

# Elementos multimodales en portafolios digitales de Español como Segunda Lengua

## Multimodal elements in digital of Spanish as a Second Language

**Yelissa Margarita Díaz Capellán**

*Universidad Autónoma de Santo Domingo*

*yelismar.d02@gmail.com*

*diaz86@uasd.edu.do*

Fecha de recepción: 25/11/2021

Fecha de aceptación: 23/06/2022

### Resumen

Este artículo constituye un estudio de los elementos multimodales que aportan a la construcción de significado en textos de entornos virtuales. Se parte de los portafolios digitales de estudiantes de español como lengua extranjera de nivel intermedio en la Universidad de Lovaina (UCL) desarrollados en la aplicación web Mahara, concibiendo el portafolios como una herramienta de aprendizaje que permite el acercamiento a las lenguas. El procedimiento metodológico de análisis de textos multimodales ha permitido describir los usos y las funciones de los distintos modos que aparecen en las páginas y la forma en que estos elementos se relacionan para contribuir a la construcción del significado de los textos. De igual modo, se analizan los comentarios de retroalimentación por parte de la tutora y los demás compañeros, y su influencia en el proceso de aprendizaje de ELE. Los resultados muestran cómo en esta herramienta se potencia la construcción una gran diversidad de textos multimodales donde los estudiantes pueden emplear distintos elementos y recursos, al comunicar sus ideas, conocimientos y reflexiones; y cómo la retroalimentación (feedback) recibido influye en mejorar la calidad de las producciones y los apren-

### Abstract

This article constitutes a study of the multimodal elements that contribute to the construction of meaning in texts in digital environments. It starts from the digital portfolios of intermediate-level students of Spanish as a foreign language at the University of Louvain (UCL) developed in the Mahara web application, conceiving the portfolio as a learning tool that allows the approach to languages. The methodological procedure for the analysis of multimodal texts has made it possible to describe the uses and functions of the different modes that appear on the pages and the way in which these elements are related to contribute to the construction of the meaning of the texts. In the same way, the feedback comments from the tutor and the other classmates, and their influence on the Spanish language learning process, are analyzed. The results show how this tool enhances the construction of a great diversity of multimodal texts where students can use different elements and resources, when communicating their ideas, knowledge and reflections; and how the feedback received influences the improvement of the quality of productions and learning. It is concluded that the use of multimodal elements provides mean-

dizajes. Se concluye que el uso de los elementos multimodales aporta significado en la construcción de textos e influye en el aprendizaje de ELE, debido a la interacción que se genera en los entornos digitales, al trabajo colaborativo entre iguales y al desarrollo de la competencia comunicativa, que se ven involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la competencia digital.

### Palabras clave

competencia comunicativa, competencia digital, multimodalidad, portafolio digital, retroalimentación

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Textos y elementos multimodales

Dado que una nueva forma de textos llamados multimodales ha surgido con la llegada y masificación de los procesadores computacionales de textos, se hace necesaria la reflexión sobre la participación de los códigos visuales en los procesos de comprensión lectora. Estos textos multimodales, según Kress y Leeuwen en 1996, citado en Farías (2005) utilizan una amplia gama de modos de representación y comunicación de los mensajes, que incluye diagramas, fotografías, vídeos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicos que contribuyen en gran medida en la comprensión e interpretación del mensaje transmitido.

Este estudio se centra en el uso de elementos multimodales de los textos elaborados en portafolios digitales de estudiantes de Español como Segunda Lengua (ELE), los cuales constituyen una herramienta multimodal utilizada en el proceso de aprendizaje de la lengua. El mismo se produce al finalizar el Máster en Formación del Profesorado de ELE en la Universidad de Barcelona, a partir de una práctica docente realizada en la Universidad Católica de Lovaina (UCL), donde el portafolio electrónico ha constituido una herramienta fundamental de los cursos de español en esa área. Esta ex-

ing in the construction of texts and influences the learning of Spanish, due to the interaction generated in digital environments, collaborative work between equals and the development of communicative competence, which they are involved in the teaching-learning process, based on digital competence.

### Keywords

communicative competence, digital competence, multimodality, digital portfolio, feedback

periencia revela lo interesante y productivo de propiciar actividades para el desarrollo y adquisición de la lengua, promoviendo el aprendizaje autónomo y colaborativo a través de entornos digitales, y evidenciando métodos de análisis de los diversos textos multimodales.

La gran pregunta de investigación se responde a partir de la dimensión multimodal y la semiótica social, enfatizado en dos ejes: el primer eje está orientado a conocer cómo inciden los elementos multimodales en la construcción de textos en un portafolio electrónico, entendiendo que estos elementos juegan un papel relevante y aportan significado al texto. Mientras que, el segundo eje se centra en conocer cómo influía el feedback referente a los elementos multimodales en la construcción de los textos, considerando que los comentarios externos tienen una participación en la presentación final de los textos.

En ese sentido, el objetivo general se centra en analizar cómo los estudiantes de ELE utilizan los elementos multimodales en la construcción de textos escritos en un portafolio digital, a través de Mahara. De éste se surgen dos objetivos específicos: uno centrado en identificar los distintos elementos multimodales utilizados en los textos producidos en el portafolio digital del estudiante, considerando que cada

modo posee un significado propio y aporta a la construcción del texto global; y el otro en determinar la influencia del feedback tanto del profesor como de los estudiantes, referente a los elementos multimodales en la producción de los textos.

Este estudio se limita a describir los modos de significación más predominantes en los textos multimodales producidos por los estudiantes, sin entrar a analizar el modo sonido de los elementos audiovisuales por su complejidad. El mismo ha sido elaborado con la intención de dar a conocer los hallazgos del estudio realizado y utilizarlo como referente para un análisis posterior adaptado a la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto educativo dominicano.

## 1.2 Antecedentes

Existen diversas investigaciones referentes al uso del portafolio desde distintas perspectivas. En el ámbito educativo, muchos estudian el portafolio del profesor, el cuál es visto como una herramienta de evaluación y práctica (Estévez, 2004; Fernández, 2004; González, 2008; González y Pujolá, 2007; Barberá, 2008; Rastro, 2008; Parrondo, 2014; Cuenca, 2015); otros, aunque basan sus estudios en el portafolio del estudiante, igualmente, lo valoran como un método evaluativo y a la vez una valiosa herramienta formativa, especialmente, en la enseñanza de español como lengua extranjera (Ortega, 2008; Pardo, 2011; Chacón y Chacón, 2011; Soares, 2015).

Cuenca (2015) en su investigación sobre el portafolio del profesor en formación: una propuesta práctica para el desarrollo profesional, a través de la plataforma virtual Mahara, presenta una propuesta de actuación docente integrada a un curso de actualización para profesores de español como lengua extranjera, y enmarcada en el uso de un portafolio electrónico que sirvió de guía para el desarrollo de procesos reflexivos. Para esto, adoptó el enfoque por tareas, un enfoque realista, centrando su metodología en el

aprender a aprender (Martín Peris et al., 2008) y el aprendizaje inductivo. Cuenca destaca que el portafolio electrónico ofrece la posibilidad de adoptar su sistematicidad más allá del contexto puramente formativo, lo que abre nuevas posibilidades de autoformación continua.

En cuanto a la multimodalidad, aparecen diversos autores que definen el concepto y profundizan en el análisis multimodal (Kress y van Leeuwen, 1996, 2001; van Leeuwen y Jewitt, 2001; Machin, 2007; Bateman, 2008; Jewitt, 2009; O'halloran, 2012) y algunos, como Manghi (2001) y Siefkes (2015) han centrado su estudio en las diversas perspectivas multimodales en la comunicación. Mientras que, los estudios que abordan el análisis de los elementos multimodales en entornos digitales se centran en los mecanismos multimodales y los artefactos multisemióticos en la prensa digital (García y Palomeque, 2012; García et al., 2015; Boudon y Parodi, 2014; Parodi y Julio, 2017).

Rojas López (2013) en su investigación titulada *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria*, presenta una propuesta didáctica para desarrollar la competencia de comprensión lectora, incluyendo el uso de los textos multimodales y el aprendizaje por proyectos, evidenciando la dificultad de los profesores para realizar un análisis didáctico del proyecto de aprendizaje, la cual podría estar asociada, por un lado, al conocimiento profesional sobre los elementos conceptuales y didácticos que fundamentan la propuesta, y por otro, a la complejidad de la tarea misma.

La investigación realizada por Norte Fernández (2016) titulada *The orchestration of modes and EFL audiovisual comprehension: a multimodal discourse analysis of vodcasts*, parte de la teoría semiótica social defendida por Halliday y otros autores desde finales de la década de los setenta, desde una perspectiva multimodal, y se centra en tres enfoques: multimodalidad semiótica social, análisis del discurso multimodal y análisis de la interacción multimodal; para

esto, utilizó el programa de anotación multimodal ELAN. Norte confirma la hipótesis de que la comprensión mejora cuando hay un mayor número de modos organizados, y que los alumnos tienen una actitud más positiva hacia el uso de los *vodcasts* que con los audios tradicionales a la hora de llevar a cabo las actividades de comprensión.

A la luz de esto, el presente estudio se centra en el análisis de muestras reales de elementos multimodales en el portafolio del estudiante como herramienta de aprendizaje, corroborando con lo que afirma Shulman (1998) citado en Lyons (1999) cuando dice que los portafolios son un reflejo especialmente genuino de un proceso de aprendizaje.

### 1.3 Aproximación al marco teórico

#### 1.3.1 La competencia digital

Antes de hablar sobre competencia digital, hay que precisar que desde hace ya algunos años se viene señalando la necesidad de revisar el concepto, contenidos y objetivos de alfabetización, que, en los comienzos del siglo XXI, ha de ser digital, multimodal y mediática. En propuestas anteriores se plantea la alfabetización digital como preparación básica en la comúnmente llamada Era de la Información (Tyner, 1998; Gutiérrez, 2003).

Dentro de la Comisión Europea, las iniciativas y las comunicaciones se refieren a la alfabetización digital, la competencia digital, eLiteracy, e-Skills, Competencias TIC, las competencias básicas en TIC, los conocimientos básicos de informática, habilidades de las TIC (Ferrari, 2012). En este sentido, el concepto de literacidad digital abarca todo lo que está relacionado con la alfabetización mediada por la tecnología. Para definir más concretamente la literacidad digital, Martin y Grudziecki (2006) resumen que:

La alfabetización digital es la conciencia, la actitud y la capacidad de los individuos para utilizar adecuadamente las herramientas y servicios digitales para identificar, acceder, administrar,

integrar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales, la construcción de nuevos conocimientos, crear expresiones de los medios y comunicarse con los demás en el contexto de situaciones específicas de la vida, a fin de que la acción social sea constructiva; y reflexionar sobre este proceso (Martin y Grudziecki, 2006, p.255).

En el siglo XXI la definición de alfabetización se ha ampliado para referirse a un manejo flexible de un conjunto de capacidades en el uso y producción de textos tradicionales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ser hoy en día alfabetizado supone comprender, interpretar, reflexionar y producir no sólo textos escritos en general, sino también, textos multimodales en específico. A todo esto, Heverle (2010) citado en Abio (2014) añade que en la enseñanza -aprendizaje de las lenguas extranjeras es importante tomar en cuenta la construcción de una competencia comunicativa multimodal, que implica el conocimiento y uso de la lengua vinculados a distintas dimensiones como auditiva, visual, gestual, espacial, considerando la comunicación dada a través de medios digitales.

En líneas generales, la competencia digital puede ser definida como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes (incluyendo estrategias, valores y la conciencia) que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas; resolver problemas; comunicar; gestionar la información; colaborar; crear y compartir contenidos; y construir el conocimiento eficaz, eficiente, muy apropiadamente, de manera crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo, y el empoderamiento (Ferrari, 2012). Así, la competencia digital no sólo proporciona la capacidad de aprovechar la riqueza de las nuevas posibilidades asociadas a las tecnologías digitales y los retos que plantean; también resulta cada vez más necesaria para poder participar de forma significativa en la sociedad actual.

### 1.3.2 La multimodalidad y su impacto en la educación

Para definir el concepto de multimodalidad es importante saber desde qué disciplinas y perspectivas teóricas se quiere partir para explorar diferentes aspectos del campo multimodal. Así pues, la multimodalidad ha sido influenciada por conceptos de investigación y teorías de lingüística, sociología interaccional, semiótica, historia del arte, análisis del discurso y análisis interaccional, estrechamente relacionado con tres perspectivas sobre representación y comunicación: semiótica social, análisis del discurso y análisis interaccional (Jewitt, 2009, p. 2).

Según la teoría multimodal de Kress y van Leeuwen (2001), la multimodalidad es una construcción de significado a través de diferentes modos sincrónicos; también como la definen como el uso de diferentes modos semióticos en el diseño de un producto semiótico o un evento (Kress y van Leeuwen, 2001, p. 20). En ese sentido, puede ser percibida como la combinación de diferentes modos que suponen la comunicación, con la intención de comunicar un significado que alguien entienda, considerando que con un solo modo no será posible; y que el punto de partida para la multimodalidad es extender la interpretación social del lenguaje y sus significados a toda la gama de modos representacionales y comunicacionales o recursos semióticos para la construcción de significados que se emplean en la cultura.

El supuesto básico que se ejecuta a través de la multimodalidad es que los significados son hechos, distribuidos, recibidos, interpretados y rehechos en la interpretación a través de muchos modos comunicativos y de representación. Otro supuesto es que cada modo, en el conjunto multimodal es entendido como la realización de diferentes trabajos comunicativos; y que las personas organizan el significado a través de su selección y configuración de modos. Por consiguiente, la interacción entre modos es importante para la construcción de significado (Jewitt, 2009).

Por otra parte, algunos autores consideran que la multimodalidad viene a contribuir al proceso educativo, tal y como se cita a continuación:

La mirada multimodal sobre la comunicación favorece el nuevo paradigma educativo que destaca la estrecha vinculación que existe entre el aprender y el hacer y la necesidad de diseñar contextos de aprendizaje apropiados que posibiliten el desarrollo de prácticas educativas auténticas, coherentes y significativas, es decir, que sean culturalmente relevantes y constituyan una actividad social (Cuestas y Valotta, 2000-2016, p.16).

En tal sentido, es importante el desarrollo de la competencia multimodal por parte de los maestros y estudiantes para poder desarrollar las actividades que aparecen en los planes curriculares y proyectos de clase para cumplir con los objetivos propuestos, entendiendo que el uso y manejo de estos recursos digitales propiciarán el desarrollo de diversas competencias.

### 1.3.3 Los textos multimodales en entornos digitales

Si bien la lectura en los entornos digitales amerita un esfuerzo de adaptación y estrategias para comprender y saber seleccionar la información, también es necesario cambiar la manera de leer y escribir. Los textos multimodales se definen como aquellos textos que poseen más de un solo modo, por lo tanto, el significado es comunicado a través de una sincronización de modos. Siguiendo una óptica socio-semiótica, el texto escrito es sólo una parte más del texto multimodal y diferentes modos se organizan juntos para producir significado. Dentro de este nuevo escenario, el modelo asociado a la comprensión del discurso escrito debiera ser diferente al tradicional basado sólo en el texto escrito (Walsh, 2006).

En ese sentido, el interés está orientado al impacto que puede tener en la mente del que aprende mientras construye socialmente los significados necesarios en el idioma extranjero.

ro, centrándose en la comprensión de cómo los estudiantes logran diferentes niveles de comprensión del discurso escrito, así como también pueden alcanzar grados importantes de retención y producción léxica en la lengua meta.

La teoría multimodal focaliza su objeto de estudio en delimitar los modos con que se desarrolla la comunicación (Kress, 2010) y bajo el concepto de multimodalidad sostiene que un conjunto de modos semióticos está siempre en toda producción y lectura de textos, por lo que se hace necesario comprender la manera de leer estos textos cohesionados entre sí por la interrelación de modos. Así, el significado de todo acto comunicativo solo se puede captar considerando todos los modos o vías de significación que se presentan de forma simultánea y secuencial. En este sentido, la lectura en los entornos digitales, y en este caso particular, en los portafolios digitales, se apoya en múltiples modos semióticos.

Jewitt (2005) señala que la lectura basada en textos escritos y la escritura han sido siempre procesos multimodales. Establece que las nuevas tecnologías enfatizan el potencial visual de la escritura en la medida que esto trae consigo nuevas configuraciones de imagen y de escritura en la pantalla: tipo de letra, negritas, cursiva color, diagramación, y mucho más (Jewitt, 2005, p. 321). Walsh (2006) también destaca que los modos principales que aparecen en estos textos son imágenes visuales, que “muestran”, incluyendo la diagramación, tamaño, forma, línea, color, ángulo, posición, perspectiva, íconos, links, hipervínculos; movimiento, sonido, animación con gráfica, clips de video, voz en off.

Un aspecto clave de la multimodalidad es ciertamente el análisis del lenguaje, pero el lenguaje ha sido incrustado y anclado dentro del marco de la semiótica, lo que ofrece nuevos caminos para explorar y entender la lengua, y su lugar en el campo de la comunicación multimodal. En este sentido, el estudio multimodal mira más allá del lenguaje para explorar una

amplia gama de modos y contextos comunicacionales (Jewitt, 2009). Para explorar estos contextos, uno de los modos de este análisis es la intersemiosis, pues reconoce que la complejidad semiótica tiene que ver con los significados que surgen de las relaciones entre los diversos recursos semióticos utilizados para crear significado. En este caso, el discurso se considera en su dimensión intersemiótica. De esta manera, el análisis multimodal constituye en una herramienta analítica para investigar lo que ocurre cuando los recursos semióticos son co-utilizados para crear significado, mediante el ordenamiento de los diversos recursos (Jewitt y Kress, 2003).

#### 1.3.4. El portafolio digital de lenguas y el feedback

El portafolio digital o electrónico, también denominado ePortfolio o webfolio, es concebido como un recurso digital creado por medio de un ordenador que constituye una herramienta para estudiantes, profesores e instituciones educativas a la luz del impacto social de la tecnología. El *Diccionario de términos claves de ELE* define el portafolio de lenguas como:

Una herramienta del estudiante, como una colección de los escritos de los estudiantes, donde se incluye información sobre los procesos de los estudiantes y sus reflexiones, recogidos con el objetivo de proveer información sobre la mejora a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando tanto la autoevaluación del alumno como la evaluación continua realizada por el profesor. (Instituto Cervantes, 1997-2015, p.3).

Al elaborar el portafolio se le enseña al estudiante a reflexionar sobre sí mismo, sobre su aprendizaje y sus necesidades, a lo que añade Cuenca (2015) de que puede contribuir a tomar conciencia de su propia práctica mediante procesos reflexivos y le ofrece una oportunidad para comprender y dominar la multiplicidad de contextos (comunicativos y digitales).

El soporte informático permite contener en el portafolio digital no solo texto escrito, sino también gráfico, material audiovisual, enlaces e hipervínculos entre páginas de la red, etc. Powers, Thomson y Bucker (2000) añaden a esto, las fotografías digitales, imágenes escaneadas, archivos de texto, audio, video y combinaciones de estos formatos. La utilización de este recurso digital permite la reducción de tiempo y esfuerzo, ya que las tecnologías permiten la incorporación de múltiples modos y medios, además de ser más accesibles y fáciles de organizar.

El uso del portafolio en el aprendizaje de lenguas extranjeras se da a partir de la iniciativa del Consejo Europeo denominada “Portafolio Europeo de las Lenguas” (PEL), en el año 2005. El PEL usa el principio educativo del portafolio y lo complementa con las experiencias que el estudiante ha tenido en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, tanto en la escuela como fuera de ella (Zúñiga, 2010).

En cuanto al feedback o retroalimentación en español, el *Diccionario de términos claves de ELE* (2015) lo define como “el mecanismo mediante el cual el aprendiente de una segunda lengua incorpora a su discurso el efecto que este produce en sus interlocutores (ya sean éstos sus compañeros, ya sea el profesor) y que ellos le manifiestan por medios tanto lingüísticos como paralingüísticos” (p.1). Piérion (2009) añade que el feedback es un recurso que puede ser definido como “una información proporcionada al alumno para ayudarlo a repetir los comportamientos adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos” (Pieron, 2009, p.122).

Existen diversos estudios que resaltan la importancia del feedback correctivo en la adquisición. De hecho, el metaanálisis realizado por Russell y Spada (2006) y Lyster y Saito (2010), corroboran que el feedback tiene un efecto positivo, especialmente cuando es explícito e incluye información metalingüística. En ese sentido, los estudiantes que reciben feedback, ya sea

por parte del profesor o por otros compañeros tienen la oportunidad de incorporar cambios y mejorar la construcción de sus textos. Además, al realizar comentarios a otros compañeros, los estudiantes pueden reflexionar sobre otros aspectos que tal vez no fueron considerados en sus propias producciones.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio realizado era de carácter cualitativo, en el cual pretendí describir e interpretar un objeto representativo en profundidad a partir de los objetivos y preguntas de investigación planteadas. También fue exploratorio, pues partió del estudio de un portafolio digital de estudiantes de ELE de la Universidad de Lovaina realizados en el curso 2014-2015, y se fundamentó en la revisión y análisis de diversos libros, artículos, tesis y portafolios digitales de estudiantes de español como lengua extranjera (Nöth, 2001; González y Pujolá, 2007; Pujolá y Montmany, 2011; García y Palomeque, 2012). Para la recogida de los datos utilicé el método de análisis documental de la información contenida en los portafolios electrónicos de seis alumnas. Además, para el método de análisis multimodal seguí el modelo desarrollado por Pujolá y Montmany (2011) sobre la relación intersemiótica semántica entre imágenes y palabras.

### 2.1 Descripción de los participantes

Los participantes eran alumnos francófonos, estudiantes de español como lengua extranjera en Bélgica, y la profesora encargada del curso, quien facilitó las informaciones necesarias para hacer posible el estudio.

El grupo meta estuvo constituido por 53 estudiantes que cursaban el nivel B1.2 a B2.1 de español, provenientes de la carrera de Lengua y Literatura Francesa y Románicas, y la carrera de Lengua y Literatura Moderna de la Universidad de Lovaina (UCL) en el curso 2014-2015. La muestra de estudiantes estuvo conformada

por seis alumnas que fueron nombradas participantes A, B, C, D, E, F para mantener su anonimato. Todas las participantes eran mujeres cuyas edades oscilan entre 18 y 22 años.

La profesora era española y trabajaba desde hace unos 15 años dando clases de español como Lengua Extranjera (ELE) en el Instituto de Lenguas Vivas (ILV) de la UCL. Este constituía su tercer año trabajando con portafolios digitales en Mahara y su segundo año enfatizando el desarrollo de la competencia multimodal en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

## 2.2 Materiales: Portafolio electrónico de trabajo en Mahara

El portafolio digital de los estudiantes de ELE estaba compuesto por seis vistas o páginas, tales como: perfil, expresión escrita, expresión oral, proyecto-fase preparatoria, proyecto-fase intermedia, proyecto-fase final. En el transcurso de las clases, todos los estudiantes debían realizar actividades relacionadas con el tema de la clase; precisamente con algunas de las unidades de los libros utilizados a lo largo del curso (Bitácora 4 y Abanico), a través de textos multimodales en un espacio digital, siguiendo indicaciones presentadas en clase y en el Moodle del curso. Además, el estudiante tenía la oportunidad de trabajar en equipo, de dar y recibir feedback a través de comentarios, autoevaluaciones y coevaluaciones, siguiendo unos criterios preestablecidos, disponibles en el Moodle del curso.

## 2.3 Criterios y procedimientos de selección

De un total de 53 portafolios de estudiantes, se seleccionaron 6 portafolios digitales, 2 por cada uno de los siguientes subgrupos, teniendo en cuenta el promedio de la nota final del curso:

1. Dos portafolios electrónicos con el promedio de notas más altas (entre 18-20/20) del curso en general; que hubiera algunos

comentarios referentes a la competencia multimodal; que tuvieran en cada página por los menos tres elementos multimodales; que tuvieran las 6 páginas: perfil, expresión escrita, expresión oral y las etapas de proyecto.

2. Dos portafolios electrónicos con un promedio de nota intermedia (entre 15-16/20) que cumpliera con algunos de los criterios anteriores y que fueran recomendados por la profesora, por ser considerados como portafolios electrónicos con bastante competencia multimodal y pioneros en incorporar los elementos multimodales en sus portafolios.
3. Dos portafolios electrónicos con el promedio de notas más bajo (entre 12-13/20); que tuvieran algunos comentarios sobre multimodalidad; que mostrarán en cada página por lo menos 2 caracteres multimodales; que tuvieran las 6 páginas correspondientes.

Esta selección fue considerada en función de las características del estudio y para observar la variedad de portafolios electrónicos de diversos estudiantes según su promedio de calificación, y ver las diferencias en el material producido y el tipo de feedback recibido entre estos grupos de alumnos con notas diversas. Para la selección del corpus de la investigación se procedió a realizar lo siguiente:

1. Observación de los distintos portafolios digitales, para ver cuáles eran más atractivos y tener una panorámica general de las posibilidades de análisis y explotación.
2. Recopilación y organización de cada uno de los portafolios en formato pdf.
3. Revisión del contenido de cada una de las páginas de los portafolios de manera detallada para ver los elementos multimodales más destacados.
4. Planteamiento de criterios de selección de la muestra a fin de reducir la cantidad,



considerando la complejidad del análisis y el tiempo con el que disponía.

5. Enlistar a todos los estudiantes y luego descartar a los que no cumplieran con los criterios de selección establecidos.
6. Selección y separación de los portafolios electrónicos que cumplieron con los criterios establecidos en cada categoría.

En el análisis multimodal, el modelo desarrollado por Pujolá y Montmany (2011) sobre la relación intersemiótica semántica entre imágenes y palabras se empleó para mostrar cómo los modos verbal y visual interactúan para construir el significado integrado de los textos multimodales por medio de las perspectivas sintáctica, semántica, pragmática y semiótica, quienes parten de los estudios de Nöth (2001) sobre la palabra y la imagen para establecer estas relaciones. En cuanto a relaciones semánticas entre imagen-palabra, las distinciones que establecen son:

1. Complementariedad: cuando los modos crean un único mensaje;
2. Dominio: cuando uno de los modos es predominante sobre otros;
3. Redundancia: cuando el texto repite lo que dice la imagen;
4. Discrepancia: cuando la imagen y el texto comunican mensajes diferentes;
5. Contradicción: cuando la imagen y el texto comunican lo opuesto.

Todos los aspectos considerados para el análisis fueron definidos a partir de los objetivos y preguntas de investigación de este estudio. Para el análisis de los datos se optó por elaborar unas tablas para registrar la frecuencia de los elementos multimodales en cada una de las páginas analizadas por participante y otras tablas para ver el uso de estos elementos de manera general lo que permitiría visualizar tanto el estilo de aprendizaje de los participantes como el tipo de tareas sugeridas en los portafolios digitales.

### 3. RESULTADOS

Los usuarios de espacios digitales como el portafolio digital utilizan la lengua escrita para la construcción de significados e incorporan la lengua oral por medio de audios. Pero también disponen de elementos tipográficos, sonidos, imágenes que son característicos de este espacio multimodal, organizados para comunicar algo y producir significados globales. El análisis multimodal de los portafolios digitales ha sido realizado desde tres aspectos: apreciación del uso de elementos multimodales según las herramientas que facilita este entorno digital; enfoque en la forma en que se relacionaron los principales modos para construir el texto; y observación de la contribución del feedback sobre los elementos multimodales en la construcción de las páginas del portafolio digital. Así mismo, el análisis multimodal partió de la forma de organización de las distintas vistas y el uso de los distintos elementos multimodales. A continuación, se presentan de manera resumida algunos de los hallazgos.

#### 3.1 Los elementos multimodales en distintas las páginas

El corpus de análisis permitió evidenciar la presencia de distintos elementos multimodales que se utilizaron en el texto escrito y en las imágenes, ya sean estáticas o interactivas. Pero también, hubo otros modos que incidieron en ambos grupos (ver tabla 1).

#### 3.2. Distribución de páginas

Los diseños de distribución más utilizados en los portafolios electrónicos analizados fueron: las distribuciones de dos columnas, con un 30.55%, donde aparecía una gran cantidad de imágenes, documentos adjuntos, experiencias y reflexiones; las distribuciones de tres columnas, con un 22.22%, que correspondían a tareas de expresión escrita y expresión oral; y las distribuciones de una columna, con un 16.67% de frecuencia, donde trabajaban el perfil y a la fase

GRUPOS	MODOS	OTROS MODOS
Texto escrito	Negrita Cursiva Mayúscula Cuerpo del texto escrito Color Fuente Emoticonos	Distribución Tamaño Hipervínculos
Imágenes	Imágenes Estáticas Imágenes interactivas: Sonido, tono, voz en off Volumen, música de fondo.	

Tabla 1. Elementos multimodales que aparecen en los portafolios electrónicos analizados. Elaboración propia.

final del proyecto. Al establecer la relación entre los diferentes grupos de estudiantes, resultó que todos coincidieron en el uso de bloques de tres columnas en sus páginas. Por otro lado, las diferencias entre los promedios de las notas no se relacionan con el uso de las diferentes distribuciones de páginas.

### 3.3. El uso de letra en negrita

El corpus analizado permitió ver que el uso de la negrita como recurso tipográfico generalmente estaba orientado a la focalización de la información y el énfasis en las palabras. El grosor prosódico o gráfico otorgó fuerza y solidez argumentativa a la palabra o enunciado, con un valor añadido de asertividad. Este uso le otorgó al texto una mayor relevancia contextual (Van Leeuwen, 2006) pues llama la atención del lector y crea una expectativa respecto a su contenido y significado. También fue utilizada con la intención de resaltar y enfatizar palabras, enunciados y contenidos claves que responden al vocabulario de las unidades trabajadas. Sin embargo, al comparar su uso entre los distintos grupos de estudiantes, se denotó que las diferencias no eran muy significativas.

### 3.4. El uso de letra en cursiva

El uso de la cursiva se centró en distinguir elementos o focalizar alguna palabra o frase dentro del texto. En el cuerpo de texto escrito tuvo una función apelativa y fue utilizada para distinguirse de la letra normal y enfatizar algunos usos; el 50% de las estudiantes no utilizó la letra cursiva dentro del cuerpo de texto escrito, quizá porque su uso no era obligatorio, según los criterios de evaluación, a diferencia de la negrita. Según esto, el uso de la cursiva no corresponde a un grupo en específico, sino que se entremezclan entre los tres grupos.

### 3.5. El uso de letra mayúscula

La mayúscula como recurso tipográfico suele ser utilizado para destacar y hacer énfasis en palabras, títulos y enunciados, al igual que la negrita y la cursiva. En el cuerpo analizado el uso semiótico de la mayúscula solo apareció 17 veces en los encabezados de un total de 419 encabezados, indicando su escaso uso en una proporción de 0.04%. Esto permitió señalar que este recurso no es muy frecuente en la construcción del significado del texto global, sin

embargo, fue utilizado para identificar el número de la actividad e intensificar las palabras para llamar la atención del lector. Por último, las estudiantes B y E coinciden en el desuso de la mayúscula por completo, y se evidencia la similitud entre dos grupos distintos, una de promedio alto y otra de promedio bajo.

### 3.6. Variación de los colores

El color de la fuente es considerado como otro modo que puede ser utilizado para resaltar palabras y enunciados, así como para establecer diferencias entre un segmento y otro. En las páginas analizadas, el color predominante era el negro, ya que es el color básico en la redacción digital. El resto de los colores utilizados fueron: rojo, azul, rosa, verde, marrón, naranja y gris, y que aparecían en diferentes tonalidades. Estos se utilizaban con intenciones distintas en los bloques de texto escrito, para enfatizar palabras y/o simplemente como recurso estético y de diversidad. Al observar en los diferentes portafolios digitales, se pudo notar que las estudiantes de promedio alto utilizaron menor variedad de colores, a diferencia de los demás grupos restantes que emplearon mayor variedad de colores.

### 3.7. Variación de las fuentes

El cuerpo analizado contenía una variedad de fuentes proporcionadas por la aplicación web. Las estudiantes utilizaron esas fuentes con diversos intereses comunicativos y estéticos. En este caso, en los portafolios analizados se observaron 4 variaciones de fuentes en los encabezados y 9 variaciones en el cuerpo del texto escrito. Dentro de su uso se dio la función distintiva. En general, en 3 de los portafolios digitales coincidieron al incorporar una mayor diversidad de fuentes (6 tipologías) para mostrar un texto más variado, atractivo y multimodal. Además, el promedio de notas no influyó directamente en la cantidad de diversidad de fuentes, ya que su uso se interrelacionó entre los distintos grupos.

### 3.8. El uso de los emoticonos

Aunque su uso no fue muy frecuente, se utilizó para acentuar ideas, introducir lo afectivo, atenuar, indicar asertividad, transmitir emociones y construir significado de manera gráfica y más interactiva. Su mayor uso se da en los comentarios y evaluaciones entre los estudiantes. También fueron utilizados para manifestar el estado de ánimo de las estudiantes, dándole un toque de alegría y emociones positivas al escrito para que sea más interactivo y atenuar el nivel de formalidad. En cuanto a las relaciones entre los niveles de los grupos de estudiantes, hubo una relación de mayor uso entre la estudiante A (promedio alto) y la estudiante F (promedio bajo), indicado una correlación entre dos grupos opuestos.

### 3.9. Las imágenes: estáticas e interactivas

La imagen fue uno de los elementos multimodales más utilizados en esta plataforma digital, ya que permitió reforzar y mostrar ejemplos visuales del tema tratado. Las estudiantes seleccionaron dos grupos de imágenes: las estáticas y las interactivas. De un total de 179 imágenes utilizadas, el 78.77% correspondía a imágenes estáticas, representadas por: fotografías (91), dibujos (14), fotomontajes (10), capturas de pantalla (10), publicidad (10), logos (2), mapas (1), nube de palabras (1), mapa conceptual (1) caricaturas (1) y algunas de estas imágenes contenían textos escritos.

Una gran variedad de imágenes poseía una tendencia denotativa (120), y otras connotativas (21) que revelaban motivaciones y culturas, atribuidas a las experiencias personales. Finalmente, no hubo mucha diferencia entre los distintos niveles de grupos en el uso de imágenes, ya que tenían una frecuencia similar.

### 3.10. Interrelación entre los principales modos de significación

Para establecer las relaciones entre los principales modos de significación, se considera-

ron los aportes de Pujolà y Montmany (2011), quienes partieron de las investigaciones de Nöth (2001) para establecer cuatro perspectivas de análisis en la relación imagen-palabra: sintáctica, semántica, pragmática y semiótica.

### 3.10.1. Relación sintáctica

Según Pujolà y Montmany (2011), para poder establecer la relación sintáctica entre los distintos elementos multimodales que intervienen en el texto es necesario centrar su significado en la relación entre espacio y tiempo de cada uno de los modos. La posición de la imagen respecto al texto permite focalizar la atención del lector, además de establecer una relación simultánea con el texto escrito. En los portafolios analizados se destacó la relación entre la imagen y el texto escrito; la sucesión de los distintos elementos; la proximidad de la imagen con el encabezado haciendo referencia a su función apelativa, primordial para comprender su significado y la relación entre ambos. Esta relación sintáctica, evidenció la estrategia de contigüidad de la imagen con el título, repitiéndose en todas las muestras presentadas.

### 3.10.2. Relación semántica

Retomando la idea de Nöth (2001), para establecer las relaciones semánticas hay que considerar las distinciones de complementariedad, dominio, redundancia, discrepancia, contradicción. En el cuerpo analizado, el 90% de las interacciones correspondían a la complementariedad, sobre todo en la imagen y el cuerpo del texto escrito contiguo al encabezado. Tanto la imagen como el cuerpo del texto escrito se complementaban para reforzar el mensaje. Además, había otros modos que interactuaban de manera directa e indirecta en el interior de los bloques, así como al exterior de la página. También evidenció la preponderancia de la imagen sobre el texto por el espacio y tamaño que ocupaba, estableciendo así una relación semántica de dominio.

### 3.10.3. Relación pragmática

En el estudio de la relación pragmática se hace necesario conocer la forma en que la relación entre los participantes, su conocimiento del mundo y el contexto comunicativo en el que construye el mensaje influye en la comunicación. En algunas de las páginas, las estudiantes establecieron relaciones simbólicas, connotativas o metafóricas para hacer juegos de significado entre la palabra, la imagen y los recursos tipográficos, que ameritaron un esfuerzo cognitivo por parte del lector para coincidir en el significado que querían transmitir.

### 3.10.4. Relación semiótica

La relación semiótica en un texto multimodal refiere el uso metafórico de las imágenes en correspondencia con el texto escrito y el mensaje que se transmite de manera implícita. Continuando con las ideas de Nöth (2001), esta relación puede estudiarse a través de la tricotomía del signo de Pierce: ícono, indicio y símbolo. En los portafolios, la relación icónica enfatizaba que los distintos modos expresaban el mismo significado por interacción contigua que se producía entre ellos, y no solo por lo que representaban. La relación de indicio se produjo cuando los modos evidenciaron su relación directa, necesaria para la comprensión del significado global que se pretendía transmitir.

### 3.11. Feedback referente a la competencia multimodal

El feedback aportado en los comentarios y evaluaciones proporcionó datos interesantes sobre el proceso de construcción de las páginas y de la forma en que éste contribuye al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera a través del trabajo colaborativo. El feedback referente a los elementos multimodales por parte del profesor se produjo en todos los portafolios. El tipo de feedback que dio el profesor fue correctivo explícito e implícito, incluyendo el refuerzo positivo para motivar a las estudiantes. La

profesora destacó el uso de distintos elementos multimodales como el tamaño de la fuente para la buena lectura de los textos, incrustación de imágenes y vídeos en la página, la enumeración y titulación de cada actividad, el uso del programa Moovly para la creación de presentaciones creativas y el uso de hipervínculos para facilitar la lectura y búsqueda de la página. Sin embargo, no hizo referencia al uso de emoticones y el tamaño de las imágenes.

El tipo de feedback que proporcionado por los estudiantes era similar al del profesor, pero fue interesante la forma en que dieron refuerzo positivo, ya que trataron de utilizar una forma menos directiva y atenuada para mantener el compañerismo entre ellos. Incluso, utilizaron emoticonos para expresar su emotividad y para que el comentario sea más informal. Esto permitió al estudiante ser más consciente de su propio trabajo y tomar las consideraciones señaladas para que sus producciones y vistas se ajustaran a los criterios de calidad.

Finalmente, el feedback proporcionado por la profesora y por los alumnos fue un mecanismo que produjo efectos en los interlocutores a mayor o menor escala, dependiendo de cómo fue asumido. En el caso de los portafolios analizados, se tomaron en cuenta las sugerencias en la mayoría de los casos, evidenciando la influencia del feedback positivo y correctivo en la construcción de los textos multimodales en entornos digitales.

#### 4. CONCLUSIONES

Cabe destacar que el objetivo principal del estudio era analizar cómo los estudiantes de ELE usan los elementos multimodales en la construcción de textos en un portafolio digital. En ese sentido, los objetivos específicos se centraron en identificar los distintos usos y funciones de los modos y la influencia del feedback multimodal en la construcción de textos digitales.

Los datos aportados permitieron responder las preguntas de investigación. En primer lugar, entre los modos de significación que aparecieron dentro del texto en las diferentes vistas estaban la negrita, la cursiva, la mayúscula, el corpus del texto escrito, la variación de color, la variación de fuente, los emoticonos, las imágenes estáticas e interactivas, y los modos más generales como la distribución, el tamaño y los hipervínculos. Así, el texto escrito y las imágenes constituían los modos de significación más predominantes, siguiendo la línea de Kress (2010), estando el sonido presente solo en documentos audiovisuales contenidos en las imágenes interactivas, pero no fueron analizados en el estudio realizado.

Los modos más predominantes aparecían con frecuencia en las distintas páginas. En el caso de la producción de textos escritos se utilizaron en todas las páginas de forma variada; la negrita fue utilizada en 460 ocasiones en todas las páginas. La mayoría de las páginas poseía al menos 2 y hasta 14 imágenes estáticas, para un total de 141 imágenes. En cuanto a las imágenes interactivas, aparecían en algunas páginas, sobre todo, en la expresión oral por el tipo de tarea, para un total de 38 imágenes.

También, se pueden matizar los usos y funciones de los distintos elementos multimodales en los portafolios digitales. Así pues, los recursos tipográficos fueron utilizados en el texto escrito como elementos focalizadores a fin de enfatizar y destacar conceptos e ideas relevantes; además, cumplían con la función apelativa para captar la atención del lector a aspectos específicos. Las imágenes eran utilizadas para complementar, ejemplificar, representar y explicar el texto escrito y viceversa; además de darle mayor fuerza y credibilidad al mensaje transmitido y hacer más atractiva la página. Mientras que, los emoticonos fueron utilizados para transmitir las emociones y los estados de ánimo de las participantes y ser asertivo al expresar sus valoraciones.

En consonancia con los estudios de Pujolá y Montmany (2011), el análisis de los datos permitió constatar que los principales modos de significación se relacionan entre sí en torno a cuatro ejes: sintáctico, semántico, pragmático y semiótico. Las estudiantes de los portafolios analizados establecieron de manera proporcional las distintas formas de relacionar el texto escrito y la imagen, junto con otros elementos multimodales que intervienen en el cuerpo del texto escrito. En este sentido, utilizaron imágenes para complementar las construcciones de textos y dar mayor fuerza y significado al texto. Así pues, los principales modos se interrelacionaron para aportar su potencial de representación en la construcción del texto global.

En cuanto a la influencia del feedback referente a los elementos multimodales en la construcción de textos, se evidencia cómo los comentarios proporcionados por los profesores y los alumnos incidían de manera significativa en las modificaciones realizadas en las páginas. A partir del feedback correctivo y positivo recibido, las estudiantes incorporaron cambios de manera proporcional a sus páginas, sobre todo por los comentarios correctivos de la profesora en aspectos como la incorporación de imágenes para hacer más atractivo y multimodal la vista, tal y como lo expresó Pieron (1999); el aumento de tamaño de las letras para hacer una lectura más agradable; el uso de la negrita para destacar el vocabulario de la unidad, creando un itinerario de lectura rápida; el uso de hipervínculos para citar las fuentes de las imágenes. Aun cuando no se realizaron todas las modificaciones recomendadas en las páginas, es probable que los cambios incorporados hayan permitido mejorar las vistas.

Para concretar, el estudio de los elementos multimodales en la construcción de textos incidió en el desarrollo de las producciones de estu-

diantes de ELE, debido a la interacción que se genera en los entornos digitales, al trabajo colaborativo entre los estudiantes y al desarrollo de competencias lingüísticas que se ven involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la competencia digital.

En cuanto a las implicaciones didácticas, a partir de los resultados de este estudio se propone profundizar en las funciones que realizan cada uno de los modos para guiar a los estudiantes a su uso consciente en la construcción de textos multimodales que le permitan ejercitar la lengua meta y transmitir mensajes de manera más variada y multimodal. En ese sentido, para poder desarrollar la competencia multimodal en los estudiantes de ELE, es necesario proporcionar los recursos y modelos necesarios de manera gradual y sistemática, dejando claro las implicaciones que tienen estos modos en la comunicación. El profesor de ELE podría enfatizar la manera de cómo desarrollar la competencia multimodal, y realizar actividades en el aula que les permitan reflexionar sobre el significado que les aporta a los textos, a la vez que se aprenden aspectos lingüísticos y comunicativos de la lengua extranjera. Además, es beneficioso el análisis e interpretación de distintos textos multimodales de manera individual y en equipos para ejercitar este aspecto y ser más crítico, creativo y objetivo a la hora de producir.

Finalmente, hay que señalar que el estudio se limitó a presentar solo la relación que se da entre los elementos multimodales que intervienen en el texto escrito y las imágenes estáticas, sin abordar las imágenes interactivas ni el texto oral, ya que implicaría un método de análisis más complejo y específico, lo cual podría ser un nuevo ámbito de estudio, sobre todo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en República Dominicana.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Abio, G. (2014). MarcoELE. Una aproximación a las infografías y su presencia en los libros de enseñanza de español para brasileños. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (18).
- Aparici, R. (coordinador). (1996). *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Madrid: De la Torre.
- Aparici, R. y García, A. (2008). *La lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Barberá, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bateman, J. (2008). *Multimodality and Genre*, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Boudon, E. & Parodi, G. (2014). Artefactos multi-semióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género Manual. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 47(85), 164-195.
- Cuenca, B. (2015). *Portafolio del profesor en formación: una propuesta práctica para el desarrollo profesional*. (Memoria de máster.) <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a23b9fe9-57b8-411f-b8aa-b2a56f9fe287/2015bv1605barbaracuencairipoll-pdf.pdf>
- Cuestas, A. y Valotta, M. (2011). Alumnos y docentes 2.0: interacción y multimodalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de la escuela de lenguas Puertas Abiertas*, no.7.
- Chacón, C. y Chacón, M. (2011). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Acción pedagógica*, No. 20, 32 – 41.
- Estévez, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». *Actas de Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes. ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/bremen\\_2004/2\\_esteve.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/2_esteve.pdf)).
- Farías, M. (2005). Multimodalidad, Lenguaje y Aprendizajes. *Contribuciones científicas y tecnológicas*, No. 133, 26-31. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/contribuciones/article/view/851/803>
- March, A. F., Cerdá, F. F., & March, J. M. M. (2011). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. Análisis de su impacto en la formación de profesores universitarios. *Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación*, 114.
- Fernández-Pacheco, N. N. (2016). *The orchestration of modes and EFL audio-visual comprehension.: A multimodal discourse analysis of vodcasts* (Tesis doctoral, Univ. de Alicante).
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice*. JRC Technical Report. Spain: European Union.
- García, A. et al. (2015). Mecanismos multimodales de focalización de la información en la prensa digital del campo científico y jurídico: la negrita. *ELUA*, 29, 127-154. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52912/1/ELUA\\_29\\_06.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52912/1/ELUA_29_06.pdf)
- García, M. y Palomeque, C. (2012). El blog multimodal: la potencialidad comunicativa y de representación de la imagen en interacción con sonidos y texto. *Revista Electrónica Tono digital*. 22.
- González, V. (2008). *El portafolio del profesor de español: una herramienta de formación continua*. Universidad de Barcelona.
- González, V. y Pujolà, J-T. (2007). El uso del Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua. *Actas del XVIII Congreso internacional de la educación para la enseñanza del español (ASELE)*, 290-298. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rabat\\_2015/11\\_ortega-ortiz.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/11_ortega-ortiz.pdf)
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, A y Tyner, K. (1998). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar*.
- Instituto Cervantes. (1997-2015). *Diccionario de términos clave de ELE*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/in\\_dice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/in_dice.htm)
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *A multimodal approach to research in education*. Trentham Books in association with the Open University.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, “reading”, and “writing” for the 21st Century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 26, N°3, pp. 315-331.

- Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London/New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Edward Arnold.
- Lyons, N. (comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Machin, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. Nueva York, Bloosbury Academic.
- Manghi, D., & Cordova, J. P. (2011). Definiciones Y Explicaciones Multimodales: Potencial Semiótico En La Enseñanza De La Biología En Educación Media Multimodal. Definitions And Explanations: Semiotic Potential In Teaching Biology In Secondary School. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 21(2), 17-39.
- Martin, A. y Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *ITALICS: Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences*, 5(4), 246-264.
- Martín Peris, E. (2008). La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema en Pastor Cesteros S. y Roca Marín S., (editores). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Universidad de Alicante; 2008. p. 27-44.
- Nöth, W. (2001). Word and Image: Intermedial Aspects. *Medien Pädagogik*. <http://www.medienpaed.com/00-2/noeth1.pdf>.
- O'Halloran, K. L. (2012). Análisis del Discurso Multimodal. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, 12(1): 75-97. <http://raled.comunidadaled.org/index.php/raled/article/view/78/80>
- Ortega, M. (2008). *El portafolio en la clase de ELE*. (Memoria de máster). [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008\\_BV\\_09/2008\\_BV\\_09\\_2\\_semestre/2008\\_BV\\_09\\_21Ortega.pdf?documentId=0901e72b80e2ae38](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_21Ortega.pdf?documentId=0901e72b80e2ae38)
- Pardo, J. (2011). *La autoevaluación y coevaluación en una enseñanza centrada en la práctica reflexiva*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Parodi, G. y Julio, C. (2017). No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos. *Investigaciones sobre Lectura*, 8, 27-48.
- Parrondo, J. (2014). *Implementación del portafolio de evaluación*. (Memoria de máster.) Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Zaragoza: INDE.
- Pujolà, J. T. y Montmany, B. (2011). La interacción imagen-palabra como constituyente multimodal de las entradas de blog. Comunicación en el *I Congreso Internacional Comunicación y Educación: Estrategias de alfabetización mediática*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rastrero, M. (2008). *El portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso* (Memoria de máster). Universidad de Barcelona.
- Rojas López, Dora Elia; Noguerol, Artur, dir. (2008). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/118665>
- Siefkes, M. (2015). *Multimodal Text Interpretation: Modelling the Whole*.
- Soares, E. (2015). *El uso del e-portafolio y las tutorías virtuales en la enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes de posgrado belga*. (Tesis doctoral). [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115645/1/ESL\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115645/1/ESL_TESIS.pdf)
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Van Leeuwen, T. y Jewitt, C. (2006). *Handbook of Visual Analysis*. London/New York: Routledge.
- Walsh, M. (2006). Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different? *Australian Journal of Language and Literacy*, 29 (1), 24-37.