

Artículo de Investigación

Percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la interculturalidad mediante proyectos multimodales en Educación Superior

Students' perceptions of teaching interculturality through multimodal projects in Higher Education

Eduardo España Palop: Universitat de València, España.

eduardo.espana@uv.es

Fecha de Recepción: 13/05/2024

Fecha de Aceptación: 01/10/2024

Fecha de Publicación: 17/02/2025

Cómo citar el artículo:

España Palop, E. (2025). Percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la interculturalidad mediante proyectos multimodales en Educación Superior [Students' perceptions of teaching interculturality through multimodal projects in Higher Education]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1583>

Resumen:

Introducción: Se presenta una reflexión sobre el trabajo basado en la interculturalidad en las clases de lengua a partir de la evaluación de dos secuencias didácticas en las que el producto final fue la creación de un texto multimodal. **Metodología:** Las secuencias se aplicaron con estudiantes de Educación Superior. Uno de los grupos era de español como lengua materna y el otro de español como lengua extranjera. En ambas secuencias, que seguían el modelo del aprendizaje basado en proyectos, se realizaron una serie de actividades encaminadas a que los estudiantes realizaran un producto final multimodal basado en la interculturalidad. **Resultados:** A partir de los resultados de estas dos evaluaciones, intentamos establecer los puntos fuertes y puntos débiles que encontramos en el hecho de evaluar aspectos no lingüísticos en estos textos así como el hecho de aplicar esta evaluación a clases de lengua materna y de lengua extranjera. **Discusión:** Los resultados muestran que los estudiantes de lengua materna y los de lengua extranjera valoran diferentemente los elementos de los proyectos. **Conclusiones:** Los estudiantes de lengua materna valoran mejor el trabajo con elementos multimodales y los estudiantes de lengua extranjera valoran mejor el trabajo con elementos lingüísticos e interculturales.

Palabras clave: Interculturalidad; multimodalidad; proyectos de trabajo; evaluación; español como lengua extranjera; español como lengua materna; educación superior; géneros discursivos.

Abstract:

Introduction: A reflection on the work based on interculturality in language classes is presented based on the evaluation of two didactic sequences in which the final product was the creation of a multimodal text. **Methodology:** The sequences were applied with higher education students. One of the groups was of Spanish as a mother tongue and the other of Spanish as a foreign language. In both sequences, which followed the project-based learning model, a series of activities were carried out so the students would produce a multimodal final product based on interculturality. **Results:** From the results of these two evaluations, we try to establish the strengths and weaknesses we found in the fact of evaluating non-linguistic aspects in these texts as well as the fact of applying this evaluation to mother tongue and foreign language classes. **Discussions:** The results show that native and foreign language learners value the elements of the projects differently. **Conclusions:** Native language learners place higher value on working with multimodal elements and foreign language learners place higher value on working with linguistic and intercultural elements.

Keywords: Interculturality; multimodality; project work; evaluation; Spanish as a foreign language; Spanish as a native language; higher education; discursive genres.

1. Introducción

El aprendizaje basado en proyectos se ha revelado como una metodología de enseñanza eficaz en Educación Superior (España, 2022). Y en el ámbito de la enseñanza de lenguas, todavía más (Lafuente, 2019). Una de las principales características de este tipo de aplicación didáctica es su conexión con el mundo real mediante un proyecto final significativo para los estudiantes. Asimismo, otro de los pilares es la importancia de que las actividades estén interconectadas entre ellas y el producto final, ya que su realización conlleva la adquisición de las habilidades necesarias para realizarlo y replicarlo en la vida real.

Esta conexión con la realidad del estudiantado hace que, desde las clases de lengua, debamos plantearnos el trabajo con textos multimodales. La multimodalidad es una de las características principales de las comunicaciones en la era de internet (Kalantzis *et al.*, 2019). A pesar de que el hecho de usar diversos códigos interrelacionados en un mismo texto ha venido sucediendo a lo largo de toda la historia de la humanidad, en ningún momento como hoy en día ha sido tan fácil hacerlo y, por tanto, tan común en nuestro devenir cotidiano. Tanto es así, que la UNESCO, a través del Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe, recomienda fomentar el aprendizaje multimodal para interpretar e interactuar en las sociedades del S.XXI (CERLALC, 2015).

De igual forma, el auge de internet y las nuevas tecnologías ha traído una mayor conexión entre las diferentes culturas. Esto hace que las sociedades cada vez necesiten ser más interculturales. Cada persona está expuesta a diferentes culturas y lenguas cada día y no de forma compartimentada, sino simultánea. Esto requiere que los hablantes establezcan conexiones entre estas distintas culturas y realidades lingüísticas de forma consciente, de tal forma que los conocimientos lingüísticos y culturales se interconecten y sirvan para mejorar la competencia comunicativa en cada una de las lenguas.

En relación con la evaluación, si trabajamos textos multimodales, los aspectos que se deberán evaluar, porque a su vez se han trabajado dentro del proyecto, tendrán que estar en

consonancia con este nuevo tipo de textos. Esto supone un gran cambio en la forma de trabajo y evaluación en las clases de lengua. Ya no solo se debe evaluar desde un punto de vista lingüístico. Hay otros códigos que también están presentes y transmiten información en el texto. Y siguiendo en esta línea, también es necesario trabajar, y evaluar, habilidades relacionadas con la competencia digital para poder elaborar este nuevo tipo de textos, que pueden ser vídeos, infografías, canciones... Este hecho supone un reto, tanto para el docente como para el discente.

1.1. Interculturalidad en las aulas

Así como el uso de internet ha cambiado nuestra forma de comunicarnos, también ha eliminado barreras físicas, culturales y lingüísticas. La globalización es una realidad ya innegable y, cada vez más, necesitamos conocer más lenguas y realidades culturales distintas para interactuar con nuestro mundo circundante. Por tanto, aunque este proceso de conocimiento de nuevas lenguas y realidades no es algo puntual, sino que se va construyendo a lo largo de toda la vida (Bernaus *et al.*, 2007), debemos desde las aulas ayudar a nuestros alumnos en este proceso de adquisición de una competencia intercultural. Esta competencia puede ser definida como:

la capacidad de movilizar y desarrollar los recursos lingüísticos de un repertorioheterogéneo para usarlos en diversas situaciones con el fin de resolver tareas a través de la interacción social. (Coste, 2010, p.150)

Para llevar a cabo este objetivo, debemos ser conscientes de que la educación intercultural no consiste en una superposición de culturas distintas que se estudian de forma independiente, sino que el objetivo de esta enseñanza debe ser la competencia intercultural, mediante la cual se conectan las distintas culturas entre sí. En esta línea, es necesario señalar que los beneficios de una enseñanza no se limitan únicamente a mejorar la interacción con el mundo del alumnado, sino que también revierten positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gómez-Hurtado *et al.*, 2016).

1.2. Aprendizaje basado en proyectos

La finalidad última de las clases de lengua, tanto materna como extranjera, es adquirir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse con la lengua estudiada en sociedad. Entendemos competencia comunicativa como:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación". (Instituto Cervantes, 2008)

El aprendizaje por proyectos (ABP), al estar basado en un producto final contextualizado, es una buena metodología para promover esta competencia (Velasco-Moreno, 2022). Este tipo de aprendizaje "enfatisa un planteamiento formativo menos académico o teórico y más orientado a la experimentación de la práctica con problemas reales" (Moliner y Sánchez, 2015, p. 118). Por tanto, se adecúa perfectamente a la finalidad de las clases de lengua, en las que existe un problema real (la comunicación en un contexto determinado) que se debe de solucionar de forma práctica.

El ABP, siguiendo a Trujillo (2015, p. 44), “genera una relación diferente entre los tres elementos centrales del triángulo del aprendizaje en contextos formales: el conocimiento, el estudiante y el docente”. El estudiante debe acercarse directamente al conocimiento para poder adquirir las habilidades necesarias para solventar la situación que se le plantea. Y el profesor juega un papel de mediador, no de transmisor, entre los saberes y el estudiante. Las habilidades se adquieren a lo largo del proceso de trabajo realizado por el estudiante con el acompañamiento del profesor.

1.3. Evaluación en los proyectos de trabajo

Cuando se habla de evaluación, se suele pensar en la evaluación al estudiante. Pero la evaluación debe incluir todos los aspectos de la enseñanza, pues como señala Pérez Juste (2002, p. 51), su finalidad principal es la mejora de todos los elementos implicados:

La evaluación pedagógica consiste en la valoración, a partir de criterios y referencias pre especificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora.

Esta idea de evaluación como facilitador de decisiones de mejora es un pilar fundamental. La evaluación es la forma concreta que tiene el estudiante para saber en qué aspectos debe mejorar todavía para comunicarse mejor (Bennett, 2015). La evaluación ha dejado de ser un elemento punitivo para ser un elemento informativo y de perfeccionamiento (Gysling, 2017).

Dentro de los instrumentos de evaluación, la rúbrica es uno de los más utilizados. Alsina (2013, p. 8) define rúbrica como: “un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado”. Este instrumento, además, ayuda a reflejar el grado de cumplimiento de una actividad o trabajo (Barberá y de Martín, 2009).

Las rúbricas ofrecen dos ventajas clave que las posicionan como un instrumento favorecedor del aprendizaje: favorecen una evaluación más sistematizada por parte de los docentes y propician un mayor entendimiento del proceso de aprendizaje del estudiantado, además de favorecer su autonomía y autorregulación (Quintana y Gil, 2015). Estas ventajas cuadran a la perfección con el ABP, pues el alumno puede conocer desde el principio del proceso de aprendizaje qué objetivos debe alcanzar y esto le sirve de guía y autorregulación durante toda la secuencia didáctica. De igual manera, también sirven al docente para conocer si las actividades que ha planteado han sido útiles y/o exitosas.

A lo largo de las siguientes páginas vamos a intentar responder a tres cuestiones que nos planteamos con esta investigación. La primera de ellas es: ¿Consideran los estudiantes, después de experimentarlo, que el Aprendizaje basado en proyectos es un método útil para sus clases de lengua, tanto materna como extranjera? La segunda de las preguntas se puede formular de la siguiente manera: ¿Consideran los estudiantes que los textos multimodales son apropiados y/o útiles en las clases de lengua, tanto materna como extranjera para trabajar la interculturalidad? Finalmente, como último punto que se va a valorar, ¿Cuáles consideran los estudiantes que son los puntos fuertes y los puntos débiles de este tipo de trabajo con textos multimodales?

2. Metodología

El proyecto, y la consecuente evaluación del mismo, se llevaron a cabo con estudiantes de Educación Superior de la Universitat de València en el curso 2022-2023. Los alumnos/as de

español como lengua materna pertenecían al Grado de Maestro/a en Educación Primaria y cursaban la asignatura “Lengua española para maestros”, obligatoria en el primer curso. Los aprendientes de español como lengua extranjera pertenecían al programa de Estudios hispánicos internacionales y la asignatura en la que llevaron a cabo el proyecto fue “Cultura española”.

En ambos grupos se llevó a cabo un proyecto de creación de un vídeo didáctico sobre la interculturalidad siguiendo el formato de las charlas TED (<https://www.ted.com/talks>). Las características del vídeo y los pasos para realizarlo, que detallaremos a continuación, eran idénticos en ambos casos. La diferencia radicó en el tema del vídeo y en algunas adaptaciones que se hicieron en algunos pasos para enfocarlas más a las características concretas del grupo que estudiaba español como lengua extranjera. El tema del vídeo en el caso del grupo que estudiaba el grado de Maestro/a giraba en torno a la explicación de algún elemento fundamental en la enseñanza de la interculturalidad en Educación Primaria. El contenido del vídeo del grupo de estudiantes extranjeros versaba sobre diferencias culturales entre España y Estados Unidos que influyen en el día a día de las personas.

Las distintas etapas, con adaptaciones dentro de ellas como se ha comentado anteriormente, que conformaron ambos proyectos fueron:

- Familiarización con el formato: se practicaron diversos aspectos técnicos relacionados con la grabación y con la puesta en escena del vídeo. Estos aspectos técnicos estaban en relación con lo esperado para un vídeo que siguiera el patrón de las *TedTalks*. Para fundamentar esta etapa se tomó como base, entre otros documentos, el manual del orador disponible en la misma página web de las charlas (<https://bit.ly/3tWthDe>).
- Desarrollo de una idea: este apartado se dedicó a la búsqueda de la información necesaria para dotar de contenido al vídeo. Para el desarrollo de este apartado, se potenció el conocimiento de diversas bases de datos de contenido académico. Las dos principales bases de datos con las que se trabajó fueron Dialnet y el catálogo *Trobes* del servicio de bibliotecas de la *Universitat de València*. Asimismo, también se fomentó la consulta de blogs educativos y de páginas de divulgación educativa, como leer.es y el portal web de INTEF.
- Elaboración de un esquema y/o guion: se realizó el guion que debía ser la base de creación para el vídeo. Para esta etapa, se tomó como base la información y los vídeos creados por el Centro de innovación docente y educación docente de la Universidad Rey Juan Carlos en relación con la realización de guiones para vídeos educativos (<https://bit.ly/3yjdkK4>).
- Creación de diapositivas: se realizaron las diapositivas de apoyo que todos los vídeos debían contener. Para introducir estas etapas, se realizó una reflexión sobre las posibilidades que ofrece PowerPoint como herramienta de apoyo educativo a partir de un artículo del observatorio de tecnología educativa de INTEF (<https://bit.ly/46oC7c6>).
- Realización de una primera versión: se grabó la primera versión del vídeo.
- Revisión: las primeras versiones fueron evaluadas por los compañeros y compañeras para proponer mejoras. Para esta etapa, se les proporcionó a los alumnos la rúbrica de evaluación del producto final que aparece más abajo en este mismo artículo.
- Ejecución del vídeo final: se grabó el vídeo definitivo. Para la evaluación entre pares se tomó como base la rúbrica de evaluación del producto final que todos los estudiantes tenían desde la etapa anterior.

Para la revisión de la primera versión del vídeo se utilizó la misma lista de cotejo mediante la cual el profesor evaluó el vídeo final. Esta lista de cotejo fue la siguiente:

Tabla 1.
Lista de cotejo tarea final

	3	2	1
DURACIÓN			
¿Se ajusta a la duración estipulada? (entre 7 y 10 minutos)	Sí	No, por poco	No
ESPACIO			
¿El espacio de grabación del vídeo es adecuado para la presentación?	Sí	Sí, pero algunos elementos desentonan	No
MÉTODO DE GRABACIÓN			
¿La calidad del vídeo es adecuada?	Sí	Sí, pero podría ser mejorada	No
¿El enfoque elegido para la grabación es adecuado?	Sí	Sí, pero podría ser mejorado	No
¿El sonido del vídeo es adecuado?	Sí	Sí, pero podría ser mejorado	No
ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS			
¿El registro lingüístico utilizado es el formal?	Sí	Sí, pero con algunas formas coloquiales	No
¿La entonación y el ritmo son adecuados?	Sí	Sí, pero con algunos errores	No
¿El vocabulario utilizado es adecuado?	Sí	Sí, pero algunas palabras no	No
¿Las estructuras gramaticales utilizadas son adecuadas y correctas?	Sí	La mayoría sí	No
ELEMENTOS EXTRALINGÜÍSTICOS			
¿La gestualidad utilizada es adecuada a lo que se quiere transmitir?	Sí	Sí, pero con fallos	No
¿La imagen de los presentadores es adecuada a lo que se quiere transmitir?	Sí	Sí, pero con fallos	No
ELEMENTOS TÉCNICOS (POWERPOINT)			
¿Hay errores ortográficos en las diapositivas?	No	Sí, pero pocos	Sí
¿Las estructuras gramaticales utilizadas son adecuadas y correctas?	Sí	La mayoría sí	No
¿Las diapositivas son claras y se leen con facilidad?	Sí	La mayoría sí	No
¿Las diapositivas complementan adecuadamente el contenido de la exposición oral?	Sí	La mayoría sí	No

Fuente: Elaboración propia (2024).

El apartado de evaluación se completó con dos elementos más. Por un lado, una rúbrica que evaluaba la idoneidad y adecuación del proyecto y de sus distintas actividades. Por otro lado, una serie de preguntas abiertas que buscaban recabar la opinión de los alumnos/as sobre distintos aspectos del trabajo realizado. La rúbrica utilizada para evaluar el proyecto fue la siguiente:

Tabla 2.

Rúbrica evaluación proyecto

ÍTEM EVALUABLE	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
La justificación de la secuencia ha estado bien explicada y es coherente con la realidad	Sí, ha estado bien explicada y es coherente con la realidad	En su mayoría ha estado bien explicada y es coherente con la realidad	Ha estado medianamente bien explicada y tiene puntos de contacto con la realidad	Ha estado casi nada (o nada) explicada y no es coherente con la realidad
Los contenidos de las distintas actividades han sido útiles para la tarea final y han conectado con la realidad	Sí, han sido útiles y han conectado totalmente	Han sido útiles y han conectado en gran parte	Han sido un poco útiles y han tenido algunos puntos de conexión	No han sido útiles y no han tenido casi ninguno (o ningún) punto de conexión
Las metodologías que se han empleado han favorecido el aprendizaje	Sí, totalmente	La mayoría de las metodologías lo ha favorecido	La mitad de las metodologías lo ha favorecido	Casi ninguna (o ninguna) de las metodologías lo ha favorecido
La tarea final ha sido coherente con el aprendizaje realizado y con las competencias trabajadas	Sí, totalmente	Ha sido coherente con la mayoría de las competencias trabajadas	Ha sido coherente con la mitad de las competencias trabajadas	No ha sido coherente con ninguna (o casi ninguna) de las competencias trabajadas
La evaluación de la tarea final ha sido coherente con lo trabajado y ha permitido potenciar el proceso de aprendizaje	Sí, totalmente	Sí en la mayoría de los casos	En la mitad de los casos ha sido coherente y ha potenciado el proceso de aprendizaje	En casi ninguno (o en ningún) caso ha sido coherente ni ha potenciado el proceso de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia (2024).

Finalmente, las preguntas abiertas que se propusieron fueron:

- ¿Consideras el proyecto realizado adecuado para la asignatura? Razona tu respuesta.
- ¿Crees que la lista de cotejo y la rúbrica de evaluación han sido elementos apropiados para realizar la evaluación del producto final y del proyecto respectivamente? Explica el porqué.
- ¿Cuáles son los aspectos trabajados que te han parecido más interesantes y/o útiles?
- ¿Cuáles son los aspectos trabajados que te han parecido menos interesantes y/o innecesarios?
- ¿Qué mejoras propondrías para futuras realizaciones del proyecto en esta misma asignatura?

3. Resultados

3.1. Resultados de la evaluación de la lista de cotejo y de las rúbricas

Como ya se ha indicado, los elementos de evaluación se aplicaron en dos grupos distintos. Pasamos a comentar los resultados de la lista de cotejo y de la rúbrica de forma conjunta. El grupo de español como lengua materna constaba de 46 estudiantes, de los cuales realizaron las dos rúbricas y contestaron las preguntas 43. El grupo de estudiantes de español como lengua extranjera estaba formado por 8 estudiantes y todos ellos realizaron la evaluación. Los resultados de la lista de cotejo sobre el vídeo final fueron:

- Duración: Todas las respuestas de ambos grupos marcaron que los vídeos se ajustaban a la duración determinada.
- Espacio: Todas las respuestas de ambos grupos marcaron que los vídeos se realizaron en un espacio de grabación adecuado.
- Método de grabación:
 - Con relación a la calidad del vídeo y al enfoque elegido, todas las respuestas marcaron que eran adecuados.
 - En relación con la calidad del audio, hubo 8 casos de estudiantes que señalaron que el audio del vídeo que visualizaron podría ser mejorado. El resto pensó que era correcto.
- Elementos lingüísticos (en este apartado, vamos a diferenciar entre el grupo de español lengua materna y española lengua extranjera):
 - En el grupo de español lengua materna, la mayoría de estudiantes (38 de 43) puntuaron con un 2 sobre 3 en la evaluación que proponía la lista de cotejo sobre los aspectos lingüísticos (registro, entonación, vocabulario y estructuras gramaticales)
 - En el grupo de español como lengua extranjera, todos los estudiantes, 8, otorgaron una puntuación de 3 en su evaluación de los aspectos lingüísticos.
- Elementos extralingüísticos:
 - La mayoría de las respuestas en ambos grupos (48 en total) mostraron que la gestualidad empleada y la imagen de los presentadores del vídeo fueron adecuadas.
- Elementos técnicos (powerpoint):
 - Todas las respuestas otorgaron la máxima puntuación, 3, a todos los elementos evaluados en este apartado.

En cuanto a la rúbrica de evaluación sobre la idoneidad y adecuación del proyecto, los resultados fueron:

- En el primer ítem evaluado, hubo 48 respuestas que le otorgaron la calificación de excelente y 3 lo puntuaron como satisfactorio.
- El segundo ítem fue el único caso en el que hubo disparidad en la evaluación de los dos grupos. Mientras que el grupo de español como lengua materna lo evaluó mayoritariamente como excelente (40) y hubo tres evaluaciones satisfactorias, el grupo de español como lengua extranjera lo evaluó mayoritariamente como mejorable (6) y hubo dos respuestas satisfactorias.
- En el tercer ítem, hubo una mayoría de respuestas de 4 (40) y el resto fueron de 3 (11).
- Al cuarto ítem, todas las respuestas, excepto una que le adjudicó un 3, lo calificaron con un 4.
- En el quinto y último ítem, las respuestas estuvieron divididas entre el 4 (20 respuestas) y el 3 (31). Las respuestas de 4 en el grupo de español lengua materna fueron 18 de 43 mientras que en el grupo de español como lengua extranjera fueron 2 de 8.

3.2. Resultados de la evaluación de las preguntas abiertas

En relación con la primera pregunta, “¿Consideras el proyecto realizado adecuado para la asignatura?”, todas las respuestas de ambos grupos consideraron que sí. La realización de un vídeo de forma grupal y con actividades en las que se trabajaban los distintos aspectos necesarios para su realización les pareció a todos los estudiantes un proyecto adecuado.

La segunda de las preguntas también tuvo homogeneidad en las respuestas. Todas ellas consideraron que la lista de cotejo y la rúbrica habían sido elementos apropiados y útiles para la evaluación del proyecto. Las razones aducidas fueron, en su mayoría, que eran elementos que dejaban muy claros los puntos que se debían evaluar, que respondían a lo trabajado durante el proyecto y que hacían la evaluación asequible a sujetos que no estaban tan acostumbrados a evaluar como los profesores.

En las respuestas a la tercera pregunta, hubo más divergencias entre ambos grupos. El grupo de español como lengua materna señaló, de forma mayoritaria, que los elementos que les habían parecido más útiles en el proyecto habían sido el trabajo sobre los elementos extralingüísticos y técnicos, ya que todos argumentaban que los habían trabajado poco o nada anteriormente para sus presentaciones. En el grupo de español como lengua extranjera respondieron, de forma mayoritaria también, que lo más útil habían sido las prácticas relacionadas con los elementos lingüísticos de la presentación.

Estas discrepancias en las respuestas entre grupos se mantuvieron en la cuarta pregunta. El grupo de estudiantes españoles consideraron mayoritariamente (35 respuestas en este sentido) que la parte menos interesante de la propuesta didáctica fueron las actividades relacionadas con los elementos lingüísticos. Adujeron para justificar su elección que la mayoría de los aspectos tratados ya los habían trabajado con anterioridad o que les habían resultado obvios. Sin embargo, el grupo de estudiantes extranjeros contestaron de forma unánime que las cuestiones menos interesantes para ellos fueron las relacionadas con las características técnicas de la grabación (duración, espacio y método de grabación). Las razones que esgrimieron fueron que consideraban que esos puntos no les favorecían específicamente en su aprendizaje del español.

Finalmente, las respuestas a la quinta pregunta también se mantuvieron en dos líneas distintas dependiendo del grupo. En el de estudiantes españoles, las mejoras propuestas fueron en dos direcciones: una, profundizar más en los aspectos extralingüísticos relacionados con la gestualidad y la imagen; dos, introducir más actividades relacionadas con la multimodalidad (uso de música y sonidos, por ejemplo) y la forma de editar y añadir estos elementos al vídeo.

En el grupo de estudiantes extranjeros, las mejoras propuestas fueron todas en la misma dirección: ahondar más en la práctica de elementos lingüísticos relacionados con las exposiciones orales, grabadas o no. También hubo tres estudiantes que manifestaron que les hubiera gustado aprender más sobre la gestualidad en español.

4. Discusión

Los distintos elementos de evaluación de esta propuesta didáctica proporcionan diversos puntos sobre los que resulta interesante establecer una reflexión. En primer lugar, los resultados de la lista de cotejo sobre el producto final muestran que las actividades realizadas contribuyeron a la realización exitosa del producto final. Hay que tener en cuenta que en las coevaluaciones, los estudiantes suelen ser “generosos” con sus compañeros. Aún así, se puede colegir que, al haber una gran unanimidad en las buenas notas de las rúbricas de evaluación, cuyos puntos responden a las actividades trabajadas anteriormente, estas actividades realizadas contribuyeron a que el producto final cumpliera con las características y exigencias esperadas.

En el caso de la rúbrica de evaluación, se sigue esta tónica de altas puntuaciones excepto en el segundo ítem. Mientras que el grupo de español como lengua materna lo evalúa de forma excelente en su mayoría, el grupo de español como lengua extranjera lo califica como mejorable en su mayoría. Si atendemos a la formulación del ítem (“Los contenidos de las distintas actividades han sido útiles para la tarea final y han conectado con la realidad”) y lo asociamos a las respuestas dadas en las preguntas abiertas, se puede interpretar que los estudiantes de ELE sintieron que muchas de las actividades eran superfluas o innecesarias. Esto puede deberse a que diversas actividades no trabajaban la vertiente lingüística y cultural que era la que ellos consideraban primordial para hacer buenos vídeos y que es la finalidad última que ellos buscan en sus clases. Es de suponer que todas las actividades relacionadas con los elementos técnicos del vídeo fueron sentidas como poco útiles y ajenas a la finalidad real que los alumnos/as pensaban para esa clase.

En lo tocante a las preguntas abiertas, las respuestas a la primera de ellas indican que todos los alumnos consideraron que el hecho de hacer un vídeo es una tarea adecuada para las clases de lengua. Esto hace presuponer que los alumnos ya sienten los textos multimodales como textos de base a partir de los cuales establecer comunicaciones tanto académicas como relacionadas con su realidad circundante. Esta uniformidad en las respuestas se mantiene en la segunda de las preguntas, relacionada con la rúbrica y la lista de cotejo. Todos los estudiantes valoraron positivamente su uso, lo que hace suponer que son elementos válidos y/o están acostumbrados a evaluar de esta forma y se sienten cómodos.

Sin embargo, las respuestas a las siguientes cuestiones indican que, pese a coincidir en los elementos que se deben trabajar en clase y en la forma de evaluarlos, los dos grupos tienen diferentes visiones de cómo se deben trabajar los mismos en clase. En las respuestas a la tercera y cuarta preguntas ya se reflejan concretamente estas concepciones divergentes. Mientras que el grupo de españoles valoran las actividades relacionadas con los aspectos técnicos como las más positivas, el grupo de extranjeros otorga su mayor reconocimiento a las actividades lingüísticas y culturales. Este hecho puede deberse a diversos factores. Los alumnos españoles estudian español durante todo su devenir educativo, además de que es su lengua materna. Este hecho hace que tengan una sensación de dominio de la lengua y la cultura que puede hacer que estén más abiertos a explorar nuevos conocimientos dentro de su aprendizaje. El caso de los estudiantes de lengua extranjera es muy diferente. Normalmente, no llevan estudiando español desde el inicio de su escolaridad y no es su lengua materna, por tanto, no tienen una mayor sensación de seguridad lingüística y cultural. Además, las clases de lengua

extranjera tienen una finalidad muy clara, la mejora en la lengua meta. En consecuencia, es entendible que estos estudiantes prioricen los conocimientos lingüísticos y culturales, aunque los otros conocimientos también influyan en la eficacia comunicativa.

Finalmente, los resultados de la quinta pregunta son resultado directo de esta percepción recién comentada. Cada grupo propuso como mejoras para futuras ediciones profundizar en los aspectos que más interesantes les habían parecido. También es pertinente resaltar que diversos estudiantes del grupo de lengua extranjera adujeron como mejora un trabajo más profundo con los elementos paralingüísticos y culturales. Este hecho indica que estos estudiantes ya tienen una visión más amplia de lo que es el trabajo comunicativo y que no solo lo circunscriben a un ámbito puramente lingüístico y gramatical.

5. Conclusiones

El trabajo en el aula es esencial para preparar a nuestros alumnos y alumnas para enfrentarse de manera crítica a las comunicaciones de este siglo. En palabras de López Sánchez (2014, p. 282), debemos preparar a nuestros estudiantes para que sean: “productores y consumidores de múltiples modos de representación propios de una multiplicidad de contextos”. Esta forma de afrontar el trabajo en el aula implica que debemos ir más allá de la transmisión de contenidos basada en la monomodalidad del texto escrito (Vincent, 2006).

Pese a que hoy en día las comunicaciones multimodales están ampliamente integradas en el día a día de los hablantes, la enseñanza de este tipo de textos en el aula todavía se enfrenta a algunos retos. No hay que olvidar que, actualmente, la elaboración de textos multimodales va íntimamente ligada al manejo de herramientas tecnológicas. Los estudiantes actuales son nativos digitales, pero este hecho no garantiza que sepan manejar adecuadamente todos los instrumentos necesarios para dar cabida a la multimodalidad en sus textos. Además, el hecho de que en una producción haya diferentes códigos, implica que se debe profundizar en el conocimiento de los mismos y en su interacción con el resto. No se debería únicamente focalizar el aprendizaje en uno de los códigos frente a los demás.

En este sentido, si se quiere ser consecuente con una enseñanza basada en textos multimodales, se deben trabajar, y evaluar, los procesos y habilidades requeridos para la producción de este tipo de textos. Este hecho supone, si no un cambio de paradigma, una ampliación de los contenidos trabajados tradicionalmente en las clases de lengua. Y tal como se observa de las evaluaciones de los proyectos anteriormente presentadas, este hecho puede resultar algo extraño, por novedoso, a algunos estudiantes.

Del análisis de la evaluación, se pueden extraer tres conclusiones concretas que responden a las preguntas de investigación formuladas anteriormente. La primera de ellas es que los estudiantes ven el aprendizaje basado en proyectos como una metodología útil que les permite adquirir las habilidades necesarias para crear textos multimodales significativos. La segunda de las conclusiones es que los estudiantes perciben el trabajo con textos multimodales como pertinente y útil para las clases de lengua, tanto materna como extranjera.

Sin embargo, la tercera conclusión que se extrae es que los estudiantes de lengua extranjera son más reacios que los de lengua materna a ampliar el espectro de contenidos de clase en relación con la multimodalidad. Posiblemente esto sea debido a que el menor conocimiento de la lengua hace que se cree una idea de pérdida de tiempo si no se trabajan aspectos directamente relacionados con lo lingüístico. Por otro lado, los estudiantes de lengua materna se muestran más predispuestos a la introducción de estos saberes y habilidades multimodales en sus clases. La explicación puede ser la misma que con los estudiantes de ELE pero en modo

inverso. Al sentirse más cómodos con los aspectos lingüísticos, valoran positivamente no profundizar tanto en ellos y dar cabida a nuevas formas de representación que les son más novedosas.

En conclusión, nuestras clases de lengua no pueden ir desligadas de la realidad intercultural de nuestra sociedad. Y, aunque la enseñanza de la lengua deba seguir ocupando un lugar predominante, debemos abarcar más registros para garantizar la competencia intercultural de nuestro alumnado. Por tanto, estamos de acuerdo con la siguiente afirmación de Carmen Herrero que, aunque se circunscribe a la enseñanza de segundas lenguas, es también extensible a las clases de lengua materna:

Dado el incremento de los textos semióticos visuales y de los canales de comunicación, resulta de vital importancia revisar de forma constante los modelos pedagógicos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua para responder a las nuevas necesidades de conocimiento y formación. (Herrero, 2019, p. 566)

6. Referencias

- AA. VV. (2008). *Competencia comunicativa*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. <https://bit.ly/4dk2cM3>
- Alsina, J. (2013). Introducción. En J. Alsina (Coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Octaedro. <https://bit.ly/3Y3sTAb>
- Barberá, E. y de Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. UOC.
- Bennett, R. (2015). The changing nature of educational assessment. *Review of Research in Education*, 39(1), 370-407. <https://doi.org/10.3102/0091732X14554179>
- CERLALC. (2015). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida. Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*. <https://bit.ly/3LoY5lL>
- España Palop, E. (2022). Proyectos de escritura en la educación universitaria: Pros y contras a partir de la valoración del alumnado. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 9(1), 69-79. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v09i01/69-79>
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿Dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile*. Ediciones UDP. <https://bit.ly/3LmYzbU>
- Herrero, C. (2019). Medios audiovisuales. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 565-582). Routledge.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.
- Lafuente, M. (2019). ¿Mejora el aprendizaje del alumnado mediante el trabajo por proyectos? En A. Sadurní (Ed.), *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa* (pp. 1-29). Fundació Jaume Bofill i Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. <https://bit.ly/4bjvFxD>

- López-Sánchez, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania*, 97(2), 281-297. <https://www.jstor.org/stable/24368778>
- Moliner, O. y Sánchez-Tarazaga, L. (2015). PBL o aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de coordinación y enseñanza auténtica en la Universidad. *Quaderns digitals.net*, 81, 116-133. <http://hdl.handle.net/10234/150266>
- Quintana, M. y Gil, J. (2015). Rúbricas como método efectivo de valoración en la evaluación del aprendizaje. *Alternativas*, 16(3), 5-13. <https://doi.org/10.23878/alternativas.v16i3.73>
- Velasco-Moreno, M. I. (2022). Project Based Learning and the development of communicative competence in a foreign language. En A. Barrientos-Báez, A. Gregorio Cano, y X. Martínez Rolán (coords.), *Desarrollando Competencias Comunicativas en la Educación Superior*. Fragua.
- Vincent, J. (2006). Children writing: Multimodality and assessment in the writing classroom. *Literacy*, 40(1), 51-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.00426.x>

AUTOR/ES:

Eduardo España Palop.
Universitat de València.

Eduardo España Palop es Ayudante Doctor en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València. Es licenciado en Filología Hispánica y doctor en Lengua española desde 2010 con una tesis sobre enseñanza de la Gramática en Educación Primaria. Sus líneas de investigación principales son acerca de la enseñanza de la escritura y la oralidad desde una perspectiva multimodal tanto en español como lengua materna como en español como lengua extranjera. Esta multidisciplinariedad se traslada, por una parte, a sus publicaciones, donde se puede observar cómo ha trabajado a partir de proyectos multimodales esta enseñanza de géneros multimodales tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

eduardo.espana@uv.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6077-2764>