

15. La multimodalidad en la docencia internacional en inglés

Inmaculada Fortanet-Gómez¹

Resumen

La docencia en inglés se instaló en las universidades españolas en la primera década de este siglo y se ha consolidado en la mayoría de ellas, bien mediante programas completos en inglés, o bien mediante asignaturas impartidas en esta lengua. Esta práctica ha supuesto un esfuerzo por parte de los profesores de contenido para expresarse en inglés y ayudar a los estudiantes a entender sus explicaciones, lo que ha conllevado en muchos casos el apoyo en medios audiovisuales con un alto contenido multimodal: imágenes, expresión facial, gestos, énfasis, entre otros recursos. En este artículo presentamos algunos resultados de la investigación llevada a cabo por el grupo GRAPE (Group for Research on Academic and Professional English) de la Universitat Jaume I. Sus estudios se han centrado en el análisis de la multimodalidad en contextos EMI (Educación por Medio del Inglés). Por una parte, el estudio de los constructos multimodales ('multimodal ensembles') en el discurso del profesorado ha servido para visualizar elementos no verbales que ayudan al profesor a comunicar y a los estudiantes a comprender mejor el contenido. Por otra parte, se han realizado estudios sobre herramientas como el Sistema de Gestión de Cursos ('Course Management System') Moodle, así como del uso de materiales audiovisuales en el aula, y el aprendizaje de nuevos géneros digitales como el de venta de productos ('product pitches') y de PechaKuchas. Estos estudios han servido para poner de manifiesto la importancia del análisis multimodal con el objetivo de diseñar programas de formación eficaces para estudiantes y profesorado que faciliten su integración en los planes de docencia internacional en inglés de las universidades españolas.

Palabras clave

Docencia internacional, docencia en inglés, análisis del discurso multimodal, enseñanza de la multimodalidad.

¹ Departamento de Estudios Ingleses, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universitat Jaume I. fortanet@uji.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8981-565X>

Cómo citar: Fortanet-Gómez, Inmaculada. 2025. «La multimodalidad en la docencia internacional en inglés». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 275-291. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.00315>

1. Introducción

La multimodalidad hace referencia al uso de modos diversos (discurso verbal, entonación, énfasis, gestos, expresión facial, posturas, uso de materiales audiovisuales) que se combinan para transmitir un mensaje (O'Halloran 2011). Hoy en día los elementos visuales de la comunicación han adquirido relevancia, especialmente en la docencia en una lengua extranjera, como es el inglés en contextos EMI. Los profesores y los estudiantes deben ser conscientes de la simbiosis que se produce entre todos los modos para alcanzar el objetivo de comunicación. Aunque parece lógico pensar que esto ya sucede, algunos estudios realizados confirman que no siempre es así, y que es necesaria una formación específica para poder tener en cuenta todos los modos que intervienen en un acto de comunicación (Bernad-Mechó y Fortanet-Gómez 2017).

El uso del inglés en la docencia para la internacionalización de las universidades requiere una preparación y una planificación precisa. No es suficiente encontrar profesores que estén dispuestos a impartir la docencia en inglés y promocionar los cursos impartidos en esa lengua. Es necesaria una preparación que implique tanto a profesores, como a estudiantes.

En el caso de los estudiantes, existen programas de grado y de máster de reconocimiento internacional en los que un nivel avanzado de conocimientos de la lengua extranjera es un requisito para acceder, pero en otros ese requisito no se exige. En la mayoría de las aulas con docencia en inglés hay un número considerable de estudiantes locales que frecuentemente cuentan con conocimientos lingüísticos limitados. Esta circunstancia también suele darse en los estudiantes internacionales presentes en este tipo de docencia, a menudo jóvenes europeos o americanos que participan en un programa de intercambio. Estos estudiantes permanecen por un periodo de un semestre o de un curso académico en la universidad de destino y no tienen suficientes conocimientos de la lengua local para seguir los estudios en esa lengua. Es por ello que se hace necesario contar con cursos de inglés adaptados a cada disciplina para que los estudiantes accedan a la educación en lengua extranjera estando ya familiarizados con el discurso especializado.

La multimodalidad ayuda al docente que imparte su docencia en inglés a hacerse entender por todos los estudiantes, tanto aquellos con más conocimientos como los que presentan algunas limitaciones en esa lengua. Sin embargo, a menudo los docentes no son conscientes del potencial pedagógico que tienen los elementos no verbales en la práctica docente. Esta es la razón que nos llevó a investigar el uso de estos elementos por parte de profesores y profesoras

universitarios que imparten su docencia en inglés y cuyas prácticas docentes son muy bien valoradas por sus alumnos.

En este capítulo presentaré algunos de los resultados de la investigación desarrollada en los últimos años. En concreto, veremos cómo se entrelazan los modos semióticos verbales y no verbales en las clases de contenido disciplinar impartidas en inglés y su comparación con clases impartidas en español. Así mismo, expondremos los recursos pedagógicos multimodales empleados en clases impartidas en inglés tanto de contenido, como de lengua especializada.

2. Estudios de multimodalidad

Como se ha dicho anteriormente, todo discurso oral es multimodal, es decir consta del discurso verbal junto con la entonación y el énfasis, y también gestos, expresión facial, posturas, y el uso de materiales audiovisuales que se combinan para transmitir un mensaje (O'Halloran 2011). Nuestros estudios se centran en el conjunto de modos en las clases en que el inglés se utiliza o se aprende como lengua extranjera (Ruiz-Garrido y Fortanet-Gómez 2023). Para llevar a cabo estas investigaciones, seguimos tres enfoques diferentes a la multimodalidad: la Semiótica Social Multimodal ('Multimodal Social Semiotics') (Kress y van Leeuwen 2001), el Análisis del Discurso Multimodal ('Multimodal Discourse Analysis' (MDA)) basado en la Lingüística Funcional Sistémica ('Systemic Functional Linguistics') (O'Halloran 2011) y el Análisis de la (Inter)acción Multimodal (Multimodal (Inter)action Analysis (MIA)) (Norris 2004). Nosotros entendemos el discurso como un conjunto de recursos, que puede incluir entre otros, las palabras, las imágenes, el simbolismo científico, los gestos, las acciones, así como el uso de música y sonido (O'Halloran 2011). Todo discurso está construido socialmente, es decir, el conjunto de recursos que se utilizan responde a convenciones sociales y a las condiciones en que se produce ese discurso (Kress y van Leeuwen 2001). Por ejemplo, en nuestra universidad contamos con aulas más o menos grandes, con bancos o con mesas y sillas movibles, a veces con un podio en que se sitúa el profesor, con un número de estudiantes habitualmente alto (más de 25 y a veces cerca de los 100), y con medios audiovisuales: pizarra, pantalla y proyector, altavoces y ordenador en el aula. También contamos con wifi para que los estudiantes puedan estar conectados en clase y con un servicio de préstamo de ordenadores portátiles para los que no dispongan de ellos.

Como explica Norris (2014, 89), cuando se analiza una acción, se debe prestar atención al actor o actores que la llevan a cabo, así como a los medios que el actor social elige usar para realizar la acción:

«[w]hen using the mediated action as our unit of analysis, the action can neither be analyzed without analyzing the social actor(s) who is (are) performing the action, nor can it be analyzed without the mediational means that the social actor(s) draws on when performing the action».

Así, las circunstancias de la universidad hacen posible una docencia con más o menos participación de los estudiantes, según su número y el tipo de aula, y un uso efectivo de elementos tecnológicos por parte del profesor y de los estudiantes.

3. La multimodalidad en el discurso del profesorado

Cuando procedemos a describir las actuaciones del profesorado de contenido al impartir docencia en inglés, nos damos cuenta de que, tal como se desprende de estudios anteriores siguiendo el enfoque del Multimodal Discourse Analysis (o MDA), las series de modos semióticos pueden describir posibles patrones recurrentes en la relación entre elementos verbales y no verbales. Estos patrones están a menudo marcados por elementos metadiscursivos, es decir, lenguaje que se utiliza para establecer una relación entre el hablante y el oyente o entre el hablante y su discurso (Hyland 2005). De entre todos los tipos de metadiscurso, el que quizás tenga más importancia en el discurso docente es el metadiscurso organizativo, es decir, el que se usa para estructurar la clase, en nuestro caso. Aunque hay investigación previa sobre este tipo de metadiscurso (Ädel 2010), la mayoría está centrada exclusivamente en el lenguaje verbal. Los resultados de nuestros estudios demuestran, sin embargo, que el metadiscurso usado por los profesores consiste en un conjunto de elementos verbales y no verbales (*multimodal ensembles*). Por ejemplo, en el estudio de Bernad-Mechó y Fortanet-Gómez (2017) se observan similitudes en inglés y en español al comparar el uso de metadiscurso de anticipación (*previewing*), es decir, el profesor indica algo que se va a explicar en el futuro, y de los elementos verbales que lo acompañan. Estos son dos de los ejemplos incluidos en este estudio:

(1) However, *and we'll get to it in a couple of weeks*, the migration of African Americans in the 1940s and early fifties [...]. (Sin embargo, *y lo veremos en un par de semanas*, la migración de los afroamericanos en los 40 y principios de los cincuenta [...]) (traducción propia).

Figura 1. Gesto deíctico acompañando metadiscurso de anticipación en inglés



Fuente: elaboración propia.

(2) Si tú vas a una empresa, *como veremos ahora con la cultura*, la gente de administración dice...

Figura 2. Gesto deíctico acompañando metadiscurso de anticipación en español



Fuente: elaboración propia.

En ambos casos, el metadiscurso de anticipación se acompaña de entonación parentética, es decir, hay una pausa antes del metadiscurso y una bajada de tono mientras se expresa este metadiscurso, para terminar con otra breve pausa y retorno al tono habitual. Además, ambos profesores utilizan gestos deícticos con las manos indicando el futuro, aunque no se trate exactamente del mismo gesto.

En otro de nuestros estudios (Ruiz-Garrido y Fortanet-Gómez, en prensa), esta vez siguiendo el enfoque del MIA (Norris 2004), observamos cómo los profesores alternan las Acciones de Nivel Superior (ANS) ('Higher Level

Actions') según vayan prestando más atención a uno u otro tema de su clase, o bien a otros temas subyacentes, en principio no relacionados con el contenido. Ese es el caso de esta secuencia (ejemplo 3) en la que la profesora introduce un nuevo término en su explicación, lo que se podría considerar como una Acción de Nivel Superior de «Explicar nuevo contenido» y que interrumpe para anteponer otra Acción de Nivel Superior, «Enseñar en inglés», al traducir el término al español.

(3) *so disposable income* (la renta disponible) *disposable income* (ACCIÓN DE NIVEL SUPERIOR: Enseñar en inglés).

Además de su discurso verbal, la profesora dirige la mirada hacia los estudiantes y realiza un gesto con su brazo para reforzar el énfasis con el que pronuncia la palabra en inglés. Hay una breve pausa antes de proporcionar la traducción al español y, a continuación, la profesora repite el término en inglés enfatizándolo todavía más al utilizar un tono de voz más elevado. A pesar de estar concentrada en transmitir el contenido de la asignatura, esta profesora parece tener siempre subyacente la ANS «Enseñar en inglés», y la hace emerger a la superficie cuando considera que puede haber un problema de comprensión o comunicación.

Este tipo de resultados son muy reveladores para los profesores que han participado en nuestros estudios, ya que ellos no son conscientes del uso propio que hacen de modos no verbales y agradecen nuestra percepción para preparar sus actuaciones en la clase, en especial en su docencia en inglés. Nuestro objetivo es utilizar estos resultados en la formación del profesorado que utiliza la lengua extranjera como lengua vehicular, especialmente con aquellos que se están iniciando.

4. Recursos pedagógicos multimodales: vídeos y PechaKuchas

Además del uso de conjuntos de modos semióticos en el habla del profesorado, nuestra investigación también se ha centrado en analizar los recursos pedagógicos multimodales que se utilizan en dos tipos de docencia clave para la internacionalización de las universidades, aquella en que los contenidos se transmiten en inglés (EMI) y la que tiene como objetivo familiarizar a los es-

tudiantes con el discurso y géneros de la disciplina, es decir, las asignaturas de Inglés para Fines Específicos (IFE).

Uno de los recursos pedagógicos que más se utilizan tanto en la docencia en inglés, como en la de IFE es el vídeo extraído de Internet, frecuentemente de la plataforma YouTube, y cuyo uso se ha visto reforzado tras la experiencia de la enseñanza remota de emergencia vivida durante la epidemia de COVID-19 (Ruiz-Garrido y Fortanet-Gómez 2022). En esta sección presentamos varios ejemplos de cómo se pueden utilizar vídeos en el aula enfatizando y utilizando los conjuntos de modos que presentan, en algunos casos con el objetivo de que los estudiantes aprendan a entender mejor el contenido (EMI) y en otros para que aprendan a utilizar la lengua inglesa junto con los modos no verbales (IFE).

En el primer caso, se encuentra un estudio llevado a cabo sobre el vídeo, utilizado en la asignatura de Inglés para Medicina (Girón-García y Fortanet-Gómez 2023). Es un documental publicado en agosto de 2015 y producido por la Organización Mundial de la Salud, en el que se describe la evolución y características de la gripe o influenza. Sigue el hilo argumentativo de la investigación y empieza por describir la llamada «Gripe española» que afectó a muchísimos países entre 1918 y 1920. A continuación, muestra lugares que han sufrido otras epidemias de gripe durante el siglo xx y principios del xxi, y cómo la vacunación ha servido para superar la enfermedad. Se utilizan animaciones para explicar más claramente los aspectos científicos, y ofrecer testimonios de pacientes e investigadores para reforzar la credibilidad de los datos. Se trata de un vídeo científico de divulgación, es decir, se ha transformado el lenguaje académico difícil de entender en lenguaje accesible al público en general, mediante una serie de estrategias de «recontextualización» (Luzón 2019). Al tratarse de estudiantes de primero de medicina, este vídeo parece muy adecuado. Por una parte, esta recontextualización resulta muy conveniente para presentar a los estudiantes un lenguaje disciplinar accesible y, por otra parte, por su interesante temática, tras la situación de pandemia COVID-19 vivida. Además, este vídeo incluye también otras estrategias para hacerlo más próximo al público en general, como el uso de animaciones para describir los síntomas de la enfermedad desde un punto de vista más accesible. Una parte del estudio realizado sobre los aspectos multimodales se centra en una de las animaciones en la que se proporciona una explicación científica de los efectos del virus de la gripe utilizando un lenguaje simple y dibujos ilustrativos animados en tres dimensiones. El ejemplo 4 presenta la transcripción de este fragmento de animación.

(4) «Even a very small droplet may contain hundreds of viruses (PAUSE) droplets can enter the body of another person through their mouth or nose (PAUSE) and contact with this person's respiratory mucous membranes» (Voz en *off* y música de fondo).

En el vídeo se ve la figura de una mujer, pero se trata de un avatar utilizado como una figura estática. En contraste, hay una gota a la que se ha dotado de movimiento. En este caso el análisis multimodal de la animación requiere más atención a los modos filmicos y menos a la personificación, a la que solo nos referimos con relación al lenguaje y el paralenguaje, asociados con la voz en *off*. Así pues, nos encontramos con oraciones simples y un uso comprensible de la terminología científica. La voz reproduce un acento británico estándar en un tono calmado y se producen pausas breves frecuentes, que ayudan a asimilar el contenido. Con respecto a la animación, un dibujo digital de tres dimensiones representa a una gota de saliva que contiene el virus y que entra a través de la boca de la mujer y, convertida en virus representado por una bola con pinchos, navega por su tráquea. Hay un uso de colores vivos, especialmente en la representación del virus y música animada de fondo que añade dinamismo y un cierto misterio.

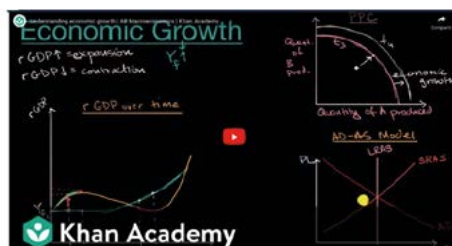
Según palabras del propio profesor, la selección de este vídeo para su clase se debió al interés del tema para los alumnos, la abundancia de elementos multimodales que ayudan a su comprensión, y la presencia de discurso especializado accesible para estudiantes de primer curso.

Un segundo caso analizado es el del vídeo Economic Growth de Khan Academy (Ruiz-Garrido, Pavan y Fortanet-Gómez 2022). Es un vídeo de los denominados de pizarra, es decir, tan solo se ve un punto que sustituye la mano de un profesor mientras escribe en una pizarra, mientras se escucha la explicación en una voz en *off*. Este vídeo fue seleccionado por la profesora de Teoría Macroeconómica por la sencillez del inglés y la claridad de la explicación, y lo utilizó para complementar su propia explicación en clase. Con respecto a los elementos multimodales, se limitan a la voz y la escritura en pizarra. La voz presenta un acento masculino americano estándar y claro, con frecuentes pausas que permiten asimilar lo explicado. Por otro lado, están las fórmulas y los gráficos, elementos centrales de la explicación, para los que se utilizan diferentes colores, y que aparecen escritos a mano a medida que se desarrolla la explicación. Opcionalmente, se pueden activar los subtítulos o visualizar la transcripción que también está disponible. En colaboración con los profesores de IFE, se decidió utilizar la aplicación H5P disponible en el Moodle en nues-

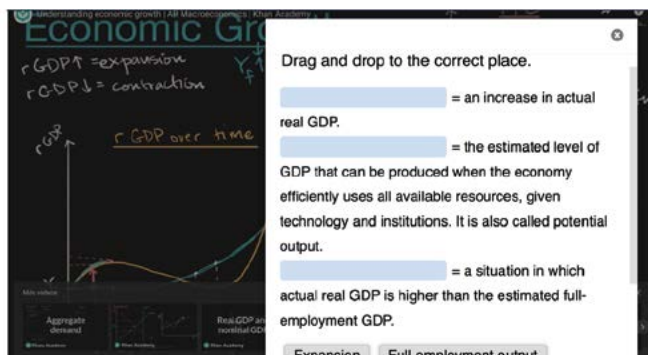
tra universidad, con el fin de mejorar la comprensión y el aprovechamiento por los estudiantes.

La aplicación H5P² permitió destacar aquellos aspectos más importantes del vídeo, ensalzando sus elementos multimodales mediante sencillos ejercicios que se despliegan a lo largo del vídeo y requieren que el/la estudiante los resuelva. Un cuestionario distribuido a los estudiantes tras realizar la actividad demostró la utilidad de la aplicación, lo que ha servido para que la profesora haya introducido vídeos con la aplicación H5P en todas las unidades.

Figura 3. Imagen del vídeo *Economic Growth* de Khan Academy y aplicación de H5P



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

Respecto al uso de vídeos para el aprendizaje del IFE, enfatizando sus características multimodales, presentamos también dos ejemplos enmarcados en la asignatura de IFE en los grados de Administración de Empresa y de Video-

² H5P <https://docs.moodle.org/all/es/H5P>

juegos. En el primero de ellos, se presenta a los estudiantes el género de los *pitches* o presentaciones breves para vender un producto (Fortanet-Gómez y Edo-Marzá 2022). Este género está ganando terreno en el contexto empresarial, vinculado especialmente al *marketing*. Se trata de presentaciones orales que, al ser muy breves (alrededor de 3 minutos) deben contener información muy precisa y un discurso verbal y no verbal muy persuasivo.

La metodología elegida para introducir este género a los estudiantes es la de la Construcción Conjunta ('Joint Construction') (Martin y Rose 2005), que originalmente consta de 3 fases: Deconstrucción Conjunta ('Joint Deconstruction'), Construcción Conjunta ('Joint Construction'), y Construcción Independiente ('Independent Construction'), a las que las autoras añadieron una cuarta fase, Evaluación ('Assessment').

La primera fase sirve para familiarizar a los estudiantes con el género y ayudarles a pensar de manera crítica. Se les presenta un ejemplo para que, con la ayuda de la profesora, ellos analicen los diversos modos que se integran en el género. En nuestro caso, el ejemplo que se presentó fue el vídeo *The Hot Seat*³, creado e interpretado por Aaron Pugh, un estudiante de la University of Dayton (USA) que ganó la edición de 2013-14 del Business Plan Competition Elevator Pitch de aquella universidad.

El objetivo de este *pitch* es promocionar un asiento que se puede calentar para que lo use el público en zonas deportivas al aire libre en épocas de frío. Se explicó a los estudiantes los diferentes modos usados generalmente en la comunicación oral: entonación, tono de voz, énfasis y pausas, gestos (compás, gestos icónicos, metafóricos y deícticos) y lenguaje (uso de pronombres personales, tiempos verbales, oraciones cortas y directas y repeticiones). El modelo fue deconstruido para poder analizar la prosodia (escuchando solo la voz del presentador), los gestos (observando el vídeo sin voz) y el lenguaje (analizando la transcripción). A continuación, se visionó el *pitch* completo para observar cómo estaban coordinados todos los modos.

En la segunda fase, la de Construcción Conjunta, se solicitó a los estudiantes que crearan el guion de su propio *pitch* de promoción de un producto de entre 150 y 300 palabras, siguiendo la estructura y el discurso del modelo. Anteriormente, la profesora había proporcionado una lista de productos junto con sus páginas web correspondientes. Esta tarea se realizó en clase con la ayuda constante de la profesora.

³ Este vídeo, con una duración de 51 segundos se puede encontrar en YouTube (www.youtube.com/watch?v=2sE5UXVlkz0).

Para la fase de Construcción Independiente, los estudiantes contaron con dos semanas para crear y grabar sus propios *pitches* de venta de productos basándose en lo visto en la clase. Todas las grabaciones se subieron a carpetas de Google Drive.

En la última fase, la de Evaluación, se dividieron a los estudiantes en grupos y a cada grupo se le asignó un número de *pitches* que tenían que evaluar según una rúbrica, previamente presentada. En la rúbrica se tenía en cuenta el realismo y la capacidad persuasiva, así como los aspectos verbales y no verbales, con preguntas sobre el uso de la lengua inglesa, la postura, los gestos, la expresión facial, el contacto visual con el público y los elementos prosódicos (énfasis y entonación). Los estudiantes debían justificar su evaluación y la puntuación concedida. Siguiendo la misma rúbrica, la evaluación final de esta actividad por parte de la profesora tuvo en consideración la evaluación por pares, además de su propio criterio. La novedad de esta actividad radicó en la evaluación multimodal, que no es habitual en este tipo de contextos, así como en la introducción de nuevos géneros en su dimensión multimodal.

Los resultados de la actividad se comprobaron mediante un cuestionario que se distribuyó entre el grupo experimental y un grupo de control que vio en clase presentaciones empresariales con una perspectiva más tradicional. Aunque se podía percibir un mayor conocimiento de la multimodalidad en el grupo que hizo la actividad sobre *pitches* de venta de productos, los resultados no fueron tan concluyentes como se esperaba, debido quizá a la falta de experiencia de los alumnos en las actividades de reflexión sobre su propio aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes sí que mostraron abiertamente su satisfacción ante una actividad y una metodología tan novedosa.

El segundo ejemplo se centra en el uso de vídeos para el aprendizaje del IFE en el Grado de Videojuegos. Querol-Julián y Beltrán-Palanques (2021) proponen que los estudiantes aprendan a hacer PechaKuchas combinando lo que aprenden en la clase de inglés y en una de las asignaturas que se imparten en inglés en el Grado de Videojuegos. Las PechaKuchas consisten en presentaciones de 20 diapositivas que se mantienen estáticas 20 segundos (20x20) y avanzan automáticamente, es decir, su duración es siempre de 6 minutos y 40 segundos. PechaKucha⁴ (que puede escribirse junto o separado) es una onomatopeya japonesa que se usa para referirse al sonido de una charla casual. Estas presentaciones pueden ser complicadas para los estudiantes porque deben centrarse directamente en explicar el contenido (Courtney Klentzin *et*

⁴ Se puede ver un ejemplo de PechaKucha en www.youtube.com/watch?v=gbLxSKVbt6Y.

al. 2010) y por su naturaleza multimodal. Los estudiantes deben elegir el contenido específico, el diseño de las diapositivas, los elementos visuales, y cómo sincronizarlos con el discurso verbal, así como el modo de estructurar la presentación de manera efectiva para que convenza e implique al público. Todo esto se hace todavía más complejo cuando hay que utilizar una lengua extranjera como el inglés.

En el trabajo de Querol-Julián y Beltrán-Palanques (2021) se presenta una propuesta de adaptación al contexto virtual de una tarea que tiene como objetivo contribuir a mejorar la competencia comunicativa multimodal de 35 estudiantes, con un nivel B2 del CEFR, en el Grado de Videojuegos. La actividad se realiza de manera colaborativa en una clase de IFE y en una asignatura de contenido. A los estudiantes se les presenta la tarea, relacionándola con las dos asignaturas, dos semanas antes de realizar la actividad por parte del profesor de inglés. Esta presentación, así como todas las intervenciones de estudiantes y profesores se realiza en línea utilizando Google Meet, que incorpora comunicación de vídeo y audio, así como mensajes instantáneos a través del chat, y permite dividir a los estudiantes en grupos que trabajan en salas diferentes.

Como en el ejemplo anterior, se adaptó el círculo de enseñanza-aprendizaje (Dreyfus *et al.* 2015) a la tarea. Tras visualizar un ejemplo de PechaKucha, seleccionado por ambos profesores, la primera fase, Deconstrucción Conjunta, aborda, mediante un proceso de reflexión personal, la experiencia previa de los estudiantes y una toma de conciencia del nuevo género a través de un cuestionario, sobre la presentación, el uso de diapositivas, la interacción del presentador con las diapositivas, la interacción con el público, el uso y combinación de recursos semióticos: gestos, expresión facial, entonación y énfasis en ciertas palabras, y la organización del discurso. Las respuestas se basan en una escala Likert y un breve texto. Después de un tiempo para contestar las preguntas, se inicia un debate asíncrono en vídeo utilizando Flip, una aplicación que permite a los estudiantes crear sus propios vídeos breves y subirlos a una carpeta común.

A continuación, se vuelve a visualizar el vídeo del modelo de PechaKucha y el profesor proporciona una breve explicación del género, simple y adaptada a estudiantes del Grado de Videojuegos, seguida de un debate sobre las diferencias entre este género y otros modos de expresión oral. Este debate se puede dinamizar mediante el uso, por parte del profesor, de *clickers* o Sistemas de Respuesta en la Clase (SRC) ('Classroom Response Systems') (Bruff 2010), aplicaciones como Kahoot o Mentimeter que se utilizan para obtener respuestas cortas en clase que se pueden seleccionar, y hacen posible mostrar los resultados de manera inmediata a toda la clase. En un tercer paso en esta

primera fase, se muestra a los estudiantes un repertorio de recursos semióticos lingüísticos y no lingüísticos, y se les pide que lo utilicen para ‘deconstruir’ el modelo de PechaKucha mediante la contestación a preguntas, en grupos pequeños, que se comparte a continuación en vídeos autograbados y mediante el chat de la plataforma de comunicación. Se recomienda visionar el vídeo en primer lugar sin voz para atraer su atención sobre los recursos no verbales y con sonido, a continuación, para hacer reflexionar a los estudiantes sobre la sincronización de las transparencias y el discurso oral, las estrategias de interacción que utiliza el presentador para implicar al público y su interpretación.

La segunda fase, la Construcción Conjunta, se realiza siguiendo diferentes técnicas para fomentar la reflexión crítica y el debate. Primero, se problematiza el género de PechaKucha siguiendo la técnica de los «Seis Sombreros para Pensar» (De Bono 2017), en la que cada sombrero de color diferente representa un modo de pensar: blanco para hechos, rojo para sentimientos y emociones, amarillo para ventajas, negro para dificultades y retos, verde para soluciones, y azul para moderar el debate y concluir. La clase se divide en seis grupos, que se reunirán en seis salas virtuales. Al terminar el debate, se compartirán los resultados con el resto de la clase.

En una segunda parte, se pedirá a los estudiantes que completen una «Guía para realizar PechaKuchas de manera efectiva». A partir de todas las guías, el profesor creará un único documento a seguir por todos los estudiantes, que servirá también como rúbrica para la evaluación.

En la tercera parte, Construcción Independiente, los estudiantes realizan sus propias PechaKuchas, que se presentan en clase y son evaluadas por compañeros y profesores, de contenido y de inglés, utilizando una rúbrica basada en la guía anteriormente mencionada, aunque el profesor de la asignatura EMI dará más peso a las respuestas relacionadas con el contenido y el de IFE a las preguntas de lengua. Aunque se trata de una propuesta de actividad concebida para la enseñanza presencial, Querol-Julián y Beltrán-Palanques (2021) sugieren a lo largo del artículo cuál puede ser el mejor modo de adaptarla a la enseñanza *online* o híbrida.

Estos ejemplos de estudios sobre la multimodalidad en el aula de EMI y de IFE tienen como último objetivo hacer más conscientes a los estudiantes, así como a los profesores de contenido que utilizan el inglés como lengua de docencia, sobre la importancia de conocer y utilizar los recursos multimodales, especialmente cuando la lengua que se aprende o utiliza en el aula no es la lengua materna del estudiante.

5. Reflexión crítica

La docencia en inglés atrae estudiantes extranjeros a las aulas universitarias y prepara a los estudiantes locales para poder acceder a la docencia en otros países, así como a puestos de trabajo internacionales. Para poder llegar a esta internacionalización hace falta proporcionar unos medios atractivos para los estudiantes extranjeros, que en 2021 tan solo llegaban al 6% en estudios de grado y al 21% en los de máster, a pesar de ser España el país líder en intercambios Erasmus.

Se debe llevar a cabo la transformación de la enseñanza en docencia internacional, más allá del cambio generalizado a la EMI. Estos aspectos responden a la colaboración entre profesores de lengua y contenido, tanto para convertir al estudiante en centro de atención en la docencia, como en la investigación en innovación educativa, en la que además de los elementos verbales del discurso de especialidad en inglés se deberán tratar los aspectos no verbales como la prosódica, la proxémica, el uso de expresiones faciales, y los gestos.

¿Cómo se puede abordar esa transformación? ¿En qué consisten los cambios? En primer lugar, cabe constatar que, en muchas universidades, al menos en las españolas, no hay tradición en introducir a los estudiantes en el lenguaje académico universitario, en contraste con la importancia que se le da en otros países como en los EE.UU., donde se ofrecen cursos específicos sobre esta materia para estudiantes locales e internacionales.

Es habitual que en grados en los que se incluye una asignatura de IFE, sea en esta en la que los estudiantes aprendan las características de este lenguaje por primera vez, eso sí, en inglés. Esta es la importancia que tienen las asignaturas IFE. Los estudiantes aprenden a entender a los profesores que imparten clase en inglés a través de las características que se les explican del discurso del aula, en nuestro caso teniendo en cuenta el lenguaje verbal y no verbal, así como los géneros lingüísticos (desde informes o memorias de laboratorio hasta trabajos o tesis final de grado o máster) que se les requerirán en las asignaturas impartidas en inglés en la institución en la que estudian o en la que puedan estudiar en sus programas de intercambio o estudios futuros en universidades de otros países. Estos géneros son a menudo específicos de la disciplina y requieren de investigación previa y de la colaboración entre el profesorado de IFE y el de las materias del programa.

Por otra parte, las asignaturas IFE a menudo preparan también a los estudiantes en los géneros profesionales con los que se encontrarán los estudiantes en sus prácticas internacionales o en su futura carrera profesional. En algunas

disciplinas se tratará de correspondencia y documentación empresarial, mientras que en otras serán más importantes los informes o las historias clínicas. En todo caso, tanto en el ámbito académico como en el profesional, cada vez están cobrando más relevancia las redes sociales y la transmisión de información sobre la disciplina y sobre los resultados de la investigación de manera concisa y accesible al público en general, con una combinación de discurso disciplinar y diferentes modos semióticos que lo complementan, como se ha visto en los nuevos géneros que se presentan a los estudiantes como los *pitches* y los PechaKucha.

Un aspecto que debe tenerse en cuenta tanto en IFE como en EMI es que hay disciplinas para las que se utilizan metodologías muy diferentes en unos países y en otros. El profesorado que aspire a internacionalizar su docencia deberá conocer y tener en cuenta las metodologías utilizadas en otros países, así como renovar constantemente su repertorio metodológico, incluyendo nuevos enfoques como la Construcción Conjunta ('Joint Construction') (Martin y Rose 2005) explicada en los ejemplos anteriores, que incentiven la colaboración entre profesores y estudiantes, así como entre estudiantes de distinta procedencia.

Por último, hoy en día y, sobre todo, después de superar la Enseñanza Remota de Emergencia a la que muchos profesores se vieron abocados en la época de la pandemia de COVID-19, muchas instituciones han aumentado de manera notable la enseñanza virtual. Algunos contenidos se espera que los aprendan los estudiantes de manera autónoma y, a menudo, se combinan clases presenciales con otras grabadas o en línea. Lo mismo ha ocurrido con la atención personal del profesorado en horarios de tutoría que, en muchas ocasiones se realiza por videoconferencia utilizando herramientas con las que nos hemos familiarizado, como Google Meet, Zoom o Microsoft Teams, en las que la atención a la multimodalidad en la expresión y comprensión oral resulta esencial.

6. Conclusión

Los últimos años han visto un interés creciente por la enseñanza en inglés en las universidades españolas mayoritariamente con el objetivo de la internacionalización. Sin embargo, en un contexto en el que los conocimientos de la lengua extranjera pueden no ser óptimos, cobra importancia la percepción de la multimodalidad del discurso.

Desde el punto de vista de los estudiantes, el giro hacia EMI necesita una preparación por medio de las asignaturas IFE, presentes ya en muchas universidades, pero a las que, hasta ahora, no se les ha dado la importancia que requieren. En estas asignaturas los estudiantes adquieren conocimientos del discurso académico y profesional de especialidad, tanto en sus aspectos verbales como no verbales.

Por otra parte, la internacionalización por medio de EMI supone un cambio de paradigma para los docentes. No es suficiente con poseer los conocimientos lingüísticos adecuados, sino que es necesaria una formación específica para que el profesorado sea capaz de facilitar la integración del estudiantado local y el internacional, prestando atención a la lengua extranjera, su comprensión y uso, así como a los aspectos metodológicos. Además, no es solo importante saber estructurar una clase mediante el discurso verbal adecuado, sino que de manera natural este debe ir acompañado del discurso no verbal para conseguir el resultado óptimo en el aula.

Aunque resulta importante establecer políticas de internacionalización, crear alianzas estratégicas y preparar programas conjuntos entre varias universidades, solo una buena planificación y una adecuada formación de estudiantes y profesores será garantía del éxito de estos programas.

Referencias bibliográficas

- Ädel, Annelie. 2010. «Just to give you kind of a map of where we are going: A Taxonomy of Metadiscourse in Spoken and Written Academic English». *Nordic Journal of English Studies*, 9, n.º 2: 69-97.
- Bernad-Mechó, Edgar e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2017. «Semiotic Modes in the Organization of Lectures in English and in Spanish». En *AESLA 2016* (EPiC Series in Language and Linguistics, vol. 2) editado por Chelo Vargas-Sierra, 224-234. DOI: <https://doi.org/10.29007/wt5s>
- Bruff, Derek. 2010. «Classroom Response Systems («Clickers»)». Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/clickers/>. Fecha de consulta: 15 Octubre de 2022.
- Courtney Klentzin, Jaqueline, Emily Bounds Paladino, Bruce Johnston y Christopher Devine. 2010. «Pecha Kucha: using “lightning talk” in university instruction». *Reference Services Review*, 38, n.º 1: 158-167. <https://doi.org/10.1108/00907321011020798>
- De Bono, Edward. 2017. *Six thinking hats*. (4 ed.). Penguin.

- Fortanet-Gómez, Inmaculada y Nuria Edo-Marzá. 2022. «New genres and new approaches: teaching and assessing product pitches from a multimodal perspective in the ESP classroom». *Porta Linguarum*, 38. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/21621>
- Girón-García, Carolina e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2023. «Science dissemination videos as multimodal supporting resources for ESP teaching in Higher Education». *English for Specific Purposes*, 70, n.º 4, 164-176.
- Hyland, Ken. 2005. *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London, England: Continuum.
- Kress, Gunther y Teun van Leeuwen. 2001. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Luzón, María José. 2019. «Bridging the gap between experts and publics: the role of multimodality in disseminating research in online videos». *Ibérica*, 37:167-192.
- Martin, James Robert y David Rose. 2005. «Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Democracy in the Classroom». En *Continuing Discourse on Language* editado por Ruqaiya Hasan, Christian Matthiessen y Jonathan J. Webster, 251-280, Equinox.
- Norris, Sigrid. 2004. *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. London: Routledge.
- Norris, Sigrid. 2014. «Modal density and modal configurations». En *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed.) editado por Carol Jewitt, 86-99. London: Routledge.
- O'Halloran, Kaye. 2011. «Multimodal discourse analysis». En *Companion to discourse* editado por Ken Hyland y Brian Paltridge, 120-137. London: Continuum.
- Querol-Julián, Mercedes y Vicent Beltrán-Palanques. 2021. «PechaKucha Presentations to Develop Multimodal Communicative Competence in ESP and EMI Live Online Lectures: A Team-Teaching Proposal». *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22, n.º 2: 73-90.
- Ruiz-Garrido, Miguel F. e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2022. «Mid-term effects of the COVID-19 in EMI teaching: a case study». *ICLHE Conference*, Maastricht, 1810 de octubre 2022.
- Ruiz-Garrido, Miguel F. e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2023. «A multimodal analysis of an Integrating content and language in higher education (ICLHE) lecture: multimodal ensembles in action». En *Trends and Challenges in Contemporary Multimodality Studies in International Contexts*, editado por Natasha Artemeva, Liliana Vásquez Rocca y Chloë Grace Fogarty-Bourget, Routledge.
- Ruiz-Garrido, Miguel F., Marina Pavan e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2022. «H5P to make teaching more effective in English Medium Instruction: The case of online video materials in Macroeconomics». *AELFE Conference*, Pisa, 14 y 15 de septiembre.