

cauce

REVISTA 

REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 46 / 2023



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es

 Centro Virtual Cervantes

cauce

REVISTA 

REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 46 / 2023

 EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es
 Centro Virtual Cervantes

FUNDADORES DE CAUCE

Alberto Millán Chivite, M.^a Elena Barroso Villar y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)
Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M.^a Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, María Francescatti, Fernando Millán Chivite, M.^a Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M.^a Ángeles Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M.^a Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel

Otras universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad de Valladolid), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M.^a Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M.^a Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M.^a Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M.^a Do Carmo Henriques (Universidade de Vigo), M.^a Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universitat de València), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M.^a Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea)

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñoz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel Broullón), M.^a Elena Barroso Villar, Ana M.^a Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite

Traductores del inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán
Traductores del francés: Manuel G. Caballero, M.^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson
Traductores del italiano: Maria Francescatti, Manuel Broullón, Pedro J. Millán

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

La revista *Cauce* se encuentra indexada en la prestigiosa base de datos Emerging Sources Citation Index (ESCI), de Web of Science (WoS), con una puntuación de +3.5. Desde 2021, figura en Q4 del Journal Citations Index (JCI) de WoS. Además, también se incluye en el índice en DOAJ dentro de la sección MLA (Modern Language Association Database) con una puntuación de +3. Otras bases de datos que recogen la calidad de la publicación son: Dialnet (Q4), DULCINEA, CARHUS Plus+ 2014 (grupo D), LLBA, ISOC y LATINDEX (31/33 CRITERIOS, clasificación decimal universal: 81:82:37). De acuerdo con el índice español DICE, se han de destacar de nuestra publicación la trayectoria temporal (45 años, fecha inicio: 1977), la pervivencia (+1.5) y el índice ICDS, calculado en una puntuación de 8.0.

El número 46 (2023) de *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido editado en colaboración con el Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550)

Inscripción en el REP. núm. 3495, tomo 51, folio 25/1.

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista *Cauce*

Maqueta e imprime: *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego.

Han colaborado en este número: Manuel A. Broullón-Lozano (Universidad Complutense de Madrid, España), María José Caamaño Rojo (Universidade de Santiago de Compostela, España), Begoña Cambor (Universidad de Oviedo, España), Víctor Cantero García (Universidad Pablo de Olavide, España), Guillermo Calviño-Santos (Universidade de Santiago de Compostela, España), Raúl Cremades (Universidad de Málaga, España), Corinne Cristini (Sorbonne Université, Francia), Maximiliano de la Puente (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Andrea Felipe Morales (Universidad de Málaga, España), Javier Fernández Collantes (Universidad Europea de Madrid, España), Isabel Fernández López (Universidade de Santiago de Compostela, España), Hugo Heredia Ponca (Universidad de Cádiz, España), Rafael M. Hernández Carrera (Universidad Internacional de La Rioja, España), Roxana Ilasca (Université de Tours, Francia), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Lara Lorenzo-Herrera (Universidade de Santiago de Compostela, España), José Antonio Marín Marín (Universidad de Granada, España), Ruth Martínez Alcorlo (Universidad Complutense de Madrid, España), Antonio Martínez Illán (Universidad de Navarra, España), Oriol Miró Martí (Universidad Internacional de La Rioja, España), Elena Merino (Universidad Internacional de La Rioja, España), Edith Mora Ordóñez (Universidad Internacional de La Rioja, España), José Eduardo Morales Moreno (Consejería de Educación de la Región de Murcia, España), Juan Lucas Onieva (Universidad de Málaga, España), María Ferenanda Pinta (Universidad Nacional de las Artes, Argentina), Adrián Ramírez Riaño (Universidad Complutense de Madrid, España), Teresa Santa María Fernández (Universidad Internacional de La Rioja, España), Elena Traina (Falmouth University, Reino Unido), Mónica Vallejo Ruiz (Universidad de Murcia, España), Yasmina Yousfi López (Universidad de Alicante, España)

Artículos recibidos: 18

Artículos aceptados: 12

Artículos rechazados: 6



ÍNDICE

VÁZQUEZ MEDEL, MANUEL ÁNGEL Editorial.....	13
1. SECCIÓN MONOGRÁFICO. HIBRIDISMO: ARTES Y OTROS SABERES APLICADOS A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	
SANTA MARÍA FERNÁNDEZ, TERESA Introducción al número monográfico.....	19
CANTIZANO MÁRQUEZ, BLASINA HENARES MALDONADO, JOSÉ LUIS Literatura, fotografía y expresión oral: <i>knolling</i> literario como propuesta transversal.....	21
GARCÍA BELTRÁN, EVA CANTERO SANDOVAL, M. ^a ALMUDENA GARCÍA MARTÍN, RAQUEL CLIL+TIC: una propuesta para atender a la diversidad en Educación Secundaria.....	45
MARTÍNEZ-CARRATALÁ, FRANCISCO ANTONIO ROVIRA-COLLADO, JOSÉ Hibridismo literario, artístico y semiótico a partir del análisis de los álbumes de Manuel Marsol.....	71
MARTÍN VEGAS, ROSA ANA Hibridismo y transversalidad del cine aplicado a la didáctica de la lengua y la literatura.....	95

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, ALBERTO
MOLINA SAORÍN, JESÚS
ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, JOSÉ MARÍA
Programación neurolingüística para la mejora de los procesos de escritura:
ortografía arbitraria y memoria visual.....121

MONTAÑEZ MESAS, MARTA PILAR
Multimodalidad en ELE: estrategias para aulas internivel.....145

SEGOVIA GORDILLO, ANA
HERRANZ-LLÁCER, CRISTINA V.
Neurolingüística para todas las edades: el proyecto «¡La aventura del
cerebro!».....171

SEVILLA-VALLEJO, SANTIAGO
ROSA-RIVERO, ÁLVARO
La literatura y el patrimonio cultural en educación primaria a través de los
recursos educativos abiertos y el diseño universal para el
aprendizaje.....199

TORRES ÁLVAREZ, JOSÉ
DABROWSKA, MONIKA
Las Humanidades Digitales en el aula de 4.º de la ESO: los grafos y el
estudio crítico de *La casa de Bernarda Alba*227

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

DÍAZ AYUGA, JUAN MANUEL
Cómo narrar la historia y la memoria argentina de la posdictadura. Un
análisis de *Historia argentina* de Rodrigo Fresán.....257

GARCÍA-RAMOS HERRERA, ISABELLA
Jorge Guillén y «Antó»: las cartas de un abuelo a su
nieto.....277

HERNÁNDEZ QUINTANA, BLANCA Lecturas feministas desde la didáctica. A propósito de Daniela Pirata.....	293
--	-----

3. RESEÑAS

NÚÑEZ DÍAZ, PABLO González Gómez, Sofía (2022). <i>La vida por un periódico. Nicolás María de Urgoiti (1869-1951) y «El Sol»</i> . Madrid: Visor. ISBN: 978-84-9895-267-4. 186 pp.	319
--	-----

1. SECCIÓN MONOGRÁFICO.
HIBRIDISMO: ARTES Y OTROS SABERES APLICADOS
A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

MULTIMODALIDAD EN ELE: ESTRATEGIAS PARA AULAS INTERNIVEL

MULTIMODALITY IN ELE:
STRATEGIES FOR INTERLEVEL CLASSROOMS

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.08>

MONTAÑEZ MESAS, MARTA PILAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)
Profesora Permanente Laboral
Código ORCID: 0000-0002-4774-3552
marta.montanez@uv.es

Resumen: La comunicación humana es, esencialmente, multimodal, puesto que no se articula mediante un único sistema o código, sino que, al interactuar, intervienen distintos lenguajes que, además, se configuran simultáneamente. Por ello, la enseñanza de ELE no puede entenderse al margen de la multimodalidad, no solo como fin de la actividad de enseñanza-aprendizaje (para promover una «competencia comunicativa multimodal»), sino como propia metodología de aula. La multimodalidad en la enseñanza de lenguas favorece la motivación y responde a los distintos perfiles y estilos de aprendizaje; asimismo, permite flexibilizar el modo de acceso a los contenidos en aulas internivel. En efecto, la heterogeneidad curricular es una de las dificultades para el docente de ELE y se requieren propuestas didácticas flexibles, que adapten y personalicen el proceso (los ritmos de adquisición de contenidos y destrezas de cada aprendiente de ELE en su diversidad curricular). La combinación de distintos modos de comunicar, pero también de enseñar (verbal, kinésico, gestual, audiovisual...) puede ayudar al éxito académico de grupos no homogéneos (conocimientos previos, saberes metalingüísticos, experiencia en aprendizaje de L2...) y añade el factor de la variedad en la presentación de los contenidos, como un modo más de motivar al grupo y enriquecer el proceso formativo.

Palabras clave: ELE, multimodalidad, internivel, motivación, multinivel.

Abstract: Human communication is, essentially, multimodal, since it does not communicate through a unique system or code, but rather, when interacting, it interacts with different languages that, in addition, are configured simultaneously. For this reason, ELE teaching cannot be understood outside of multimodality, not only as an end to the teaching-learning activity (to promote a «multimodal communicative competence»), but as a classroom methodology itself. Multimodality in language teaching favors motivation and responds to different profiles and learning styles; Likewise, it allows for more flexible access to content in interlevel classrooms. Indeed, curricular heterogeneity is one of the

difficulties for the ELE teacher and flexible didactic proposals are required that adapt and personalize the process (the rhythms of acquisition of content and skills of each ELE learner in their curricular diversity). The combination of different modes of communication, but also of teaching (verbal, kinesic, gestural, audiovisual...) can help the academic success of non-homogenous groups (previous knowledge, metalinguistic knowledge, L2 learning experience...) and adds the factor of the variety in the presentation of the contents, as a way more to motivate the group and enrich the formative process.

Key-words: ELE, multimodality, interlevel, motivation, multilevel.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

En el presente artículo se aborda la gestión del aula en un grupo internivel. Este aspecto supone un reto para cada docente, tanto en el diseño del curso o programa, como en el desarrollo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Esta circunstancia se produce, en muchos casos, por la presencia de alumnado de procedencia heterogénea o por necesidades organizativas en la gestión de los cursos, como es el caso de los grupos reducidos, en que no puede subdividirse más el grupo-clase.

Los objetivos concretos de esta investigación son, por tanto, proponer una metodología para gestionar el internivel en el aula de ELE y, en concreto, aplicar la multimodalidad a la enseñanza internivel en ELE para estudiantes procedentes de EE. UU.

2. EL INTERNIVEL EN EL AULA DE ELE PARA ESTUDIANTES DE EE.UU.

2.1. El internivel en ELE

El internivel o multinivel en el aula se entiende, en esta investigación, como la presencia de un nivel de conocimientos de la materia muy dispar en un aula determinada, en este caso, de español como lengua extranjera. En la bibliografía se encuentran otras nociones afines tales como «nivel de competencia heterogéneo», «heterogeneidad competencial», «nivel curricular heterogéneo» o «diversidad curricular». Gironzetti, Blanco y Pano (2020: 59) hablan de «niveles del dominio del idioma tan dispares» en

el caso de migrantes que son «hablantes receptivos de español como lengua de herencia» en EE. UU¹.

2.2. Dificultades y retos en la gestión del internivel

Los retos que plantea un grupo internivel obligan a desarrollar estrategias diversas a lo largo de todo el proceso didáctico. Comprender y ser conscientes de esas dificultades es el primer paso para abordar una gestión docente eficaz, adecuada al perfil real de los aprendientes.

Entre otras, se pueden enumerar las siguientes dificultades o retos: en primer lugar, la complejidad para diseñar los objetivos y contenidos del curso, así como el temario que se desea impartir. En este sentido, el programa que se proponga debe ser modular y flexible, pues debe ajustarse a las necesidades de los distintos perfiles. Si se trabaja, por ejemplo, con vocabulario doméstico, habrá que graduar la cantidad y la diversidad de léxico elegido o diseñar tareas que permitan trabajar a distintos niveles.

En segundo lugar, cabe señalar el límite temporal para impartir el programa propuesto en un grupo internivel. De nuevo, se requiere de una adecuada selección de contenidos, así como de actividades que permitan flexibilizar el programa completo, para que pueda impartirse de manera graduada, tanto a niveles más altos, como a distintos rangos intermedios en el conocimiento de español, pero sin pretender que la meta sea el nivel de los discentes de perfil más alto (si hay alumnado de A1 y compañeros de B2 en el mismo grupo internivel, el objetivo no puede ser que los de perfil más bajo alcancen el nivel alto, entre otras razones, porque el tiempo es limitado y, sobre todo, porque cada aprendi debe evolucionar respecto de su nivel de partida).

En tercer lugar, derivado de lo anterior, es necesario adecuarse a ese nivel de partida real y diseñar tareas multinivel o que puedan realizar aprendices con perfil diferente y grado de competencia desigual. En este punto está la clave de la gestión del curso, en ser capaz de configurar tareas, actividades o propuestas diversas, variadas (más lúdicas, más sencillas o más complejas, de repetición, de búsqueda de información, interactivas...),

¹ Muchos de los estudios publicados sobre el internivel se centran en niveles educativos escolares, no en ELE, como el trabajo de González Alba (2022), pero resultan significativos y pueden extrapolarse a esta modalidad de enseñanza.

pero, especialmente, con niveles de competencia o exigencia graduables en la misma tarea. Esto no siempre es fácil, porque los contenidos están asociados al nivel curricular (si pensamos en las condicionales, por poner un ejemplo, no son un contenido específico de niveles bajos, pero sí son pertinentes a partir de cierto nivel. ¿Cómo incluirlas en una clase multinivel? ¿Es adecuado obviarlas? Pensamos que no, de ahí el reto de trabajar contenidos internivel con un grupo multinivel).

Por otro lado, al hecho de tener diferentes niveles curriculares, se suma el de atender a distintos ritmos de aprendizaje. Cada estudiante avanza de un modo particular y esto también configura un aula heterogénea² porque las tareas deben graduarse en cuanto al tiempo de realización. En este sentido, otra de las dificultades añadidas es evitar la nivelación «hacia abajo». Al tener que plantear tareas graduables, si los aprendices de nivel más bajo no pueden seguir el ritmo de aquellos con más nivel, tampoco es adecuado que toda la clase realice las mismas tareas si estas son de nivel umbral, pues tampoco evolucionarían en su aprendizaje. En alguna ocasión puede proponerse una tarea de nivel más bajo como repaso o consolidación de un contenido o competencia ya adquirida, pero no puede ser la norma, porque el alumnado puede desmotivarse, aburrirse o considerar que no está aprendiendo y perder el interés.

Por último, mantener esa motivación y ese interés a lo largo del curso, no solo generar expectativas al principio, es un reto para cualquier docente, máxime si se trata de una clase internivel. Además, concurre el deseo de garantizar una relación idónea entre docente-discentes, así como entre los miembros del grupo (relación entre iguales), para no incurrir en una competitividad excesiva, evitar comparaciones o minimizar el individualismo, dado que se busca que el aula sea un espacio interactivo, cooperativo y de agrupamientos diversos, y no solo se realicen tareas individuales.

Para ello, por tanto, es preciso fomentar un clima de aprendizaje óptimo en lo emocional (trabajar la inseguridad, la frustración o los miedos, que en un contexto internivel pueden aflorar, especialmente, en aprendices

² Esa heterogeneidad de ritmos de aprendizaje la destacó Zuheros Garrido en su comunicación «Ritmos de trabajo individualizados: el reto de la heterogeneidad», en el *XVII Foro de Profesores de ELE*, Universitat de València (2022). Accesible en: https://drive.google.com/file/d/1TIws6GXX0KulwHZIk3m9DAcEuMLtGDF_/edit [Acceso: 25/10/2023].

de nivel bajo, al compararse con sus compañeras y compañeros de más nivel, o porque perciban que aprenden de manera más ralentizada, aunque su ritmo de aprendizaje, en términos absolutos, sea adecuado, pero su autopercepción puede estar mediada por la idea de que el resto tiene mayor competencia en español, aunque ese nivel ya lo hubiera adquirido antes de iniciarse el curso). También puede darse esa desmotivación desde el principio, al constatar que otros aprendices parten de un nivel de conocimiento de español mucho más avanzado.

En efecto, estas cuestiones afectivas de los propios aprendices condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje pues, en muchas ocasiones, el alumnado de menor nivel rechaza participar activamente en clase por esa diferencia competencial respecto a sus compañeros, para no quedar en evidencia o no ser comparado. A esta cuestión emocional se añaden los propios valores culturales de cada estudiante (temor a ser corregido en público, miedo escénico, inseguridad...), por lo que atender al componente cultural y la pragmática intercultural se convierten en una necesidad ineludible añadida al proceso.

2.3. El internivel en alumnado procedente de EE.UU.: perfiles

El contexto en el que se sitúa esta investigación es el de grupos de estudiantes estadounidenses que viajan a una universidad española a cursar un semestre o, bien, un curso intensivo de español. En esta investigación, en concreto, los grupos con los que se ha llevado a cabo esta propuesta han elegido como destino la Universitat de València, durante la primavera y verano de 2022. El número y el nivel de los aprendices que llegan con estos programas internacionales es muy variable, desde grupos muy numerosos de nivel medio (B1-B2), hasta grupos reducidos con un desfase curricular interno muy acusado. En general, a su llegada se les realiza una prueba de nivel y una entrevista, para ubicarles en grupos-clase adecuados a su nivel de español. Sin embargo, en grupos muy reducidos no se pueden establecer demasiados niveles acordes al punto de partida real de cada aprendiz.

En concreto, los perfiles con los que hemos desarrollado esta investigación se corresponden con los siguientes datos:

- a) un grupo reducido de estudiantes universitarios procedentes de California (con un programa dedicado solo a léxico y gramática española, de nivel B1-B2);
- b) un grupo de estudiantes universitarios de Carolina del Norte (con programa de lengua y cultura españolas, de nivel A1).

Desde el punto de vista sociolingüístico, ambos grupos eran relativamente homogéneos: estudiantes de universidad, del mismo grupo etario (20-23 años), de procedencia geográfica similar... No obstante, su perfil académico en español era muy heterogéneo, como se resume en el siguiente cuadro:

Procedencia	Nivel de partida	N.º discentes	Autopercepción
EE. UU.	A2.1	2	B1
EE. UU.	A2.2	1	A2
EE. UU.	B2.1	2	B2.2
N.º total de discentes	5		

Cuadro 1
Perfiles del grupo clase 1

En este primer programa de español la situación se agravaba por ser un grupo reducido que, además, presentaba unas características personales peculiares: aunque de procedencia norteamericana, sus familias eran de origen japonés y esto condicionaba su personalidad y su manera de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, era un grupo muy poco participativo, con expectativas muy altas de su propio nivel y con baja aceptación del proceso evaluador (correcciones, sugerencias de mejora, etc.)³. Debido al internivel, tampoco se sentían cómodos participando en tareas grupales o en parejas y, en general, preferían o, incluso, solicitaban

³ Entendemos, en este caso, que se trata de un problema de pragmática intercultural. La percepción de la evaluación del profesorado como sanción al error les afectaba de modo personal y condicionaba su disposición hacia el desarrollo de las sesiones. De hecho, el temor a equivocarse les hacía utilizar sistemas de traducción automática en las composiciones escritas, por lo que tampoco avanzaban en su propio nivel curricular en esa destreza lingüística.

tareas individuales y, a poder ser, evitaban las actividades orales, en favor de aquellas que desarrollaban la destreza escrita.

En el caso del segundo grupo, la autopercepción era mucho más ajustada a su nivel de partida (incluso pensaban que era inferior). Asimismo, la participación y el interés eran muy altos y aceptaban las evaluaciones de manera positiva, como propuestas de mejora que les hacían avanzar más rápidamente (algo crucial en un curso intensivo). Sus perfiles se resumen en el cuadro 2:

Procedencia	Nivel de partida	N.º discentes	Autopercepción
EE. UU.	A1.1	3	A1.1
EE. UU.	A2.1	5	A2.1
EE. UU.	A2.2	3	A2.1
EE. UU.	B1.1	2	A2.2
N.º total de discentes	13		

Cuadro 2
Perfiles del grupo clase 2

La diversidad en estos y en otros grupos similares a los que hemos atendido en años anteriores se manifiesta, sobre todo, en el nivel de conocimientos previos de lengua y cultura en español con el que inician los cursos. Esa heterogeneidad en cuanto al nivel curricular con el que parten se debe a razones diversas: por un lado, además de que sea un grupo reducido, muchos han cursado varios años de español en los niveles de enseñanzas medias, mientras que otros apenas han recibido algunas clases de español en la universidad. Por otro lado, algunos estudiantes proceden de familias cuya lengua materna es el español, bien porque son migrantes de primera o segunda generación, bien porque proceden de países de Hispanoamérica y han ido a cursar sus estudios superiores a una universidad estadounidense. Por tanto, conviven en el grupo-clase discentes bilingües con otros que apenas tienen unas primeras nociones de español (rutinas conversacionales, fórmulas de saludo o petición básica de información), que solo son capaces de comunicarse en español con traductores digitales y aplicaciones móviles.

Tampoco es homogéneo el interés o la motivación para aprender español. Por una parte, la mayoría no tiene necesidad de certificar su conocimiento de español ni debe acreditar un nivel de lengua al final del semestre o del curso intensivo, tan solo es un aporte más a su currículum. Por otra parte, como en cualquier grupo, también resultan variados sus intereses personales (aficiones, ocio, entretenimiento...) o su motivación: como se ha indicado, no hay una motivación extrínseca de obtener un título del idioma, tipo DELE, sino que, en el mejor de los casos, tienen preferencia por ciertos temas culturales en español (música, cine, turismo...).

Por ello, para mejorar la motivación e interés de estos grupos se puede recurrir al componente lúdico del aprendizaje, mediante juegos y ejercicios que, además de motivarles, permitan poner en práctica los contenidos adquiridos de forma más teórica o presentados previamente. Sobre ese carácter lúdico como estrategia para motivar e integrar contenidos lingüísticos y culturales puede consultarse la propuesta de Montañez Mesas (2022).

En síntesis, las razones por las que encontramos este internivel se deben a cuestiones organizativas y por los recursos disponibles, ya que, al tratarse de grupos reducidos, los aprendices de ciertos programas de español se ubican en grupos heterogéneos, en los que conviven estudiantes que han cursado español en sus países de origen, con otros que se acercan al español por primera vez, como detallamos a continuación.

2.3.1. Aprendices de perfil alto

Como se ha adelantado, es frecuente que las condiciones organizativas obliguen a que ciertos discentes con más nivel deban cursar contenidos más bajos que ya dominan o, por el contrario, que aprendices que parten de un nivel 0 o umbral tengan que asistir a clases en las que el resto del grupo ya ha estudiado español con anterioridad —siquiera de manera rudimentaria— y tenga ya nociones de español, o bien porque su familia sea de origen hispanoamericano y, por tanto, tienen el español como lengua de familia. Estos hablantes bilingües inglés-español, aunque son competentes en nuestra lengua, con frecuencia desconocen la gramática y no tienen contenidos ni teoría gramatical (porque no han «estudiado» la lengua, sino que la han ‘adquirido’ en el seno de la familia), por lo que se desenvuelven

de manera solvente y tienen una competencia comunicativa próxima al nivel nativo (si bien son bilingües asimétricos puesto que de forma espontánea piensan y se expresan en inglés).

2.3.2 *Aprendices de perfil bajo*

En el caso de los aprendices de nivel bajo, representan un reto para el docente desde el principio, porque no siempre el proceso de inmersión en la cultura meta (como, en este caso, su estancia en la ciudad de Valencia) es sencillo, ya que, a las dificultades que conlleva la propia inmersión lingüística, se añaden la novedad de las clases, las circunstancias de su hospedaje, ciertas cuestiones administrativas, la propia movilidad en la ciudad... En muchos casos, además, concurre el hecho de que son universitarios, pero de primer curso en sus centros de procedencia, por lo que, a su juventud, se suma su inexperiencia en educación superior o, incluso en algún caso puntual, alguno se ha educado en casa y se escolariza por primera vez para cursar sus estudios en la universidad.

La tendencia más cómoda es «nivelar hacia abajo», es decir, adaptar el nivel del grupo al de aquellos aprendices que parten de un menor conocimiento de la lengua, en detrimento de quienes ya han adquirido una cierta competencia o, incluso, dominan ciertas destrezas. Tampoco es recomendable exigir que todo el grupo adquiriera el nivel de los miembros más aventajados, porque resulta inviable, tanto por razones temporales como por el hecho de que pueden ser hablantes bilingües o de origen hispanohablante.

La principal estrategia para llevar a cabo una docencia flexible, adaptada tanto a aprendices de mayor nivel como a quienes presentan un perfil bajo puede ser recurrir a la multimodalidad y su aplicación a la enseñanza de lenguas, en especial, de español como LE.

3. METODOLOGÍA Y APLICACIÓN DIDÁCTICA

3.1. Multimodalidad: concepto y definición

La comunicación humana es esencialmente multimodal, pues intervienen, de manera simultánea, varios códigos, no solo el lingüístico, y

cada uno de esos modos de comunicación contribuye a crear significado [...] el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad que ya no está únicamente centrada en el lenguaje, sino que los gestos, las imágenes, el sonido, las acciones constituyen elementos de representación muy valiosos que participan en este proceso (Cuestas y Valotta, 2011: 4).

El concepto de multimodalidad ha sido definido en varias propuestas, tanto desde la semiótica como desde el estudio y análisis de la interacción⁴. De entre todas las propuestas, podría resultar operativo definirlo, de forma sucinta, como *la comunicación basada en el uso simultáneo o alterno de códigos y sistemas diversos (lingüísticos y no lingüísticos)*. En el ámbito educativo, generalmente, se ha asociado a la inclusión y a la enseñanza y aprendizaje en grupos con diversidad funcional, así como en los primeros niveles de instrucción (educación infantil y primaria)⁵.

De hecho, la enseñanza de ELE no se entiende sin multimodalidad. También se emplea el concepto de multiliteracidad (entendido como la exposición a textos múltiples, tanto digitales como no digitales, que implican no solo una alfabetización literaria y digital, sino una competencia más crítica sobre esos conocimientos)⁶.

⁴ En esta línea, resulta imprescindible el manual de Müller *et al.* (2013-2014), *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, Mouton de Gruyter (2 vols.). También trabajos como Forceville (2020), *Visual and Multimodal Communication. Applying the Relevance Principle*, Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190845230.001.0001>. Agradezco a la profesora Inés Olza Moreno, de la Universidad de Navarra, sus valiosas aportaciones bibliográficas.

⁵ Es el caso, entre otras, de Chacón Méndez (2015): «La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares», *Enunciación* 20(2): 190-206. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a02>

⁶ El concepto de literacidad (del inglés *literacy*), aplicado a la enseñanza, ha sido desarrollado, entre otros, en New London Group (1996): «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures», *Harvard Education Review*, 60-93. Accesible en: https://www.onacademic.com/detail/journal_1000040512330810_8274.html [Acceso:

Entre los elementos multimodales cabe destacar, por un lado, aquellos que corresponden a la comunicación no verbal. Poyatos (1994) definía la triple estructura básica de la comunicación, integrada por la proxémica (distancia interpersonal, contacto y movimiento físico), la kinésica (gestos, maneras y posturas) y el paralenguaje (cualidades de la voz, ritmo, mímica...)⁷. Por otro lado, la información que añaden los discursos digitales, pues aportan rasgos distintivos, como el carácter multimedial, la hipertextualidad o la inmediatez comunicativa con otros hablantes (Montañez Mesas, 2022).

Como ventajas de una enseñanza multimodal, además de la motivación, permite dar respuesta a diferentes estilos de aprendizaje y a las llamadas *inteligencias múltiples*, ampliamente estudiadas en el marco de la enseñanza de ELE por autoras como Cordeiro (2015a, 2015b, 2018) o Pérez Sanchis y Cordeiro (2016).

Por otro lado, la variedad de materiales y recursos (que entronca con la *variatio* clásica y sus ventajas retóricas y didácticas) contribuye al dinamismo pedagógico y, con ello, a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y a flexibilizarlo, sin imponer un cauce didáctico único, sino múltiple y productivo. Además, una metodología o enfoque multimodal confiere carácter complementario a los materiales utilizados, ya que la simultaneidad de mensajes, contenidos y recursos multimodales aporta un valor añadido al significado, a la interpretación pragmática y al sentido de ciertos contenidos y tareas que, de otro modo, se perciben como repetitivas o, incluso, improductivas.

De otra parte, esta variedad de recursos favorece de manera general la motivación e interés por el aprendizaje de español y, en la mayoría de los casos, puede fomentar la creatividad (Montañez Mesas, 2017) si se diseñan tareas que requieran de prácticas multimodales, pero que, a su vez, se basen en una didáctica multimodal. Dicho de otro modo, durante el proceso, tanto docentes como alumnado pueden trabajar de manera multimodal.

04/12/2024]. En el caso de su aplicación a la enseñanza de ELE, en concreto, a la creación del significado, resultó de gran interés la ponencia presentada por Reyes Torres en el *II Congreso Internacional de Español/LE (CIELE)*, el 22/10/2022 en la Universitat Jaume I de Castellón, titulada «Literacidades múltiples y multimodalidad en la Didáctica de ELE: una aproximación a la creación activa de significado».

⁷ A estos sistemas de comunicación, añade Cestero Mancera (1998) la cronémica, que no ha sido tomada en consideración en esta investigación: *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.

Por último, una metodología basada en la multimodalidad favorece estilos de aprendizaje diferenciados y, con ello, un aspecto más de esa diversidad que preocupa a cada docente que debe gestionar un aula internivel.

3.2 Multimodalidad aplicada a la enseñanza de lenguas

El recurso a la multimodalidad tiene por objetivo dar respuesta a un reto de la didáctica de ELE: la gestión eficaz de un grupo heterogéneo, con internivel y en el que la diversidad puede estar presente de muchos modos (curricular, de estilo y ritmo de aprendizaje, de expectativas, de interés y motivación, incluso puede encontrarse alguna alumna o alumno de diversidad funcional).

Esta propuesta metodológica ha sido desarrollada en otras investigaciones, que han explorado la multimodalidad tanto por parte de docentes como de discentes, en la realización de sus tareas o en proyectos más complejos. A partir de la revisión bibliográfica que se ha llevado a cabo en esta investigación, se pueden clasificar las propuestas de multimodalidad aplicada a la enseñanza de lenguas en tres tipos o categorías.

3.2.1. Propuestas digitales

La mayor parte de los trabajos que proponen un enfoque o metodología multimodal recurren a materiales con soporte digital. Valga de ejemplo la creación de portafolios digitales, gracias al software libre (como el editor de vídeo Glogster), sobre un enfoque de investigación-acción basado en la etnografía virtual (Alfonso Lozano y Giralt Lorenz, 2014: 120).

3.2.2. El cine y los productos audiovisuales

Un segundo tipo de materiales empleados se basa en explotar recursos cinematográficos, como el trabajo con vídeos cortos sin lenguaje verbal

para poner en juego las destrezas orales: argumentación, turnos de habla, expresión de opiniones y valoraciones (Guillén Solano, 2021).

3.2.3. *Proyectos*

En este tercer bloque se consideran aquellas tareas o proyectos formados por otras subtareas más procedimentales en que el docente es un guía y el alumnado realiza tareas complejas: por poner un ejemplo, el diseño de un tour cultural (en el que el discente fotografía monumentos, busca y selecciona información, redacta y explica los datos elegidos) o el trabajo con películas antiguas para contrastar sus escenas con costumbres más actuales; o, bien, una agenda musical con eventos, conciertos o festivales que vienen a la ciudad (Cuestas y Valotta, 2011).

Este tipo de propuestas sirven de base para el diseño de otras posibilidades de puesta en práctica de un enfoque multimodal, como el que a continuación se detalla, en el que se han combinado múltiples opciones para hacer llegar al alumnado un material rico, diverso, siempre auténtico, con el afán de adaptarnos a los distintos niveles de partida, pero también de configurar cursos donde la lengua y la cultura españolas estén representadas de tantos modos como fuera posible, para que cada estudiante pudiera encontrar un estilo, un material y una perspectiva significativa para su aprendizaje.

4. APLICACIÓN DIDÁCTICA: EXPERIENCIA PRÁCTICA (PRIMAVERA-VERANO, 2022)

4.1. Propuesta de gestión del internivel mediante la multimodalidad

La propuesta que aquí se presenta, como se ha explicado, se ha desarrollado de manera efectiva en dos grupos-clase concretos con buenos resultados, tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de los progresos competenciales del alumnado asistente. Además de aplicar la multimodalidad en las sesiones de clase, a partir de la investigación realizada, se han ido adoptando una serie de estrategias para el objetivo

principal de esta propuesta: la gestión del internivel y la diversidad, que se resumen en las siguientes líneas.

4.1.1. Selección de tareas

En primer lugar, el reto que se le plantea al docente al iniciar sus clases con un nuevo grupo es el de adaptarse al nivel, eligiendo tareas apropiadas para poder adaptar el programa de español al grado de conocimiento real del grupo-clase. En un grupo internivel, esta adaptación es un paso imprescindible para poder ofrecer a cada aprendiz el nivel de exigencia apropiado, acorde a su grado de competencia comunicativa. En este punto, surgen dos alternativas, no necesariamente excluyentes sino, por el contrario, complementarias:

- a) Escoger actividades distintas según el nivel, o
- b) proponer la misma tarea con distintos grados de dificultad, adaptada hacia arriba o hacia abajo.

En nuestro caso, hemos combinado ambas opciones, según el contenido que se deseaba trabajar. Esta misma estrategia se aplica al diseño de materiales multinivel: se han combinado materiales distintos (adecuados al nivel real de cada aprendiz) con el empleo de un mismo material, idea o proyecto, pero adaptando la extensión de los contenidos, con grados de dificultad mayor o menor según el punto de partida de cada subgrupo de discentes dentro del grupo-clase.

4.1.2. Selección de contenidos

En segundo lugar, tras adaptar materiales y actividades, surge la dificultad de seleccionar los contenidos (gramaticales, nocionales-funcionales, léxicos, fonéticos, culturales...) que debe adquirir cada uno según su nivel. También en este aspecto el criterio ha sido escindir en dos valores el grado de exigencia:

- 1) Contenidos trabajados: el abanico de contenidos explicados y practicados en clase ha sido muy amplio, para poder ofrecer un mayor nivel, apropiado para quienes partían de un nivel más alto;
- 2) Contenidos evaluables: ahora bien, no todos esos contenidos se evaluaban, el nivel de exigencia era menor que lo impartido en clase. Así, quienes ya tenían unas nociones básicas, ampliaban sus conocimientos y quienes partían de cero no tenían que adquirir tantos contenidos en un tiempo tan limitado.

4.1.3. Importancia de la gramática

Del mismo modo, la cantidad de conocimientos gramaticales ha sido otro de los aspectos en los que se han establecido niveles graduables de consecución de los objetivos. Dicho de otro modo, la elección o no de terminología gramatical ha deslindado, al menos, dos niveles de enseñanza:

- 1) Sin metalenguaje en niveles bajos: solo el uso, las estructuras o el vocabulario en su contexto, pero sin explicación gramatical, solamente la orientación práctica (actividades de grupo, fichas adicionales...);
- 2) Ampliación de contenidos y de metalenguaje gramatical o explicaciones teóricas en niveles altos. Conviene resaltar que, en muchos casos, la descripción de la gramática de un modo más teórico les interesaba, bien para comprender ciertas estructuras, bien como reto, pues quienes procedían de familias hispanohablantes no solían tener conocimientos de gramática, solo del uso, y muchas veces, las explicaciones teóricas partían de sus propias dudas o preguntas de su interés.

4.1.4. Material adicional (práctica y ampliación)

Como parte de la adaptación de contenidos y tareas, surge la necesidad de ampliar materiales y ofrecer prácticas o propuestas adicionales para trabajar fuera del aula como parte de su estudio autónomo. En concreto, el material adicional que se ha ofrecido al alumnado a través del aula virtual de

aprendizaje (en el propio entorno Moodle que ofrece la Universitat) está compuesto por:

- a) fichas, recursos en línea (diccionarios, pronunciación, vídeos de diálogos) y tareas autoevaluables (para aprendices de perfil bajo);
- b) fichas de ampliación, textos más extensos, búsqueda de sinónimos o vocabulario complejo (para alumnado de perfil alto).

En general, la mayoría demandaba tareas extra para realizar en casa, tanto estudiantes de perfil alto (para avanzar más rápidamente), como de perfil bajo (para afianzar los contenidos nuevos en el tiempo disponible). Este material también se ajustaba a cada nivel e, incluso, se han propuesto tareas personalizadas para cada uno, sobre todo, en aprendices más activos que querían rentabilizar al máximo su estancia en Valencia y aprender todo lo posible de español.

4.1.5. Gestión del tiempo

Por otro lado, la gestión del tiempo de las tareas representa otra dificultad, por cuanto los ritmos de aprendizaje son distintos según el nivel curricular. Si se plantea una misma tarea, es obvio que quienes, por su mayor nivel, acaben primero, pueden experimentar aburrimiento, distracción, desmotivación o falta de expectativas, por resultarles excesivamente fácil o rápida. Al mismo tiempo, quienes no gocen de ese nivel, pueden sentirse lastrados, en agravio comparativo por considerar que es una tarea demasiado compleja, y, con ello, desmotivados, frustrados o, en el peor de los casos, rechazar las tareas siguientes por considerar que no van a ser capaces de superarlas o por no querer quedarse los últimos al realizarlas.

La autopercepción de que no son o no van a ser capaces de resolverlas en un tiempo razonable se convierte en un lastre en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque, aunque en ocasiones puede ser un acicate para superarse, si el desnivel es muy acusado, se percibe como insalvable y supone un freno al interés por aprender y mejorar el conocimiento, en este caso, de un idioma extranjero.

4.2. Recursos multimodales empleados

Durante las sesiones de clase con el grupo de nivel B1-B2, se desarrollaron distintas estrategias multimodales, que se presentan organizadas según su tipología.

4.2.1. Comunicación no verbal

El análisis y aplicación de los gestos confluye como objeto de estudio de diversas perspectivas teóricas y metodológicas: por un lado, ha interesado a la comunicación no verbal, como componente kinésico de la interacción y, por otro lado, es el núcleo de ciertos análisis multimodales, como los propuestos por Cornelia Müller (*op. cit.*, nota 4). Otros componentes de la comunicación no verbal, como las posturas, los recursos paralingüísticos de la voz o la modulación de las palabras para crear determinados efectos de sentido han favorecido que los contenidos pudieran impartirse de manera más eficaz.

El modo de aprovechar todos los recursos de la comunicación y el lenguaje no verbal ha sido diverso, en distintas fases del proceso. Por un lado, para llamar la atención sobre lo esencial del contenido (gestos, mirada, tono de voz, velocidad de habla, énfasis...). Esto servía tanto a los aprendices de nivel bajo (para comprender la importancia de esos contenidos), como para los aprendices de nivel alto, pues les permitía discernir entre lo esencial (que sería evaluable) y lo adicional o complementario (que se impartía como ampliación para ellos). Por otro lado, también permitían indicar, señalar o marcar partes, apartados nuevos y la relación con respecto a lo conocido (gesto, tono de voz...). Este recurso mejoraba la relación de unos contenidos con otros, para comprender la progresión de conocimientos y, de ese modo, hacer evidentes los avances de cada aprendiz respecto de su nivel individual de partida.

4.2.2. Recursos y discursos digitales

En la línea de otras propuestas sobre multimodalidad en ELE (*cf.* Alfonso Lozano y Giralt Lorenz, 2014), se han utilizado diversos componentes

digitales, tanto recursos o aplicaciones (juegos interactivos, búsqueda de imágenes para contenidos de tipo léxico, aplicaciones de creación de vídeos propios), como trabajo con discursos propios de la interacción digital, como exposiciones o presentaciones orales en soporte digital, el diseño de infografías digitales con Canva, la creación de podcast sobre temas de cultura española, en especial, de la ciudad de Valencia o de la Comunitat Valenciana, o tareas con *gifs*: por ejemplo, imaginar y describir su significado, o crear pequeñas narraciones con iconos). Estas tareas estaban orientadas, en muchos casos, a la creatividad, estrategia muy apreciada por los aprendices porque pone en juego otras habilidades (si bien puede generar rechazo en otros).

La creación de narraciones para compartir contenidos no lingüísticos (historia, cultura, cine, música, tradiciones o cualquier otro tema de su preferencia) mediante distintos recursos (podcast, exposición oral en clase, secuencia o *collage* de imágenes, por citar algunos) ha sido una de las prácticas multimodales más productivas, especialmente, porque, además, les ayudaban a narrar sobre alguna temática de su interés, como diarios de sus viajes, sus visitas culturales o anécdotas de su estancia en la ciudad para practicar su nivel de español en clase. El *storytelling* se ha convertido casi en la excusa para practicar las destrezas orales aprovechando la sencillez del género narrativo que, aún mejor, permite combinar destrezas en los distintos niveles curriculares (por ejemplo, en presente de indicativo y con vocabulario sencillo en niveles bajos, y con cualquier tiempo verbal del pasado, empleando tanto estructuras como léxico más complejo, e incluso fraseología, en niveles altos). Por todo ello, resulta muy útil para trabajar una misma destreza con todo el grupo, graduando el rango de dificultad de manera sencilla pero eficaz⁸.

4.2.3. Vídeos y música

El uso de música y material audiovisual de todo tipo es básico en ELE y las posibilidades son casi infinitas. A pesar de ser recursos de sobra conocidos, siguen siendo una herramienta útil en clase. En este caso, se han combinado

⁸ Para otros usos didácticos del *storytelling* en enseñanza de lengua española: Montañez Mesas (2024).

con el resto de opciones descritas en los demás apartados para incluir en la clase ciertos contenidos culturales y socioculturales, como las costumbres, las tradiciones, el estilo de vida urbano, la arquitectura, la gastronomía o el arte; así como la cortesía lingüística, las formas de relación interpersonal (formales e informales), la música o el cine en español, con ejemplos tanto de España como de Hispanoamérica. Otros contenidos culturales se trabajaban mediante juegos o dinámicas de grupo, como se explica a continuación.

4.2.4. Recursos lúdicos

Por último, dentro de la perspectiva de la multimodalidad, para ofrecer el máximo de posibilidades, se ha recurrido al componente lúdico, que entronca con las tradiciones pedagógicas clásicas (desde el tradicional *docere et delectare* horaciano) hasta propuestas recientes bajo el anglicismo neológico *gamificación*. En todas ellas subyace la idea de entretenimiento como medio de aprendizaje o la consideración de un aprendizaje ‘significativo’ porque el uso de la lengua no es un fin en sí mismo (como práctica de cierta estructura, como repetición de un fenómeno...), sino un medio para realizar otras tareas o adquirir otras habilidades o aprendizaje. En este caso, con el incentivo de ganar, competir o compartir que añade el juego.

Este componente lúdico se ha explorado mediante dos tipos de contenidos:

- 1) la práctica de contenidos básicos (números, colores, alimentos...) a través de juegos clásicos o tradicionales (*Hundir la flota*, *Quién es quién*, *Alto el fuego...*), que no requieren explicación porque son conocidos y eso permite agilizar la sesión y rentabilizar el tiempo del curso, sobre todo, en los programas intensivos (Montañez Mesas, 2022);
- 2) el manejo de elementos humorísticos (cine mudo, monólogos sencillos, *gifs*, vídeos de *fails* y *wins*, imágenes complejas de

expectativa-realidad en los *unboxing* y *hauls* de compras por internet, vídeos de *bugs* de videojuegos...)⁹.

Este grupo de discursos humorísticos ha sido muy valorado por una parte importante de los grupos, porque enlazan con un tipo de comunicación digital con la que están muy familiarizados y que suelen consumir en su tiempo libre, por lo que se sentían predispuestos a utilizarlos como herramienta de aprendizaje del español.

4.3. Resultados de la propuesta y primeras valoraciones

La aplicación de esta propuesta ha supuesto, en general, muy buenos resultados en los grupos-clase en que se ha desarrollado. En efecto, los grupos han mostrado un grado de satisfacción muy alto (tanto global como individual) con este enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en la multimodalidad.

Para comprobarlo, se entregó un cuestionario de autoaprendizaje a cada estudiante, orientado, por una parte, a las prácticas orales (presentaciones, vídeos, exposiciones...) y, por otra, a la autoevaluación de las prácticas escritas (con el objetivo de realizar una comparación entre la primera y la última semana de clase). La percepción del proceso de aprendizaje, del tipo de tareas realizadas, de la variedad de materiales, actividades y modos de acceder a los contenidos y, en general, del desarrollo de las sesiones fueron muy positivas, tanto a nivel grupal como individual.

Por otro lado, se les pidió una autoevaluación (tanto cualitativa como cuantitativa) de sus tareas (¿qué habían aprendido?, ¿qué dificultades habían tenido?, ¿cómo las habían resuelto? ¿Qué papel había desempeñado la docente en el proceso y cómo lo valoraban?, entre otras). No obstante, cabe señalar que hubo algunas diferencias según temas y miembros del grupo. De una parte, ciertos contenidos se prestan mejor a un tipo de tarea o material que otros; de otra parte, algunas valoraciones no fueron del todo

⁹ A veces, hay resistencias (culturales, de tradición...) no todos están acostumbrados a que en entornos académicos se rebaje el tono de formalidad y se utilicen elementos lúdicos para aprender. O, bien, proceden de modelos didácticos más rígidos, más centrados en la gramática o en tareas de repetición.

positivas. En concreto, el subgrupo de alumnado estadounidense de ascendencia japonesa prefería actividades menos creativas o lúdicas, más centradas en las destrezas escritas, con contenido exclusivamente léxico y gramatical, para realizar de manera individualizada.

Estos resultados se completaron con la autoevaluación docente. En concreto, se parte de un cuestionario propio que tiene en cuenta diversos aspectos, a modo de rúbrica, puntuada del 1 al 4, para evitar un punto intermedio (0: nada; 1: poco; 2: bastante; 3: mucho):

- a) el punto de partida y el nivel de español alcanzado por el grupo y a nivel individual;
- b) la progresión de contenidos y la impartición o no completa del programa propuesto;
- c) el grado de satisfacción docente con la dinámica e interacción alcanzada en las sesiones;
- d) la evolución en las destrezas escritas (aumento del nivel de español, disminución progresiva de errores léxicos, gramaticales...);
- e) la evolución en las destrezas orales (incremento de la participación e interacción oral en el aula, aumento de la fluidez, mejora de la pronunciación y los aspectos fonéticos, progresión del vocabulario y las estrategias de cortesía...).

Los datos se han comparado con los resultados obtenidos en otros cursos similares impartidos con anterioridad con grupos de niveles similares y en programas equivalentes en cuanto a contenidos, duración y perfil de los grupos (procedencia, edad, nivel curricular o internivel). La puntuación obtenida por estos grupos-clase en los cursos en que se ha seguido una metodología multimodal ha sido superior a la de aquellos que no se ha seguido. Para calcularlo, se ha tenido en cuenta tanto el conteo individual (mediante el uso de la media aritmética) como grupal, según el siguiente cuadro, en el que se consignan las puntuaciones de otros tres grupos de estudiantes universitarios a los que impartió ELE el año anterior, con otra metodología, que funcionan como grupos de control:

Grupo	Puntuación grupal	Media de puntuaciones individuales	Puntuación total
Grupo 1 (2022)	2,1	2,3	2,2
Grupo 2 (2022)	2,3	2,7	2,5
Grupo de control 1 (2021)	2	2,2	2,1
Grupo de control 2 (2021)	1,9	2,1	2
Grupo de control 3 (2021)	1,7	1,9	1,8

Cuadro 3
Resultados grupales, individuales y totales

El grupo-clase 2, ha sido en el que mejor ha funcionado esta metodología. A nuestro modo de ver, a diferencia de cursos de otros años, también intensivos, el hecho de trabajar con materiales diversos y con este enfoque multimodal, como también valoraron en los cuestionarios, ha sido crucial para que sus progresos hayan sido tan rápidos y su competencia comunicativa en español haya mejorado de manera tan eficaz.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, esta propuesta ha explorado la aplicación de la multimodalidad a la enseñanza de ELE a partir de la combinación de recursos de diversa índole (componentes de la comunicación no verbal, aplicaciones digitales, discursos audiovisuales, elementos lúdicos o humorísticos, etc.), con el objetivo de resolver el problema del internivel en ciertos programas de español.

En primer lugar, se puede considerar que la multimodalidad es inherente a la comunicación humana y está presente, de un modo u otro, en la didáctica de las lenguas. Ahora bien, el uso consciente de la multimodalidad permite trabajar múltiples aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera más eficaz, porque la variación de materiales es más motivadora que la monotonía pedagógica.

Los resultados muestran que el proceso de enseñanza-aprendizaje es efectivo, pues permite progresar a cada estudiante según su nivel, genera mayor interés y, en muchos casos, contribuye a fomentar la creatividad, por lo que los aprendices valoran muy positivamente este tipo de enseñanza.

En segundo lugar, una enseñanza multimodal atiende a la diversidad en sentido amplio: no solo a las dificultades de la diversidad curricular o el internivel, sino también a los estilos de aprendizaje diversos y a las inteligencias múltiples, porque la variedad de materiales y modos de acceso al currículo propuesto en el programa es tan amplia que cada discente encuentra tareas más próximas a su personalidad o forma de aprender.

En tercer lugar, en el caso concreto de estos grupos, se añade la dificultad del tiempo, que es limitado, para asimilar muchos contenidos léxicos, funcionales o gramaticales; pero también culturales, socioculturales o de tipo práctico, al tiempo que se enfrentan a los imprevistos de una estancia en el extranjero, en situación de inmersión lingüística, con una familia ajena y en unas condiciones académicas fuera de su zona de confort: otro país, otra ciudad, otra universidad, otras normas...

Por último, la estrategia empleada para ajustar los contenidos al tiempo real del curso es priorizar contenidos (no solo léxicos, no renunciar al contenido gramatical, pero sí limitar mucho la terminología, simplificar el metalenguaje didáctico). Esto también favorece la gestión del internivel, pues se puede apostar por dar más ejemplos de uso en el caso de niveles más bajos, pero ampliar con cuestiones de tipo teórico, relacionadas con otras lenguas que conocen o, incluso, emplear metalenguaje gramatical con aprendices de niveles más altos, puesto que, en muchos casos, supone un reto y, generalmente, es un contenido nuevo que desconocen y aprecian.

REFERENCIAS

- Alfonso Lozano, Raúl y Marta Giralt Lorenz (2014). «Comunicación multimodal y aprendizaje de la lengua oral en E/LE», *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* 36: 117-133.
- Bezemer, Jeff y Gunther Kress (2008). «Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning», *Written Communication* 25(2): 166, DOI: 10.1177/0741088307313177.

- Cordeiro, Dayane Mónica (2015a). «Luz, cámara, inteligencias múltiples en acción», *Foro de Profesores de E/LE* 11. Accesible en: <https://foroele.blogs.uv.es/revista/> [Acceso: 25/10/2023].
- (2015b). «Análisis de las destrezas orales en los manuales de E/LE del nivel A2 desde la perspectiva de las inteligencias múltiples», en *Actas XXVI Congreso Internacional de la ASELE La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada: ASELE. Accesible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxvi.htm [Acceso: 25/10/2023].
- (2018). *Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción*. Tesis Doctoral. València: Universitat de València. Accesible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1671165> [Acceso: 25/10/2023].
- Cuestas, Anahí D. y María Eugenia Valotta (2011). «Alumnos y docentes 2.0: Interacción y multimodalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Puertas Abiertas* 7. Accesible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5741/pr.5741.pdf [Acceso: 25/10/2023].
- Gironzetti, Elisa; Ana Blanco Canales y Ana Pano Alamán (2020). «Nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, segunda y de herencia: perfiles, factores y contextos», en Pilar Taboada-de-Zúñiga Romero y Rocío Barros Lorenzo (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2, XXIX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 53-74.
- González Alba, Blas (2022). «Las aulas multinivel desde la experiencia docente», en Silvia Carrascal Domínguez y Nuria Camuñas Sánchez-Paulete (coords.), *Docencia y aprendizaje. Competencias, identidad y formación del profesorado*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 607-620. Accesible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=855917> Acceso: 25/10/2023].

- Guillén Solano, Patricia (2021). «Textos multimodales y enseñanza de ELE en el ámbito académico universitario», en Marta Saracho-Arnáiz y Herminda Otero-Doval (eds.), *Internalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*. Oporto: Universidad de Oporto, pp. 1013-1024. Accesible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0055.pdf [Acceso: 25/10/2023].
- Martín Menéndez, Salvio (2012). «Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico», *ALED* 12(1): 57-73.
- Montañez Mesas, Marta Pilar (2017). «Creatividad en la enseñanza de español para negocios», *Foro de profesores de E/LE* 13: 223-231. DOI: 10.7203/foroele.13.10916.
- Montañez Mesas, Marta Pilar (2022). «El componente lúdico en la integración de contenidos lingüísticos y culturales en la enseñanza de ELE», *Foro de profesores de E/LE* 18: 97-112. DOI: 10.7203/foroele.18.25177.
- Montañez Mesas, Marta Pilar (2024). «La conferencia como género discursivo académico oral prototípico: de la lección magistral al *storytelling* digital», en Vicente J. Marcet Rodríguez (coord.), Carmen Vanesa Álvarez Rosa, Gema B. Garrido Vilchez, Rosa Ana Martín Vegas y Marta Seseña Gómez (eds), *La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura a través de las TIC*. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 129-146. DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0362>.
- Pérez Sanchiz, Laura y Dayane Mónica Cordeiro (2016). «Múltiples puertas de entrada a la mente de nuestros alumnos: las inteligencias múltiples en el aula de E/LE», *Foro de Profesores de E/LE* 12. Accesible en: <https://foroele.blogs.uv.es/revista/> [Acceso: 25/10/2023].
- Poyatos, Fernando (1994). *La comunicación no verbal: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: AKAL.
- Silva, Cecilia (2015). «Criterios comunicativos, multimodales e interculturales en el marco del diseño de materiales ELE», en Yuko Morimoto, M.^a Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. S.l.: ASELE, pp. 89-900. Accesible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ensenanza-de-ele-centrada-en-el-alumno/> [Acceso: 25/10/2023].