

SER COMPETENTES EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ERA DIGITAL¹

BEING COMPETENT IN FOREIGN LANGUAGES IN THE DIGITAL AGE

ANA ISABEL RODRÍGUEZ-PIÑERO

Universidad de Cádiz, España

isabel.rodriguez@uca.es

ORCID: 0000-0001-6378-0911

RESUMEN

Este estudio propone una actualización teórica del concepto de competencia comunicativa en la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras y de lo que supone dominar una lengua en la actualidad, mediante la incorporación explícita del canal digital como dimensión constitutiva del acto comunicativo. A partir de un análisis crítico de los principales modelos clásicos —desde Hymes, Canale y Swain, hasta el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y su *Volumen Complementario*—, se identifican las limitaciones de dichos marcos para representar adecuadamente las prácticas discursivas propias de los entornos digitales. Lejos de ser un mero soporte técnico e instrumental, el canal digital se concibe aquí como un espacio semiótico complejo con características específicas (multimodalidad, asincronía, hipertextualidad, etc.) que exigen competencias diferenciadas. Como contribución original, se plantea un modelo tri-canal de competencia comunicativa (oral, escrita y digital) que articula dimensiones lingüísticas, estratégicas, discursivas, sociopragmáticas, multimodales e interculturales, integrando los aportes más recientes de la teoría de la multimodalidad y de los marcos de competencia digital. Se supera así la concepción instrumental de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y se avanza hacia una redefinición teórica y pedagógica del dominio lingüístico en la era digital. El modelo propuesto conlleva rediseñar los objetivos de aprendizaje, incorporar géneros discursivos digitales en el aula, evaluar competencias comunicativas digitales de forma sistemática y formar al profesorado en alfabetización

¹Esta contribución forma parte de los resultados derivados de la participación en el proyecto de investigación “Lingüística y nuevas tecnologías de la información: la creación de un repositorio electrónico de documentación lingüística” (FEDER-UCA18-107788) y en el proyecto de Excelencia “Lingüística y Humanidades Digitales: base de datos relacional de documentación lingüística” (PY18-FR-2511).

multimodal y crítica. Esto facilita una enseñanza de lenguas más contextualizada, inclusiva y adecuada a los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: Competencia comunicativa. Competencia digital. Canal digital. Comunicación multimodal. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

ABSTRACT

This study proposes an update to the concept of communicative competence in second and foreign language teaching and learning, as well as an update to the definition of language mastery in the digital age. This update explicitly incorporates the digital channel as a constitutive dimension of the communicative act. Through a critical analysis of the primary classical models, from Hymes and Canale to Swain and the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and its *Complementary Volume*, the limitations of these frameworks in accurately representing discursive practices in digital environments are revealed. Rather than being merely technical and instrumental support, the digital channel is conceived as a complex semiotic space with specific characteristics, such as multimodality, asynchrony, and hypertextuality, that require differentiated skills. As an original contribution, the study proposes a three-channel model of communicative competence (oral, written, and digital) that integrates linguistic, strategic, discursive, sociopragmatic, multimodal, and intercultural dimensions, as well as the most recent contributions of multimodality theory and digital competence frameworks. This model moves beyond an instrumental conception of information and communication technologies (ICT) toward a theoretical and pedagogical redefinition of linguistic mastery in the digital age. It involves redesigning learning objectives, incorporating digital discourse genres into the classroom, systematically assessing digital communication skills, and training teachers in multimodal and critical literacy. These changes facilitate a more contextualized and inclusive language-teaching approach better suited to the challenges of the 21st century.

Keywords: Communicative competence. Digital competence. Digital channel. Multimodal communication. Teaching and learning foreign languages.

Recibido: 20 de junio del 2025 *Aceptado:* 30 de noviembre 2025

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo, marcado por la digitalización acelerada de las prácticas sociales y comunicativas, el estudio de la competencia comunicativa en segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) requiere una revisión crítica que permita integrar de forma sistemática el canal digital como componente constitutivo del dominio lingüístico. Tradicionalmente, la didáctica de lenguas

ha operado con modelos centrados en la oralidad y la escritura, sin considerar en profundidad los modos de comunicación tecnomediada que caracterizan el siglo XXI. Esta omisión adquiere especial relevancia en un momento histórico en el que buena parte de las interacciones académicas, profesionales y personales se llevan a cabo a través de plataformas digitales que exigen habilidades específicas, no solo lingüísticas, sino también multimodales, estratégicas y sociotécnicas.

Desde el punto de vista académico y científico, resulta urgente repensar los marcos conceptuales que guían la enseñanza de L2/LE a fin de incorporar la competencia digital como un eje vertebrador del desempeño comunicativo. En términos sociales, este enfoque responde a la necesidad de formar ciudadanos capaces de participar activamente en comunidades multilingües y tecnológicamente mediadas, en las que el dominio de una lengua implica también la capacidad de comunicarse de forma eficaz, crítica y creativa en entornos digitales. Por tanto, abordar esta problemática no solo es pertinente desde una perspectiva epistemológica, sino también desde una perspectiva educativa y política.

La noción de competencia comunicativa ha sido objeto de múltiples elaboraciones teóricas desde su formulación inicial por Hymes (1972), pasando por los modelos de Canale y Swain (1980), Bachman (1990) y Celce-Murcia et al. (1995), hasta llegar al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa [CoE]², 2001; 2020). Aunque estos modelos han contribuido de manera significativa a una concepción funcional y contextualizada del uso de la lengua, en su mayoría no contemplan de forma explícita el canal digital como un entorno comunicativo autónomo, dotado de prácticas discursivas, géneros propios y exigencias multimodales específicas.

Los estudios recientes sobre competencia digital (Ferrari, 2012, 2013; Vuorikari et al., 2022), alfabetización multimodal (Kress & van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2008) y comunicación digital crítica (Cassany, 2012, 2019) han puesto de relieve la necesidad de integrar las dimensiones técnicas, semióticas, sociales y éticas del uso de tecnologías en la enseñanza de lenguas. No obstante, persiste una disociación entre los modelos de competencia comunicativa y los marcos de competencia digital, lo que limita la eficacia de las propuestas didácticas para responder a los desafíos del presente.

Asimismo, la investigación empírica reciente ha mostrado efectos positivos de la incorporación de entornos digitales en el desarrollo de la producción oral, la interacción y la mediación en L2/LE, aunque estos resultados permanecen fragmentados y carecen de una sistematización teórica que permita consolidar el canal digital como componente estructural de la competencia comunicativa.

Este trabajo se plantea como una contribución teórica y propositiva al debate en

²Consejo de Europa o CoE, por sus siglas en inglés (Council of Europe, CoE).

torno a la reconceptualización de la competencia comunicativa en L2/LE. A partir de una revisión crítica de los modelos clásicos y contemporáneos, se examinan sus limitaciones en relación con el contexto digital actual. En este sentido, se plantean las siguientes cuestiones o preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las principales deficiencias de los modelos tradicionales de competencia comunicativa para dar cuenta de los nuevos entornos digitales?
- ¿De qué modo puede integrarse el canal digital como componente legítimo de la competencia comunicativa y del dominio general de la lengua?
- ¿Qué características tendría un modelo tri-canal que articule de manera equitativa la oralidad, la escritura y la comunicación digital?
- ¿Qué consecuencias tendría esta reformulación para la enseñanza, el diseño curricular y la evaluación en L2/LE?

Para dar respuesta a estas cuestiones, el objetivo general sobre el que se articula esta investigación es proponer una remodelación del concepto de competencia comunicativa y de lo que implica el dominio general de una lengua, que incluya de forma explícita el canal digital como modalidad autónoma e integral del acto comunicativo. Para alcanzar este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar críticamente los principales modelos de competencia comunicativa desarrollados desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.
2. Identificar las carencias conceptuales y pedagógicas que presentan dichos modelos ante los desafíos comunicativos de la era digital.
3. Elaborar una propuesta teórica que articule los tres canales (oral, escrito y digital) en un modelo unificado y coherente.
4. Discutir las implicaciones didácticas de este nuevo marco para la planificación de la enseñanza, el diseño de actividades o tareas y los criterios de evaluación en el aula de L2/LE.

El estudio se enmarca en un diseño de investigación teórico-descriptivo y analítico, orientado a la construcción conceptual a partir de fuentes documentales primarias y secundarias. Se ha llevado a cabo una revisión crítica de la literatura especializada, abarcando tanto marcos internacionales de referencia (MCER, DigComp, UNESCO, OECD) como estudios empíricos recientes sobre la integración de tecnologías digitales en la enseñanza y aprendizaje de L2/LE. Los materiales incluyen informes normativos internacionales, propuestas teóricas relevantes en lingüística aplicada y una selección de investigaciones

empíricas (cuasi-experimentales, experimentales, estudio de casos) publicadas en revistas indexadas de alto impacto entre 2020 y 2025. Los métodos de análisis combinan la síntesis documental, la comparación de modelos y la identificación de limitaciones comunes, con el fin de fundamentar la propuesta de un modelo tri-canal conceptualmente sólido y didácticamente aplicable.

Se han seleccionado y sistematizado los principales modelos de competencia comunicativa, así como los marcos normativos y conceptuales en torno a la alfabetización digital, con el fin de identificar convergencias, discontinuidades y posibilidades de integración. La propuesta teórica que se presenta se apoya en un enfoque ecosistémico y situado, inspirado en la semiótica social (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001; O'Halloran, 2011; van Leeuwen, 2005) y en las teorías ecológicas del aprendizaje (Kramsch, 2009; van Lier, 2004), lo que permite vincular el diseño conceptual con las prácticas comunicativas reales. Asimismo, se han tenido en cuenta las descripciones ofrecidas por autores como Cassany (2012, 2019), Jewitt et al. (2016) o Warschauer (2006) sobre los géneros discursivos digitales, las estrategias de comunicación en entornos tecnomedios y la naturaleza multimodal del discurso digital, a fin de asegurar la pertinencia contextual y didáctica del modelo propuesto.

Tanto la redacción formal del texto, como la traducción a la lengua inglesa del resumen han sido sometidas a una revisión por parte de una inteligencia artificial generativa (IAG), concretamente a ChatGPT-4-turbo.

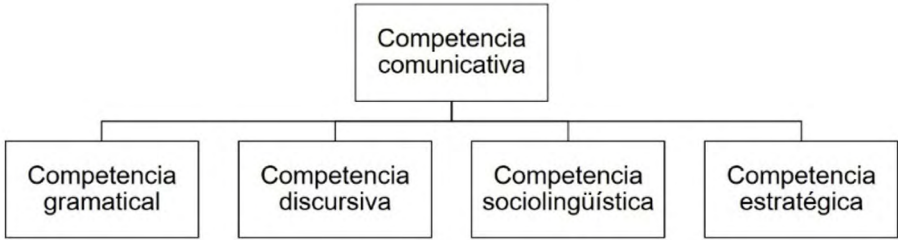
2. REVISIÓN CRÍTICA DE LOS MODELOS CLÁSICOS DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

2.1. Evolución del concepto de competencia comunicativa: de Hymes al MCER

El concepto de competencia comunicativa ha experimentado una evolución significativa desde su formulación original por Dell Hymes (1967, 1971, 1972), quien propuso una visión alternativa a la competencia lingüística chomskiana al incorporar la dimensión sociocultural del uso lingüístico. Para Hymes (1967, 1971, 1972), saber una lengua no implica únicamente dominar sus estructuras gramaticales, sino también conocer las normas de uso que rigen su empleo en contextos sociales específicos. Esta concepción sentó las bases para una perspectiva funcional e integradora de la lengua como práctica social.

Posteriormente, el modelo de Canale y Swain (1980), ampliado por Canale (1983), estructuró la competencia comunicativa en cuatro componentes esenciales

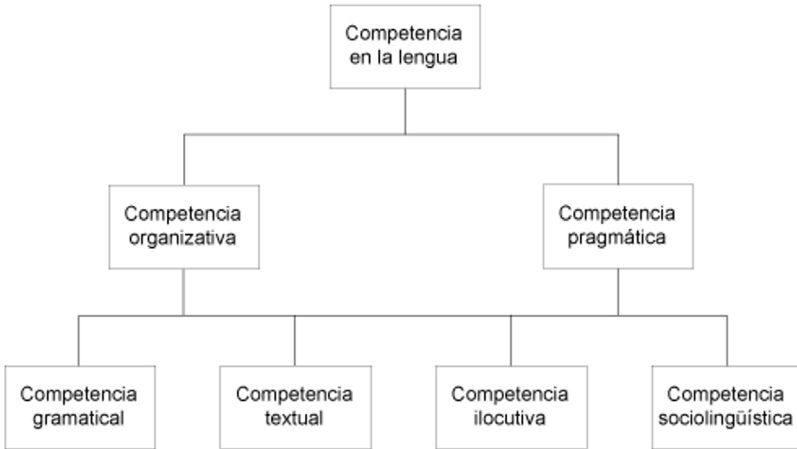
(Figura 1): la competencia lingüística (para la corrección formal), la sociolingüística (para la adecuación contextual), la discursiva (para la cohesión y coherencia del sentido) y la estratégica (para compensar las dificultades). Esta taxonomía tuvo una notable influencia en la didáctica de lenguas, al ofrecer una base operativa para el diseño de programas y materiales de enseñanza comunicativa.



Nota. Modelo de Canale y Swain. Tomado de “El concepto de competencia comunicativa” (p. 452-455), por J. Cenoz, 2004, SGEL.

Figura 1. *El modelo de competencia comunicativa de M. Canale y M. Swain, modificado por M. Canale.*

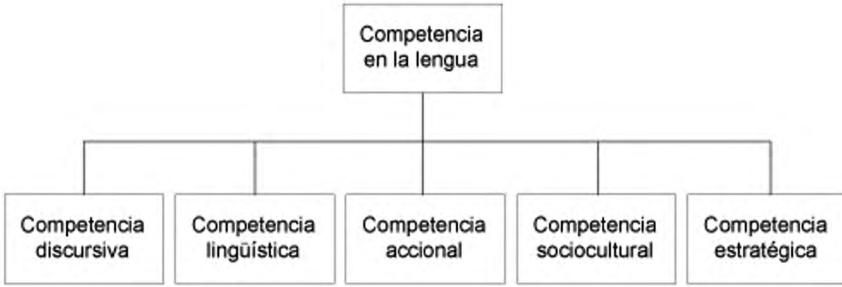
En 1990, Bachman introdujo el concepto de *habilidad lingüística comunicativa*, que profundiza en la dimensión psicológica y cognitiva del uso de la lengua, distinguiendo entre competencias organizativas y pragmáticas, y subrayando la importancia del conocimiento estratégico para la adecuación contextual (Figura 2). La competencia organizativa se compone de la competencia gramatical y la textual, mientras que la competencia pragmática incluye la competencia ilocutiva (relación entre enunciados e intenciones del emisor o adecuación pragmática) y la sociolingüística (reglas socioculturales que determinan la adecuación de los enunciados a diferentes situaciones). La competencia estratégica se mantiene como el medio para conectar el conocimiento lingüístico con el contexto y el conocimiento sociocultural. Unos años más tarde, Bachman y Palmer (1996) enfatizaron el carácter dinámico e integrado de su formulación, añadiendo la interacción explícita entre las habilidades y los conocimientos.



Nota. Modelo de Bachman. Tomado de “El concepto de competencia comunicativa” (p. 455-456), por J. Cenoz, 2004, SGEL.

Figura 2. *El modelo de competencia comunicativa de L. Bachmann.*

A mediados de los años noventa, Celce-Murcia et al. (1995) elaboraron un modelo pedagógicamente motivado que incorpora la competencia accional, partiendo de una concepción de la competencia comunicativa funcional y situada (Figura 3). Este modelo concede un papel primordial a la competencia discursiva, lo que permite relacionar la competencia lingüística con la accional y la sociocultural. La competencia accional, entendida como la “habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas” (Celce-Murcia et al., 1995, p. 17), es similar a la competencia ilocutiva de Bachman. La competencia sociocultural, aunque parecida a la competencia sociolingüística de los otros modelos, es más amplia y detallada, al incluir factores del contexto social, culturales, estilísticos y de comunicación no verbal. Asimismo, la competencia estratégica mantiene su función de resolver problemas o compensar deficiencias en otras competencias.



Nota. Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell. Tomado de “El concepto de competencia comunicativa” (p. 457-458), por J. Cenoz, 2004, SGEL.

Figura 3. *El modelo de competencia comunicativa de M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Turrell.*

Finalmente, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (CoE, 2001) consolidó estos avances a nivel institucional, estableciendo descriptores para las actividades de la lengua (comprensión, producción, interacción y mediación) y las competencias generales y comunicativas (Figura 4). Si bien el MCER no emplea el término *destrezas comunicativas* de forma explícita, sí describe con detalle las actividades de la lengua en distintos niveles de dominio. El *Volumen Complementario* (CoE, 2020) reorganiza las actividades comunicativas de la lengua, que abarcan la comprensión oral, audiovisual y escrita; la expresión oral y escrita; la interacción oral, en línea y escrita, y la mediación de textos, conceptos y comunicación. La comprensión audiovisual se limita a la capacidad de ver televisión, cine y vídeos, mientras que la interacción en línea se refiere a la capacidad de participar en conversaciones y discusiones digitales, colaborar y realizar transacciones electrónicas.



Nota. Tomado del *Volumen Complementario* de MCER (p. 42), por el Consejo de Europa, 2021, Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.

Figura 4. El dominio general de la lengua en el *Volumen Complementario del MCER*.

Así pues, las únicas actividades en las que se tienen en cuenta las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de manera específica en este último (y reciente) esquema son la comprensión audiovisual y la interacción en línea.

2.2. Limitaciones de los modelos clásicos en el contexto digital

A pesar de la evolución del concepto hacia dimensiones más socioculturales, contextuales, estratégicas y multimodales; aunque los modelos más influyentes (y recientes) han seguido privilegiando la oralidad y la escritura como únicos canales legitimados de comunicación. Esta limitación, comprensible debido al contexto histórico en el que se desarrollan las diversas formulaciones teóricas, resulta particularmente evidente en el entorno actual, caracterizado por la ubicuidad de la comunicación digital, los géneros electrónicos emergentes y la necesidad de nuevas formas de alfabetización que trasciendan la dicotomía tradicional entre oral y escrito.

Una dificultad central de la mayoría de estos modelos es la orientación centrada en el hablante-oyente ideal, un enfoque que presupone condiciones de comunicación cara a cara o en contextos estandarizados. Esto excluye de hecho los entornos mediados por la tecnología, donde la interacción puede ser asincrónica, automatizada, anonimizada o multimodal. En este sentido, aunque Hymes (1967, 1971, 1972) introdujo la dimensión sociocultural, su formulación carece de mecanismos para conceptualizar la mediación tecnológica, un aspecto hoy central.

Los modelos de Canale y Swain (1980) y Bachman (1990) presentan además una conceptualización estática de los componentes, listados como módulos relativamente autónomos (lingüístico, sociolingüístico, discursivo, estratégico), sin una consideración explícita del modo en que estos se reconfiguran en las diversas situaciones comunicativas, inclusive la comunicación digital. Por ejemplo, la competencia estratégica se define principalmente para compensar fallos en la interacción oral o escrita, sin anticipar las estrategias requeridas para negociar sentido en redes sociales o gestionar la multimodalidad digital.

El modelo de Celce-Murcia et al. (1995) representa un avance pedagógico significativo al introducir un enfoque didáctico y funcional de la competencia comunicativa, lo que lo hace especialmente útil para el diseño curricular. No obstante, su arquitectura sigue anclada en la dicotomía oralidad/escritura y no contempla una gramática de los medios digitales ni una semiótica de la interfaz. La centralidad otorgada a la competencia discursiva y a la estratégica como ejes integradores de las demás competencias resulta especialmente constreñida cuando se traslada a entornos digitales, donde las estrategias comunicativas no solo responden a obstáculos lingüísticos, sino también a demandas tecnológicas (gestión de la identidad digital, selección de canales, manejo de algoritmos de visibilidad, etc.).

El MCER (2001), criticado por su carácter normativo y su insuficiente atención a la variabilidad contextual (Alderson, 2002; Alderson et al., 2006; Byam y Beacco, 2007), reduce la complejidad del acto comunicativo a una progresión lineal de habilidades mediante descriptores escalonados. Esto dificulta la captura adecuada de la dimensión interactiva, colaborativa y mediada digitalmente de la comunicación contemporánea. Si bien el *Volumen Complementario* (2020) incorporó la mediación y la interacción en línea, esta integración es considerada parcial y más aditiva que transformadora del modelo general.

La ausencia de la dimensión tecnológica o digital en todos estos modelos supone hoy una omisión significativa, puesto que el siglo XXI se considera la era de las telecomunicaciones y la transformación digital. Ni siquiera el *Volumen Complementario* (CoE, 2020), el más reciente de todos estos enfoques, reconoce la existencia de un canal digital, cuya especificidad reside no solo en el medio técnico, sino en las prácticas sociales, los géneros discursivos, las competencias semióticas y

las formas de interacción que genera. Este vacío impide que los modelos actuales capten adecuadamente fenómenos como la transmedialidad, la interactividad, la coautoría distribuida o la dimensión algorítmica de la comunicación (Sánchez-Mesa Martínez, 2019).

Por último, y como consecuencia de todo lo anterior, los modelos clásicos no integran de forma sistemática una perspectiva multimodal, entendida no como la simple coexistencia de códigos (imagen, sonido, texto), sino como un principio organizador del discurso contemporáneo (Kress, 2010; Kress y van Leeuwen, 2001; López Alonso y Séré, 2006; O'Halloran, 2011; van Leeuwen, 2005; Warschauer, 2006). Esta carencia debilita su aplicabilidad en contextos donde la lectura y la producción de mensajes exigen habilidades de diseño, interpretación y navegación en entornos visuales y dinámicos, como ocurre en redes sociales, plataformas educativas o aplicaciones móviles de mensajería.

En síntesis, aunque los modelos clásicos han aportado herramientas valiosas para comprender y enseñar la competencia comunicativa en contextos tradicionales, presentan serias limitaciones para dar cuenta de los nuevos entornos comunicativos digitales. Su revisión crítica no implica una negación de sus aportes, sino la necesidad de actualizarlos mediante la incorporación del canal digital como dimensión constitutiva, y no meramente instrumental, del acto comunicativo, algo necesario para crear modelos pedagógicamente eficaces, inclusivos y contextualizados.

3. LA COMPETENCIA DIGITAL COMO COMPONENTE CLAVE EN LA COMUNICACIÓN ACTUAL

3.1. La competencia digital: enfoques y características generales

El desarrollo exponencial de las tecnologías digitales en las últimas décadas ha transformado profundamente los modos de interacción comunicativa, configurando un entorno comunicativo tecnomediado en el que las prácticas discursivas tradicionales coexisten, se reformulan o se desplazan por nuevas formas de producción, circulación y recepción de significados. En este nuevo escenario, la competencia digital se erige como una condición necesaria —aunque no suficiente— para la participación efectiva en las sociedades contemporáneas del conocimiento y la información.

El concepto de competencia digital ha sido objeto de distintas definiciones en función del marco teórico y el enfoque disciplinar adoptado. En el contexto educativo europeo, adquiere relevancia institucional a partir de su inclusión como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente establecidas

por la Comisión Europea (2006, actualizada en 2018). Según esta formulación, la competencia digital se refiere a la utilización segura, crítica y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad, e incluye competencias informacionales, mediáticas, comunicativas, tecnológicas y de creación de contenidos (Ferrari, 2012, 2013).

Desde diferentes sectores (político, económico, educativo y social), se insiste sobre la relevancia de la competencia digital en la actualidad. Muestra de ello son las políticas y acciones emprendidas por diversos organismos e instituciones internacionales, como la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), la Unión Europea (UE) o la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)³.

Diversos marcos de referencia, como el *Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2.)* de la Comisión Europea (Vuorikari et al., 2022), han sistematizado esta competencia en áreas específicas, entre las que se encuentran la comunicación y colaboración digital, la creación de contenidos, la seguridad en línea, la resolución de problemas y la alfabetización informacional. En este marco, la dimensión comunicativa ocupa un lugar destacado, lo que pone de relieve la necesidad de articularla con el concepto de competencia comunicativa en el aprendizaje de lenguas.

Desde una perspectiva sociolingüística y discursiva, se ha subrayado que el canal digital no es un mero medio de transmisión, sino un espacio discursivo autónomo, en el que emergen géneros específicos —como los hilos de redes sociales, los foros, los memes o los videos breves con interacciones asincrónicas— que requieren habilidades comunicativas diferenciadas (López Alonso y Serra, 2006). Así, por ejemplo, Gallardo Paúls (2023) recoge las diferencias encontradas por diversos estudios entre el discurso digital y el discurso no-digital, como la posibilidad de etiquetar temáticamente las publicaciones (#), enlazar mediante hipervínculos (URL) o apelaciones (@), o combinar la escritura alfabética con otros recursos semióticos (*emojis*, *GIFs*, *stickers*) de uso típicamente reactivo, valorativo, que funcionan a modo de holofrases, sobre todo en las plataformas de mensajería. Autores como Cassany (2012, 2019) han argumentado la necesidad de superar el enfoque tecnologicista y asumir una alfabetización digital crítica, orientada a la comprensión de los códigos, convenciones y dinámicas de poder que atraviesan la comunicación digital.

Por su parte, los estudios sobre multimodalidad (Jewitt, 2008; Jewitt et al., 2016;

³Ejemplo de ello son el proyecto *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* de la OECD (2001, 2005, 2016), el proyecto *Digital Literacy Global Framework (DLGF)* emprendido por la UNESCO (2008, 2011, 2018a, 2018b, 2019, 2021, 2022) o el *European Digital Competence Framework for Citizens*, conocido como *DigComp*, promovido por la Comisión Europea (Carretero et al., 2017; Ferrari, 2012, 2013; Vuorikari et al., 2022).

Kress, 2010; Kress y van Leeuwen, 2001; O'Halloran, 2011; van Leeuwen, 2005; Warschauer, 2006) han aportado una base teórica robusta para conceptualizar la comunicación digital como una práctica inherentemente multimodal, en la que confluyen recursos lingüísticos, visuales, sonoros y cinéticos. Esta perspectiva exige un replanteamiento de los modelos tradicionales de competencia comunicativa, que han tendido a centrarse en los modos lingüísticos y secuenciales, desatendiendo la complejidad semiótica de los entornos digitales.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la competencia digital adquiere una doble dimensión: 1) como instrumento de aprendizaje, en tanto posibilita el acceso a recursos, plataformas y comunidades de práctica, y 2) como objeto de enseñanza, en tanto implica la adquisición de saberes y destrezas necesarios para desenvolverse en contextos comunicativos digitales en la L2/LE.

Así lo reconoce el *Marco de Referencia de Competencias Digitales Docentes*⁴ (MRCDD, 2022), que destaca la necesidad de integrar la competencia digital en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de desarrollar estrategias de comunicación adecuadas a los contextos digitales.

3.2. Prácticas docentes que integran destrezas digitales

La investigación empírica reciente sobre la incorporación del canal digital en la enseñanza y aprendizaje de lenguas sugiere un cambio de paradigma: la tecnología ha dejado de ser un mero complemento instrumental para constituirse en una modalidad comunicativa estructural. Este cambio implica que la competencia digital no solo facilita el aprendizaje, sino que reconfigura los objetivos psicolingüísticos y sociales de la adquisición de lenguas. A través del análisis de estudios de caso sobre *WebQuests*, inteligencia artificial generativa y cómics digitales, cruzados con revisiones sistemáticas sobre pódcasts y telecolaboración, se evidencian logros significativos en la producción oral, la escritura multimodal y la mediación intercultural:

- Comprensión y producción oral: uno de los hallazgos más consistentes es el impacto positivo del canal digital en las destrezas orales. La implementación de metodologías activas como las *WebQuests* bajo el modelo de clase o aula invertida (*Flipped Classroom*) ha demostrado ser altamente eficaz. Según Abdelghafar et al. (2023), esta combinación permite liberar tiempo de clase para la interacción significativa, lo que resulta en una mejora estadística en la comprensión oral y, crucialmente, en una reducción significativa de

⁴El *Marco de Referencia de Competencias Digitales Docentes* es un documento elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y el Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje (GTTA) para el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes del Gobierno de España.

la ansiedad en aprendientes de inglés como lengua extranjera (ILE). Estos resultados se alinean con la evidencia más amplia presentada en la literatura reciente, que señala que las intervenciones centradas en la producción oral guiada digitalmente, tales como podcasts escolares y aplicaciones de entrenamiento fonético asistidas por IA, generan mejoras sistemáticas en la fluidez y la pronunciación. Estudios como los de Chaves-Yuste y de la Peña (2023); Yang et al. (2024); Jia y Lu (2025), y Ma et al. (2025) corroboran que el entorno digital amplía las oportunidades de práctica “auténtica” fuera del aula (como grabación, retroalimentación automatizada, interacción síncrona remota), permitiendo al estudiante ensayar y refinar su producción en un entorno de bajo estrés antes de la interacción sincrónica.

- Destrezas escritas, multimodalidad y colaboración humano-máquina: en el ámbito de la expresión escrita, la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha inaugurado una nueva era de colaboración humano-máquina. La investigación de Luan (2024), fundamentada en la teoría de la actividad sociocultural, revela que el uso de ChatGPT en la escritura de español por parte de estudiantes sinohablantes no sustituye el esfuerzo cognitivo, sino que lo andamia. Los resultados indican mejoras notables en la corrección gramatical, la riqueza léxica y la creatividad textual. Sin embargo, Luan advierte que esta simbiosis requiere una supervisión pedagógica crítica para evitar la dependencia y fomentar la autonomía del aprendiz. Paralelamente, la competencia escrita se ve enriquecida por enfoques multimodales. Chaves-Yuste y de la Peña (2025) demuestran que el uso de cómics digitales (tanto en su lectura como en su creación) impacta positivamente en la lectoescritura. Este recurso no solo mejora la cohesión y coherencia textual, sino que integra la competencia digital con la conciencia cultural, permitiendo a los estudiantes decodificar y producir mensajes que combinan texto e imagen, una habilidad esencial en la comunicación contemporánea.
- Entornos asimétricos y mediacionales: los entornos asimétricos y mediacionales del canal digital (foros, MOOC⁵, plataformas, apps, programas de *Virtual Exchange / COIL*⁶) no solo posibilitan la producción y la recepción del idioma, sino también formas de interacción y mediación (análisis de foros, trazas de analíticas de aprendizaje, retroalimentación escrita o por

⁵MOOC por sus siglas en inglés para *Massive Open Online Courses*, es decir, cursos masivos abiertos y en línea.

⁶*Virtual Exchange*, también llamado *Proyectos Telecolaborativos* o *COIL (Collaborative Online International Learning)*, es una práctica educativa que utiliza la tecnología para permitir el aprendizaje colaborativo internacional entre alumnado de universidades socias a través de la realización de actividades conjuntas y bajo la supervisión del profesorado de cada institución.

voz) que combinan elementos tradicionales (oral/escrito) con modalidades propias (grabación asincrónica, edición de audio, IA que evalúa pronunciación). Sin embargo, desde una perspectiva crítico-sociocultural, la integración tecnológica revela una fractura fundamental: la brecha digital en el aprendizaje de lenguas no se limita a la disponibilidad de dispositivos (acceso material), sino que se manifiesta drásticamente en las desigualdades de uso y competencia comunicativa (acceso semiótico). La investigación subraya que las oportunidades para desarrollar una competencia digital en la lengua meta están fuertemente condicionadas por el contexto socioeconómico del alumnado. En este sentido, se ha evidenciado que las herramientas masivas como los LMOOC⁷ institucionales solo logran niveles significativos de interactividad y satisfacción en poblaciones vulnerables cuando se implementan con un apoyo estructurado y una guía explícita que compense las carencias de autonomía digital (Read y Bárcena, 2021). Del mismo modo, iniciativas como el Proyecto EVOLVE (EVOLVE Project Team, 2020) sobre intercambio virtual evidencian que la participación efectiva en la telecolaboración depende de una infraestructura estable y de una alfabetización digital que no es homogénea entre culturas ni instituciones. Por tanto, la pedagogía de lenguas debe asumir que la tecnología no es un igualador automático; sin políticas de inclusión activa y soporte educativo, la digitalización corre el riesgo de privilegiar al alumnado con mayor capital cultural y técnico, relegando a los demás a un consumo pasivo de la lengua.

Es necesario, sin embargo, mantener la cautela respecto a la generalización de estos logros. Existe una heterogeneidad metodológica considerable en los estudios actuales (variabilidad en instrumentos de medición, dispersión geográfica, diseños de investigación diversos), lo que dificulta una inferencia causal robusta. Además, intervenciones basadas puramente en la gamificación han arrojado resultados dispares (Loizou, 2022) en la educación primaria, subrayando la necesidad de controlar variables mediadoras como la motivación, la formación docente y el acceso a los recursos.

La síntesis de estos trabajos permite concluir que la integración del canal digital requiere una reforma curricular explícita. No basta con introducir tabletas o software en el aula; el diseño curricular debe reconocer la comunicación digital (edición asincrónica, interacción humano-IA, narrativa multimodal) como un objetivo de aprendizaje *per se*. En términos curricular y normativo, estos resultados

⁷ LMOOC por sus siglas en inglés para *Language Massive Open Online Courses*, es decir, cursos masivos de idiomas abiertos y en línea.

conlleven implicaciones prácticas y conceptuales:

- Redefinición de objetivos: incorporar la producción y edición asíncrona y la recepción multimodal como competencias evaluables.
- Formación docente: la capacitación en diseño instruccional digital y evaluación mediada es condición *sine qua non* para el éxito, transformando al docente de transmisor a diseñador de ecologías de aprendizaje.
- Evaluación: el desarrollo de rúbricas específicas que valoren no solo la corrección lingüística, sino la capacidad de interactuar eficazmente en entornos mediados por tecnología.

Así pues, la competencia digital no puede seguir siendo considerada una competencia transversal o instrumental al margen de la competencia comunicativa y de lo que implica el dominio general de una lengua, ya sea nativa, segunda o extranjera. Por el contrario, es necesario reconceptualizarla como un componente estructural de la competencia comunicativa en entornos tecnomediados, en la medida en que afecta no solo a los canales y formatos de la interacción, sino también a los géneros discursivos, las prácticas de cortesía, la gestión de la identidad y la adecuación contextual. Esta integración exige una revisión del concepto teórico tradicional y una redefinición de los objetivos didácticos en la enseñanza de lenguas.

4. PROPUESTA DE UN NUEVO MODELO: INTEGRACIÓN DEL CANAL DIGITAL COMO CANAL COMUNICATIVO

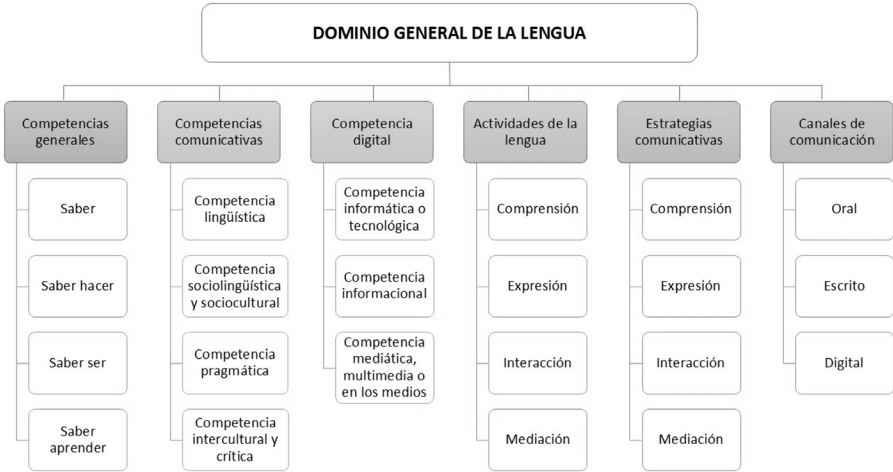
4.1. Descripción de un modelo tri-canal de competencia comunicativa

La revisión crítica de los principales modelos de competencia comunicativa ha puesto de manifiesto una carencia estructural en el tratamiento del canal digital como instancia legítima de producción e interpretación discursiva. A pesar de las ampliaciones progresivas del concepto de competencia comunicativa —con la inclusión de componentes estratégicos, discursivos, pragmáticos o interculturales—, las últimas propuestas siguen centradas en los canales oral y escrito, ignorando la especificidad funcional, pragmática y semiótica de la comunicación digital. Este desfase resulta especialmente problemático en un contexto en el que buena parte de las interacciones sociales, académicas y profesionales se realizan en entornos digitales, mediante géneros y modalidades propias.

En este marco, se propone un modelo actualizado de lo que implica el dominio general de una lengua para la enseñanza de idiomas, que incorpora explícitamente el canal digital como un canal autónomo, en pie de igualdad con la oralidad y la escritura.

Esta propuesta se sustenta en tres principios fundamentales:

1. Reconocimiento funcional del canal digital. El canal digital no constituye una mera mediación técnica de los canales tradicionales, sino que configura un entorno comunicativo con rasgos específicos (interactividad asincrónica, multimodalidad integrada, hipertextualidad, anonimato relativo, etc.) que afectan de manera directa a las competencias requeridas para una comunicación eficaz. La inclusión de este canal supone admitir que el aprendizaje de una L2/LE debe contemplar no solo la posibilidad de interactuar cara a cara o por escrito, sino también en contextos digitales, reales y simulados.
2. Carácter multimodal y semiótico de la comunicación digital. El nuevo modelo se apoya en los aportes de la teoría de la multimodalidad (Jewitt et al., 2016; Kress, 2010), que destaca la articulación simultánea de distintos modos semióticos (texto, imagen, sonido, movimiento) como rasgo distintivo de la comunicación digital. Esto implica que la competencia comunicativa digital debe integrar no solo habilidades lingüísticas, sino también competencias visuales, audiovisuales y mediáticas para interpretar, diseñar y evaluar mensajes multimodales.
3. Enfoque ecosistémico y situado. Inspirado en los enfoques ecológicos del aprendizaje (Kramsch, 2009; van Lier, 2004), el modelo considera la competencia comunicativa como una práctica situada que depende de las condiciones materiales, culturales, sociales y tecnológicas del entorno. Desde esta perspectiva, el canal digital no es un añadido externo, sino una parte constitutiva del contexto comunicativo actual, cuyas reglas, convenciones y géneros deben formar parte del repertorio del aprendiz.



Nota: Adaptado del gráfico del *Volumen Complementario* de MCER (p. 42), por el Consejo de Europa, 2020, Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.

Figura 5. Reformulación del esquema gráfico sobre el dominio general de la lengua del MCER.

Así pues, tomando como punto de partida el esquema presentado por el MCER (CoE, 2020, p. 42) en el *Volumen Complementario*, se ha modificado la representación gráfica del dominio general de la lengua para dar cabida a la competencia digital y a los principales canales de comunicación.

En el modelo propuesto, se incluye los tres canales principales de comunicación —oral, escrito y digital—, cada uno de los cuales articula un conjunto de competencias específicas:

- Competencia oral. Capacidad para comprender e interpretar mensajes hablados, producir discursos orales adecuados a distintos contextos, y participar en interacciones orales sincrónicas, considerando aspectos fonológicos, prosódicos, pragmáticos y paralingüísticos.
- Competencia escrita. Capacidad para comprender, producir e interactuar por medio de textos escritos, teniendo en cuenta la adecuación textual, la cohesión, la ortografía, el registro y la estructura retórica según el género discursivo.

- Competencia digital. Capacidad para interactuar eficazmente en entornos digitales, comprender y producir mensajes en géneros digitales (chats, foros, correos electrónicos, redes sociales, blogs, etc.), gestionar la identidad comunicativa en línea, y utilizar recursos multimodales para alcanzar objetivos comunicativos.

Estas competencias se encuentran interrelacionadas mediante una serie de componentes transversales, ya presentes en modelos previos, pero resignificadas en el nuevo marco para dar cuenta de las singularidades del canal digital:

- Competencia estratégica. Capacidad para resolver problemas comunicativos mediante recursos verbales y no verbales, incluyendo estrategias específicas del entorno digital (como el uso de *emojis*, memes, funciones de edición o reformulación en línea).
- Competencia lingüística. Capacidad para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Supone el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no solo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.
- Competencia sociolingüística y sociocultural. Habilidad para adecuar el lenguaje a normas sociales, registros, convenciones de cortesía y expectativas comunicativas propias de los contextos digitales, incluyendo fenómenos como la netiqueta o los cambios de código cultural en plataformas multilingües.
- Competencia pragmática. Capacidad para construir y comprender textos complejos en diferentes géneros y modos, con atención a la coherencia, la cohesión y el uso de recursos semióticos integrados.
- Competencia intercultural y crítica. Sensibilidad hacia la diversidad cultural en entornos digitales, así como capacidad para evaluar críticamente los discursos, los medios y las ideologías que los atraviesan.

Cada canal se vincula con las competencias específicas correspondientes, interconectadas por los componentes transversales. Este modelo busca representar de forma visual la equifuncionalidad de los tres canales, su complementariedad y la necesidad de integrarlos en el currículo de lenguas desde una perspectiva holística.

4.2. Implicaciones didácticas de un modelo tri-canal para la enseñanza de L2/LE

La progresiva consolidación del canal digital como entorno autónomo de comunicación, con sus propios códigos discursivos, modos de representación y exigencias interpretativas, obliga a replantear los modelos clásicos de enseñanza de L2/LE basados en la dicotomía oral/escrito. Si el canal digital ha de considerarse una modalidad comunicativa independiente, no subordinada ni derivada de las otras dos, resulta necesario articular un modelo que reconozca tres canales paralelos: el oral, el escrito y el digital, cada uno con sus correspondientes destrezas receptivas, productivas, interactivas y mediadoras. Esta reconceptualización tiene implicaciones profundas para la didáctica de lenguas en al menos cuatro dimensiones: curricular, metodológica, evaluativa y formativa.

Desde un punto de vista curricular, la inclusión del canal digital exige revisar la organización de los objetivos de aprendizaje y de los contenidos formativos. Ya no basta con enseñar a comprender y producir textos orales o escritos: es preciso también formar al aprendiente para desenvolverse en contextos de comunicación digital sincrónica y asincrónica, que implican competencias específicas como la lectura no lineal, la escritura colaborativa, el diseño multimodal⁸ o la navegación hipertextual (Cassany, 2019; Kress, 2010). En este sentido, las propuestas que articulan las destrezas comunicativas en función de los diversos canales y de las funciones (comprensión, producción, interacción, mediación) pueden servir de base para un rediseño curricular que integre plenamente las prácticas discursivas digitales.

Desde una perspectiva metodológica, el canal digital ofrece oportunidades para una enseñanza más participativa, contextualizada y situada. Las TIC permiten recrear entornos reales de comunicación (foros, *vblogs*, redes sociales, videoconferencias, *wikis*) que favorecen el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo y la exposición a géneros discursivos auténticos (Cassany, 2019; Warschauer, 2006). Al mismo tiempo, estas prácticas demandan una redefinición de las tareas comunicativas, que deben orientarse a la resolución de problemas reales mediante el uso funcional del lenguaje digital. Por ejemplo, redactar una entrada de blog, participar en un chat moderado o crear una infografía multilingüe suponen actuaciones complejas que combinan competencias lingüísticas, digitales y estratégicas. De este modo,

⁸ La alfabetización multimodal es uno de los tipos de alfabetización que, junto con la tecnológica o informática y la informacional, configuran la denominada alfabetización digital (Tyner, 1998). Como resultado de esta alfabetización digital, el usuario adquiere y desarrolla su competencia digital. En este sentido, Gisbert y Esteve (2011) explican la competencia digital como la suma de todas las habilidades, conocimientos y actitudes que se requiere en aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos, que da lugar a lo que ellos denominan una *alfabetización múltiple compleja*.

el canal digital no solo enriquece el repertorio metodológico, sino que permite un enfoque más integrado y significativo del aprendizaje de lenguas.

No obstante, la incorporación del canal digital también plantea desafíos relevantes en el plano evaluativo. Las pruebas tradicionales de comprensión lectora o auditiva, o de expresión escrita u oral, resultan insuficientes para captar la complejidad de las habilidades comunicativas digitales, que combinan procesamiento textual, diseño multimodal, gestión de la identidad y control ético de la interacción. La evaluación de estas destrezas requiere instrumentos más abiertos y cualitativos, como rúbricas integradas, diarios reflexivos, portafolios digitales o tareas de producción real contextualizadas en entornos virtuales (Ferrari, 2013; Vuorikari et al., 2022). Asimismo, se hace necesario definir descriptores operativos de desempeño para la competencia digital comunicativa, a semejanza de los descriptores del MCER, que permitan valorar no solo la corrección lingüística, sino también la eficacia semiótica, la adecuación cultural y la pertinencia tecnológica del discurso.

Finalmente, desde el punto de vista formativo, la inclusión del canal digital en el modelo tri-canal tiene implicaciones tanto para la formación inicial como para el desarrollo profesional del profesorado de L2/LE. Muchos docentes carecen de la formación específica necesaria para diseñar actividades didácticas digitalmente mediadas, interpretar textos multimodales o evaluar la producción discursiva en entornos en línea (OECD, 2016; UNESCO, 2018c). Por ello, resulta imprescindible promover programas de formación continua que incluyan la integración didáctica de las TIC desde una perspectiva crítica, intercultural y pedagógicamente fundamentada, y que no se limiten a la mera alfabetización instrumental.

5. CONCLUSIONES

La integración del canal digital como componente legítimo de la competencia comunicativa representa un giro epistemológico necesario en el campo de la didáctica de lenguas. Si bien los modelos clásicos han aportado marcos operativos valiosos para la enseñanza comunicativa en contextos presenciales y tradicionales, su alcance resulta limitado en los nuevos entornos socio-comunicativos mediados por la tecnología, caracterizados por la digitalización, la hibridación de géneros y la multimodalidad. El análisis realizado demuestra que la oralidad y la escritura, aunque fundamentales, ya no constituyen los únicos modos de expresión, interacción y comprensión legítimos, por lo que el canal digital no puede seguir siendo tratado como un medio accesorio o derivado.

La propuesta de un modelo tri-canal (oral, escrito, digital), sustentado en principios funcionales, multimodales y ecosistémicos, permite articular una visión más realista y actualizada de lo que supone ser competente en una lengua extranjera en el siglo XXI. Este enfoque reconoce que la competencia digital no solo afecta a los formatos y canales de comunicación, sino que reconfigura las prácticas discursivas, las estrategias comunicativas, las formas de cortesía, la gestión de la identidad y la participación crítica en comunidades multilingües y multiculturales. Así, se reivindica el carácter estructural de la competencia digital como parte consustancial del dominio general de una lengua.

Las implicaciones pedagógicas derivadas de este planteamiento son profundas y multifacéticas. En primer lugar, obligan a revisar los objetivos curriculares para incluir explícitamente habilidades comunicativas digitales, géneros electrónicos y alfabetizaciones multimodales. En segundo lugar, demandan el diseño de actividades y tareas auténticas que simulen o reproduzcan las prácticas discursivas digitales reales, desde la escritura de correos electrónicos hasta la producción de contenido audiovisual. En tercer lugar, exigen una adaptación de los instrumentos de evaluación que considere dimensiones semióticas, tecnológicas y sociopragmáticas, más allá de la corrección gramatical tradicional.

Finalmente, el éxito de esta transformación depende en gran medida de la capacitación del profesorado y de la actualización de los marcos de referencia institucionales. La formación docente debe incorporar no solo competencias técnicas, sino también saberes críticos sobre el impacto sociocultural de las tecnologías en el aprendizaje y la comunicación. Asimismo, es necesario evitar una visión tecnocentrista que reduzca la competencia digital a una mera alfabetización instrumental, en favor de una concepción crítica, situada y orientada a la acción.

En suma, este estudio reafirma la necesidad de una reconceptualización profunda del modelo de competencia comunicativa y de lo que implica el dominio general de una lengua. Esta tarea no implica la superación de las formulaciones clásicas, sino su revisión y ampliación desde un paradigma más inclusivo, que refleje la complejidad semiótica, multimodal y tecnológica del acto comunicativo en la era digital. La legitimación del canal digital como dimensión constitutiva del aprendizaje lingüístico es, en este sentido, un paso imprescindible hacia una pedagogía más pertinente, equitativa y eficaz en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. En este sentido, quedan aún diversas líneas de investigación por abordar, entre las que destaca el desarrollo de instrumentos de evaluación específicos para medir la competencia comunicativa digital en contextos de enseñanza de L2/LE; la validación de secuencias didácticas que integren géneros discursivos digitales y tareas multimodales; el análisis de las representaciones y prácticas docentes en torno a la integración del canal digital en el aula de lenguas; así como la realización de estudios empíricos sobre las formas reales de interacción

en entornos virtuales de aprendizaje, con el fin de contrastar, ajustar o ampliar el modelo teórico aquí propuesto.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Abdelghafar, S. M. A., Fernández-Costales, A., & Belver Domínguez, J. L. (2023). WebQuests to promote oral comprehension and reduce anxiety in flipped learning and in traditional English classes: A mixed method study. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(1), 93-116. <https://doi.org/10.29393/RLA61-4WPSJ30004>
- Alderson, J. C. (Ed.) (2002). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. & Tardieu, C. (2006). Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of The Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3-30. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0301_2
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Byram, M. & Beacco, J. C. (2007). *From language diversity to plurilingual education Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 16(1), 5-35.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J.

- Cenoz. & J. Valencia (Eds.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales*, (pp. 95-114). Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). SGEL.
- Chaves-Yuste, B., de-la Peña, C. (2003). Podcasts' effects on the EFL classroom: a socially relevant intervention. *Smart Learn. Environ.* 10, 20. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00241-1>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr
- EVOLVE Project Team. (2020). *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report*. <http://hdl.handle.net/11370/d69d9923-8a9c-4b37-91c6-326ebbd14f17>
- Gallardo Paúls, B. (2023). La necesidad de modelos en lingüística: sobre el “análisis del discurso digital”. *Pragmalingüística*, 31, 127-151. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.06>
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59. <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359>.
- Hymes, D. H. (1967). Models of the interaction of language and social life. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x>
- Hymes, D. H. (1971). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. J. Gumperz & D. H. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics* (pp. 35-71). Blackwell.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jewitt, C., Bezemer, J. y O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge.
- Jia, S., & Lu, Z. (2025). Enhancing EFL oral production through mobile-assisted task-based language teaching: A study in effectiveness. *Journal of Information Technology Education: Research*, 24, 12. <https://doi.org/10.28945/5482>
- Klen Alves, V. & Tiraboschi, F. F. (2018). Experiencing teletandem: a collaborative

- project to encourage students in tandem interactions. *Revista do GEL*, 15(3), 109-130. <https://doi.org/10.21165/gel.v15i3.2416>
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Loizou, A. (2022). Digital tools and the flipped classroom approach in primary education. *Frontiers in Education*, 23. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.793450>
- López Alonso, C. & Séré, A. (Eds.) (2006). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos. ELiEs. Estudios de Lingüística del Español*, 24. <http://elies.rediris.es/elies.html>.
- Luan, Y. (2024). Colaboración humano-máquina en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en español: el impacto de ChatGPT en el contexto educativo de universitarios chinos. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 62(2), 13-35. <https://doi.org/10.29393/RLA62-1CHYL10001>
- Ma, M., Noordin, N., & Razali, A. B. (2025). Improving EFL speaking performance and technology acceptance through AI-aided learning via mobile phones among Chinese students in a non-English speaking environment. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 370. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04688-0>
- O'Halloran, K. (2011). Multimodal discourse analysis. In K. Hyland & B. Paltridge (Eds.), *Continuum Companion to Discourse Analysis* (pp. 120-137). Continuum.
- Rampazzo, L., & Cunha, J. N. C. (2021). Telecollaborative practice in Brazil. *BELT (Brazilian English Language Teaching Journal)*, 12(1). <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2021.1.40023>
- Read, T., & Bárcena, E. (2021). The role of activeness for potentiating learning in LMOOCs for vulnerable groups. *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1), 4. <https://doi.org/10.5334/jime.628>
- Sánchez-Mesa Martínez, D. (Ed.) (2019). *Narrativas transmediales: la metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales*. Gedisa.
- Spolsky, B. (1995). Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua. En M. Llobera (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 129-144). Edelsa.
- Stoughton, A. M., & Kang, O. (2024). A Systematic Review of Empirical Mobile-Assisted Pronunciation Studies through a Perception-Production Lens. *Languages*, 9(7), 251. <https://doi.org/10.3390/languages9070251>

- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World*. Lawrence Erlbaum.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- van Lier, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and literacy: Learning in the Wireless Classroom*. Teachers College Press.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 83-90). Edelsa.
- Yang, J., Li, Y., Wang, L., Sun, B., He, J., Liang, Z., & Wang, D. (2024). Mobile application-based phonetic training facilitates Chinese–English learners’ learning of L2. *Learning and Instruction*, 93(2024). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101967>

Fuentes secundarias

- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Joint Research Centre (JRC) Technical Reports (JRC106281). <https://doi.org/10.2760/00963>
- Comisión Europea. (2006). Recomendación del Consejo del 18 de diciembre de 2006 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente Un Marco de Referencia Europeo. *Open Journal of the European Union*, L394/10. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Comisión Europea. (2018). Recomendación del Consejo del 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE). *Open Journal of the European Union*, C189/2. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2018_189_R_0001
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/82116>.
- Ferrari, A. (2013). *DIGICOMP. A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas. (2022). *Marco de Referencia de Competencias Digitales Docentes (MRCDD)* (2022). https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001).

- Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/02.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/02.html>
- Rychen, D. (2016). *Education Conceptual Framework 2030: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. OECD. <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2008). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214694.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018a). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018b). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy. Skills for Indicator 4.4.2*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Competencias y habilidades digitales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113.locale=en>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2022). *The ICT Competency Framework for Teachers Harnessing OER Project: digital skills development for teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383206>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

