

# El desarrollo de la competencia en comunicación multimodal a través de la creación de textos digitales

Alfonso Ollero Gavín, Alberto Ángel Vela Rodrigo,  
Carmen Pérez-Llantada  
*Universidad de Zaragoza*

**Resumen.** En la actualidad, la comunicación y difusión del conocimiento disciplinar mediante herramientas y recursos en entornos de la Web 2.0 exige no solo la capacidad de plasmar en un texto dicho conocimiento, sino también la habilidad para combinarlo con recursos multimodales y elementos hipertextuales. Este capítulo valora de forma crítica una experiencia de innovación docente cuyo objetivo fue el de sensibilizar al estudiantado sobre el paradigma de la Ciencia Abierta como práctica transformativa y las posibilidades que ofrece la Web 2.0 para difundir conocimiento en abierto mediante textos digitales. Aplicando un aprendizaje basado en tareas se plantearon en el aula varias actividades analíticas y de reflexión crítica sobre la naturaleza multimodal de la comunicación en Internet y, posteriormente, una tarea de creación de un texto multimodal (un blog de investigación). En esta publicación se presenta la efectividad de las tareas y el uso de las TIC para promover la competencia digital y la reflexión crítica, así como una muestra de los blogs realizados por el estudiantado para comentar la evaluación de los aprendizajes. Para concluir, se comentan varias propuestas de buenas prácticas docentes para facilitar el aprendizaje integrado de la competencia de comunicación en lengua inglesa, la competencia digital y otras competencias transversales.

**Palabras clave:** competencia digital, multimodalidad, competencias transversales, ciencia abierta.

## 1. Introducción

La comunicación y difusión del conocimiento disciplinar mediante herramientas y recursos en entornos de la Web 2.0, la web interactiva, exige no solo la capacidad de recontextualizar conocimiento especializado para adaptarlo a audiencias no especializadas, sino también la capacidad de incorporar elementos y recursos multimodales y de hacer también uso de la hipertextualidad del medio digital.

Para promover el desarrollo de competencias transversales (Alsina et al., 2011) y de una educación abierta e innovadora, la intervención docente objeto de este capítulo buscaba acercar al ámbito de las humanidades el paradigma de la Ciencia Abierta y sensibilizar al estudiantado sobre su importancia como “práctica transformativa” (Ball, 2016; Friesike y Bartling, 2014). Por tanto, se trata de un modo de comunicación que permite transmitir el conocimiento científico a audiencias no especializadas con distinto grado de formación y

distintos intereses en temas de ciencia. Con carácter general, se buscaba dar a conocer al estudiantado un repertorio de tipos de textos (denominados “géneros”) digitales en la Web 2.0 que se enmarcan dentro del paradigma de Ciencia Abierta, un paradigma que propugna la difusión del conocimiento especializado más allá de la comunidad científica, es decir, que llega a audiencias diversificadas con el objetivo de acercar la ciencia a la ciudadanía y contribuir así a la llamada democratización de la ciencia (Doppelt, 2006). A modo de ejemplo, algunos de estos géneros digitales son las infografías, las páginas web personales, los proyectos de micromecenazgo (crowdfunding) online, los proyectos de ciencia ciudadana online, así como los blogs y microblogs en redes sociales (e.g. Twitter y Facebook). Todos ellos son textos que se construyen y difunden en el medio digital. El objetivo de este capítulo es valorar de forma crítica una innovación docente en el aula que buscaba ofrecer al estudiantado de humanidades oportunidades para poner en práctica destrezas comunicativas en lengua inglesa y, a la par, habilidades relacionadas con el uso de herramientas digitales. Entendimos que ello favorecería el desarrollo de la competencia digital, aspecto formativo que destaca especialmente el informe temático de la *European Universities Association* (McSweeney and Zhang 2021), mejorando así su desarrollo personal y su empleabilidad en el ámbito laboral.

El marco teórico en el que se fundamenta y motiva el diseño de propuesta de innovación docente es el de estudios de adquisición de segundas lenguas, en concreto aquellos que destacan el importante papel de la percepción consciente (*conscious awareness*) de los rasgos lingüísticos de una lengua extranjera a través del input en la instrucción formal y la retroalimentación de la producción lingüística del aprendiz de la lengua para la consecución de un aprendizaje significativo (Schmidt, 1993). Desde planteamientos metodológicos, la innovación docente estaba motivada por estudios que propugnan el diseño de tareas para el aprendizaje de lenguas que integren el uso de recursos y herramientas digitales para un aprendizaje más efectivo. Por ejemplo, Payant y Bright (2017) destacan los beneficios formativos del estudiantado mediante el aprendizaje por tareas que conllevan el uso de las TIC. Hafner y Miller (2019) señalan también que un valor añadido de estas tareas es el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

Tomando estos marcos teóricos y metodológicos como punto de partida, la propuesta de innovación pedagógica perseguía dos objetivos. El primero, que el estudiantado del grupo y asignatura seleccionados, pertenecientes a una titulación de humanidades (Grado en Estudios Ingleses), analizar y reflexionar de forma crítica las posibilidades existentes en la actualidad de comunicar conocimiento especializado de forma clara y efectiva con el fin de hacerlo llegar al público en general y no necesariamente a audiencias especializadas. El segundo objetivo era el de incentivar el manejo de herramientas de Tecnología, Información y Comunicación (TIC) para la creación de un entorno virtual con el que aprendieran a utilizar recursos lingüísticos (es decir, distintos tipos de textos y tipos de escritura) y recursos multimodales (imágenes, fotografías, vídeos, archivos de sonido, etc.). Se buscaba también que aprendieran de forma práctica las funciones de la hipertextualidad del medio digital, es decir, la posibilidad de hipervincular un texto en línea con otros textos en un entorno virtual relacionando contenidos semánticos.

Esta experiencia de innovación docente en el aula se llevó a cabo combinando metodologías activas y colaborativas con un enfoque de aprendizaje basado en tareas (Seedhouse, 2018; Sekehan, 1996). Como se ha argumentado anteriormente, las tareas comunicativas permiten dar relevancia a la dimensión social de la lengua y la naturaleza funcional de la misma (Pérez-Llantada, 2012). También permiten al docente crear condiciones para explorar el lenguaje, analizar la lengua de forma crítica, negociar con el lenguaje, ofrecer un

*input* comprensible, así como procedimientos para utilizarlo, y la posibilidad de formular problemas sobre la lengua y el aprendizaje (Candlin, 1990). Desde planteamientos psicocognitivos, el aprendizaje por tareas permite la activación de conceptos mediante la realización de actividades que facilitan la identificación de los mismos y posteriormente su utilización en simulaciones de situaciones reales de interacción social. Los planteamientos metodológicos propuestos facilitan la activación de estrategias cognitivas, ya que las actividades propuestas implican la utilización de conceptos, la búsqueda y la transferencia de la información, la comprensión, el análisis y el razonamiento crítico. Como valor añadido, se buscaba también fomentar la proactividad, impulsando la adquisición de competencias individuales y sociales como la autonomía, la creatividad, la responsabilidad, la capacidad de actuación, la capacidad crítica, la capacidad de gestión, la toma de decisiones, el sentido del liderazgo y la tolerancia en el grupo (Candlin y Murphy, 1987; Estaire y Zanón, 1994; Foster y Skehan, 1996; Long y Crookes, 1991; Skehan, 1996; Takimoto, 2009).

## **2. Metodología**

### **2.1. Diseño y participantes**

Esta experiencia en innovación docente se llevó a cabo en la asignatura optativa de Comunicación Académica y Lingüística Intercultural del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Zaragoza, en la que en el año 2021-2022 participaron un total de 16 estudiantes de 3º y 4º curso de la titulación. Es una asignatura de carácter teórico-práctico, diseñada para que el estudiantado conozca y aprenda a analizar de forma crítica un repertorio de géneros escritos y orales en el ámbito de las humanidades, así como a componer distintos tipos de texto con distintos propósitos comunicativos y dirigidos a diversas audiencias. Se presta especial atención a la comunicación digital (multimodal) en lengua inglesa y a aspectos interculturales de la comunicación académica y del uso del inglés como lengua franca para la comunicación internacional. Los detalles de la misma se pueden consultar en la correspondiente guía docente, que se encuentra disponible en el portal de titulaciones de la Universidad de Zaragoza.

### **2.2. Procedimiento**

En este contexto, se consideró oportuno plantear una actividad formativa en el aula (la creación de un texto digital) que promoviera en el estudiantado el desarrollo de la competencia de comunicación en una lengua extranjera (en este caso, la lengua inglesa) y, a la par, el desarrollo de competencias digitales para manejar varios recursos TIC y con ellos crear un blog de investigación. La actividad concreta, que se detalla y comenta en este capítulo, consistió en la realización de un blog grupal sobre una temática afín a la temática de la asignatura.

Como marco introductorio de la tarea se dedicaron dos clases expositivas sobre Ciencia Abierta y comunicación digital de la ciencia en la que se promovió el debate en clase sobre este nuevo paradigma y su impacto en la comunicación y difusión de la ciencia mediante herramientas y recursos de Internet. El estudiantado tuvo que analizar y valorar de forma crítica las posibilidades tecnológicas que ofrece la Web 2.0 (es decir, la modularidad, multimodalidad e hipertextualidad). Analizó también varios ejemplos de textos digitales en el contexto de la Ciencia Abierta, prestando atención no solo a la textualización del

conocimiento científico, sino también a la utilización de los recursos multimodales que la acompañan y al uso de la hipertextualidad y la interactividad que permite el medio digital.

Posteriormente se realizaron dos sesiones prácticas de clase, en forma de taller, sobre el manejo de herramientas y recursos TIC para el análisis de textos multimodales. Para ello se utilizó software de acceso libre (*Google Sites*) y se implementó un aprendizaje por tareas, en concreto trabajando con el enfoque del aprendizaje de la lengua (inglesa, en este caso) mediado por ordenador (conocido como *Data Driven Learning*, DDL por sus siglas en inglés) (Johns, 1991). Este enfoque ha mostrado ser especialmente eficaz en el contexto del aprendizaje de lenguas para despertar la percepción de las convenciones de cada género o tipología textual (Pérez-Llantada y Swales, 2017). Este tipo de aprendizaje es significativo, al estar basado en tareas que conllevan el análisis y la interpretación de la lengua usada en textos auténticos y situaciones reales para distintos usos o funciones comunicativas y distintas audiencias. Como recomienda la literatura, se fomentó en el estudiantado la percepción de dichos usos y funciones y, a la par, la capacidad de retención de dicho conocimiento discursivo de cara a realizar las tareas de producción lingüística que se iban a proponer posteriormente.

Finalmente, se facilitaron pautas detalladas para la creación del blog de investigación, utilizando *Google Sites*, como antes se ha mencionado. El objetivo de esta tarea, realizada de forma grupal, era el de poner en práctica los contenidos teóricos de la asignatura, desarrollar la competencia lingüística y, a la vez, aprender a manejar herramientas digitales. La evaluación de los aprendizajes se basó en los resultados finales (los distintos blogs grupales, ilustrados algunos de ellos en el siguiente apartado de este capítulo), valorando el grado en el que el estudiantado había sabido aplicar habilidades analíticas y críticas y utilizar diversas herramientas y recursos para componer textos digitales. También se valoró la aplicación del conocimiento sobre la multimodalidad y la hipertextualidad del medio digital (por ejemplo, insertando textos multimodales e hipervínculos en el blog). La tarea propuesta sirvió, por tanto, para evaluar si el estudiantado conocía en profundidad las lecturas obligatorias de la asignatura, todas ellas relacionadas con los marcos teóricos que se trabajan en la misma (teorías sobre géneros académicos, inglés para fines académicos, lengua e interculturalidad, retórica contrastiva, escritura académica, comunicación intercultural e Inglés como lengua franca, entre otros), así como los enfoques metodológicos relevantes (el análisis de género, el análisis del discurso y el análisis del discurso multimodal). Para la calificación de la tarea se diseñó también una rúbrica de evaluación (con descriptores cualitativos y cuantitativos). Sobre una puntuación de 10, esta rúbrica valoraba la habilidad de pensamiento crítico (hasta 4 puntos), la argumentación basada en evidencia empírica (hasta 4 puntos) y la calidad del diseño y del impacto del entorno digital creado (hasta 2 puntos). La rúbrica se empleó para fomentar la autoevaluación, la evaluación entre pares (coevaluación) y la evaluación de los aprendizajes por parte del profesorado. Asimismo, la rúbrica se utilizó como herramienta de heteroevaluación (evaluación entre pares), implicando también al profesorado novel colaborador en la asignatura.

### 2.3. Recursos y herramientas

Para la realización de la tarea objeto del presente trabajo se utilizaron los siguientes recursos y herramientas cuyo objetivo, como se ha señalado anteriormente, era el de fomentar el desarrollo de competencias lingüística e intercultural a nivel avanzado y, a la par, el desarrollo de competencias digitales:

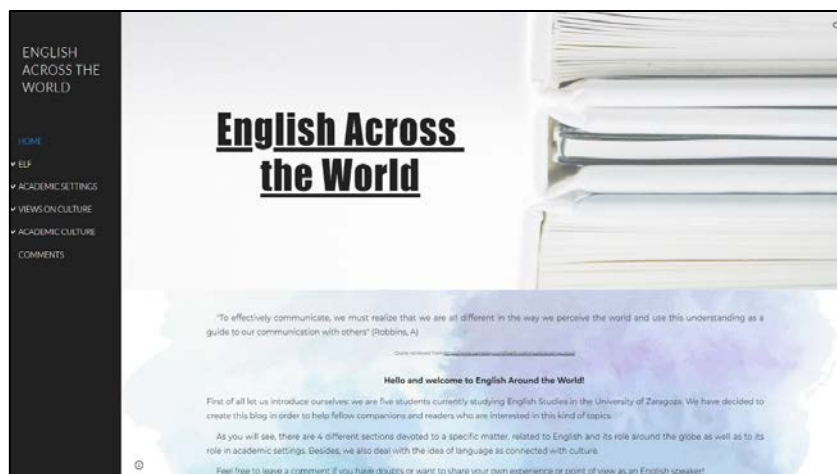
- *Google Drive, Google Forms, Google Sheets y Google Sites*
- *Pixabay*, para la selección de imágenes de cara a utilizarlas en la construcción de un texto multimodal online.
- Recursos de apoyo para el aprendizaje individualizado del estudiantado, centrados en aspectos de escritura académica, retórica y comunicación. Se trabajaron con los siguientes recursos, todos ellos de libre acceso (véase Anexo 2. Lista de recursos electrónicos):
  - *Test your knowledge Genre analysis and EAP* un recurso interactivo desarrollado por la Universidad de Sheffield con el que se puede comprobar su comprensión del análisis de género y aprender a realizar análisis de género con una selección de textos académicos (The University of Sheffield, n.d.)
  - *Genres across Borders (GXB)*, que incluye un detallado glosario de términos relacionados con las teorías de género y socioretórica.
  - *Online Writing Lab*, ofrecido por la University of Purdue, US, y que recoge recursos de escritura académica (Purdue University, n.d.)
  - *Academic Phrase Bank* de la Universidad de Manchester (The University of Manchester, n.d.) y con información para apoyar el proceso de escritura del ensayo académico que el estudiantado ha tenido que hacer como una de las pruebas de su evaluación continua.

### 3. Resultados

El grupo de clase del curso 2021-2022 creó un total de 5 blogs de investigación sobre temáticas relacionadas con los contenidos de la asignatura. A continuación, se ilustran los blogs realizados por el estudiantado, comentándose los aspectos de aprendizaje más destacados. Para el comentario de los blogs se han tenido en cuenta los descriptores de la rúbrica, así como la valoración resultante de la heteroevaluación y de la evaluación del profesorado responsable de la asignatura y del profesorado novel colaborador en la misma.

Como se observa en la Figura 1, los blogs creados por el estudiantado incluían comentarios críticos relacionados con la temática de cada blog, dejando constancia de que, en términos generales, el estudiantado había revisado de forma crítica la literatura relevante, incluyendo la bibliografía seleccionada de la asignatura. En los blogs se pudo apreciar que el estudiantado comentaba teorías y conceptos relevantes con distintos grados de profundidad. En algunos blogs también se utilizaban citas relevantes de manera precisa y apropiada, como ilustra el blog de la Figura 1.

Figura 1. Blog English across the world



En la Figura 2 (véase Anexo 2, con las restantes figuras) se observa cómo el contenido de los blogs estaba bien organizado en páginas y subpáginas, y que, en general, el estudiantado supo organizar las ideas utilizando los espacios modulares de la plataforma. También se observó que el estudiantado supo combinar contenido verbal con contenido visual, agregando una variedad de recursos multimodales, como imágenes, fotografías y vídeos de acceso libre. En todos los blogs, las imágenes seleccionadas e insertadas en la plataforma fueron relevantes teniendo en cuenta el público objetivo y coherentes con la temática abordada en el blog. Asimismo, el estudiantado mostró su habilidad para utilizar efectos visuales para hacer la comunicación más eficaz (en concreto, empleo de distintos colores, distintos tamaños de fuente, distinto diseño de página, etc.). La Figura 2b ilustra también cómo el estudiantado supo discriminar entre el propósito comunicativo de la página principal del blog y el propósito comunicativo de las restantes páginas del blog. Ello se constata en el grado de especificidad de la información (más general en la página principal y más concreta en las páginas del menú de navegación).

La competencia comunicativa en lengua inglesa también se valoró positivamente. En general, los blogs destacaron por la corrección en el uso de la lengua y por la calidad de la argumentación de los textos. Con ello, el estudiantado demostró competencia en la destreza de expresión escrita a nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001). El contenido de los blogs estaba expresado de forma fluida y adecuada. Las ideas y opiniones estaban expresadas con corrección. Los textos estaban organizados con coherencia y cohesión. Abordaban temas complejos y la argumentación estaba sustentada en ideas concretas y relacionadas, consiguiendo así llegar a unas conclusiones pertinentes. Como ya se ha dicho antes, el estilo y registro elegido para los textos de los blogs era el adecuado considerando el público objetivo. Como ilustran las Figuras 3a y 3b, la organización del texto en párrafos era coherente y se proporcionaban ejemplos relevantes, respaldando los argumentos expuestos. Las conclusiones eran también muy relevantes y se derivaban directamente del análisis crítico del tema abordado en cada blog.

Además de contribuir al desarrollo de la competencia escrita en lengua inglesa, la creación del blog también mostró ser útil para incentivar la reflexión crítica del estudiantado sobre aspectos de interculturalidad y sobre las dinámicas de la comunicación intercultural sustentada por una lengua franca global, en este caso la lengua inglesa. Las Figuras 4a y 4b



ilustran cómo los blogs recogieron reflexiones críticas sobre estos aspectos. Se observa también en este ejemplo cómo el estudiantado aprendió a insertar elementos multimodales (imágenes, fotografías, iconos...) estrechamente relacionados a nivel semántico con los contenidos de cada blog. Todos los blogs eran visualmente atractivos, evitando la monotonía mediante la diversidad de diseños del formato de página entre unas páginas y otras. También se observó que la elección de imágenes con distintas representaciones respondía al interés del estudiantado por llegar a públicos diversificados (Figura 4c).

También se constató que a través de la realización de la tarea el estudiantado desarrolló competencia en el manejo de las posibilidades de hipervinculación de contenido y de las posibilidades de interactividad en el medio digital (en concreto, la interacción entre autores y lectores del blog). En general, los contenidos de los blogs estaban hipervinculados de forma interna (es decir, mediante la hipervinculación de contenidos entre las páginas y subpáginas del blog) y externa (o hipervinculación de contenidos con contenidos externos al blog o fuentes externas, tales como recursos bibliográficos, páginas webs, etc.) (Figura 5a) y, como era preceptivo en la tarea, la creación de un formulario Google para que los lectores del blog pudieran enviar comentarios a los autores de cada blog (Figura 5b).

Finalmente, cabe señalar que la actividad realizada conllevó también la utilización del foro disponible en la plataforma de e-learning (Moodle). El estudiantado empleó esta herramienta para el envío al grupo clase de breves reflexiones críticas durante el proceso de creación de los blogs (para resolver dudas, aportar ideas, etc.). También sirvió de medio para compartir reflexiones sobre el uso de las posibilidades y limitaciones del medio digital (las llamadas "affordances and constraints of the digital medium", siguiendo el enfoque de Jones y Hafner, 2012 para la alfabetización digital). También cabe señalar que el uso del foro fue también de especial utilidad para recoger sus reflexiones sobre el impacto del uso de internet en relación con la lengua inglesa como lengua franca para la comunicación internacional e intercultural, uno de los temas centrales en la asignatura en cuestión.

Asimismo, se comprobó que el estudiantado había desarrollado estrategias de análisis y de pensamiento crítico, según se constata en su participación en los foros de la asignatura antes mencionados y a través de la evaluación de los aprendizajes. En general, las calificaciones han sido muy satisfactorias, habiéndose aplicado las rúbricas diseñadas. No obstante, en la metaevaluación de la experiencia de innovación docente se ha podido constatar que la prueba de evaluación continua 3, donde el peso de la evaluación por pares fue de un 70% de la nota total, merece una reflexión. En comparación con la nota otorgada por el profesorado, la nota de la evaluación continua 3 pudiera estar sobredimensionada, considerando que la media de grupo según la heteroevaluación fue de 8.85 (DT=0.777) y según el profesorado de 6.5 (DT=1.291). Finalmente, otro método utilizado para comprobar que los resultados de esta intervención docente han sido acordes con los objetivos propuestos inicialmente ha sido el meta-análisis de la retroalimentación (*feedback*) individual que el profesorado hizo llegar al estudiantado.

#### 4. Discusión y conclusiones

Como se ha señalado anteriormente, la utilización de tareas comunicativas para el aprendizaje de lenguas extranjeras permite enfatizar la dimensión social de la lengua (Candlin, 1978), es decir, la lengua en uso en situaciones reales permitiendo así fomentar la práctica y el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Esto conlleva además un aprendizaje significativo (Schmidt, 1993) en el estudiantado, ya que

este tiene la oportunidad de aplicar y reflexionar de forma crítica el uso del idioma (el inglés) para el intercambio internacional e intercultural, recreando situaciones reales de comunicación digital. La realización de la tarea propuesta para el desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia digital, facilitó al estudiantado la asimilación de los conceptos clave abordados en la asignatura, así como oportunidades para desarrollar destrezas en la búsqueda de información, así como la comprensión, el análisis y el razonamiento crítico de la información, todas ellas competencias instrumentales (o transversales) de indudable valor para los egresados de la titulación de cara a su ingreso en el mercado laboral actual. La retroalimentación del profesorado ha permitido igualmente comprobar que, en términos generales, el estudiantado ha sido capaz de i) analizar distintos aspectos de la comunicación académica en el contexto de la globalización y de la creciente utilización de las TIC, ii) analizar de forma crítica aspectos de lengua y escritura académica en lengua inglesa, iii) aplicar los conocimientos teóricos adquiridos para componer géneros académicos en lengua inglesa y, iv) aplicar metodologías y recursos TIC para componer y analizar de forma crítica géneros académicos en entornos digitales. En particular, se ha fomentado el desarrollo de las competencias transversales de la asignatura (capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; conocimiento de teorías y metodologías del análisis lingüístico; capacidad de recibir, comprender y transmitir la producción científica en inglés, capacidad de localizar, manejar y sintetizar información bibliográfica, capacidad de analizar la realidad social y cultural a través de sus representaciones, capacidad de valorar la diversidad y la multiculturalidad y, finalmente, dominio instrumental de la lengua inglesa a nivel C1). De cara al próximo curso académico y a la vista de los resultados anteriormente descritos, uno de los aspectos a revisar va a ser el de la heteroevaluación y, en principio, se prevé preparar una sesión informativa para el estudiantado para que conozcan mejor estos procesos y el rigor que debe conllevar toda evaluación entre pares.

Mediante esta innovación docente también se ha apoyado la consecución de los objetivos y resultados de aprendizaje esperados para la asignatura. En primer lugar, se ha constatado que el estudiantado fue capaz de analizar de forma crítica distintos aspectos de la comunicación académica en el contexto de la globalización. También se ha podido comprobar que el estudiantado fue más consciente de la creciente utilización de las TIC en todos los ámbitos de la actividad social. Los blogs dejan constancia de que aprendieron a analizar de forma crítica aspectos de la lengua, cultura e identidad en la escritura académica en lengua inglesa, a aplicar los conocimientos teóricos adquiridos para componer géneros académicos en lengua inglesa, y a poner en práctica varias herramientas y recursos de las tecnologías de la información y de la comunicación para valorar de forma crítica el papel de los géneros académicos en la comunicación digital. Se puede concluir que la experiencia en innovación docente ha fomentado un aprendizaje por tareas orientado al aprendizaje integrado de competencias lingüística y comunicativa y, a la par, el desarrollo de la competencia digital. Se ha ofrecido al estudiantado información muy diversa sobre distintas formas de comunicación mediada por la lengua inglesa que se apoyan en las posibilidades que ofrece la Web 2.0 (la multimodalidad, la hipertextualidad y la interactividad). El estudiantado ha podido experimentar con todas ellas y también realizar un análisis crítico y a fondo de varios textos digitales creados específicamente para el fomento de la ciencia abierta y de la difusión de la ciencia a público no especializado, así como a la ciudadanía en general. La tarea presentada podría considerarse buena práctica docente para fomentar el aprendizaje de las TIC, ya que es transferible y aplicable a cualquier asignatura y a cualquier titulación académica.



La innovación presentada está limitada a la realización de una única tarea, por lo que para conseguir mayor impacto formativo sería deseable que fuera acompañada de otras tareas con el mismo diseño, de forma que permitieran reforzar el aprendizaje competencial. Las siguientes son las mejoras esperadas en el diseño de la asignatura, los procesos de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes. Se propondrá la actualización de los contenidos de la asignatura (formas emergentes de comunicación en entornos Web 2.0), se dará apoyo a la consecución de los objetivos y resultados de aprendizaje (para que el estudiantado sea capaz de analizar distintos aspectos de la comunicación académica en el contexto de la globalización y de la creciente utilización de las TIC, valorar de forma crítica aspectos de lengua, cultura e identidad en la escritura académica en lengua inglesa, y aplicar los conocimientos teóricos al proceso de composición de textos digitales en lengua inglesa, apoyándose para ello en las posibilidades que ofrece la Web 2.0 (multimodalidad, hipertextualidad e interactividad). Finalmente, se ha decidido mantener la tarea como herramienta didáctica para implicar al estudiantado en el análisis de la realidad social y cultural a través de sus representaciones (en concreto, el papel de la lengua inglesa como lengua de comunicación internacional) lo que, a resultados, fomenta la capacidad de valorar la diversidad y la multiculturalidad en el mundo contemporáneo.

A la vista de las consideraciones previas, se puede concluir que la innovación docente presentada en este capítulo supone una iniciativa para la mejora de la docencia sobre comunicación académica que aborda una temática muy actual, el de la comunicación de la ciencia abierta (*Open Science*). Por ello, podría servir como modelo para otras asignaturas de temática afín impartidas en otros grados, ya sea en el ámbito nacional como internacional, y que integren en su diseño curricular el desarrollo de la competencia académica y la competencia digital, apostando así por la alfabetización múltiple. Cabe señalar también que es posible aplicar esta innovación a otras áreas de conocimiento. Por ejemplo, esta innovación es transferible a titulaciones de humanidades que apuesten por el fomento de las denominadas humanidades digitales. Por otro lado, sería interesante que, adaptando las tareas específicas de aprendizaje que se han desarrollado para el estudiantado de la asignatura en cuestión, esta experiencia en innovación docente fuera implementada en grados y másteres de las áreas STEM (*Science Technology Engineering and Mathematics*) y áreas biomédicas, ya que fomenta el desarrollo de destrezas para la divulgación de la ciencia en entornos digitales, una dinámica de comunicación que está teniendo creciente interés dado su importante impacto social de cara a la democratización de la ciencia y, también, a potenciar la alfabetización científica de la sociedad.

Para concluir, sería interesante señalar que la adquisición y el aprendizaje integrado de la competencia lingüística, comunicativa e intercultural y de competencias digitales supone en la actualidad un reto importante a abordar desde planteamientos didácticos. Requiere una reflexión por parte del docente sobre cómo integrar el desarrollo de habilidades (competencias transversales/profesionales) para la formación del estudiantado. Ello implica una revisión profunda de la asignatura, especialmente en lo relativo al diseño de materiales, metodologías en el aula, así como la secuenciación y la evaluación del aprendizaje competencial. Con los actuales avances de las nuevas tecnologías es indudable que hay que continuar buscando iniciativas que fomenten el aprendizaje y desarrollo de las competencias transversales en el currículo. Adaptar los métodos de enseñanza y aprendizaje mediante iniciativas de innovación y mejora docente para hacer mayor hincapié en estas competencias facilitará a los estudiantes su desarrollo personal, así como su incorporación al mercado laboral.

## Agradecimientos

Esta investigación es una contribución al proyecto “Géneros digitales y ciencia en abierto: un análisis de procesos de hibridación, innovación e interdiscursividad genérica”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Española de Investigación, con referencia: PID2019-105655RB-I00, MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

## Referencias

- Alsina, P., Boix i Tomàs, R., Buset-Burillo, S., García-Asensio, M., Mauri, T. y Pujolà, J. T. (2011). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*, Cuadernos de docencia universitaria, Octaedro.
- Ball, C. E. (2016). The shifting genres of scholarly multimedia: Webtexts as innovation. *The Journal of Media Innovations*, 2, 52–71. <https://doi.org/10.5617/jmi.v3i2.2548>
- Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 33–53.
- Candlin, C. N. y Murphy, D. F. (Eds.) (1987). *Language learning tasks*. Prentice Hall international.
- Chong, S. W. y Reinders, H. (2021). A methodological review of qualitative research syntheses in CALL: The state-of-the-art. *System*, 103, 102646. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102646>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge University Press.
- Doppelt, G. (2006). *Democracy and Technology*. Guilford Press.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning classwork. A task based approach*. Heinemann.
- Foster, P. y Skehan, P. (1996). The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299–324.
- Friesike, S. y Bartling, S. (Eds.) (2014). *Opening Science*. Springer.
- Hafner, C. A. y Miller, L. (2019). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15(3), 68–86. <http://doi.org/10125/44263>
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning. *English Language Research Journal*, 4, 1–16.
- Guía docente de la asignatura de Comunicación Académica y Lingüística intercultural de la Universidad de Zaragoza  
([https://sia.unizar.es/doa/consultaPublica/look\[conpub\]MostrarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais=es.ES&\\_anoAcademico=2021&\\_codAsignatura=27849](https://sia.unizar.es/doa/consultaPublica/look[conpub]MostrarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais=es.ES&_anoAcademico=2021&_codAsignatura=27849))
- Jones, R. y Hafner, C. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. Routledge.
- Long, M. y Crookes, G. (1991). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 27–55.

- Payant, C. y Bright, R. (2017). Technology-mediated tasks: Affordances considered from the learners' perspectives. *TESOL*, 8(4), 791–810. <https://doi.org/10.1002/tesj.333>
- Pérez-Llantada, C. y Swales, J. M. (2017). English for Academic Purposes. En E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning III* (pp. 42–55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716893.ch4>
- Pérez-Llantada, C. (2012). *Enseñar inglés en el siglo XXI. Investigación, innovación y calidad educativa*. Editorial Académica Española.
- Seedhouse, P. (Ed.). (2017). *Task-based language learning in a real-world digital environment*. Bloomsbury.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38–62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226.
- McSweeney, P. y Zhang, T. (eds.). (2021). Meeting skills and employability demands. Thematic Peer Group Report. *LEARNING AND TEACHING PAPER*.
- Takimoto, M. (2009). The effects of input-based tasks on the development of learners' pragmatic proficiency. *Applied Linguistics*, 30(1), 1–25. <https://doi.org/10.1093/applin/amm049>

## ANEXO 1

Recursos electrónicos de apoyo para la realización de la tarea:

Genre Across Borders (GXB) | an international, interdisciplinary network of researchers, theories, and resources. (n.d.). Genre Across Borders. Retrieved February 10, 2023, from <https://genreacrossborders.org/>

The University of Manchester. (n.d.). Home. Academic Phrasebank. Retrieved February 10, 2023, from <https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>

Purdue University. (n.d.). Online Writing Lag. OWL. Retrieved February 10, 2023, from <https://owl.purdue.edu/>

The University of Sheffield. (n.d.). Departmental Language Programme - Academic Literacy Resources. Test Your Knowledge of English and EAP. Retrieved February 10, 2023, <https://www.sheffield.ac.uk/eltc/language-support/academic-literacy-resources>

ANEXO 2. Ejemplificación de blogs realizados por el estudiantado

Figura 2a. Blog ELF y academic communication

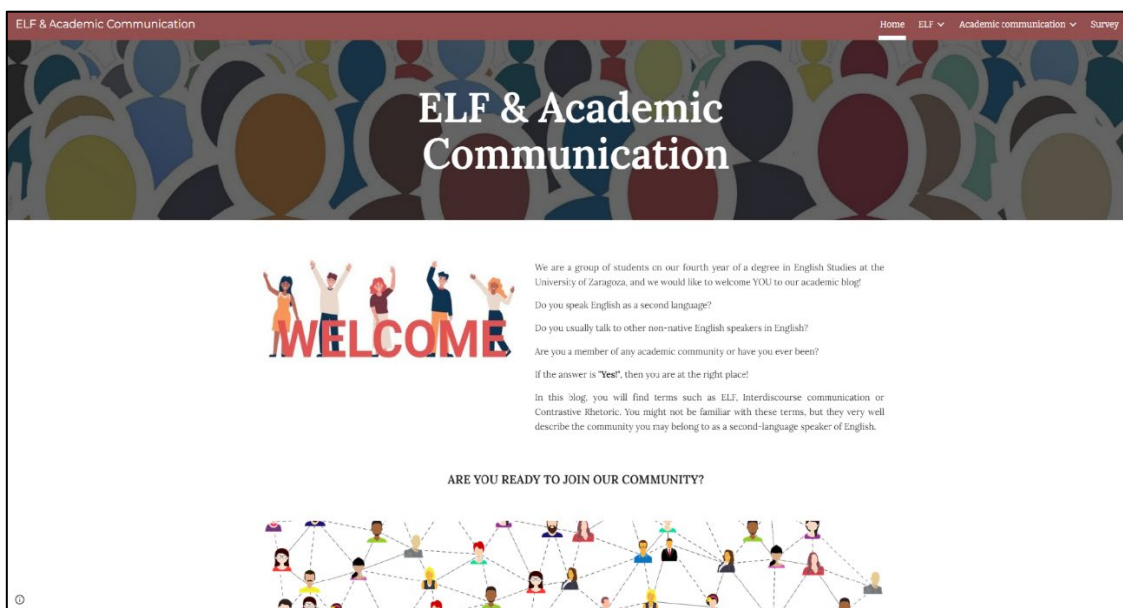


Figura 2b. ELF y academic communication



Figura 3a. Página de blog centrada en el tema de la sensibilidad hacia la interculturalidad

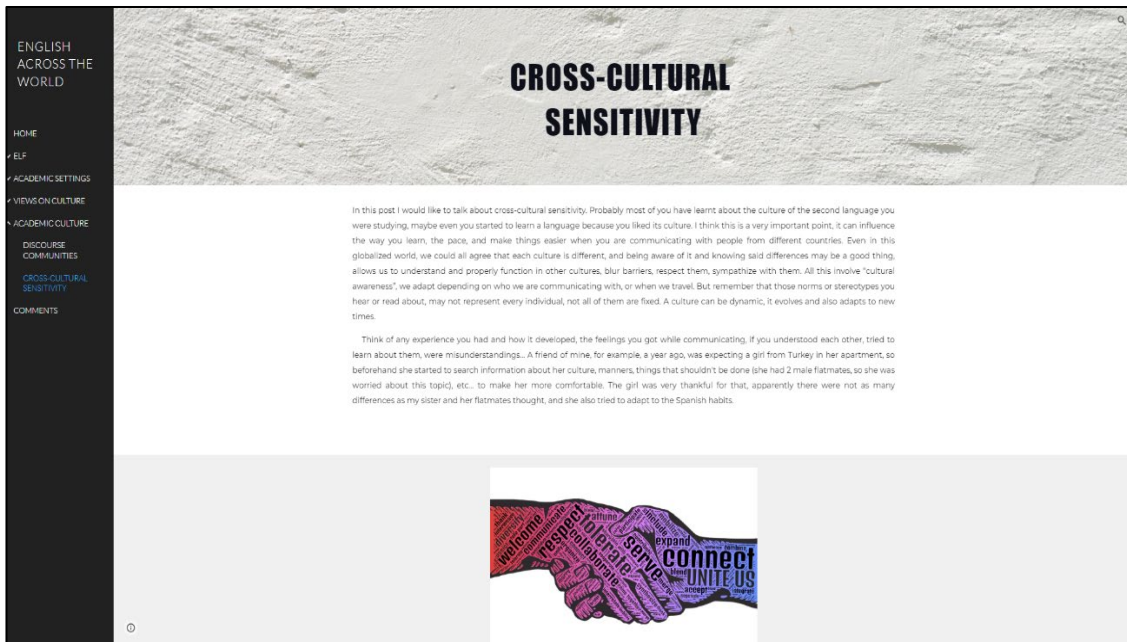


Figura 3b. Página de blog centrada en el tema de géneros y comunidades discursivas





Figura 4a. Página principal del blog CCC Cross-cultural communication



Figura 4 b. Página principal del blog A sense of communication



Figura 4c. Página principal de blog con desplegable de subpáginas

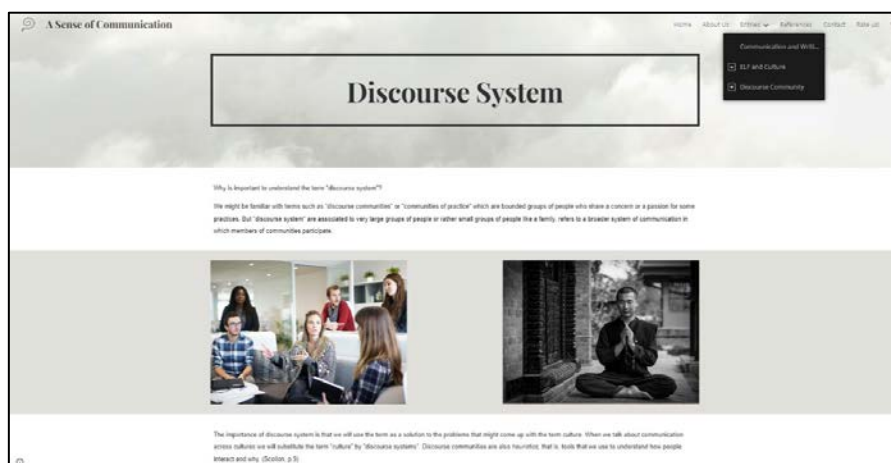


Figura 5a. Inserción de elementos multimodales mediante hipervinculación

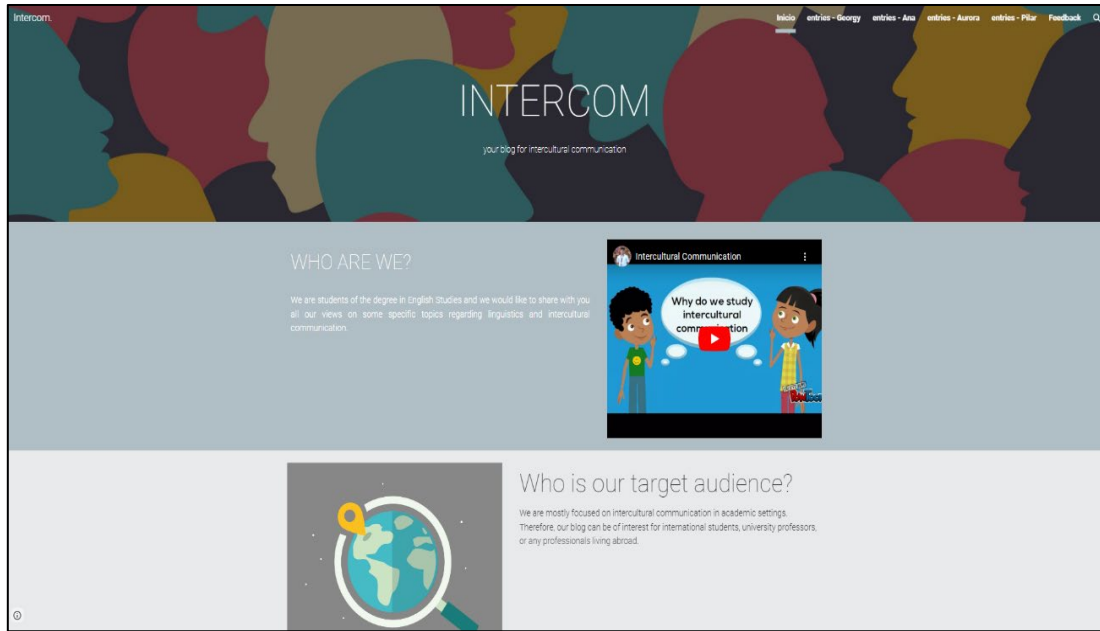


Figura 5b. Inserción de elementos interactivos

