

COMUNICACIÓN MULTIMODAL Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL EN E/LE

RAÚL ALFONSO LOZANO
Universidad de Barcelona (Barcelona, España)
Profesor asociado
ralfonso@ub.edu

MARTA GIRALT LORENZ
Universidad de Limerick (Limerick, Irlanda)
Profesora interina de Español
marta.giralt@ul.ie

Resumen: Nuestras experiencias docentes como profesores y las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes se desarrollan en un mundo gobernado por la tecnología y que, forzosamente, también se ve proyectado en el ámbito pedagógico. Se requieren nuevos modelos pedagógicos que se ajusten a las nuevas formas de aprender de las nuevas generaciones de estudiantes pertenecientes a la denominada “generación net” (Tapscott, 2008). Así, en este artículo vamos a presentar los resultados de una investigación que se llevó a cabo durante un semestre con un grupo de alumnos de español LE que trabajaron con el portafolio digital como parte de su aprendizaje formal y de su evaluación. Mostraremos datos sobre el uso del portafolio digital para el aprendizaje de la lengua oral y de qué forma el uso de esta aparece como un componente más de la comunicación multimodal.

Palabras clave: Lengua oral. Portafolios digital. Comunicación multimodal.

Abstract: Our teaching experiences and our students learning experiences are happening in a highly driven technological world. This reality also has a projection in the pedagogical context. New pedagogical models for the new student generation, “net generation” (Tapscott, 2008), are required. In this article we are presenting the results from a research conducted during a semester with Spanish as FL students who worked with the e-portfolio as a part of their formal language learning process and their evaluation. We will show data related to the use of the portfolio for learning oral language and how the use of oral language seems to appear as another component of the multimodal communication.

Key words: E-portfolio. Oral language. Multimodal communication.

1. INTRODUCCIÓN

La realidad en la que estamos inmersos como docentes, nuestras experiencias como profesores y las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes se desarrollan en un mundo dirigido por la tecnología. Este hecho también se proyecta, forzosamente, en el ámbito pedagógico. Se requieren, por tanto, nuevos modelos pedagógicos que se ajusten a las nuevas formas de aprender de las nuevas generaciones de estudiantes, pertenecientes a la denominada “generación

net” (Tapscott, 2008). No debemos olvidar que el lenguaje de la pantalla es el que gobierna la comunicación de los estudiantes. Por este motivo, el uso de las nuevas tecnologías en la clase de *e/le* va a permitirnos, no solo aprovechar el potencial que estas nos ofrecen para el aprendizaje y adquisición de la lengua, sino que también nos va a posibilitar el poder desarrollar en nuestros alumnos la alfabetización multimodal y digital¹.

Partiendo de esta realidad, en este artículo pretendemos explorar la eficacia del uso del portafolio digital Mahara² en la enseñanza y aprendizaje del *e/le*, especialmente cuando el componente oral es uno de los elementos más importantes trabajados a través de este.

Para ello, empezaremos exponiendo el marco teórico en el que nos basamos y la metodología que se ha seguido para llevar a cabo el estudio. Una vez presentado este primer apartado, pasaremos a la descripción y contextualización de la investigación en el aula y al análisis de los resultados. Por último, finalizaremos con una pequeña discusión que nos va a permitir extraer las conclusiones más relevantes que han surgido del estudio.

2. MARCO TEÓRICO

Para presentar el marco conceptual en el que se enmarca nuestro estudio tenemos que abordar dos cuestiones clave: por un lado, las corrientes teóricas que bajo nuestro punto de vista auspician la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral; y, por otro lado, la etnografía virtual como línea de investigación de los espacios virtuales, que en nuestro caso se centraría en el estudio de un portafolios digital y el uso que estudiantes de *e/le* hacen de este.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, seguimos el modelo de las teorías basadas en la interacción comunicativa. Recordemos que la interacción es una de las actividades de la lengua que acompaña a la producción, percepción o mediación, según el MCER, y de hecho, algunos autores la consideran como una de las actividades comunicativas más importantes de la comunicación humana en la cual se basa la adquisición de una lengua (Cantero, 2009). Un gran número de lingüistas aboga, también, por otorgar a la interacción una importan-

¹ Dentro de las nuevas tendencias en la pedagogía de la alfabetización, la alfabetización multimodal, los estudios de las nuevas alfabetizaciones (*New Literacies Studies*) y las alfabetizaciones múltiples (*Multiliteracies*) tienen el deseo de incluir en la educación los medios digitales, en los que el aparato visual ocupa un papel central (Kress, 2003; Jewitt, 2008).

² La elección del *software* libre Mahara como plataforma para el portafolio pretende seguir la línea de investigación del grupo DIDAL de la que formamos parte.

cia fundamental como elemento imprescindible en el aula de lengua extranjera (Allwright, 1984). Así, la interacción como actividad fundamental en el aprendizaje y la adquisición de una lengua ocupa un lugar prominente, y además, añadiremos que la competencia interactiva ejerce de eje y motor de las demás competencias comunicativas específicas—competencia productiva, competencia perceptiva, competencia mediadora— (Cantero, 2008).

Al hablar de interacción, sin embargo, debemos tener presente que la forma cómo nuestros alumnos interactúan ahora tiene un alcance mucho mayor que el mero intercambio oral o escrito en el aula. Las nuevas formas de comunicación social—redes sociales y web 2.0— ineludiblemente nos obligan a abordar el estudio del aprendizaje de la lengua oral desde una perspectiva distinta.

Al hablar de la comunicación que se da en los espacios virtuales, es necesario remarcar que, para nuestro estudio, un concepto clave es el de la comunicación multimodal (Kress & Van Leeuwen, 2001, y Kress, 2010). Partiendo de las teorías de la sociosemiótica de la comunicación vamos a seguir un enfoque multimodal para analizar los materiales que los alumnos diseñaron en su portafolios digital. La comunicación multimodal contempla, dentro de los modos de comunicación, los distintos recursos que se pueden usar, tales como: la imagen, el texto escrito, la disposición de la información, la música, los gestos, la lengua oral, imágenes en movimiento u objetos en 3D, entre otros. Se entiende por ‘modo’, el recurso semiótico empleado para dar significado a una situación comunicativa particular. Los modos se pueden llevar a cabo en más de un medio de producción; es decir, se pueden llevar a cabo utilizando más de un recurso material y una herramienta de producción; por ejemplo, una cámara de fotos, una grabadora, un ordenador, el aparato vocal, etc. (Kress & Van Leeuwen, 2001:20-23).

Así como la multimodalidad es una característica intrínseca de la narrativa digital de los blogs (Pujolà y Montmany, 2007: 10), consideramos que también lo es en un portafolios digital. En ambos espacios digitales, la multimodalidad se torna visible en el uso y la interrelación de varios modos con el objetivo de crear un significado global que responda a la intención comunicativa del autor.

Para el aprendizaje de la lengua oral, en nuestro estudio, nos hemos apartado ya del uso de herramientas tales como el *pod-casting*, en las que se trabajaba únicamente con la lengua oral; es decir, se seguía un enfoque monomodal. Hemos dejado atrás la centralidad del lenguaje verbal y, a partir de la perspectiva multimodal, nos basamos en la idea de que el significado es producido, distribuido, interpretado y (re)aprovechado a través de muchos modos de representación y comunicación (Kress y Van Leeuwen, 2001). Nos situamos, por tanto, en una encrucijada de distintos modos y medios, que va a poder llevarse a cabo gracias a la existencia de

open source softwares (OSS) y al uso de estos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En nuestra investigación, la metodología que seguimos está basada en la investigación-acción, puesto que los profesores-investigadores implementaron el uso del portafolios digital como uno de los recursos pedagógicos, y también de evaluación, utilizados durante uno de los semestres de un curso académico universitario.

Dado que la investigación-acción no posee una metodología propia (Cohen y Manion, 1990), para abordar el análisis de los datos, nuestro estudio se inscribe en la etnografía virtual. Nuestro objetivo consiste en explorar las dinámicas de aprendizaje, la eficacia del uso del portafolios digital y de la comunicación multimodal en el aprendizaje de la lengua oral; y el desarrollo de la competencia estratégica de los aprendices cuando trabajan en un medio virtual. Desde esta perspectiva, “una etnografía virtual que solo se ocupe, o bien de las comunidades virtuales basadas en intereses e interactuando a través de la mensajería instantánea, ‘blogs’, o toda la parafernalia de la web 2.0, o bien solo de lo tecnológico, las aplicaciones y el *software* que soporta la interacción, no sería tal” (Domínguez, 2004: 50).

No obstante, consideramos que el espacio virtual o ciberespacio es la realidad etnográfica donde vamos a realizar nuestro análisis, entendiéndolo como uno de los rasgos que nuestra investigación sí compartiría con la etnografía virtual.

Hemos mencionado ya el uso de los OSS y la importancia de este tipo de herramientas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Nuestra investigación se basa en el uso que un grupo de estudiantes realiza del portafolios digital, usando el *software* libre Mahara.

Mahara es un OS (*open source*) *web-based software* que permite a los usuarios subir documentos e información en distintas modalidades y disposición. Cada una de las presentaciones de documentos e información se denomina ‘vista’. A través del Mahara se pueden crear y gestionar portafolios digitales, al mismo tiempo que posee aplicaciones de redes sociales que permiten que sus usuarios puedan comunicarse e interactuar entre ellos.

3. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio se basa en la implementación del uso del portafolios Mahara durante un semestre. Los estudiantes que participan pertenecen a una institución-universidad americana (IES Abroad) en la que los aprendices están en contexto de lengua extranjera; es decir, están pasando un semestre estudiando y viviendo en una situación de inmersión lingüística en Barcelona.

Los alumnos son aprendices de español de nivel B1. El portafolios va a constar de tres vistas; las cuales han sido diseñadas de acuerdo con los contenidos del B1 pertenecientes al *sylabus* que se sigue en IES. Asimismo, se han integrado algunas actividades del manual que se usa en clase, Aula 3, adaptándolas al formato digital del portafolios.

La estructura del portafolios es la siguiente:

3.1. Descripción de las vistas

Primera vista: consta de dos fases:

- a) Los estudiantes tienen que elaborar una presentación de sí mismos con el fin de encontrar una pareja para un intercambio lingüístico con alumnos de magisterio que estudian inglés de la Universitat de Barcelona. Para la presentación es necesario utilizar el *software* libre Glogster, el cual les va a permitir integrar video, texto escrito e imágenes.
- b) Los estudiantes tienen que explicar qué significa para ellos la cultura hispánica volviendo a utilizar Glogster.

Segunda vista: esta segunda vista consta de dos fases:

- a) Los estudiantes, en parejas, se graban en video realizando una actividad de interacción. La actividad que hemos elegido es la que se encuentra en la unidad 7, ejercicio 9 (¿Cómo lo dices?), página 63 del manual de clase Aula 3. El enunciado del ejercicio dice que deben representar una de las cinco situaciones que se presentan. Los estudiantes deben elegir una y pensar cómo van a decir las cosas para conseguir sus objetivos.
- b) Los estudiantes escriben una reflexión sobre la experiencia de la actividad de interacción y del uso de OSS.

Durante el pilotaje del estudio, los docentes que lo llevaron a cabo usaron el portafolios digital como herramienta de enseñanza-aprendizaje, a través de la cual los aprendices trabajaron la lengua oral como un componente más de la comunicación multimodal. Además, el portafolios de cada uno de los alumnos fue otra de las formas de evaluación del curso, con un peso del 10% de la nota final.

Las muestras de lengua oral recogidas en el portafolios y el diseño de las vistas, más el análisis del proceso de aprendizaje que han seguido los aprendices y sus reflexiones, son los datos sobre los que se basa esta investigación. A partir de su análisis ha sido posible determinar cómo se ha desarrollado la lengua oral y de qué manera esta forma parte de la comunicación multimodal. También se han tenido en cuenta las dinámicas que han surgido durante el proceso de aprendizaje y la efi-

caja del uso del portafolios digital para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El corpus de datos con el que contamos y que hemos analizado está compuesto por evidencias de distinta naturaleza. En primer lugar, contamos con las muestras de lengua oral de los alumnos que se recogieron en las grabaciones de video utilizando el *software* Glogster y las grabaciones de una actividad de interacción realizada en parejas que se grabó en clase utilizando un *ipad2*. También contamos con el diseño de cada una de las vistas que los alumnos realizaron en el portafolios, y finalmente, poseemos las reflexiones de los alumnos. Todos los datos –producciones de los alumnos– han quedado recogidos en el portafolios digital Mahara que cada alumno ha creado.

Para el análisis de los datos, se han seguido distintos criterios de acuerdo con el tipo de datos con el que estábamos trabajando. Las muestras de lengua que los alumnos crearon a partir del diseño de sus *glogsters* (Glogster 1 con su presentación y Glogster 2 sobre qué significaba para ellos la cultura española) se han analizado teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la comunicación multimodal –uso de imágenes, texto, lenguaje verbal oral, gestos, imágenes en movimiento, etc.– que se da en cada una de las muestras; la pronunciación –inteligibilidad, fluidez y entonación– de las producciones orales de los alumnos y los rasgos de competencia estratégica³. Al analizar la entonación hemos tomado en consideración las tres funciones que esta posee: la primera función, integradora, es la denominada “función prelingüística de la entonación” (Cantero, 2002), puesto que su función no es la de distinguir diferentes patrones entonativos, sino la de unir los sonidos del habla en grupos –contornos entonativos– y permitir por tanto su inteligibilidad. Es imposible hablar y comprender oralmente sin entonación (*ibid.*, 1991), por este motivo, al analizar las producciones de los alumnos es fundamental que sus discursos orales posean entonación prelingüística. Junto a esta, también se ha focalizado en la función lingüística, mediante la cual la entonación permite distinguir diferentes tipos de frases a partir de los patrones entonativos establecidos; es decir, permite diferenciar entre frases declarativas, interrogativas, enfáticas, etc. Por último, y en los casos en los que aparecían variaciones tonales que expresaban emociones, también

³ Entendemos que la competencia estratégica es la capacidad de relacionar todas las demás competencias –lingüística, discursiva y cultural– para gestionar las diversas situaciones comunicativas a las que se enfrenta el hablante, mediante los recursos que ha ido generando y elaborando a lo largo de su vida. Es decir, la competencia estratégica constituye la parte central de la competencia comunicativa, es su motor, puesto que consiste en los recursos que el hablante pone en juego para relacionar sus conocimientos, saberes y habilidades (Cantero, 2008).

se ha hecho un análisis de dichos rasgos entonativos que acompañan a las producciones orales, y que desempeñan la función expresiva de la entonación.

En las muestras de interacción, también se han analizado los rasgos de competencia estratégica y la pronunciación de las producciones orales, al mismo tiempo que se ha contemplado el lenguaje no verbal y la interacción. En cuanto a las reflexiones de los estudiantes, nos cuestionábamos si era posible rastrear de qué forma trabajar con el *e-portfolio* y con las herramientas OSS les había ayudado en la pronunciación y el aprendizaje de la LO, cómo se habían sentido durante el proceso, si había surgido alguna dificultad y, por último, la motivación que para todos ellos había tenido. Finalmente, el análisis de la composición de los portafolios y de las distintas vistas⁴ nos muestra de qué forma los alumnos gestionan y organizan su material oral de aprendizaje, al mismo tiempo que lo combinan con distintos modos semióticos, integrándolo en la multimodalidad comunicativa. Creemos que es una novedad el ofrecer al alumno la posibilidad de poder recopilar y retomar sus producciones orales realizadas en su proceso de aprendizaje y, por tanto, queríamos analizar si las integra o no adecuadamente con los distintos modos semióticos y de qué forma lo hace.

Los resultados que hemos obtenido siguiendo los criterios de análisis nos aportan distintas cuestiones. Por un lado, el análisis de los *glogsters* muestra cómo los alumnos utilizan la lengua oral y se comunican mediante esta, pero utilizando, al mismo tiempo, más de un modo semiótico (imágenes 1 y 2). El ejemplo que se muestra en la imagen I es un *glogster* sobre qué significa la cultura española. En este caso son imágenes que corresponden a la portada de la película *Volver* de Pedro Almodóvar, *Cría cuervos* de Carlos Saura y *El espíritu de la colmena* de Víctor Erice. Por tanto, el cine es un elemento fundamental en la cultura para esta estudiante. Además, encontramos dos imágenes que apoyan la idea de que la familia es importante en la cultura española. Son las imágenes de una familia; nos llama la atención de que sea la suya y no una familia española, y la imagen de ella misma con un niño recién nacido. También, la idea de la familia la escribe con texto encima de ambas imágenes: “familia es todo”. Otro tema que encontramos en esta composición es la libertad. Para representar esta idea, la estudiante se sirve de una imagen publicitaria de apoyo a la homosexualidad, de una fotografía personal donde aparece un *grafiti* con la palabra en catalán ‘llibertat’ que significa ‘libertad’ y, por último, de una imagen de dos personas abrazándose y mostrando sin reparo su amor. Recordemos que estos estudiantes provienen de una cultura donde el espacio interpersonal y las muestras de afecto en público son muy diferen-

⁴ Para el análisis de la construcción de las vistas nos hemos basado en el ítem “Construcció de les vistes” establecido en las rúbricas diseñadas por el Grup d’Innovació docent DIDAL. Universidad de Barcelona.

tes a la forma española, y no es de extrañar que les pueda resultar llamativo. Esta idea, como podemos observar en el *glogster*, se defiende además con dos frases escritas que son: “la libertad de amar” y “la libertad de ser tu mismo”. En la parte superior izquierda del *glogster* aparece el tema de la amistad representado por una imagen en la que hay un grupo de amigas y una frase que la encabeza donde se lee: “la importancia de amigos verdaderos”. Por último, encontramos una imagen de un concierto de música con el lema “la capacidad de unirse”. Y, por supuesto, para finalizar, podemos escuchar y ver un video donde la estudiante nos explica qué es para ella la cultura española.



Imagen 1. Glogster: “Qué significa la cultura española”

En el siguiente *glogster* (imagen 2), la estudiante, sobre todo, ha hecho uso del recurso visual. Fotografías de su vida en diferentes momentos y con diferentes personas o animales: su graduación, sus padres, sus mascotas, su revista favorita y sus amigos. Como apoyo escrito ha utilizado únicamente una carta de su madre y una lista de las cosas que más le gustan. Por último, incluye un video explicando cómo es ella y qué cosas le apasionan.



Imagen 2. Glogster: “Radiografía lingüística personal”

Así, hallamos una tipología variada del uso que los alumnos realizan de las imágenes y del lenguaje verbal escrito (tabla 1), en combinación con la lengua oral. Podríamos aquí hablar de sincretismo multimodal (García; Palomenque, 2012: 15), y penetrar en la descripción de la sintaxis, la semántica y la pragmática del discurso multimodal, y de qué forma los distintos modos se interrelacionan en el portafolios digital. Sin embargo, no es objetivo del presente artículo este tipo de análisis del discurso, sino ver en qué medida el uso de la comunicación multimodal que posibilitan los portafolios y las herramientas 2.0 favorece el aprendizaje de la lengua oral.

Tabla 1:

Uso de imágenes	Uso lenguaje verbal escrito
Para reiterar y ampliar la información oral	Para presentar el tema del <i>glogster</i>
Para ilustrar (fotos personales o fotos descargadas de la web)	Para saludar o despedirse
Para ornamentar, especialmente imágenes en movimiento y emoticonos	Para mostrar ideas
	Para reforzar el sentido de una imagen y su significado. Aparece un pie de texto o en la cabecera de una imagen.

La diversidad multimodal se encuentra también en la construcción que los alumnos desempeñan en cada una de las vistas de los portafolios digitales. En la mayoría

de los casos⁵, los estudiantes muestran diversidad en el uso de los modos semióticos, y los combinan acertadamente, llegando a usar cada uno de los modos para distintas funciones discursivas: presentar, informar, contextualizar, despedirse o ilustrar.

Asimismo, en todas las vistas que han diseñado y construido se aprecia sentido de la proporción, dando más énfasis a lo visual en algunos casos y a lo textual en otros. Además, encontramos que algunas de las composiciones (imágenes 3 y 4) muestran una disposición de los distintos elementos que permite construir un sentido y observar jerarquías entre los elementos visuales.

En la imagen del siguiente ejemplo podemos observar la primera vista del portafolios Mahara de una estudiante. A simple vista, vemos que la disposición organizativa del texto y las imágenes es en dos columnas. Esta vista se compone de los *glogsters* I y II y de una reflexión personal de cada uno de ellos.



Imagen 3. Primera vista del portafolios Mahara

En cambio, en el ejemplo que mostramos en la página siguiente (imagen 4) podemos advertir cómo la estructura organizativa de la vista se compone de tres columnas. Además de las imágenes del *glogster*, la estudiante ha añadido los videos, unos enlaces *web* y su dirección personal. Como vemos, casi no hay texto comentando las imágenes o reflexionando sobre el trabajo.

Por tanto, la comunicación multimodal está presente tanto en los *glogsters* como en las vistas, de tal forma que el uso de distintos modos semióticos es un apoyo a la lengua oral para los aprendices; especialmente, cuando no poseen una buena competencia comunicativa oral. Podríamos afirmar que existe una tendencia en la relación entre la competencia en la lengua oral del aprendiz y la manera cómo diseña, organiza el *glogster* y los distintos modos semióticos que utiliza como apo-

⁵ Solamente encontramos el caso de una alumna que tiene una tendencia monomodal, tanto en la elaboración de sus *glogsters* como en las vistas de su portafolios.

yo a su comunicación; es decir, cuanto más competencia comunicativa en lengua oral posee el aprendiz, menor uso de la multimodalidad.



Imagen 4. Primera vista del portafolios Mahara

El análisis de los datos anteriores y el de las interacciones nos ofrecen, a su vez, unos resultados que evidencian que, cuando los aprendices hablan delante de una cámara, ponen en marcha sus propias estrategias comunicativas basadas en gestos, muecas y otros elementos del lenguaje no verbal. Cabría apuntar que este tipo de estrategias han aparecido, como es lógico, en alumnos que poseen un dominio más bajo de las funciones entonativas lingüística y expresiva (imagen 5 y tabla 2), en las que se muestra un ejemplo de análisis y valoración de dos de las interacciones realizadas por dos alumnos. Al trabajar la lengua oral haciendo uso de material audiovisual –que en nuestro caso es posible gracias al uso de OSS– todos los elementos paraverbales cobran mucho más protagonismo, ya que son usados como estrategias de comunicación –compensatorias, de interacción social o relacionadas con la psicología del hablante (Cook, 1991)–, especialmente si la grabación es una interacción. Junto a las estrategias comunicativas, es necesario mencionar que los resultados del análisis de las interacciones y los *glogsters* muestran rasgos evidentes de que los alumnos poseen y parecen estar desarrollando su competencia estratégica:

Los estudiantes utilizan la competencia lingüística para hablar de lo que tienen que hablar⁶; ponen en juego su competencia cultural de las cosas que conocen de la cultura meta; utilizan su competencia pragmático-discursiva –por ejemplo, saludar o despedirse cuando sufren un bloqueo comunicativo en la producción de su discurso– y, por tanto, como acabamos de mencionar, manejan estrategias comunicativas.

⁶ Los criterios que se han seguido para juzgar la existencia de coherencia y de elementos de cohesión en el discurso de los aprendices siguen los cuatro tipos de “metarreglas” de Charolles (1983: 1-16): repetición del significado, para señalar continuidad; progresión del significado, para indicar desarrollo y dirección; no contradicción, para marcar la consistencia, y relevancia del significado, para indicar congruencia.

A continuación mostramos, a modo de ejemplo, algunas imágenes de las interacciones que ilustran claramente lo que más tarde ejemplificamos también en la tabla 2. La secuencia de imágenes (imagen 5) muestra cómo una de las estudiantes gesticula de manera muy sugerente y comprensible a la vez. Sin tener conocimiento de la conversación, incluso, podemos deducir observando las imágenes que no quiere escuchar lo que le está diciendo su interlocutora, que lo que le está diciendo no le parece bien o no es adecuado.



Imagen 5

Tabla 2. Ejemplo de valoración y análisis de una interacción.

VALORACIÓN DE LA INTERACCIÓN		Estudiante: "S"
II. PRESENTACIÓN: "Puesta en escena"	VALORACIÓN	
1. Registro: Nivel formal	El uso de la lengua se ajusta al nivel formal requerido.	
Adecuación léxica	El uso del léxico es adecuado y rico para el nivel de los estudiantes, B1.	
Corrección	"S" presenta un nivel de corrección moderado. Es decir, algunas veces se autocorrigió pero otras no lo hace. Por otro lado, a veces se equivoca en palabras sencillas.	
2. Postura corporal / posición en el espacio	"S" no es la estudiante que aprovecha más la postura corporal. En este ejercicio estuvo un poco estática. Es más que posible que su origen oriental tenga una importante influencia en los escasos movimientos de su cuerpo al hablar.	
3. Gestos	Usa bien las manos para resaltar las palabras importantes, por ejemplo.	
4. Mirada	Utiliza de forma correcta la mirada durante la interacción para ayudarse a expresar enfado o descontento, por ejemplo.	
5. Voz: tono, modulación, volumen, ritmo	En general, podemos afirmar que "S" no se caracteriza por realizar muchas inflexiones cuando habla. Tiene una pequeña tendencia a la monotonía. Sin embargo, realiza correctamente las diferentes entonaciones de pregunta o duda, por ejemplo.	
6. Fluidez	No es muy fluida, se detiene muchas veces para pensar pero lo suficiente para ser comprendida. En nuestra opinión, su falta de fluidez no interrumpe la comunicación.	
7. Inteligibilidad	Alguna palabra en su discurso carece de claridad pero en líneas generales se la entiende bien.	

Presentamos ahora otras imágenes (6 y 7) que también ejemplifican y dejan constancia de la interrelación entre gestualidad y los distintos rasgos analizados en la interacción. En la primera imagen, podemos observar los gestos de desesperación de una y la mirada de incredulidad de la otra estudiante.



Imagen 6

O en esta otra imagen podemos ver cómo los brazos cruzados y la vista al suelo de una estudiante muestra desacuerdo o enfado con su interlocutora. Mientras, la otra estudiante tiene sus manos juntas y pegadas al pecho queriendo indicar que lo que dice es importante para ella y personal.



Imagen 7

Tras el análisis de las interacciones, cabe mencionar ahora los resultados provenientes de las reflexiones de los alumnos; las cuales reflejan tanto la motivación que ha supuesto para ellos trabajar utilizando OSS como la utilidad y el beneficio que han encontrado en ello (tabla 3, en la que se recogen algunos comentarios de los alumnos disponibles en sus portafolios digitales).

El uso de este tipo de herramientas ha posibilitado que los alumnos hayan podido trabajar con la lengua oral tanto dentro –con el apoyo, supervisión y *feedback* del docente– como fuera del aula, motivando su proceso de aprendizaje y enriqueciéndolo.

Tabla 3:

REFLEXIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE LA UTILIDAD AL USAR OSS PARA LA LO

- Es muy útil hacer videos hablando en español. Las actividades con LO te permiten hablar con más facilidad y familiaridad; uso de la espontaneidad.
 - El uso de OSS para la LO te permite grabar actividades interactivas, escucharlas, verlas, trabajar individualmente o en parejas.
 - El uso de estas actividades es muy beneficioso porque el video te permite ser consciente, percibir y evaluar las dificultades en pronunciación y saber qué aspectos hay que practicar más. Puedes volver al vídeo en unos meses y compararlos con otros videos más recientes. Puedes tener acceso de los videos a principio de año y a final de año.
 - Te permite ser consciente de tu nivel de pronunciación porque te ves y te escuchas en el video. Volver a ver los videos es útil para revisar contenidos y vocabulario trabajados en clase.
 - Prefiero los videos de interacción, son más originales y naturales.
-

5. CONCLUSIONES

Apuntamos, en primer lugar, que el uso del portafolios para trabajar la LO es eficaz y muy útil para los alumnos, ya que estos pueden acceder a él y a sus producciones orales con distintas finalidades: autoevaluarse, revisar contenidos, ser conscientes de su proceso de aprendizaje y su progreso. Asimismo, el docente también puede tener acceso a las producciones orales de los alumnos y aportar *feedback* más acurado sobre pronunciación.

También podemos afirmar que, al trabajar la LO a través de las OSS (Glogster, Mahara), el estudiante se apoya en otros modos semióticos, especialmente cuando tiene carencias en su competencia en LO. Esto le da confianza, posibilitándole y animándole a practicarla. Por tanto, la multimodalidad es un elemento que enriquece el aprendizaje de la LO, tanto desde el punto de vista de la motivación de los aprendices como desde el punto de vista del desarrollo de su competencia estratégica durante su proceso de aprendizaje.

En definitiva, queremos destacar que la LO es un elemento más que queda totalmente integrado en la comunicación multimodal que los alumnos llevan a cabo en sus actividades basadas en herramientas OSS, de tal forma que es posible apre-

ciar la existencia de una relación entre la competencia en lengua oral del aprendiz y el uso multimodal en su comunicación. A pesar de poder observar dicha tendencia, abogamos por continuar investigando en este tema para conseguir más evidencias que nos permitan aportar resultados más consolidados al respecto.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALLWRIGHT, R. (1984): "The importance of interaction in classroom language learning", *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p.156-171.
- CANTERO, F.J. (2008): "Complejidad y competencia comunicativa", *Horizontes de Lingüística Aplicada*, Brasilia: Universidad Nacional de Brasilia.
- CANTERO, F.J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CANTERO, F.J. (1991): "La entonación como elemento integrador del habla", MARTÍN VIDE, C. (ed.): *VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, Barcelona: P.P.U.
- CHAROLLES, M. (1983): "Towards a heuristic approach to the textcoherence problems", NEUBAUER, F. (ed.), *Coherence In Natural-Language Text*, Hamburg, Buske (Papers in Textlinguistic), pp. 1-16.
- COHEN & MANION, L. (1990): *Métodos de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- COOK, V. (1991/1996): *Second language learning and teaching*, 2 ed., Londres, Edward Arnold.
- DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007) "Sobre la intención de la etnografía virtual", *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1), pp. 42-63. (15.04. 2010): <http://goo.gl/vqsrxa>
- GARCÍA, M.^a Á., PALOMEQUE, C. (2012): "El blog multimodal: la potencialidad comunicativa y de representación de la imagen en interacción con sonidos y texto", *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Volumen 22. (16.01. 2013): <http://goo.gl/UwbBF2>
- JEWITT, C. (2008): *The Visual in Learning and Creativity*, Londres, Creative Partnerships. <http://goo.gl/Q5q4TX>
- KRESS, G. (2010): *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, Oxon, Routledge.
- KRESS, G. (2003): *Literacy in the New Media Age*, Londres, Routledge.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary Communication*, Londres, Edward Arnold.

- PUJOLÀ, J. T. y MONTMANY, B. (2007): *Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital*. (19.07.2012): <http://goo.gl/P0IcNy>
- TAPSCOTT, D. (2008): *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*, New York, McGraw-Hill.