes de la lingüística del texto han llegado a la práctica a través de la noción de destreza lingüística. A modo de ejemplo, sin pretender agotar el tema, para la selección de objetivos y contenidos de aprendizaje resultan fundamentales las nociones de *acto de habla*, *tipología de textos* o *género discursivo*. Para la práctica de las destrezas receptivas, han resultado rentables las nociones de *contextualización*, *inferencia* y *modelo de situación*. Así mismo, para las rúbricas y los criterios de evaluación de la producción oral o escrita se basan en las nociones de *coherencia*, *cohesión* y *adecuación* discursiva.

Observando cada destreza por separado, para la práctica de la comprensión oral resultan fundamentales las nociones de *texto auténtico* o plausible —que los hablantes lo perciben como natural— o de *variedad dialectal* y *registro lingüístico*. Para la preparación de tareas de la expresión oral son útiles las aportaciones del *análisis de la conversación*, de la *teoría de la enunciación* o de la *cortesía verbal*. En el plano escrito, la práctica de aula de la comprensión lectora utiliza conceptos procedentes de la psicolingüística de la comprensión (*anticipación*, *esquema de conocimiento*, *actualización*, etc.). Finalmente, la práctica de la expresión escrita está marcada por la investigación cognitiva sobre la *composición escrita*, que estructura las tareas de escritura en las fases de *planificación*, *textualización* y *revisión*.

Pero el objetivo de este capítulo no es destacar las conexiones entre la lingüística del texto y la práctica de aula, sino revisar la propia noción de destreza lingüística y, sobre todo, su clasificación y aplicación actual, en la vida real y en el aula. El interés de esta revisión radica en los factores que están modificando la manera cómo entendemos este concepto. Por una parte, la diseminación de Internet ha causado grandes cambios en las modalidades de uso verbal, creando usos mixtos y formas discursivas nuevas. Por otro lado, las propuestas metodológicas más actuales (Marco Común Europeo de Referencia, programas y apps lingüísticos) ofrecen modelos alternativos de concepción de las destrezas.

## **2. El modelo de las cuatro destrezas**

En la concepción tradicional de la enseñanza se distinguen cuatro destrezas, según el rol que adopte el usuario-aprendiz (recepción o producción) y según la modalidad lingüística empleada (habla o escritura), como se muestra en la figura 1:

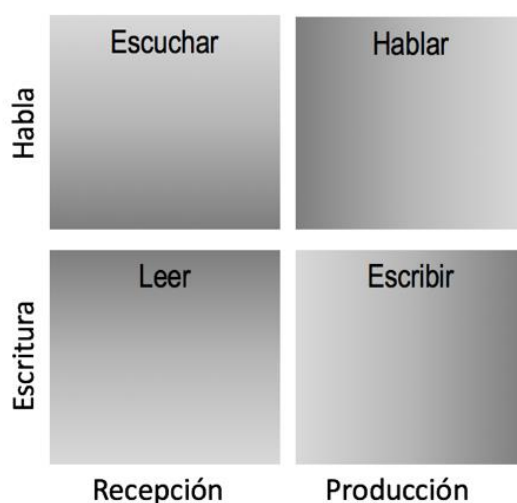


Figura 1. Clasificación tradicional de destrezas

Un aspecto relevante no incluido en esta clasificación, pero presente en la práctica educativa, es la noción de *integración* de las destrezas, por la que el uso verbal corriente conecta las destrezas de varios modos, alternando los roles de productor y receptor, o saltando del modo escrito al oral, en un mismo intercambio y situación. Por ello, la práctica educativa suele distinguir tareas aisladas para ejercitar cada destreza por separado y tareas o proyectos integrados para conectarlas entre sí.

Cabe mencionar también la presencia de algunas prácticas mixtas, con fuerte implantación sociohistórica en el aula, como la oralización de escritos o lectura en voz alta, para la práctica de la comprensión escrita, o el dictado, la transferencia inversa de la oralidad a la grafía, para la práctica de la producción escrita.

### 3. El MCER

La publicación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2000) marca un antes y un después en la práctica de la enseñanza de la lengua. Para bien o para mal (Bori, 2018), el MCER ha provocado un gran impacto en la práctica de enseñanza de lenguas en Europa y más allá, sobre todo en el ámbito de las segundas lenguas, pero también en la lengua materna. La gran mayoría de instituciones ha adaptado sus currículos, cursos y exámenes a las propuestas del MCER. Las editoriales también han adaptado sus libros de textos y materiales didácticos. Y buena parte de las autoridades, de los docentes y de los alumnos han asumido las concepciones que expone este documento.

Con relación a las destrezas, el MCER propone algunos cambios significativos. Rechaza el término *destreza* o *habilidad* (*skill* en inglés) por tener un sesgo psicolingüístico, priorizando los aspectos cognitivos y lingüísticos del código. Como alternativa, propone los vocablos más neutros de *tarea* o *actividad*, con el propósito de ofrecer una noción más sociocultural, que incluya aspectos del contexto de uso de la lengua, de la identidad de los interlocutores o de los patrones culturales implicados en la comunicación. Además, el MCER introduce una modificación relevante en la clasificación de destrezas (ver figura 2):

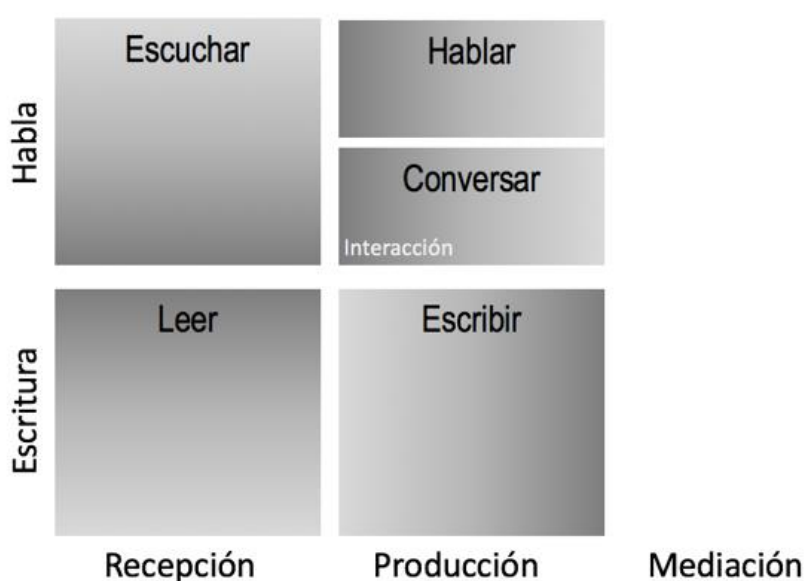


Figura 2. Destrezas según el MCER (Consejo de Europa, 2000)

La distinción entre *hablar* y *conversar* distingue la producción oral monogestionada, continuada o sostenida (conferencia, ponencia, monólogo) de la interacción plurigestionada (con alternancia de turnos), propia de la coloquialidad. Esta distinción tiene notable relevancia didáctica puesto que cada subdestreza requiere conocimientos y usos diversos y de diferente nivel de dificultad.

La última actualización del MCER, denominada *Volume Complémentaire* (Consejo de Europa, 2018), introduce subdestrezas o secciones específicas para la *recepción audiovisual* (ver apartado 4) y para la *interacción en línea*. También incluye un apartado amplio sobre *mediación*, que constituye un punto clave del volumen:

«L'objectif principal de l'actualisation actuelle était donc, étant donné l'importance croissante dans ce domaine de l'éducation, de produire des échelles de descripteurs pour la médiation. Lors de la réflexion sur la médiation, des descripteurs pour exploiter des répertoires plurilingue et pluriculturel ont également été ajoutés. Les institutions énumérées dans la liste de l'Avant-Propos ont contribué à la validation de ces nouveaux descripteurs pour la médiation, l'interaction en ligne, les réactions à la littérature et l'utilisation de répertoires plurilingues et pluriculturels.» (Consejo de Europa, 2018, 49)

Sobre la recepción audiovisual, se enfatiza la importancia de las inferencias que realiza el usuario o aprendiz a partir del contexto lingüístico y del cotexto, con diversos recursos de significación, como las ilustraciones, los subtítulos o la ortotipografía (formato, títulos, posición en el texto). En los niveles más avanzados, el objetivo al recibir *input* de material audiovisual es identificar detalles y significado implícito, ser capaz de reconocer y manipular los usos más idiomáticos de la lengua, e identificar los puntos clave y los cambios de tópico. Es relevante la aparición de los subtítulos como una herramienta de andamiaje en la comprensión de lenguas, que desarrollaremos más adelante. De ahí el desarrollo de los descriptores relativos a la mediación, que implica tanto comprensión como producción.

Además, se destaca la mediación como una de las actividades y estrategias clave del desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural (figura 3). Un usuario de lenguas competente es capaz de mediar textos y conceptos y facilitar la comunicación entre individuos que no comparten una lengua, dialecto o variedad lingüística tanto por escrito como oralmente.

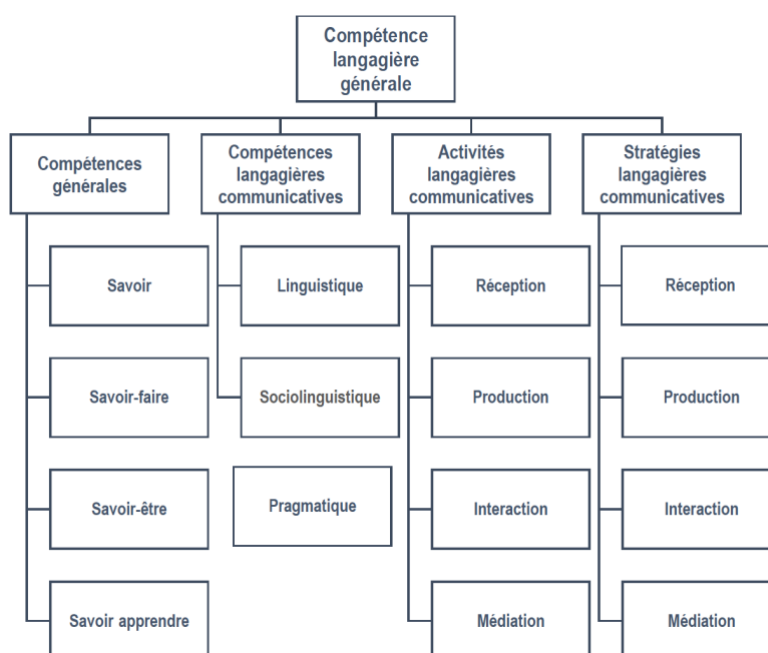


Figura 3. Esquema descriptivo del MCER (Consejo de Europa, 2018, 30).

Igualmente, las actividades comunicativas de lengua se basan en macrofunciones del lenguaje que, según esta nueva actualización, representan mejor a los usuarios y a los usos reales. Incluyen usos interpersonales y creativos, transaccionales o evaluativos y de resolución de problemas, que se yuxtaponen a las habilidades receptivas, productivas, interactivas y de mediación (ver figura 4).

	RÉCEPTION	PRODUCTION	INTERACTION	MÉDIATION
Usage créatif, interpersonnel	Par ex. Lire comme activité de loisir	Par ex. Monologue suivi : décrire l'expérience	Par ex. Conversation	Médiation de la communication
Usage transactionnel de la langue	Par ex. Lire pour s'informer et discuter	Par ex. Monologue suivi : donner des informations	Par ex. Obtenir des biens et des services Echange d'informations	Médiation de textes
Usage de la langue pour l'évaluation et la résolution de problèmes	(Fusionné avec Lire pour s'informer et discuter)	Par ex. Monologue suivi : argumenter	Par ex. Discussion	Médiation de concepts

Figura 4. Categorías macrofuncionales para las actividades lingüístico-comunicativas (Consejo de Europa, 2018, 31).

Finalmente, el nuevo MCER asume que todas las actividades pueden estar mediadas digitalmente, de manera multimodal, y que este nuevo tipo de interacción presenta características y dificultades propias, que pueden pasar desapercibidas durante el uso cotidiano de la lengua en estos contextos. Por ello, recomiendan 1) ser redundante o reformular para asegurar la comprensión, 2) emplear estrategias fáticas para garantizar que el mensaje se transmite, y 3) gestionar las reacciones emocionales en este nuevo modo de comunicación. También ofrece una nueva escala con descriptores propios, que privilegia estas nociones: 1) operar en eventos de comunicación *sincrónica* y *asincrónica*, 2) sostener la interacción con uno o más interlocutores, 3) componer contribuciones o *posts* en línea (en clara referencia a la adquisición de nuevos géneros discursivos), 4) saber evaluar y responder a contribuciones y *posts* de otros, y 5) manejar símbolos, imágenes y otros recursos semióticos que transmiten tono, tenor, prosodia, así como ironía, aspectos emocionales o afectivos, etc.

#### 4. La comprensión oral audiovisual

Veamos ahora con más detalle uno de los grandes cambios provocados por la diseminación de Internet y la tecnología de distribución de productos audiovisuales en línea (cine, series de televisión, dibujos animados, etc.), que es la *comprensión oral audiovisual* (COA) o la

recepción audiovisual (según el MCER). Las actuales plataformas de *streaming* (Netflix, HBO, Amazon) ofrecen infinidad de oportunidades a los aprendices de lenguas.

Desde la introducción temprana del reproductor de imagen en el hogar y la escuela, el vídeo ha sido un producto de consumo y aprendizaje para los aprendices de lenguas y un foco de atención para los investigadores. Sin duda, los vídeos permiten al alumno acceder a discursos contextualizados de hablantes nativos, que podría ser difícil de recrear en el aula (Hoven, 1999). Pero la comprensión de un producto dirigido a los nativos puede resultar desafiante para los hablantes de L2, por lo que se han creado diversas herramientas de apoyo. En resumen, como muestra la figura 5, la COA presenta notables particularidades con relación a la comprensión cara a cara:

### **Comprensión oral**

- Discurso auténtico.
- Discurso fungible.
- Habla natural.
- Opciones de mediación e interpretación informales.
- Unidireccionalidad.
- Participación en el discurso.

### **Comprensión oral audiovisual**

- Discurso reconstruido: actores, guiones, escenarios, etc.
- Discurso grabado, cosificado, comercializado, distribuido.
- Habla fingida, actuada.
- Doblaje, subtitulación, anotación muy sofisticados y diversos.
- Bidireccionalidad.
- Sin participación (con excepciones).
- Comunidades de seguidores, fans, filosofía Web 2.0.

Figura 5. Particularidades de la comprensión oral audiovisual

Así, la COA toma sobre todo en discursos fingidos, planificados y grabados, a los que se añada audios, subtítulos y anotaciones diversos; por ser un producto cosificado, el espectador puede avanzar y retroceder (bidireccionalidad) en la grabación y revisarla a su gusto, e incluso afiliarse a comunidades de usuarios de un producto, como veremos.

La subtitulación constituye uno de los temas centrales de la COA, como reconoce el MCER. Previamente la investigación ya exploró si la versión escrita del audio realmente ayuda a la comprensión. Los primeros trabajos apuntaron que los subtítulos facilitan el desarrollo de la comprensión audiovisual (Baltova, 1999; Danan, 2004; D'Ydewalle & Poel, 1999). En este

sentido, y siempre en relación con la comprensión oral, algunos estudios recientes sugieren que los *subtítulos intralingüísticos* (audio y subtítulos escritos en el mismo idioma) proporcionan mejores resultados (Birulés-Muntané & Soto-Faraco, 2016; Guichon & McLornan, 2008) en comparación con los *subtítulos interlingüísticos* (audio y subtítulos en diferentes idiomas).

Más allá del subtítulo, con la COA los aprendices desarrollan unas estrategias sofisticadas de uso y apropiación de las herramientas digitales y de los contenidos multimedia que difieren de la era analógica. En trabajos recientes (Shafirova & Cassany, 2017; Shafirova, 2018), exploramos cómo los aprendices de ruso en contextos informales en línea desarrollan estrategias con diverso grado de sofisticación. Así, en tareas de COA: 1) paran, reinician y reescuchan el vídeo a su conveniencia, con las funciones del reproductor; 2) eligen subtítulos en lenguas conocidas para verificar su comprensión de la lengua meta, y 3) consultan diccionarios en línea y otros recursos para resolver dudas lingüísticas. Nos sorprendió el caso de un aprendiz hispanohablante aficionado a los dibujos animados de *Los Simpsons*. Este aprendiz practicaba COA con episodios de su serie favorita de animación, que la configuraba con subtítulos en ruso y audio en la versión original en inglés. Este ejemplo ilustra que las prácticas plurilingües están muy normalizadas en los contextos virtuales.

En este contexto, han empezado a surgir aplicaciones prácticas para el aula formal. Casañ (2015 y 2016) propone secuencias didácticas que combinan preguntas de comprensión y vídeos con subtítulos. Propone incrustar preguntas de comprensión en fragmentos de vídeo con el objetivo de orientar a los alumnos-espectadores. En un cuestionario exploratorio (Casañ, 2016), 14 estudiantes valoraron positivamente esta estrategia, ya que prestaron más atención y se concentraron en momentos clave para recuperar información relevante. Este estudio sugiere un posible camino a futuro de la enseñanza formal, fomentando una COA plurilingüe, apoyada en recursos digitales y en la red, y enfatizando la autonomía del aprendiz.

Por otra parte, en la red concurren numerosas comunidades de aficionados o fans de una determinada obra que cooperan entre sí de manera organizada, sofisticada y creativa. Estos aficionados no solo se esfuerzan para seguir y comprender un material audiovisual dado, también producen contenido propio y para la comunidad. Nos referimos a las prácticas de *fansubbing* (o subtitulación amateur de vídeos) y de *fandubbing* (o doblaje amateur).

Escuchar, leer y escribir simultáneamente en una lengua extranjera es tarea ardua y compleja. No obstante, la sincronía de estas actividades constituye la rutina de trabajo habitual de los *fansubbers*, quienes traducen y subtitulan en su lengua materna sus vídeos favoritos para



compartirlos con otros fans (Díaz-Cintas, 2018; Dwyer, 2017; Orrego-Carmona & Lee, 2017). En Zhang y Cassany (en prensa, a) documentamos un grupo de *fansubbers* de series y películas hispanas al chino. Para cumplir su propósito, estos jóvenes transcriben los diálogos rápidos, complejos y en diferentes registros (coloquiales, vulgares, profesionales, etc.), aplicando estrategias de COA: 1) disminuir la velocidad de reproducción para captar palabras y sílabas principales de segmentos de difícil comprensión o audición; 2) reconstruir el contexto leyendo el resumen del episodio e deducir el contexto verbal con la ayuda de elementos multimodales del vídeo (gestos, miradas, situación); 3) consultar recursos en línea como el buscador Google y el diccionario WordReference y sus opciones de autocompleción para subsanar errores de transcripción; 4) usar los subtítulos oficiales en lenguas terceras o intermedias para reconstruir el texto original, y 5) preguntar en el chat de la comunidad de *fansub* que funciona como si se tratase de un «servicio 24 de horas», superando barreras horarias y geográficas.

De modo similar, la práctica del *fandubbing* se realiza a partir de *anime*, series de televisión, películas y canciones, con los diálogos y letras adaptados, traducidos e interpretados oralmente por los aprendices a modo de actores de voz amateur o *fandubbers*. El proyecto *Defandom* (Cassany, 2018) presenta y estudia varios *fandubbers* españoles, como Miree, que dobla videoclips de canciones japonesas al catalán y al español. En particular, Miree afirma que, con su experiencia como consumidora y productora fan, mejora su comprensión escrita y oral, es capaz de reconocer más segmentos hablados del japonés y incrementa su vocabulario tanto del japonés como L2 como del catalán y del español como lenguas de trabajo. En contraste con el *fansubbing*, el *fandubbing* se revela como un campo considerablemente menos explorado (Miquel-Vergés, 2015; Nord, Khoshsaligheh & Ameri, 2015), aunque ofrece un gran interés para la investigación en lingüística aplicada.

En último término, varios autores señalan que la COA se ve reforzada con las redes sociales, como Twitter, y la práctica asociada de comentar vídeos durante su visionado. Así, Benson (2015) examina los comentarios en YouTube de vídeos combinan chino e inglés. El autor consigue identificar numerosas interacciones orientadas a temas lingüísticos y culturales, que contienen ricas evidencias de aprendizaje. En la misma línea, los jóvenes chinos intercambian sus opiniones mediante *danmu* o *danmaku* mientras ven vídeos en línea (figura 6): los *danmu* son comentarios superpuestos, sincronizados y grabados en el fotograma, que recorren la pantalla de derecha a izquierda. En Zhang y Cassany (en prensa, b), analizamos los comentarios de la serie española *El Ministerio del Tiempo*. En base al análisis del discurso presente en los

vídeos, determinamos que esta práctica mejora la comprensión de la trama y facilita la resolución de muchas dudas lingüísticas y culturales de los espectadores. Con los *danmu*, los aprendices confirman o refutan sus conocimientos previos sobre la lengua y cultura españolas.



Extracto 2. 0:21:07-0:21:28

- (1) 宫娥?  
«¿Las Meninas?»
- (2) 卧槽! 名画!!  
«¡Joder! ¡Cuadro famosos!!»
- (3) Velazquez 的画!!!!!!  
«¡Cuadro de Velazquez!!!!!!»
- (4) 啊啊啊啊啊啊!!!! las minas  
«¡Ahhhhh!!!! las minas»
- (5) 他俩居然正好在画最后门口画家的自画像位置  
«Vaya los dos justo están al fondo del cuadro, donde el autorretrato del pintor»
- (6) 那个不是画师把自己手画进去的作品么?  
«¿Esa no será la obra en la que el pintor dibujó su propia mano?»

Figura 6. Comentarios *danmu* que ayudan a la comprensión

En un contexto formal, Tuzel y Hobbs (2017) diseñan un proyecto de telecolaboración entre aulas de Estados Unidos y Turquía, mediante redes sociales y sobre el contenido de obras populares (películas, series de TV, etc.), con el fin de promover la comprensión. Los resultados son positivos en lo tocante a las percepciones y los aprendizajes del alumnado, que gana motivación y comprensión intercultural. Con todo, los docentes no perciben beneficio en el uso de contenidos procedentes de la cultura popular.

En definitiva, la falta de conexión entre las prácticas e intereses personales del alumnado en contextos informales, y los contenidos y productos culturales presentados en el aula puede impedir un desarrollo más integral y rentable de la COA para incrementar el aprendizaje lingüístico.

## **5. La comprensión lectora: rol más activo**

La comprensión lectora (en lengua materna y también extranjera) multiplica su relevancia con la diseminación de Internet, el incremento exponencial de recursos y el uso de lenguas francas esparcidas por todo el planeta, como es el caso del español. La lectura en la red es más multimodal (dibujos, fotos, iconos, gifs o imágenes en movimiento, etc.), hipertextual, activa (navegar y evaluar), crítica (sobreabundancia de recursos de diversa calidad) y, en resumen, más compleja (Cassany, 2012). En línea accedemos a más recursos rápidamente y con pocos clics, pero no necesariamente somos capaces de atribuirles un significado plausible, puesto que en la nube los textos están más descontextualizados. Numerosas investigaciones abordan hoy estos aspectos de la lectura.

Siguiendo Valero-Porras, Vazquez-Calvo y Cassany (2015), los lectores más competentes en L2 son los que adoptan un papel más activo en las tareas de lectura en línea: los que controlan su proceso lector e identifican los aspectos que no comprenden o las incoherencias. Además, los lectores más competentes saben buscar respuestas en la red, haciendo búsquedas con palabras clave pertinentes y consiguen tratar y mediar entre las diferencias culturales entre comunidades. La combinación de estos factores permite elaborar una tipología de lectores en línea más y menos competentes (figura 7).

Lectores más críticos y conscientes: E9, E12 y E13	Lectores algo críticos: E1, E4, E6 y E10	Lectores literales: E2, E8 y E11	Lectores con dificultades: E3, E5 y E7
Identifican la visión del mundo del texto, su función y sus connotaciones sociales, culturales e ideológicas.	Identifican la visión del mundo de forma general e imprecisa. Identifican y consultan algunas de las referencias culturales.	Identifican la visión del mundo de forma general e imprecisa solo con ayuda de investigadores u otros estudiantes.	No identifican la ideología del texto, ni saben qué estrategias podrían emplear para hacerlo. Muestran carencias en la comprensión literal.
Son capaces de enunciar los elementos a partir de los cuales identifican la ideología.	No son capaces de enunciar los elementos a partir de los cuales identifican la ideología.	No son capaces de enunciar posibles indicadores de la ideología del texto.	
Dominan múltiples estrategias de gestión de la información en Internet. Los comportamientos lectores ineficientes son puntuales.	Sus estrategias de gestión de la información en Internet son irregulares (emplean algunas con eficiencia y desconocen otras).	Emplean múltiples estrategias de gestión de la información solo para resolver dificultades que tienen que ver con sus limitaciones lingüísticas y con la interpretación literal.	Poseen un repertorio limitado de estrategias de gestión de la información en Internet para resolver dificultades que tienen que ver con sus limitaciones lingüísticas.
Combinan el uso de recursos lingüísticos en línea con otros recursos multimodales y webs con información sociocultural.	Emplean frecuentemente recursos lingüísticos en línea. En ocasiones específicas acuden a Wikipedia y a Google Images.	Emplean exclusivamente recursos lingüísticos en línea.	Emplean un número muy reducido de recursos lingüísticos en línea.
Consideran que es indispensable conocer con detalle el contexto sociocultural donde se sitúa un texto en LE para comprenderlo.	No otorgan importancia al conocimiento detallado del marco sociocultural. Consultan referencias culturales aisladas.	Conciben la lectura en LE como la recuperación del sentido literal del texto. No otorgan importancia al marco sociocultural.	Conciben la lectura como un proceso mecánico, y el contexto como el entorno físico en el que ocurre lo relatado en el texto.
Son conscientes de las dificultades de la tarea por su falta de dominio de la LE y de su cultura, además de sus limitaciones para usar recursos en línea para resolver los problemas de comprensión que surjan.	Consideran que leer un texto digital en LE es más difícil porque desconocen el significado y las connotaciones de muchas referencias culturales. No creen tener menor dominio de los recursos en línea para leer en LE.	Estiman que la principal dificultad de la tarea estriba en escoger la acepción correcta de las unidades léxicas para interpretar el texto adecuadamente.	Creen que la tarea no presenta especiales dificultades de comprensión ni por estar en LE, ni por dirigirse a otra cultura ni por tratarse de un texto digital.

Figura 7. Tipos de aprendices de L2 según sus habilidades en lectura crítica mediada por tecnologías (Valero-Porras/Vazquez-Calvo/Cassany 2015, 19).

Para explorar las funciones que ejerce la multimodalidad en la lectura en línea, resultan muy útiles las investigaciones sobre comunidades digitales específicas, como el ámbito de los fans de productos culturales, algunos de los cuales ya hemos tratado con anterioridad. En este sentido, Valero-Porras (2018) describe con detalle las prácticas letradas de una comunidad hispana de *scanlators* (de *scan* y *translation*) o traductores amateurs de *manga* (historietas de origen japonés, coreano o chino, basadas en la tradición gráfica japonesa). Esos jóvenes se apoyan en mayor parte en las imágenes del *manga*, descifrando su significado gracias a sus conocimientos sobre la cultura popular japonesa (Valero-Porras & Cassany, 2016). Además, los jóvenes utilizan imágenes específicas como avatares para construir su identidad fan y presentarse ante la comunidad. Normalmente son personajes típicos del *manga*, famosos entre

los fans —aunque desconocidos para los legos—, que indican las preferencias del joven (géneros de *manga* que gustan, rasgos psicológicos asociados al personaje, etc.; Valero-Porrás 2018). De este modo, una simple imagen transmite muchos datos a los lectores particulares de cada comunidad.

## **6. La traducción: de enemiga a colega**

La traducción es otra práctica que ha experimentado notables cambios, en el actual mundo global y multilingüe. Las situaciones de transferencia entre escritos y parlamentos son cada día más frecuentes y normales. Hoy aspiramos a formar ciudadanos plurilingües, que puedan expresarse en una lengua extranjera y que puedan comprender otra, además de su lengua materna (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez 2010). La mediación en un sentido amplio, es decir, la traducción y la interpretación en contextos informales y de aprendizaje, se revelan como respuestas ante el desafío.

Durante mucho tiempo, la traducción a la L1 ha sido una gran enemiga de las clases de L2. Las ideas más extendidas sobre la «buena práctica» incluían el uso exclusivo de la L2 por parte del profesor y del alumnado, la exclusión de cualquier práctica formal de traducción y, ocasionalmente, el recurso a buscar las equivalencias léxicas entre idiomas, para facilitar la comprensión del alumnado. Sin duda, este planteamiento constituyó en su momento un rechazo a los métodos de gramática-traducción que estuvieron vigentes durante mucho tiempo. Con la aparición de enfoques contemporáneos de corte comunicativo, en los que la práctica significativa es central, la traducción como herramienta pedagógica en la educación lingüística fue denostada. El motivo subyacente radicaba en que los métodos de gramática-traducción partían de un supuesto estructuralista y erudito, y del comentario filológico de la práctica traductológica, arrastrando consigo los modelos de traducción de los códigos y las obras de la Antigüedad clásica en griego al latín y de textos literarios, religiosos y administrativos en latín a las lenguas vernáculas.

Las hornadas que actualmente se encuentran en su plenitud de servicio docente (en el rango de los 40 a los 60 años) en escuelas e institutos estudiaron con estos métodos cercanos a la gramática-traducción en las universidades. Así, rechazan de plano la traducción como herramienta educativa, como actividad comunicativa y como actividad formativa. A grandes rasgos, estas ideas se alinean con los resultados del macro-estudio europeo que indaga sobre el

papel de la traducción en la enseñanza obligatoria (Pym, Malmkjaer & Gutiérrez-Colón Plana 2013).

Hoy en día diferentes motivos apuntan hacia un cambio de percepción: 1) el reconocimiento del plurilingüismo como un valor relevante; 2) el incremento de las prácticas de traducción, mediación y cambio lingüístico (*code switching*); 3) la aparición de conceptos como el *translanguaging*, etc. En la década de los 90, el auge de estudios, escuelas y facultades de traducción (en España, y, en menor medida, Latinoamérica) y la aparición de estudios de corte intercultural propician el vuelco de pensamiento de una cohorte de filólogos que vislumbran en la traducción un campo de investigación y docencia por explotar, a partir de la nueva visión comunicativa y sociocultural de la enseñanza-aprendizaje de L2.

Entre los trabajos que valoran la traducción como parte esencial del aprendizaje de lenguas, destacamos a Leonardi (2010 y 2011), que defiende el uso pedagógico y comunicativo de la traducción en las aulas, con numerosas propuestas y ejercicios prácticos, a partir, por ejemplo, del análisis contrastivo y no contrastivo de errores. Leonardi se centra en la traducción del inglés al italiano, pero los principios metodológicos que ofrece se aplican también al español. La autora promueve la traducción pedagógica —que no debe confundirse con la pedagogía de la traducción—, porque fomenta la comprensión crítica de textos, la producción escrita con propósitos comunicativos, el estudio de la gramática en contexto y el fomento de la competencia cultural y la mediación intercultural.

Estos elementos están ahora en boga en la nueva actualización del MCER, como explicamos en este capítulo. Aunque el estudio y análisis del error en traducción es un campo de especialización de estudiantes de traducción en ámbitos universitarios, algunas propuestas más generalistas y amplias, con un metalenguaje flexible y comprensible, pueden emplearse con alumnado de nivel avanzado pero no universitario. En este sentido, recomendamos el trabajo de Pym y Torres-Simón (2015), cuyos procedimientos de traducción permiten analizar errores y desviaciones en el texto meta, así como las decisiones tomadas por el traductor o aprendiz de lenguas.

## **7. La expresión oral apoyada**

El desarrollo tecnológico también ha tenido un impacto en la producción oral. Ha mejorado notablemente la práctica de hablar de modo sincrónico a distancia (teléfono, videoconferencia, mensajería oral por Internet, etc.). La red ha promovido nuevas funciones como 1) añadir

imagen a la voz, 2) incluir a varios interlocutores en la conversación, entre grupos numerosos y un ponente (videoconferencia); 3) acompañar el habla con recursos multimodales (presentaciones, fotos, vídeos) o 4) incorporar otros canales de interacción (chat escrito, búsqueda de información, intercambio de documentos). Además, la red permite grabar el intercambio y distribuirlo para que se escuche asincrónicamente.

Al mismo tiempo, las incidencias en el canal son más frecuentes y relevantes, con ruidos, cortes de conexión, mala transmisión, etc. También se producen cambios relevantes en las funciones que ejercen los diferentes tipos de contexto. Por ejemplo, en un intercambio oral en línea, el contexto físico se reduce a lo que muestra la pantalla (nuestra cara y cuerpo, el fondo del espacio físico, etc.), por lo que si queremos incorporar elementos paratextuales nuevos a la conversación movemos la cámara en el sentido oportuno. En cambio, el contexto cognitivo adquiere más relevancia, porque los interlocutores comparten menos elementos en común y deben elaborar discursivamente (o cognitivamente) el contexto del interlocutor o del tema de conversación. Así, se están desarrollando nuevas formas de cortesía, como los comentarios verbales «¿me oyes?», «¿me ves?», «¿dónde estás?», «¡dame dos minutos!», o determinados gestos como el saludo o el beso ante la cámara.

Además, la facilidad e ubicuidad de acceso a la red con el móvil también provoca alteraciones en el intercambio presencial. Los interlocutores se apoyan en recursos digitales, como fotografías, vídeos o datos, para apoyar su habla espontánea. En la clase de lengua, los recursos lingüísticos también facilitan la práctica de la producción oral: muchos alumnos aprovechan las apps de oralización (*Google Translate*, entre otros) para practicar la pronunciación, grabar su discurso y posteriormente escucharlo para corregirse, o traducirlo en lengua extranjera y oralizarlo por medios automáticos, entre otras opciones.

Una forma popular de expresión oral en línea es el *live streaming* en plataformas como Twitch, YouTube Live e Instagram o Facebook. Con esta posibilidad, un locutor retransmite vídeo o audio en directo mientras la audiencia reacciona con un chat escrito superpuesto, que a menudo combina texto y otros recursos de significación como los emoticonos. El caso particular de Twitch es interesante, porque surge para realizar *streaming* específicamente de videojuegos, creando un contexto de interacción social multimodal con la comunidad de videojugadores, con frecuentes prácticas y conductas que favorecen el plurlingüismo (Vazquez-Calvo, 2018). En Instagram, el *streaming* también goza de creciente popularidad, con multitud de usuarios jóvenes.

En el reciente volumen complementario del MCER, la expresión oral apoyada aparece de manera soslayada en los descriptores referentes a la interacción, como «Utiliser les télécommunications (connexions audio et vidéo)» (Consejo de Europa, 2018, 95). No obstante, en este apartado, el foco es el interlocutor y no las posibilidades que las tecnologías proveen para facilitar la comunicación según las prácticas contemporáneas tratadas más arriba. En el apartado relativo a la interacción en línea (Consejo de Europa, 2018, 99), se hace referencia a la interacción en línea escrita, aunque la separación entre los modos escrito y oral sea difusa en el contexto virtual. El MCER destaca que, para interactuar en línea de manera eficaz, el interlocutor debe dominar los símbolos, imágenes y demás códigos propios del canal, en línea con los supuestos que manejamos en este capítulo.

En resumen, la destreza de la expresión oral también experimenta cambios relevantes con la implantación generalizada de la red, aunque estos sean recientes, no han llegado todavía al aula en forma de propuestas didácticas, y tampoco han sido objeto de investigación empírica. Sin duda se trata de un terreno fértil para la exploración futura.

## **8. La expresión escrita digital**

Podemos destacar tres grandes cambios en la práctica de la expresión escrita, con la irrupción de Internet, que afectan de manera radical a sus usos sociales y a su enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, el desarrollo de la mensajería instantánea (Messenger, WhatsApp, Telegram, SMS) ha creado una variedad idiolectal escrita que rompe el monopolio que ha tenido el estándar escrito desde la invención de la imprenta. Hoy los intercambios instantáneos por mensajería escrita, espontáneos, vernáculos y privados, no siguen la norma escrita formal, al prescindir de letras mudas y tildes o incorporar símbolos en sus mensajes. De este modo la escritura se equipara con el habla, que había distinguido tradicionalmente entre variedad dialectal y estándar. Este tipo de escritura ha merecido varias denominaciones, como *netspeak*, lenguaje Messenger, escritura simplificada o escritura ideofonemática. Pese a la inquietud que despierta esa variedad escrita (y a sus posibles consecuencias para el idioma, la comunidad o la alfabetización de los jóvenes), la investigación no ha hallado correlación entre su uso y una supuesta dificultad para adquirir la norma formal (Prester, Wood & Bell, 2008).

En segundo lugar, el desarrollo de la nube digital y de los programas para compartir y coescribir textos en línea (Drive, Dropbox, Wikis) o el uso combinado de los procesadores y el correo electrónico y el chat, ha incrementado las prácticas de escritura colaborativa. Las



herramientas de datos masivos (*big data*) permiten analizar las aportaciones de los aprendices en tareas cooperativas de escritura, en contextos formales (Yim & Warschauer, 2017) e informales. En este último contexto destacan los estudios sobre comunidades de fans que leen y escriben cooperativamente *fanfiction* (Black, 2005; Sauro, 2016). En estas comunidades digitales (como *fanfiction.net*, *fanfic.es*, *Wattpad*) los seguidores de obras populares muy diversas (*Harry Potter*, *X-Men*, *Pokémon*, etc.) publican, leen y comentan sus producciones escritas, que recrean el universo de una obra venerada.

Black (2005) describe a una joven que escribe historias basadas en literatura popular japonesa, participando en una comunidad en línea, en la que publica sus escritos para una audiencia internacional. Sus lectores adoptan varios roles: comentan brevemente un capítulo (a modo de refuerzo de su identidad y motivación) o actúan como *lectores beta* (o aficionados al mismo género de *fanfic* sobre el que se escribe y que aceptan revisar exhaustivamente el borrador) que proponen mejoras concretas, no solo formales (dado que muchos jóvenes escriben en lenguas no maternas) sino también de estilo o contenido (trama, estructura, personajes, etc.). Esta joven valoró muy positivamente su experiencia como autora de *fanfiction*, subrayando que, siendo una japonesa emigrada al Canadá, su nivel de inglés aumentó significativamente gracias a los comentarios recibidos. Más recientemente, Sauro (2016) propone tareas de *fanfiction* (basada en la obra *El Hobbit*) en el aula formal de inglés, para promover el análisis literario, las técnicas creativas de escritura o el vocabulario.

En tercer lugar, la escritura digital emplea recursos lingüísticos digitales (RLD), como traductores, verificadores, conjugadores o bases de datos. Situamos este hecho en la rama de la lingüística aplicada conocida como *data-driven (language) learning* (Johns, 1991 y 2002), que propone crear herramientas que permitan a los hablantes resolver de manera autónoma sus dudas lingüísticas. Dicho enfoque parte de las enormes bases de datos elaboradas por la lingüística del corpus, e idea algoritmos de análisis y webs manejables de consulta para aprender sobre cuestiones léxicas o sintácticas que difícilmente resuelve un diccionario, como las colocaciones, la cortesía o el estilo retórico de cada género discursivo.

Aunque el origen de esta corriente sea anglófona y el contexto inicial el inglés como L2 (Gaskell & Cobb, 2004; Lenko-Szymanska & Boulton, 2015; Thomas, 2015), numerosos investigadores hispanos se han interesado por el uso de corpus (Parodi, 2010; Buyse, 2011) u otros RLD (Cruz Piñol, 2012 y 2015) para aprender ELE. Una crítica frecuente al empleo de RLD en las aulas es que, por un lado, la curva de aprendizaje es demasiado pronunciada si el

uso se restringe a momentos puntuales, y, por otro lado, que su uso puede abrumar a aprendices de niveles bajos e incluso, de niveles altos, pero sin formación gramatical. Así surgen estudios, como Piñol, más comprensivos, que conceptualizan los RLD como herramientas *ad hoc*, cuyas potencialidades y limitaciones son, en sí mismas, oportunidades de aprendizaje.

Esta misma línea sigue la investigación de corte exploratorio que conceptualiza a docentes y estudiantes como usuarios de la red. En particular, estos estudios surgen motivados por la aparición de programas 1x1 (OLPC o *One Laptop per Child*), en los que cada alumno y docente dispone de un ordenador en la escuela para trabajar la escritura, además del resto del currículum. En este contexto, Warschauer (2010: 101) manifiesta:

«A second major advantage of drafting by computer was the various scaffolding tools available in word processing software and the Internet. Virtually all students used spell checkers as part of their writing, and many also used grammar checkers, dictionaries, and thesauruses. Few students could use all of these tools expertly, as the tools themselves require some underlying linguistic knowledge to use well, but most indicated that they benefited from them.»

En España, Cassany (2016) analiza el uso que dicen realizar de los RLD 59 jóvenes plurilingües catalanes de 11-17 años, y concluye que los recursos favoritos son los plurilingües y multifuncionales (traductores, diccionario Wordreference). También identifica que el uso de RLD abre una brecha entre los alumnos más sofisticados, que han aprendido a usar diferentes recursos con estrategias particulares de comprobación, y los alumnos más básicos, que los usan poco y de manera acrítica y mecánica.

Vazquez-Calvo (2016) estudia cómo docentes y alumnos, en institutos de secundaria 1x1 de Cataluña, perciben y emplean los RLD en las aulas. La mayor parte de docentes (excepto los más tecnofílicos) no forma intencionalmente a los alumnos con diccionarios o correctores, cuya enseñanza se limita a la presentación del recurso. Herramientas como la traducción automática quedan relegadas a un segundo plano o son censuradas. No obstante, los alumnos usan más frecuentemente el traductor automático de Google seguido del diccionario multilingüe WordReference y del corrector inserto en los procesadores de textos. Además, identifican y desarrollan estrategias con diverso grado de acierto y destreza para cada fin lingüístico: comprensión global o parcial, producción global o parcial, revisión, consulta. Describimos algunos de estos usos con el traductor (figura 8):


Sofisticación	Uso	Fin
Menos sofisticado	El uso del traductor como asistente de comprensión en lengua extranjera	Comprensión
	El uso del traductor como traductor de textos completos	Producción
	El uso del traductor como traductor de frases	Producción
	El uso del traductor como herramienta de revisión de redacción	Revisión
	El uso del traductor con varios idiomas de entrada	Comprensión Producción Revisión
	El uso del traductor con retrotraducción	Producción Revisión
Más sofisticado	El uso de varios traductores (Google Translate, Bing)	Producción Revisión
	El uso del traductor con post-edición del texto de salida	Producción
	El uso del traductor y el alumno como <i>prosumidor</i> de información	Producción Revisión

Figura 8. Usos del traductor según los aprendices (Vazquez-Calvo & Cassany, 2017: 185).

En definitiva, hallamos cierto consenso en valorar positivamente la traducción automática, sobre todo, cuando se conocen las herramientas y habilidades para identificar posibles desviaciones en el *output* y enmendarlas. La recomendación es, pues, aprovechar las posibilidades de la traducción automática para la producción, con los alumnos avanzados que pueden editar el texto (Niño, 2008), y con alumnos principiantes, pero para la comprensión global de textos.

## 9. Conclusiones: una clasificación actual

Hemos revisado las destrezas lingüísticas en varios documentos relevantes (MCER) y hemos descrito con detalle cómo cambian con la irrupción de Internet y de la comunicación mediada por ordenador. Con estas aportaciones, podríamos trazar el esquema de la figura 9:

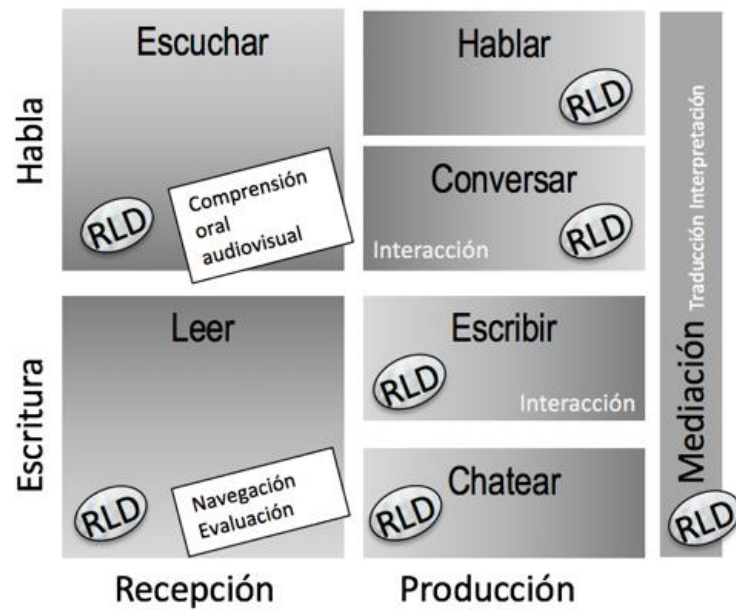


Figura 9. Propuesta actual de destrezas

Tanto la expresión oral como la escrita se subdividen en dos para distinguir la *expresión* de la *interacción*, de modo que obtenemos las dobles parejas de *Hablar / Conversar* y *Escribir / Chatear* (que incluiría todo tipo de mensajería instantánea). Además, el rol de recepción o comprensión incorpora varias especificaciones en forma de cuadrados para indicar las particularidades propias de cada una, con la adopción de la nube digital: la escucha incorpora la *Comprensión Oral Audiovisual* y la lectura la *Navegación* a través de la web y la *Evaluación* de resultados. También se indica el uso de *Recursos Lingüísticos Digitales* con la sigla RLD en todas las destrezas puesto que, como hemos observado, actualmente tienen aplicación en todos los casos, con varios objetivos, herramientas y necesidades. Finalmente, el cuadro apaisado de la derecha recuerda que todas las destrezas hoy pueden utilizarse también en actividades de mediación (traducción, interpretación, etc.) entre idiomas diversos, en el actual contexto plurilingüe.

Creemos que este esquema más complejo, con varias subdivisiones y especificaciones, ofrece una visión más realista de los usos verbales actuales, así como de su didáctica en las aulas.

## 10. Bibliografía

- Baltova, Iva. (1999) Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Video in Core French, *Canadian Modern Language Review*, 56(1), 31–48. <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.1.31>
- Benson, Phil. (2015) Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos, *Language Learning and Technology*, 19(3), 88–105. <http://llt.msu.edu/issues/october2015/benson.pdf>
- Birulés-Muntané, Joan y Soto-Faraco, Salvador. (2016) Watching Subtitled Films Can Help Learning Foreign Languages, *Plos One*, 11(6), 1–10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158409>
- Black, Rebecca W. (2005) Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community, *Journal of adolescent & adult literacy*, 49(2), 118–128.
- Bori, Pau. (2018) *Language Textbooks in the Era of Neoliberalism*. Londres: Routledge.
- Buyse, Kris. (2011) ¿Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE?, en: Javier de Santiago Guervós et al. (ed.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, vol. 1. Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 277-289. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419362>
- Casañ Núñez, Juan Carlos. (2015) Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (20), 1–45.
- Casañ Núñez, Juan Carlos. (2016) Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera, *Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación*, 7, 19–38.
- Cassany, Daniel. (2012) *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel. (2016) Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 7–29. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400002>
- Cassany, Daniel. (coord.) (2018), *El fandom en la juventud española*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. <https://sites.google.com/site/defandom/home>
- Consejo de Europa. (2000) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090001680459f98>
- Consejo de Europa. (2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: Volumen Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cruz Piñol, Mar. (2012) *Lingüística del corpus y enseñanza del español como L2/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- Cruz Piñol, Mar. (2015) Léxico y ELE: enseñanza/aprendizaje con tecnologías, *Journal of Spanish Language Teaching*, (2)2, 165–179. <http://doi.org/10.1080/23247797.2015.1105518>
- Danan, Martine. (2004) Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies, *Meta: Journal Des traducteurs Meta: / Translators' Journal*, 49(1), 67–77. <https://doi.org/10.7202/009021AR>
- Díaz-Cintas, Jorge. (2018) “Subtitling’s a carnival”: New practices in cyberspace, *The Journal of Specialised Translation* (30), 127–149. [https://www.jostrans.org/issue30/art\\_diaz-cintas.pdf](https://www.jostrans.org/issue30/art_diaz-cintas.pdf)
- Dwyer, Tessa. (2017) *Speaking in subtitles: revaluing screen translation*. Edinburg: Edinburgh University Press.

- D'Ydewalle, Géry y Marijke Van de Poel. (1999) Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programs, *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(3), 227–244. <https://doi.org/10.1023/A:1023202130625>
- Gaskell, Delian y Thomas Cobb. (2004) Can learners use concordance feedback for writing errors?, *System*, 32(3), 301–319. <http://doi.org/10.1016/j.system.2004.04.001>
- González Piñeiro, Manuel/Guillén Díaz, Carmen/José Manuel Vez. (2010) *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Guichon, Nicolas y Sinead McLornan. (2008) The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design, *System*, 36(1), 85–93. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.11.005>
- Hoven, Debra. (1999) A Model for Listening and Viewing Comprehension in Multimedia Environments, *Language Learning & Technology*, 3(1), 88–103. <http://llt.msu.edu/vol3num1/hoven/index.html>
- Johns, Tim. (1991) Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials, *English Language Research* 4, 1–16.
- Johns, Tim. (2002) Data-driven learning: The perpetual challenge, *Language and Computers*, 42(1), 107–117.
- Leko-Szymanska, Agnieszka y Boulton, Alex. (ed.) (2015) *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Leonardi, Vanessa. (2010) *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*. Bern: Peter Lang AG.
- Leonardi, Vanessa. (2011) Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning, *Annali Online Lettere*, 1(2), 17–28.
- Niño, Ana. (2008) Evaluating the use of machine translation post-editing in the foreign language class, *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 29–49.
- Miquel-Vergés, Joan. (2015) La universidad como institución frontera en el ámbito de la traducción multimedia, *Opción*, 31(3), 843–866.
- Nord, Christiane; Khoshsaligheh, Masood y Saeed Ameri. (2015) Socio-cultural and technical issues in non-expert dubbing: A case study, *International Journal of Society, Culture & Language*, 3(2), 1–16.
- Orrego-Carmona, David y Lee, Yvonne. (ed.) (2017) *Non-Professional Subtitling*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Parodi, Giovanni. (2010) *Lingüística del corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid: Iberoamericana.
- Plester, Beverly; Wood, Clare y Victoria Bell. (2008) Txt0 msg n school literacy: does texting and knowledge of text abbreviations adversely affect children's literacy attainment?, *Literacy*, 42(3), 137–144.
- Pym, Anthony y Esther Torres-Simón. (2015) The pedagogical value of translation solution types, *Perspectives*, 23(1), 89–106. <http://doi.org/10.1080/0907676X.2014.928334>
- Pym, Anthony; Malmkjaer, Kirsten y María del Mari Gutiérrez-Colón Plana. (2013) *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union: A study*, Directorate-General for Translation/European Commission, Italia. <http://doi.org/10.2782/13783>
- Sauro, Shannon. (2016) Report from Middle-Earth: fan fiction tasks in the EFL classroom, *ELT Journal*, 70(4), 414–423, <https://doi.org/10.1093/elt/ccv075>
- Shafirova, Liudmila. (2018) Aprender una lengua extranjera en línea, en: Denise Hernández y Hernández y Daniel Cassany (ed.) *Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. Córdoba: Editorial Brujas, 171–193.

- Shafirova, Liudmila y Daniel Cassany. (2017) Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre, *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, (5), 49–62.
- Thomas, James. (2015) Stealing a march on collocation: Deriving extended collocations from full text for student analysis and synthesis, en Agnieszka Lenko-Szymanska y Alex Boulton (ed.), *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 85–108.
- Tuzel, Sait y Renee Hobbs. (2017) The use of social media and popular culture to advance cross-cultural understanding, *Comunicar*, 51(XXV), 63–72. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-06>
- Valero-Porras, María José. (2018) *La construcción discursiva de la identidad en el fandom: estudio de caso de una aficionada al manga*, tesis doctoral, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/459254>
- Valero-Porras, María José y Daniel Cassany. (2016) Translation by fans for fans”: organization and practices in a Spanish-language community of scanlation, *BID. Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37, 1–12. <http://bid.ub.edu/es/37/cassany.htm>
- Valero-Porras, María José; Vazquez-Calvo, Boris y Daniel Cassany. (2015) Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales, *Ocnos*, 13, 7–23. <http://doi.org/10.18239/ocnos>
- Vazquez-Calvo, Boris. (2016) *Digital language learning from a multilingual perspective: the use of online language resources in the one-to-one classroom*, tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra. <http://www.tdx.cat/handle/10803/401387>
- Vazquez-Calvo, Boris. (2018) The Online Ecology of Literacy and Language Practices of a Gamer, *Educational Technology & Society*, 21(3), 199–212. [https://www.j-ets.net/ETS/journals/21\\_3/18.pdf](https://www.j-ets.net/ETS/journals/21_3/18.pdf)
- Vazquez-Calvo, Boris y Daniel Cassany. (2017) Aprender lengua con el traductor automático en la escuela secundaria: un diálogo necesario, *Calidoscópico*, 15(1), 180–189. <http://doi.org/10.4013/cld.2017.151.14>
- Warschauer, Mark. (2010) Learning to Write in the Laptop Classroom, *Writing & Pedagogy*, 1(1), 101–112. <http://doi.org/10.1558/wap.v1i1.101>
- Yim, Soobin y Mark Warschauer. (2017) Web-based collaborative writing in L2 contexts: methodological insights from text mining, *Language Learning & Technology*, 21 (1), 146–165. <http://llt.msu.edu/issues/february2017/yimwarschauer.pdf>
- Zhang, Leticia-Tian y Daniel Cassany. (2016) Fansubbing del español al chino: organización, roles y normas en la escritura colaborativa, *BID. Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37. <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2016.37.16>
- Zhang, Leticia-Tian y Daniel Cassany. (en prensa, a) Prácticas de comprensión audiovisual y traducción en una comunidad fansub del español al chino, *Revista Española de Lingüística Aplicada*.
- Zhang, Leticia-Tian y Daniel Cassany. (en prensa, b) El fenómeno «danmu» y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través de «El Ministerio del Tiempo», *Comunicar*.