

El uso de la videograbación y la videollamada para la enseñanza de español como lengua extranjera

*The use of video recording and video call for Spanish
as a foreign language teaching*

LUCÍA SÁNCHEZ-BEJERANO
UNIVERSIDAD EUROPEA DEL ATLÁNTICO
luciasanchezbejerano@gmail.com

Resumen:

En este artículo se reflexiona sobre la relevancia de la comunicación y competencias orales mediante unas prácticas de aula llevadas a cabo en una clase de español como lengua extranjera en un contexto universitario entre un centro educativo de París y otro de Santander. Mediante la aplicación de estas actividades con el uso de videograbaciones y videollamadas se observaron conductas positivas entre el alumnado, quien puso en práctica una serie de competencias asociadas a la lengua oral. Las actividades únicamente se pusieron en práctica en una única ocasión, aunque una aplicación continuada podría suponer una mejora significativa de competencias orales.

Palabras clave: videograbación, videollamada, competencia oral, ELE.

Abstract:

The following article reflects on the relevance of communication and oral skills through classroom practices carried out in a Spanish as a foreign language class in a university context between an educational institution in Paris and another in Santander. By implementing these activities with the use of video recordings and video calls, positive behaviors were observed among the students, who had the opportunity to put into practice a series of oral language-related competencies. The activities were only implemented on one occasion; however, their continued application could lead to a significant improvement in oral competencies.

Keywords: video recording, video call, oral competence, SFL.

1. Introducción

La comunicación oral comprende dos de las cuatro destrezas fundamentales en el dominio de una lengua: la comprensión y la expresión oral. Tan importante y esencial para realizar una comunicación oral efectiva es entender aquello que se dice, como ser capaz de producir lengua para expresar lo que se piensa (Baralo, 2012).

Entre las habilidades incluidas en el desarrollo de una comunicación oral se encuentra la capacidad de recopilar y procesar información, así como de representar mentalmente realidades que interpretar, regular el conocimiento propio y reflexivo. En especial, sobre el lenguaje y las normas de uso asociadas a él, ya que con ello viene implícita la necesidad de ponerse en el lugar del receptor, las convenciones sociales y culturales, así como la intención comunicativa, es decir, rasgos socioculturales además de los propuestos por la gramática generativa en su definición de competencia lingüística (Hymes, 1971). De hecho, autores como Baralo (2012: 164) definen la comunicación oral como una habilidad “intrínseca” sin la cual no es posible imaginar a ningún ser humano. En el caso de aprendientes de una lengua meta, la competencia plurilingüe que se impulsa promueve el almacenamiento de las lenguas de manera interrelacionada. Los diferentes códigos entran en relación, se complementan y forman estructuras mentales complejas de forma que las realidades de las lenguas interactúan entre sí.

Dentro de estas competencias se encuentran las habilidades relacionadas con la competencia oral, que de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020), MCERL de ahora en adelante, se pueden distinguir entre comprensión oral, expresión oral, interacción oral y mediación. La comprensión oral incluye situaciones de comunicación directas e indirectas, es decir, cara a cara o por medio de grabaciones. Esto incluye la comprensión de conversaciones en vídeo o audio en donde se valora en el caso de los audios el entendimiento de información específica y esencial, así como el estado de ánimo del hablante, sus puntos de vista o actitudes. Es necesario desarrollar también la capacidad para entender los cambios de temática discursiva, velocidad o uso de lenguaje idiomático. Según el tipo de comunicación se puede observar en el hablante el monólogo sostenido en el que aparecen las descripciones de experiencias, generalmente relacionadas con actividades diarias y cotidianas, planes o eventos e incluso temas de interés complejos.

En el caso de la interacción oral se incluyen la comprensión de un interlocutor, establecer y mantener una conversación, las discusiones de carácter informal con personas cercanas o de tipo formal en contextos académicos o laborales, la colaboración para alcanzar un objetivo común, la obtención de bienes y servicios, el intercambio de información, el llevar a cabo entrevistas o ser entrevistado y el uso de las telecomunicaciones. Por último, dentro de las competencias que se llevan a cabo en el

desarrollo de la habilidad oral, se encuentra la mediación. Esta competencia permite al hablante llevar a cabo un rol de agente facilitador de la comunicación. De esta manera, se convierte en un mediador que construye “espacios y condiciones” (Consejo de Europa, 2020: 103) para esta comunicación.

Estas competencias orales, así como la mediación, se encuentran recogidas dentro del presente artículo mediante una puesta en práctica de una actividad en el aula de aprendientes de español, así como en el aula de futuros docentes de lengua extranjera.

2. Estado de la cuestión

2.1. La enseñanza-aprendizaje de la competencia en comunicación oral en ELE

Gran parte del conocimiento que una persona adquiere y desarrolla acerca de la comunicación oral viene dado por la observación e imitación de otras personas (Gass y Selinker, 2008; Lightbown y Spada, 2013), por lo que la interacción supone un elemento crucial para el desarrollo del lenguaje de acuerdo con las teorías generativistas del lenguaje. Además, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, este tipo de interacción con otras personas sigue siendo necesario para poder adquirir la lengua adecuadamente. Por ello, desde un punto de vista didáctico se torna esencial que el estudiante tenga la posibilidad de imitar e interactuar con personas que hablen la lengua meta.

En el caso del aula de español como lengua extranjera, ELE en lo sucesivo, la oralidad se desarrolla de acuerdo con una serie de competencias que, en su conjunto, hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo. Este es el caso, por ejemplo, del uso de competencias digitales en el estudio llevado a cabo por Navarro (2021) en el que se propone la enseñanza de la lengua española mediante el uso de plataformas como Zoom, Whatsapp, Flipgrid y Voxopop para hablantes de un nivel A1 en la Universitat de València.

En cuanto a la metodología de aula, Pinilla (2019) afirma que el profesorado ha de buscar actividades motivadoras, con variedad de ejercicios y que impliquen activamente al alumnado. El desarrollo de la competencia comunicativa comporta una compleja relación de elementos para los que es necesario el desarrollo de estrategias que se adquieren mediante práctica. Estas estrategias van a funcionar como herramientas del aprendiente de español como lengua extranjera para poder tener recursos de los que servirse en los diferentes contextos en los que va a comunicarse oralmente. Esto incluye la comprensión de audios con ruido ambiental, la interacción con un hablante nativo de la lengua meta y sus consecuentes usos variados de la lengua, acentos o expresiones idiomáticas o la expresión en las diferentes situaciones propuestas en el MCERL anteriormente explicadas. Un ejemplo propuesto en la

investigación de Pinilla (2019) es la escucha de un mensaje de audio con el objetivo de buscar información específica de manera selectiva. Este tipo de actividades si bien no son comunes en el aula, comportan la integración de TICs y de materiales auténticos como son los mensajes de audio, tan populares en aplicaciones de mensajería instantánea.

2.2. Producción de textos orales en un contexto social y online

La producción de textos orales en contextos sociales a través de videollamadas y videgrabaciones se ha erigido como una actividad educativa adecuada y eficaz. Este método no sólo mejora las habilidades de comunicación oral de los estudiantes, sino que también los prepara para los desafíos de la comunicación en línea y facilita la interacción social en el aula. Por otra parte, en el caso de futuros docentes de lengua extranjera, el vídeo supone una herramienta más que puede tener multitud de aplicaciones prácticas en el aula. Un estudio llevado a cabo en el Máster en Profesor de Secundaria de la Universitat de València (Saenz-Moreno, 2022) muestra la relevancia del uso de videgrabaciones en el aula de Secundaria para el aprendizaje de la lengua francesa como lengua extranjera y comenta su uso como una herramienta útil para el profesorado de lenguas.

En cuanto al uso de videollamadas, se han realizado otros estudios referidos al uso de eTandem (Hernández, Hidalgo y Espinosa, 2018; Tang, Kan, Wang y Hu, 2021; Bueno y Alvarado, 2022; Renner y Kaltenecker, 2023), que consiste en el uso de intercambios de lenguas en línea. Uno de los más recientes, el llevado a cabo por Alvarado y Bueno (2023). En él, estudiantes de español de una universidad de Estados Unidos y estudiantes de inglés de una universidad de México intercambiaron doce sesiones de cuarenta minutos de duración en la que intercambiaron temas preestablecidos por medio de la plataforma Zoom. Los resultados demostraron una mejora en el desempeño de la competencia comunicativa y en la actitud hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, aunque también supuso un aumento de la ansiedad y estrés durante las primeras sesiones.

3. Propuestas de actividades de aula y metodología

La propuesta de actividades de aula descrita a continuación surgió a través de una experiencia de formación de profesorado por medio del convenio Erasmus+ entre la Universidad Europea del Atlántico de Santander, Uneatlántico a partir de ahora, y el centro universitario ISIT de París. Las actividades se enmarcan en la asignatura de Adquisición de Segundas Lenguas de tercer curso de los grados de Educación Primaria, Lenguas Aplicadas y Traducción e Interpretación de Uneatlántico y las asignaturas de Comunicación Oral en español como Lengua Extranjera de primer y segundo curso del grado de Comunicación y Gestión Interculturales del ISIT. Para su desarrollo, el profesorado de la asignatura de Adquisición de

Segundas Lenguas de Uneatlántico se desplazó hasta el centro ISIT para poder llevar a cabo las actividades.

Estas actividades consistieron en el intercambio oral entre los estudiantes de ambas instituciones, de manera que se perseguían dos objetivos diferentes. Por un lado, el estudiantado de Uneatlántico, un grupo de catorce personas, tenían que ser capaces de diseñar e implementar una conversación con aprendientes de español como lengua extranjera, adaptando los contenidos al nivel necesario. Por otro lado, el alumnado de ISIT, dos grupos de doce personas cada uno, tenían que practicar el uso del español como lengua extranjera con hispanohablantes nativos.

Para ello se establecieron dos tipos de actividades: una videollamada y un intercambio de vídeos grabados por el estudiantado. En el caso de los estudiantes de ISIT de primer curso, el dominio de la lengua española se encontraba entre A2-B1. Los estudiantes de segundo curso presentaban un nivel de en torno al B1-B2.

3.1. La videollamada

Una sección de estudiantes de Uneatlántico que estudiaban francés como lengua extranjera se encargaron de la videollamada. El motivo fue garantizar que la conversación pudiera llevarse a cabo con fluidez y que los estudiantes pudieran recurrir a la traducción simultánea o *code-switching* en caso de ser necesario. De esta forma, el estudiantado hispanohablante también pudo practicar un poco el uso de la lengua francesa. Esta videollamada se realizó con los estudiantes de segundo curso de ISIT. Los estudiantes de Uneatlántico prepararon un guion de preguntas suficientes como para poder estar hablando durante quince minutos. Para su preparación se tomó como guía el Marcó Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020), atendiendo a los descriptores que aparecen en los apartados de comprensión oral, expresión oral e interacción, así como a los temas generales que se deben estudiar en estos niveles. La actividad de la videollamada tuvo una duración de treinta minutos. Se llevó a cabo por medio de la herramienta Meet de Google y consistió en dos turnos en los que los estudiantes rotaron a los quince minutos para poder hablar con personas diferentes. En los casos en los que los estudiantes de ISIT no tuvieran un dominio del castellano demasiado bueno, se emparejó al alumnado para buscar el equilibrio entre las parejas formadas. Durante este proceso el alumnado de Uneatlántico estuvo supervisado por profesorado del departamento de francés, mientras que el estudiantado de ISIT estuvo supervisado por profesorado de la asignatura de Adquisición de Segundas Lenguas de Uneatlántico.

3.2. El intercambio de vídeos

El resto de los estudiantes de Uneatlántico, que no estudiaba francés como lengua extranjera, llevó a cabo esta actividad que consistió en la grabación de dos vídeos. El primero fue un vídeo de presentación en el que atendiendo a los mismos descriptores del MCERL (Consejo de Europa, 2020) que, en la videollamada ya descrita, los estudiantes grabaron un vídeo de entorno a diez o quince minutos. La grabación de los vídeos se hizo previamente a la visita del profesorado de la asignatura en ISIT para garantizar su correcta creación. Para poder atender a la diferencia de niveles, algunos estudiantes se enfocaron en un nivel A2, mientras que otros en un nivel B1. En estos vídeos se pidió además mostrar alguna imagen como soporte. Más tarde, una vez se pudo hacer una relación entre el nivel de dominio de la lengua de los estudiantes de ISIT y los niveles de los vídeos creados, el estudiantado francófono visionó el vídeo correspondiente, anotando comentarios y preguntas del estudiantado hispanohablante. Posteriormente, los discentes planificaron sus respuestas y comentarios y grabaron otro vídeo de respuesta de unos cinco o diez minutos de duración. Finalmente, el estudiantado de Uneatlántico grabó otro vídeo de aproximadamente diez minutos adaptando la conversación al nivel de dominio del alumnado francófono.

3.3. Actividad de reflexión

Posteriormente, el alumnado de Uneatlántico llevó a cabo una reflexión sobre la experiencia en donde comentaran alguna anécdota interesante sobre la actividad. Se les pidió que reflexionaran sobre la utilidad del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en la preparación del material necesario para llevar a cabo la videollamada y la grabación de los vídeos. También comentaron de qué manera tuvieron que adaptar el uso del lenguaje y cómo emplearon el MCERL para ello. Por último, se consultó al estudiantado sobre las ventajas o inconvenientes que tiene la interacción con hablantes nativos de una lengua extranjera para su adquisición.

4. Resultados y discusión

La práctica tuvo una implicación absoluta de todo el alumnado y se puede afirmar que se lograron los dos objetivos establecidos:

- en cuanto al alumnado de Uneatlántico: ser capaces de diseñar e implementar una conversación con aprendientes de español como lengua extranjera, adaptando los contenidos al nivel necesario.
- Con respecto al alumnado de ISIT: practicar el uso del español como lengua extranjera con hispanohablantes nativos.

La obtención de estos resultados está ligada directamente con el currículum de las asignaturas de los estudiantes de ambas instituciones. Mediante esta práctica, futuros docentes diseñan una interacción didáctica que puede ser aplicada en contextos formales y no formales de la enseñanza de la lengua extranjera. Por otro lado, los estudiantes de español como lengua extranjera ponen en práctica destrezas orales en contextos tecnológicos.

En cuanto a los resultados cualitativos obtenidos en ISIT, la percepción de las actividades fue positiva en líneas generales. Los estudiantes que llevaron a cabo la grabación de los vídeos destacaron como un aspecto positivo la facilidad de comprensión de los vídeos, ya que podían parar y volver a escuchar la información. Además, indicaron que les había gustado poder practicar la lengua con personas de su edad y ver cómo son los jóvenes en España y qué cosas les gustan. Además, esto les aportaba información relevante, ya que durante el siguiente semestre debían completar un periodo de prácticas en España. El estudiantado que realizó la videollamada, por otra parte, destacó que la actividad había sido divertida y útil, puesto que habían podido tener una conversación real y fluida con hispanohablantes. Por otro lado, como aspectos a mejorar, señalaron que llevar a cabo una videollamada en el aula no había sido cómodo en cuanto a la calidad del sonido. De cara a futuras aplicaciones de la práctica, se podría considerar emplear varios espacios en los que los estudiantes se encontrasen más cómodos, así como extender la práctica a más de una sesión, ya que según Alvarado y Bueno (2023), la competencia comunicativa mejora tras la aplicación de varias sesiones de intercambio lingüístico. El problema que esto puede ocasionar es la falta de control por parte del profesorado. Por ello, se podría proponer también el uso de plataformas que permiten al profesorado crear salas de diálogo dentro de una videollamada (Kolse, 2020). De esta forma, el discente puede entrar y salir de dichas salas mientras los estudiantes llevan a cabo su diálogo y no interrumpe el discurso normal. Este tipo de práctica docente se ha llevado a cabo con éxito en estudios como el presentado por Saravia-Rojas y Fukuhara-Nakama (2021) con estudiantado de odontología en Perú o por Merino et al. (2023) con estudiantado de diversas instituciones de educación superior de Ecuador.

Con respecto al estudiantado de Uneatlántico por otro lado, se obtuvieron una serie de resultados con respecto a la reflexión empleada. Todo el alumnado coincidía en la utilidad del MCERL para la organización del discurso inicial. Sin embargo, algunos señalaban que en un contexto de comunicación real es necesario tener un conocimiento más amplio, ya que no estaban seguros de qué estructuras gramaticales emplear, qué tipos de conectores eran los más adecuados para cada nivel o qué velocidad de habla podían utilizar. Algún estudiante comentaba que, pese a que MCERL incluía descriptores generales, les gustaría poder haber contado con una adaptación del MCERL a la enseñanza del español para saber con exactitud qué se espera en concreto. Como medida alternativa, una estudiante

reconoció que había tenido que recurrir a manuales DELE para poder diseñar su discurso más adecuadamente. Aquellos que llevaron a cabo la videollamada destacaron que el poder acompañar el discurso con gestos fue de mucha ayuda, pero que lo fue aún más poder recurrir a internet en el momento o incluso compartir sus pantallas para acompañar sus ideas de imágenes. Este tipo de actitud positiva ya se veía reflejada en estudios como el de Alvarado y Bueno (2023) o Bueno y Alvarado (2022), anteriormente mencionados, con lo que se puede afirmar que esta práctica podría tener aún mayor aceptación de ser implementada durante plazos de tiempo superiores, especialmente si se hiciera en formato tándem y se pudiera hacer un intercambio equilibrado de las lenguas.

En cuanto al estudiantado que realizó los vídeos, algunos destacaron que no se esperaban que el alumnado francófono tuviera tanta fluidez, por lo que hubo mucha diferencia del uso de la lengua en el vídeo inicial al que crearon como respuesta. Esto les proporcionó la libertad de poder emplear un rango de vocabulario mayor en el segundo vídeo que grabaron. El sentimiento compartido por los estudiantes es que les resultó más complicado preparar un material para un nivel A2, ya que sentían que tenían que ser más conscientes de qué estructuras, velocidad y vocabulario empleaban. Por otra parte, el alumnado comentó la utilidad de poder revisar los vídeos para así encontrar los puntos fuertes y débiles del estudiantado francófono. Por tanto, tal y como señalaba Sanz-Moreno (2022), este puede convertirse en un buen recurso para el futuro profesorado de lenguas, con lo que es importante que lo experimenten para poder conocerlo en profundidad y que se lleve a las aulas en su práctica docente futura. Por último, un aspecto a destacar de la creación de estas videograbaciones es el uso de un lenguaje, un tono de voz y una pronunciación más auténtica que la que se puede encontrar en grabaciones preparadas para el estudio de la lengua. Además, entre el estudiantado hispanohablante se encuentran estudiantes de Cantabria, País Vasco, Asturias, Castilla y León, Guatemala y El Salvador. Por tanto, la variedad de acentos también hizo que la actividad se enriqueciera y que el estudiantado de ISIT contase con una variedad lingüística difícil de encontrar en niveles iniciales en libros de texto o materiales preparados por una editorial.

5. Conclusiones

Tras explorar y evaluar el enfoque innovador del uso de videollamadas y videograbaciones como herramientas pedagógicas en la enseñanza del español como lengua extranjera, este artículo concluye con que dichas estrategias han aportado beneficios tanto para los estudiantes francófonos, como para el futuro profesorado de lenguas hispanohablante. En primer lugar, las videollamadas brindaron una plataforma única para la interacción en tiempo real con hablantes nativos, permitiendo a los estudiantes practicar la conversación y recibir retroalimentación

inmediata. Esta experiencia realista contribuyó a fortalecer la confianza de los alumnos en la comunicación oral y a superar barreras lingüísticas.

Por otro lado, las videollamadas han demostrado ser una herramienta educativa invaluable al brindar una plataforma única para la interacción en tiempo real con hablantes nativos. Esta interacción directa ha permitido a los estudiantes practicar la conversación en lengua extranjera y recibir retroalimentación inmediata, lo que, a su vez, ha fortalecido su confianza en la comunicación oral y les ha ayudado a superar barreras lingüísticas. Además, la utilización de videograbaciones ha permitido a los estudiantes de Uneatlántico revisar y analizar el desempeño de los alumnos de ISIT en lengua castellana, proporcionando oportunidades valiosas para la autorreflexión y la autocorrección. Este enfoque pedagógico ha destacado la importancia de involucrar a los futuros profesores en la creación y diseño de recursos didácticos, subrayando la necesidad de una formación docente efectiva para la integración exitosa de la tecnología en el aula. Sin embargo, es importante reconocer una limitación fundamental en este estudio, que es la falta de tiempo suficiente para implementar la propuesta durante un período prolongado. Esta limitación resalta la necesidad de una investigación futura que explore la posibilidad de establecer tandems lingüísticos entre estudiantes de diferentes universidades, lo que podría contribuir a una mejora continua del desempeño en la lengua extranjera y brindar una valiosa experiencia de práctica docente para futuros profesores de lenguas extranjeras.

Como limitación fundamental se encontró una falta de tiempo suficiente como para implementar la propuesta durante un tiempo más prolongado. Una línea de investigación interesante sería la de poder establecer tandems lingüísticos entre estudiantes de diferentes universidades para perseguir una mejora del desempeño en la lengua extranjera, así como una práctica docente para futuros profesores de lenguas extranjeras. Otras líneas futuras de investigación podrían enfocarse en un análisis lineal a largo plazo en el que se estudiase el impacto que el uso de este tipo de prácticas docentes tiene tanto para el alumnado que estudia una lengua extranjera, como para el futuro profesorado en formación. Por otro lado, este tipo de recursos y materiales conllevan un elemento emocional añadido por la conexión que los estudiantes pueden tener entre sí al compartir una cultura generacional. Consecuentemente, se podría plantear un análisis de la influencia que este aspecto tiene en el desempeño de una lengua extranjera.

En resumen, esta investigación ha revelado el potencial educativo de las videollamadas y la utilización de recursos digitales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ha destacado la importancia de la interacción en tiempo real, la retroalimentación inmediata y la autorreflexión en la mejora de las habilidades lingüísticas. Además, ha subrayado la necesidad de una formación docente sólida y ha señalado áreas de investigación futura que pueden enriquecer aún más la enseñanza y el aprendizaje de

idiomas en un entorno cada vez más globalizado. Es esencial reconocer que el mundo educativo está experimentando una transformación continua. La pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de tecnologías educativas, como las videollamadas, en todo el mundo, lo que ha ampliado el alcance y la influencia de estas herramientas en el aprendizaje de idiomas. Esta situación única brinda la oportunidad de explorar nuevas fronteras en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la formación docente. Además, en un mundo cada vez más interconectado y globalizado, la competencia en lenguas extranjeras se vuelve crucial en numerosas esferas, desde el comercio internacional hasta la diplomacia y la colaboración científica. En este contexto, las videollamadas y otras tecnologías de comunicación en tiempo real no solo son herramientas educativas, sino también habilidades indispensables para los estudiantes y su desarrollo como ciudadanos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO MARTÍNEZ, Elizabeth y BUENO REYNA, Perla Alicia (2023): "Aceptación de los tándems como herramienta didáctica en la enseñanza del español como lengua extranjera". *De Letra em Letra*, vol. 10, nº1, pp. 9-30.
- BUENO REYNA, Perla Alicia y ALVARADO MARTÍNEZ, Elizabeth (2022): "El uso de tándems virtuales como herramienta para la motivación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera". *Lengua y Cultura*, vol. 3, nº6, pp. 111-120.
- BARALO OTTONELLO, Marta (2012): "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, vol.6, nº11, pp. 164-171.
- CONSEJO DE EUROPA (2020), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Consultado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.
- GASS, Susan y SELINKER, Larry (2008): *Second Language Acquisition. An introductory course*. Londres, Routledge.
- HERNÁNDEZ ALVARADO, Martha; HIDALGO AVILÉS, Hilda y ESPINOSA BUTRÓN, Norma (2018): "eTandem Language Learning: Improving Speaking and Learning about Culture", *The International Journal of Technologies in Learning*, vol. 25, nº2, pp. 1-14. <https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v25i02/1-14>.
- HYMES, Dell (1971): "Acerca de la competencia comunicativa", en Miquel Llobera et al. (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- KOLSE, Keith (2020): *Enseñar con Zoom: una guía para principiantes*. Eugene: Wayzgoose Press.

- LIGHTBOWN, Patsy y SPADA, Nina (2013): *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- MERINO ACOSTA, Zoila Noemí, VARGAS MARÍN, Hugo Jaime, CRESPO LEÓN, Karla Pamela y NOBOA VITERI, Zoilo Walter (2023): "Posibilidades y dificultades del e-learning mediante el uso del zoom". *Ciencia y Educación*, vol. 4, nº2, pp. 6-11.
- NAVARRO BRAZALES, Paula (2021): "Propuesta didáctica de interacción oral para estudiantes de ELE de nivel A1 en un entorno de enseñanza a distancia digital". *Foro de Profesores E/LE*, nº17, pp. 41-62.
- PINILLA GÓMEZ, Raquel (2019): "Enseñar la comprensión oral", en Leyre Ruiz de Zarobe y Yolanda Ruiz de Zarobe (eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 226-253.
- RENNER, Julia y KALTENEGGER, Sandra (2023): "Discursive constructions of language variation in a Chinese-German eTandem". *International Journal of Multilingualism*, vol. 20, nº3, pp. 1185-1204. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1964513>.
- SANZ-MORENO, Raquel (2022): "Peer evaluation and the use of video as a teaching-learning tool". *Lenguaje y textos*, nº55, pp. 27-41. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17061>.
- SARAVIA-ROJAS, Miguel Ángel y FUKUHARA-NAKAMA, Mary (2021): "Zoom.us y sus potencialidades para generar aprendizajes significativos en odontología restauradora directa e indirecta: Experiencia inédita". *Revista Estomatol Herediana*, vol.31, nº4, pp. 330-337. En línea: <https://doi.org/10.20453/reh.v31i4.4103>
- TANG, Jinlan; QIAN, Kan; WANG, Na y HU, Xiaona (2021): "Exploring language learning and corrective feedback in an eTandem project". *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, vol.1, nº1, pp. 110-144. En línea <https://doi.org/10.1515/jccall-2021-2005>.