

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)

Vol. 14 Núm. 29 (2020)

Recibido: 31/10/2020 / Aprobado: 25/11/2020

Publicado bajo licencia de [Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

ISSN 1699-6569

doi: 10.26378/rnlael1439648

Emociones en la pantalla. Del lenguaje visual a la experiencia emocional y cultural en ELE

Emotions on Screen. From Visual Language to Emotional and Cultural Experience in Spanish as a Foreign Language

Lorena García-Barroso

Universidad de Columbia

lg2689@columbia.edu

RESUMEN

Este artículo analiza los efectos de trabajar con infografías audiovisuales creadas por el estudiantado universitario sobre la película *El laberinto del fauno* para explorar cómo se articulan la representación cultural, la memoria histórica y la afectividad en la clase de ELE. A través de un análisis que combina las teorías de la afectividad y las multiliteracidades, se examina cómo el estudiantado trabajó con referencias culturales e históricas del mundo hispano, expresó emociones y construyó significados en el texto, la imagen y el sonido conjuntamente. Los resultados muestran que las infografías generan un espacio de reflexión crítica en el que confluyen la memoria histórica, la afectividad y la creatividad. Se observa que el uso de recursos multimodales potencia la implicación afectiva del alumnado y favorece un aprendizaje más crítico. El estudio es una evidencia del valor pedagógico de las prácticas creativas multimodales en la enseñanza de lenguas extranjeras y una experiencia de aprendizaje significativa.

Palabras clave: infografías audiovisuales, cine hispano contemporáneo, factores afectivos, multiliteracidades, enseñanza de español a través de contenido

ABSTRACT

*This article analyzes the effects of working with audiovisual infographics created by university students about the film *Pan's Labyrinth* to explore how cultural representation, historical memory, and affectivity are articulated in the Spanish as a Foreign Language classroom. Drawing on affect theory and multiliteracies frameworks, it examines how students engaged with cultural and historical references from the Spanish-speaking world, expressed emotions, and constructed meaning through integrated use of text, image, and sound. The results show that these infographics foster a space for critical reflection where historical memory, affectivity, and creativity converge. The use of multimodal resources is observed to enhance students' emotional engagement and promote more critical learning. The study provides evidence of the pedagogical value of creative multimodal practices in foreign language education and of their potential to generate meaningful learning experiences.*

Keywords: audiovisual infographics, contemporary Hispanic cinema, affective factors, multiliteracies, Spanish content-based instruction

1. INTRODUCCIÓN

Con la aparición de nuevos enfoques que ponen mucho énfasis en la dimensión emocional y cultural, el profesorado de lenguas extranjeras ha aumentado el interés por integrar más actividades y proyectos culturales que no tienen por objetivo trabajar solo las competencias lingüística y gramatical, sino más bien se orientan a desarrollar otro tipo de competencias que tradicionalmente no han recibido mucha atención. Desde hace relativamente poco tiempo, el papel de las emociones en el aula se ha convertido en un imperativo. Esta situación responde a la necesidad pedagógica de reconocer que el aprendizaje significativo de una lengua implica la adquisición de estructuras gramaticales y léxicas, pero también el establecimiento de vínculos afectivos y socioemocionales con los contenidos culturales que se enseñan (Kramsch, 2006; Dewaele & MacIntyre, 2016). En las clases de español como lengua extranjera, y especialmente en los niveles avanzados, porque tendemos a pensar que es más fácil, tratamos de llevar a la práctica diferentes actividades culturales que conectan la competencia lingüística con la dimensión socioafectiva de la lengua.

Este interés por lo afectivo se inscribe en un marco más amplio con metodologías creativas, en el que nuestras prácticas pedagógicas se orientan cada vez más hacia el desarrollo de las competencias cultural, afectiva y crítica del alumnado. En este sentido, muchas de las propuestas pedagógicas que elaboramos para nuestras clases buscan explorar estos nuevos enfoques. El cine, y en particular la inmensa proliferación de películas que abordan temas de relevancia histórica, cultural y social, ofrece un terreno fértil para fomentar la reflexión, el análisis situado y la implicación emocional. De esta manera, el cine se convierte en una herramienta pedagógica de fácil acceso que nos facilita diversos modelos de uso de la lengua en distintos contextos y con diferentes variedades, y que, al mismo tiempo, permite discutir representaciones complejas de poder, violencia, memoria o resistencia (Bácares, 2023; Autor, 2010; Ismaili, 2013).

Este estudio se inscribe en este marco y adopta un enfoque cualitativo-interpretativo. El objetivo es analizar el uso de una serie de infografías audiovisuales elaboradas por estudiantes de nivel avanzado de español como lengua extranjera en un curso universitario de cine español y latinoamericano contemporáneo. El corpus está compuesto por infografías audiovisuales creadas por el estudiantado sobre la película *El laberinto del fauno* (Del Toro, 2006). Esta película que ha sido ampliamente explotada desde el punto de vista didáctico por la mezcla de los planos de la fantasía y la realidad en el cine y por su ambientación en un contexto histórico tan importante como la posguerra franquista, ofrece múltiples niveles de lectura que permiten trabajar aspectos diferentes como la relación entre la narrativa visual, la memoria histórica y la cultura.

Las infografías fueron diseñadas como actividades multimodales que integran imagen, sonido y texto con el objetivo de relacionar la dimensión afectiva del aprendizaje con las interpretaciones culturales y los análisis críticos del estudiantado. A diferencia de los trabajos escritos convencionales, este tipo de proyecto permite que el estudiantado represente, de forma visual y auditiva, temas históricos y culturales como el autoritarismo, la resistencia, la infancia o el trauma.

El estudio analiza el impacto de este proyecto multimodal en un grupo de estudiantes de nivel avanzado de español. Se trata de comprender de qué manera la creación de estas infografías audiovisuales contribuyó al desarrollo de sus competencias culturales y afectivas en español. En este sentido, el estudio responde a las siguientes preguntas de investigación: ¿en qué medida el trabajo con las infografías audiovisuales favorece la identificación y la comprensión de referencias culturales e históricas presentes en la película *El laberinto del*

fauno?, ¿cómo se manifiestan las emociones y los posicionamientos éticos de el estudiantado al interpretar los contenidos históricos y políticos en español?, ¿cómo utilizan los recursos multimodales (texto, voz, imagen y sonido) para construir significados y expresar sus ideas sobre la película y su contexto histórico?, y finalmente, ¿qué impacto tiene este proyecto en su aprendizaje lingüístico y cultural en español? Con estas preguntas, se pretende dar una visión más integral sobre cómo la multimodalidad, las emociones y la cultura se trabajan de forma conjunta en la clase avanzada de español.

El artículo se basa en la teoría de las “*multiliteracies*”, es decir, las multiliteracidades o multialfabetizaciones (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Lütge, 2022), que contempla una visión más amplia del concepto tradicional de alfabetización para incluir múltiples modos de representación y reconoce la centralidad de lo visual, lo digital y lo emocional en los entornos de aprendizaje actuales. Pero también, se apoya en las teorías sobre los factores afectivos en la adquisición de las lenguas extranjeras, que señalan la importancia de factores individuales como la motivación y la ansiedad, entre otros, en el rendimiento académico y la adquisición de conocimiento por parte del alumnado (Arnold, 1999; Arnold & Fonseca, 2004; Arnold & Foncubierta, 2019; Dewaele & Pavelescu, 2019; MacIntyre, Gregersen, & Mercer, 2016).

Los resultados obtenidos muestran cómo el uso de infografías audiovisuales en la película *El laberinto del fauno* puede favorecer un proceso de aprendizaje más afectivo, crítico y autónomo. Las producciones del estudiantado evidencian una apropiación significativa del contenido cultural, así como una mayor crítica respecto del conocimiento de lo que implica la narrativa visual. En consecuencia, se propone que este tipo de proyectos contribuya a la formación de estudiantes más plurales, reflexivos y emocionalmente conscientes en la clase de ELE.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este estudio ofrece una visión interdisciplinaria que integra las aportaciones de las teorías sobre los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras y sobre las multiliteracidades, con la finalidad de subrayar la importancia de abordar la individualidad y el aprendizaje socioemocional en la clase de ELE. Como ya se ha dicho anteriormente, el aprendizaje de una lengua extranjera no puede entenderse únicamente como un proceso cognitivo y lingüístico, sino más bien como una experiencia integral en la que intervienen dimensiones afectivas, sociales y culturales (Arnold, 1999; Arnold & Foncubierta, 2019; Dewaele & MacIntyre, 2016; Hirsch, 2012). En las últimas décadas, múltiples estudios han puesto de relieve el impacto de las emociones en la adquisición de segundas lenguas, subrayando que factores individuales, como la ansiedad, la motivación o la autopercepción, influyen directamente en la participación del estudiantado y en sus resultados académicos (Horwitz, 2010; Méndez & Peña, 2013). Estos estudios consideran que la dimensión emocional es un componente básico de cualquier enfoque pedagógico que trata de ser inclusivo y transformador.

Las teorías sobre los factores afectivos y la dimensión afectiva en la adquisición de lenguas extranjeras subrayan la importancia de las variables emocionales y de factores individuales, como la motivación o la ansiedad, en el éxito del aprendizaje (Dörnyei & Ryan, 2015). Dörnyei (2005) y Gardner (2010) señalan que la motivación, la ansiedad, la autoconfianza, el miedo y la disposición a comunicarse influyen directamente en el rendimiento académico y el éxito del alumnado. Dörnyei (2005) propone un modelo dinámico en el que la motivación debe considerarse un proceso que evoluciona a lo largo

del tiempo e influido por las experiencias de aprendizaje, el contexto social y las metas personales. Otros autores, como Arnold (2011) y MacIntyre (2002), muestran que la reducción de la ansiedad y el fomento de un clima más afectivo en la clase favorecen la participación activa y el desarrollo de las competencias comunicativas. Estas ideas sugieren la necesidad de diseñar prácticas pedagógicas que consideren las dimensiones socioemocionales del aprendizaje.

Siguiendo la misma línea y en consonancia con las teorías sobre los factores afectivos, el marco teórico de las multiliteracidades resulta fundamental para este estudio. Esta teoría fue creada por los miembros de The New London Group (1996) y su énfasis radica en el novedoso concepto de alfabetización que usan para hablar sobre el conocimiento lingüístico, pero contemplando a la vez las dimensiones visual, sonora, gestual y espacial. Se reconoce así la diversidad de distintos modos semióticos a través de los que el estudiantado produce e interpreta el significado (Kress y Van Leeuwen, 2021). En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, esta pedagogía defiende que los procesos de aprendizaje tienen que contemplar las experiencias personales de el estudiantado y los contextos culturales y comunicativos actuales porque el conocimiento y la forma de aprender vienen marcados por un sinfín de medios y una constante hibridación entre los diferentes lenguajes verbales y visuales (Cope y Kalantzis; 2009; Lütge, 2022).

Teniendo en cuenta esto, el uso del cine en la clase se convierte en una herramienta pedagógica potente por su capacidad de activar las competencias lingüística, emocional, crítica y situarlas dentro de los discursos culturales existentes (Donaghy, 2014; Ramos & Aguirre, 2019; Serradilla & Hurtado, 2024). El cine ofrece un entorno multimodal en el que convergen imágenes, sonidos y narrativas visuales que exigen que el estudiantado sea capaz de desarrollar sus competencias interpretativas de manera compleja. Como señala Aumont (1997), el análisis fílmico requiere una alfabetización visual capaz de entender la dimensión simbólica de las imágenes y su relación con los imaginarios sociales y políticos.

El enfoque de las multiliteracidades resulta productivo en este contexto porque permite poner en práctica la producción creativa del estudiantado. En lugar de exponerlos a una recepción pasiva de contenido audiovisual, este marco teórico promueve una respuesta activa y autorreflexiva que puede materializarse en proyectos o trabajos como las infografías audiovisuales, en las que el estudiantado reinterpreta el material fílmico mediante la combinación de texto, imagen y sonido. Este tipo de actividades potencia la agencia del estudiantado y, al mismo tiempo, promueve la expresión de sus afectos y conocimientos previos, abriendo espacios para una apropiación crítica y culturalmente informada de los contenidos (Vincent, 2006; Lankshear & Knobel, 2011; Serradilla & Hurtado, 2024).

En el caso específico de la película *El laberinto del fauno* (Del Toro, 2006), una obra que se sitúa en la posguerra franquista y que recurre a elementos del cine fantástico para abordar temas como la violencia, el trauma y la resistencia, la respuesta emocional del alumnado puede convertirse en un punto de partida para el desarrollo de competencias interculturales en la clase de ELE. El cruce entre memoria histórica y lenguaje simbólico activa procesos de identificación, conciencia crítica y diálogo ético que son fundamentales para una pedagogía de las emociones (Zembylas, 2007) y para una enseñanza del español orientada a la formación integral de estudiantado crítico.

3. METODOLOGÍA

Este estudio sigue un enfoque mixto, de carácter descriptivo e interpretativo, que combina métodos cuantitativos y cualitativos de estadística descriptiva. El objetivo es describir y comprender la implicación de la experiencia de aprendizaje multimodal en la que el estudiantado elaboró seis infografías audiovisuales basadas en la película *El laberinto del fauno*. Este diseño metodológico responde a los principios básicos de la lingüística aplicada, ya que integra las dos dimensiones lingüísticas que el estudiantado trabajó en las infografías: la dimensión cultural y la afectiva tan típicas en el campo del aprendizaje de lenguas.

Las personas participantes del estudio fueron el estudiantado del curso *SPAN 3300: Advanced Language Through Content*, titulado *Linguistic Ideologies in Contemporary Cinema in Spain and Latin America*, impartido en la Universidad de Columbia. La clase estaba compuesta por doce estudiantes y, en su mayoría, eran alumnas de Barnard College (una universidad afiliada a Columbia y, por tanto, sus estudiantes pueden tomar clases en ambas instituciones). En total, eran once mujeres y un hombre con edades entre veinte y veinticuatro años. El estudiantado tenía un nivel alto de competencia en español y había acabado de completar la secuencia de cursos de español o había entrado directamente en los cursos de lengua avanzada a través de contenido. El grupo estaba compuesto por ocho estudiantes mujeres estadounidenses, tres hablantes de herencia (una mexicana-estadounidense, una dominicana-estadounidense y un mexicano-estadounidense) y una estudiante etíope. El estudiantado participante cursaba sus clases para obtener un bachillerato en humanidades, ciencias sociales, biología, química y ciencias de la salud. Esta diversidad generó un entorno de aprendizaje interdisciplinar y multicultural y esto fue ideal para analizar cómo sus distintos perfiles culturales y lingüísticos les ayudaron a la hora de trabajar con una obra del cine hispano que tiene una carga histórica y simbólica muy fuerte.

La clase se reunía dos veces a la semana, por lo que la intervención se desarrolló durante siete sesiones. El primer día, el estudiantado completó un cuestionario previo antes de ver la película para ver qué conocimiento tenía en diferentes temas. En las siguientes sesiones de clase se llevó a cabo un análisis guiado mediante actividades y lecturas sobre temas históricos, en los que se discutieron la dictadura franquista, la violencia y la resistencia. En las últimas sesiones, el estudiantado, en grupos de dos, creó una infografía audiovisual en la que se les pedía que integraran recursos multimodales, como voz, imagen, texto y sonido, para expresar de manera creativa sus interpretaciones personales sobre la película. Al final, cuando tuvieron la presentación de sus proyectos, el estudiantado rellenó un cuestionario tras trabajar con la película de distintas maneras. Este procedimiento sigue el modelo de aprendizaje por diseño (Cope & Kalantzis, 2009), en el que la creación y la reflexión sirven como medios de construcción del conocimiento.

Se recopilaron los datos mediante dos cuestionarios similares (antes y después), cada uno con diez ítems cerrados en escala Likert (uno está totalmente en desacuerdo y cinco totalmente de acuerdo) y tres preguntas abiertas. Los ítems se distribuyeron en cuatro categorías analíticas: la memoria histórica y la cultura; la afectividad y los posicionamientos éticos; la multimodalidad y la construcción de significados; y las implicaciones pedagógicas. Esta estructura permitió comparar de manera sistemática los resultados antes y después de la intervención pedagógica para evaluar la correspondencia entre las variables.

El análisis cuantitativo se basó en el cálculo de las medias aritméticas y de los porcentajes de las respuestas más altas (4 o 5 en la escala Likert) en cada ítem, tanto en el precuestionario como en el poscuestionario, y se observó la diferencia absoluta en los puntos porcentuales (pp) entre ambos cuestionarios. En el plano cualitativo, se realizó un análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006) de las respuestas abiertas, codificando los temas más sobresalientes, como la empatía, la comprensión crítica, la creatividad y la reflexión ética, y, por último, se seleccionaron algunas citas más representativas de las narrativas que el estudiantado había dado en las respuestas abiertas. Esta combinación de análisis permite una interpretación más global de los resultados.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En esta sección se presentan los resultados del análisis combinado de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados al estudiantado antes y después de la intervención didáctica. La finalidad de este apartado es ofrecer una visión integrada de los efectos del proyecto multimodal de infografías audiovisuales en la percepción, las actitudes y las competencias emocionales del estudiantado. Para generar este análisis descriptivo básico, se usó el programa de datos Excel para calcular promedios y porcentajes, así como para crear las tablas.

Como se adelantó al principio, este estudio sigue una metodología mixta y los resultados se organizan de la siguiente manera. Primero, se examinan los cambios que pueden medirse en las valoraciones de los participantes, expresados mediante las medias y los porcentajes de las respuestas más altas, es decir, aquellas en las que el estudiantado contestó 4 o 5 en la escala Likert. Segundo, se interpretan las narraciones discursivas del estudiantado a partir de las tres preguntas de respuesta abierta, con el fin de definir cuáles fueron sus respuestas y qué tenían en común. De esta manera, este enfoque permite relacionar los datos cuantitativos con los cualitativos sobre los conceptos de la emoción y la construcción de significados que el estudiantado creó durante la experiencia pedagógica sobre el cine hispano.

Respecto al análisis cuantitativo, la tabla 1 muestra un aumento en todas las respuestas, lo cual se sostiene en todas las dimensiones del aprendizaje, tanto en el precuestionario como en el poscuestionario. La media global del grupo de participantes pasó de 3,37 en el cuestionario inicial a 4,57 en el cuestionario posterior en la escala Likert. Algo similar ocurrió con el porcentaje de respuestas más altas (de 4 a 5), que pasó de un 22% en el cuestionario inicial a un 96% en el cuestionario posterior. Estos datos suponen una mejora del 74% respecto de la valoración general del aprendizaje a través del cine hispano y de la experiencia pedagógica de trabajar conceptos y temáticas históricos y culturales mediante la creación de infografías audiovisuales. Este crecimiento en los porcentajes de respuestas cerradas es especialmente notorio al fijarse en las dimensiones que preguntan por la multimodalidad y la memoria histórica, donde se observa una mejora de más del 90 % tras trabajar la película de forma creativa y multimodal.

A continuación, se muestra la tabla 1, que presenta, de forma detallada, las medias aritméticas y los porcentajes de cada ítem del precuestionario y del poscuestionario. En la tabla se observa que *n* indica el número total de participantes del estudio. En este caso, 12 estudiantes completaron el precuestionario y el poscuestionario. Después, la primera columna que aparece se refiere a las dimensiones que agrupan los ítems individuales según la categoría analítica que se evalúa. Hay cuatro: la memoria histórica, los factores afectivos, la multimodalidad y la dimensión pedagógica. Lo segundo que hay que tener en cuenta es

que se seleccionaron ocho ítems clave que permiten ilustrar las cuatro dimensiones del análisis de forma representativa, aunque originalmente se hicieron diez preguntas cerradas en el precuestionario y el poscuestionario. Las dos preguntas omitidas fueron redundantes y no presentaban cambios relevantes suficientes para ser incluidas en la tabla de resultados principales. Las columnas que dicen *Media Pre* y *Media Pos* muestran el promedio aritmético, es decir, la media de las respuestas en la escala Likert de 1 a 5, donde 1 indica totalmente en desacuerdo y 5 significa totalmente de acuerdo antes y después del proyecto. Las columnas que dicen *Po 4-5 en Pre* y *Po 4-5 en Pos* expresan el porcentaje del estudiantado que marcó valores altos, como 4 o 5, en la escala para responder las preguntas antes y después del proyecto. Es decir, estas columnas muestran el porcentaje de estudiantes que estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo antes y después de crear la infografía audiovisual. La última columna de la tabla, llamada *pp*, se refiere a los puntos porcentuales, que son una medida de diferencia porcentual absoluta que calcula la diferencia entre dos porcentajes.

Dimensión	Ítem	Media Pre	Media Pos	Po 4-5 en Pre	Po 4-5 en Pos	pp
Memoria histórica	Conozco información básica sobre la GCE	3,33	4,42	8	100	+92
	Reconozco símbolos ideológicos del franquismo	3,03	4,41	0	75	+75
Afectividad	Me siento cómodo/a hablando de temas difíciles	3,31	4,60	17	92	+75
	Las emociones influyen en cómo aprendo	3,92	4,68	42	100	+58
Multimodalidad	Sé identificar ideas políticas en imágenes/textos	3,24	4,40	8	92	+84
	Usar voz, imagen y texto me ayudó a expresar ideas	2.96	4.59	0	100	+100
Pedagógica	El cine me ayudó a aprender historia	3.53	4.61	25	100	+75
	El proyecto mejoró mi aprendizaje	3.73	4.67	8	100	+92

Tabla 1. Resultados por ítem en pre-cuestionario y post-cuestionario (n=12)

El análisis de la tabla 1 muestra los resultados de los ocho ítems, agrupados en las cuatro dimensiones mencionadas antes. Al analizar los datos en conjunto, se evidencia una mejoría tras la intervención. Por ejemplo, en la categoría de memoria histórica las medias aumentaron de 3,1 a 4,4 y el porcentaje de respuestas altas pasó de menos del 10% a más del 90%, lo que refleja una comprensión más sólida de la Guerra Civil y de los símbolos franquistas. En la afectividad, el estudiantado ganó mayor confianza para abordar temas difíciles y reconoció la importancia del papel de las emociones en su aprendizaje, con un aumento de 58 a 75 puntos porcentuales. En la modalidad multimodal se observa el cambio más pronunciado, ya que todos los participantes afirmaron haber aprendido a combinar recursos diferentes, como la voz, el texto y la imagen, para expresar sus ideas, con un incremento total de 100 puntos porcentuales. En la dimensión pedagógica, el 100% de los participantes consideró que el cine favoreció su aprendizaje y que el proyecto resultó útil para aprender en español. Estos resultados confirman que la experiencia de crear las

infografías audiovisuales mejoró el conocimiento histórico y supuso una implicación emocional en el estudiantado.

La siguiente tabla muestra los resultados agrupados en las cuatro dimensiones de análisis y visualiza con mayor claridad la progresión global por categoría.

Categoría	Media Pre	Media Pos	Po 4-5 en Pre	Po 4-5 en Pos	pp
Memoria histórica y cultura	3,18	4,42	0	91,7	+91,7
Afectividad y posicionamientos éticos	3,59	4,57	8,3	100	+91,7
Multimodalidad y significados	3,10	4,49	0	100	+100
Implicaciones pedagógicas	3,73	4,67	8,3	100	+91,7

Tabla 2. Resultados por categorías de análisis (n=12)

La tabla 2 resume los resultados agrupados en las cuatro dimensiones de análisis del estudio. En todas se observa un incremento en las medias y en el porcentaje de respuestas altas (4-5). Esto evidencia que el proyecto tuvo un impacto general en la clase. En relación con la memoria histórica y la cultura, la media pasa de 3.18 a 4.42 y el porcentaje de las respuestas altas aumenta de 0% a 91.7%, reflejando una mejoría en la comprensión de los contenidos históricos. La dimensión de la afectividad y los posicionamientos éticos muestra un cambio similar, con un aumento de más de 90 puntos porcentuales. El estudiantado reflejó cómo las emociones influyen en temas sensibles. En la misma línea, la multimodalidad y la construcción de significados también obtienen una puntuación alta, con más de 100 puntos porcentuales. Este dato refleja que todo el estudiantado aprendió a integrar elementos multimodales como recursos expresivos. En las implicaciones pedagógicas, los participantes pasaron de 3,73 a 4,67 en la media y consiguieron más de 91,7 puntos porcentuales en el poscuestionario. Esto indica un impacto positivo de las infografías audiovisuales en el aprendizaje lingüístico y cultural del español. Los resultados cuantitativos de las tablas 1 y 2 corroboran que el enfoque multimodal promovió el aprendizaje significativo, la comprensión histórica y el desarrollo afectivo.

Las dos últimas tablas que aparecen abajo resumen de manera cualitativa los hallazgos referentes a las respuestas abiertas del precuestionario y del postcuestionario que hasta ahora no se han analizado.

Categoría temática	Frecuencia (n=12)	%	Descripción	Cita de estudiante
Conocimiento limitado sobre la Guerra Civil Española	9	75	La mayoría reconoce saber "muy poco" o "haber oído algo" sobre el conflicto.	"Sé que fue una guerra entre españoles, pero no conozco los detalles".
Distancia emocional e inseguridad para hablar de historia en español	10	83	El estudiantado expresó interés pero también temor o incomodidad al tratar temas políticos.	"Me da miedo decir algo incorrecto en español sobre política o guerra".
Percepción del cine como entretenimiento más que	8	67	Se valora el cine por su atractivo visual, pero no se percibe inicialmente como	"Las películas ayudan a imaginar, pero no sé si sirven

como herramienta educativa		un medio de análisis crítico.	para aprender historia”.
----------------------------	--	-------------------------------	--------------------------

Tabla 3. Resultados de las respuestas abiertas en el precuestionario

La tabla 3 revela que, en el cuestionario inicial, la mayoría del estudiantado señaló tener un conocimiento limitado sobre la Guerra Civil Española y, por tanto, su actitud hacia los temas históricos o políticos en español también es limitada. Sobre el cine, dicen que principalmente sirve para entretener, pero no lo consideran un recurso de aprendizaje. Estas respuestas iniciales cambian al compararlas con las del cuestionario final, en el que las respuestas se asocian más con la empatía y la expresión multimodal. Este contraste cualitativo refuerza los resultados cuantitativos y permite observar una transformación cognitiva y afectiva en la interpretación de los contenidos históricos y culturales. La tabla 4 muestra lo que se acaba de decir:

Categoría temática	Frecuencia (n=12)	%	Descripción	Cita de estudiante
Empatía y conexión emocional	11	92	El estudiantado expresó emociones intensas como tristeza, compasión o indignación ante los efectos humanos de la guerra.	“Sentí empatía al pensar en cómo la guerra afectó a los niños.”
Comprensión crítica del pasado	10	83	Los participantes reflexionan sobre ideología, censura y resistencia, mostrando un pensamiento histórico más complejo.	“Comprendí los símbolos del franquismo y lo que representaban.”
Expresión multimodal y creatividad	12	100	La integración de voz, imagen y texto amplía las posibilidades comunicativas y permite expresar ideas más profundas.	“La combinación de modos me permitió expresar ideas más profundas.”

Tabla 4. Resultados de las respuestas abiertas en el poscuestionario

La categoría de empatía y conexión emocional aparece en el 92% de las respuestas. Después de trabajar con las infografías audiovisuales, el estudiantado mostró una implicación afectiva con el contenido histórico de la película. La categoría de comprensión crítica del pasado, en el 83% de las respuestas, evidencia la capacidad del alumnado para reconocer las ideologías y los mecanismos de control político. Y la categoría sobre la expresión multimodal y la creatividad alcanzó el 100%, lo que refleja que todo el estudiantado valoró positivamente el uso de recursos audiovisuales y lingüísticos para comunicar sus ideas y emociones.

El análisis cualitativo complementa los hallazgos del cuantitativo. En las respuestas abiertas, todo el grupo valoró la multimodalidad como un recurso expresivo que permite expresar emociones. Estos datos cualitativos confirman que el proyecto mejoró la empatía, la competencia multimodal y cultural.

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, se observan cuatro categorías que permiten articular los hallazgos con los marcos teóricos propuestos previamente, que son la lingüística aplicada, la pedagogía crítica y los estudios sobre factores afectivos en el aprendizaje. En primer lugar, se aborda la representación cultural y la memoria histórica, destacando cómo el trabajo con las infografías audiovisuales sitúa la película en un contexto sociopolítico más amplio. En segundo lugar, se examina la expresión afectiva y los posicionamientos éticos que surgen de las narraciones. En tercer lugar, se analiza el papel de los recursos multimodales en la construcción de significados, destacando la interacción entre la voz, el texto, la imagen y el sonido. En cuarto lugar, se plantean las implicaciones pedagógicas, subrayando la importancia de este tipo de proyectos para la enseñanza de lenguas extranjeras y culturas de manera afectiva y multimodal.

Los resultados confirman que la integración de tareas multimodales en la enseñanza de español como lengua extranjera genera un aprendizaje significativo en el que se integran las dimensiones cognitiva y emocional. La mejora observada en todas las categorías, sobre todo en la multimodalidad y la memoria histórica, sugiere que las infografías audiovisuales fomentan un aprendizaje complejo con significado para el estudiantado. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones recientes que demuestran que la inmersión multimodal facilita la comprensión crítica y el desarrollo de competencias comunicativas en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras (Guo et al., 2024; Rahmanu et al., 2024).

En la dimensión de la memoria histórica y la cultura, el estudiantado pasó de tener un conocimiento superficial antes de ver la película y trabajar con la infografía a desarrollar una comprensión más crítica de las ideologías del franquismo. Esta transformación ya la comentó Byram (1997) con el término competencia intercultural que implica la capacidad de interpretar y relacionar productos culturales ajenos desde un marco de referencia ético. En este caso, la película actuó como mediadora cultural, permitiendo a los participantes conectar la historia española con los problemas universales sobre el poder, la violencia y la resistencia. Según Kramsch (2009), el aprendizaje de una lengua no significa dominar un sistema de signos, hay que acceder a una *memoria simbólica* que es compartida por el colectivo de hablantes de la lengua y la cultura (Assmann, 2011; Labanyi, 2009; Kinder, 1993; Halbwachs, 1992; Hirsch, 2012).

En la dimensión afectiva, los resultados mostraron que la emoción es un componente central del aprendizaje de lenguas extranjeras. La mayoría del estudiantado manifestó que las emociones potencian su comprensión de la historia. Este fenómeno se relaciona con el modelo de *Second-Language Emotions and Positive Psychology* (L2EPP) propuesto por Shao et al. (2020), en el que las emociones positivas promueven la resiliencia comunicativa y la autorreflexión lingüística. Por otro lado, Li et al. (2021) señalan en su estudio que el bienestar emocional y la empatía favorecen la retención, la creatividad y la participación activa. En este sentido, la emoción regula el conocimiento en la adquisición de segundas lenguas (Arnold, 2011; Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ryan, 2015; Barcelos & Aragão, 2018; Pavlenko, 2007).

En cuanto a la multimodalidad, puede decirse que tuvo un gran impacto. El estudiantado aprendió a construir significados mediante la interacción entre la voz, el texto y la imagen de manera multimodal, siguiendo las teorías de Kress y Van Leeuwen (2021) y de Jewitt (2017). Cada modo semiótico contribuye a la elaboración de los conceptos al ampliar las posibilidades de expresión en el discurso. Lemke (1998) se refiere a esta capacidad como la *competencia semiótica crítica*, que consiste en analizar y producir

discursos complejos que circulan en entornos mediáticos contemporáneos. Guo et al. (2024) sugieren que los enfoques multimodales ofrecen distintos canales de comunicación y aumentan la motivación y la autoeficacia del alumnado en tareas que requieren diseño, narración y producción audiovisual. En este caso concreto, la multimodalidad permitió que el estudiantado participó de diversas formas, reduciendo la ansiedad y aumentando su confianza en español (Cope & Kalantzis, 2009; Durie, 1997; Grant & Archer, 2019; Jewitt, 2017). El trabajo con la infografía permitió desarrollar la creatividad de manera multimodal (Muñoz-Basols et al., 2025).

La dimensión pedagógica también fue muy positiva. Todos los participantes coincidieron en que el cine y la creación multimodal mejoraron su aprendizaje y su comprensión de los contenidos. Este resultado se relaciona con las pedagogías críticas y del diseño (Cope & Kalantzis, 2020; Giroux, 2005; Pennycook, 2001), en las que el aula es un espacio de co-creación y el estudiantado es productor de conocimiento y receptor. Jewitt (2017) y Rahmanu et al. (2024) señalan que el aprendizaje multimodal promueve la agencia y la creatividad al integrar la emoción, la cultura y la lengua en el proceso formativo.

En definitiva, estos hallazgos sugieren que las tareas multimodales en un contexto cultural y emocional significativo transforman la relación del estudiante con la lengua y con el conocimiento histórico. Los resultados sugieren que la emoción y el diseño multimodal son dimensiones constitutivas del aprendizaje significativo en lenguas extranjeras.

6. CONCLUSIONES

Este estudio confirma que la multimodalidad, la emoción y el cine son elementos pedagógicos que transforman la enseñanza del español como lengua extranjera. Los resultados cuantitativos y cualitativos mostraron una mejora en la comprensión cultural, la implicación afectiva y la capacidad de expresión del alumnado. La actividad de creación de infografías audiovisuales permitió al estudiantado apropiarse de los contenidos históricos desde una mirada crítica y empática. También, funcionaron como medios alternativos para comunicar ideas que son complejas. Por tanto, el aprendizaje fue cognitivo, emocional, colectivo y creativo.

Los resultados, de nuevo, muestran que las tareas multimodales ofrecen numerosos medios de expresión que reducen la ansiedad y aumentan la motivación del estudiante. La emoción actúa como factor para mejorar de manera significativa la comprensión y la participación. La película *El laberinto del fauno* fue un recurso didáctico que sirvió para aprender sobre el simbolismo de la historia de la España franquista.

Desde el punto de vista pedagógico, los hallazgos revelan la importancia de crear e incluir cada vez más, en las aulas, este tipo de proyectos de creación multimodal en los niveles avanzados de ELE como práctica más habitual. La secuencia didáctica implementada, en la que el estudiantado tuvo que ver, analizar, crear y reflexionar, muestra su potencial para integrar las competencias lingüísticas, interculturales y afectivas. Todo esto se alinea muy bien con los principios del aprendizaje significativo y con las pedagogías del aprendizaje por diseño.

A modo de conclusión, los resultados permiten afirmar que el aprendizaje de lenguas extranjeras, cuando se sitúa entre la emoción, la cultura y la creación, forma estudiantes competentes, críticos y sensibles capaces de interpretar el mundo hispano desde otras lentes lingüísticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, Jane (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Arnold, Jane (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 11–22. <https://eric.ed.gov/?id=ED532410>
- Arnold, Jane, y Foncubierta, José (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.
- Arnold, Jane, y Fonseca-Mora, M. Carmen (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4(1), 119–136.
- Assmann, Jan (2011). *Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination*. Cambridge University Press.
<http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=833398>
- Aumont, Jacques (1997). *The Image*. London: British Film Institute.
- Bácares, Camilo (2023). *Cine y Educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela*. *Educação & Realidade*, 48, 1-22.
- Barcelos, A. María, y Aragão, Rodrigo, C (2018). Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41, 506 - 531.
- Braun, Virginia, y Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cope, Bill, y Kalantzis, Mary (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Del Toro, Guillermo (Director). (2006). *El laberinto del fauno* [Película]. Estudios Picasso; Tequila Gang.
- Dewaele, Jean M, y MacIntyre, Peter D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>
- Dewaele, Jean M., y Pavelescu, Liana M. (2019). The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: a multiple case study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 66–80. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1675667>
- Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Zoltán, y Ryan, Stephen (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Donaghy, Kieran (2014). *Film in action: Teaching language using moving images*. Delta Publishing.
- Durie, Mark (1997). Reading images: The grammar of visual design. *English in Australia*, 119/120, 92–100.
- Giroux, Henry A. (2005). *Border crossings: cultural workers and the politics of education* (Second edition). Routledge.
- Grant, Terri, y Archer, Arlene (2019). Multimodal mapping: using mind maps to negotiate emerging professional communication practices and identity in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 33(1), 74–91. <https://doi.org/10.20853/33-1-2758>
- Guo, Xingrong, Zhou, Siyu, y Li, Yiming (2024). Advancing multimodal teaching: A bibliometric and content analysis. *Humanities & Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04254-0>
- Halbwachs, Maurice (1992). *On Collective Memory*. University of Chicago Press.
- Hirsch, Marianne (2012). *The generation of postmemory: writing and visual culture after the Holocaust*. Columbia University Press. <http://site.ebrary.com/id/10593404>

- Horwitz, Elaine K (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Ismaili, Merita (2013). The effectiveness of using movies in the EFL classroom: A study conducted at South East European University. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(4), 121–132. <https://doi.org/10.5901/ajis.2012.v2n4p121>
- Jewitt, Carey (2017). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (Second edition). Routledge.
- Kramsch, Claire (2006). The Multilingual Subject. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/J.1473-4192.2006.00109.X>
- Kramsch, Claire (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Kinder, Marsha (1993). *Blood cinema: the reconstruction of national identity in Spain*. University of California Press.
- Kress, Gunter R., y Van Leeuwen, Theo (2021). *Reading images: the grammar of visual design* (Third edition). Routledge.
- Labanyi, Jo (2009). The languages of silence: historical memory, generational transmission and witnessing in contemporary Spain. *Journal of Romance Studies* 9, 23-35. DOI:[10.3828/jrs.9.3.23](https://doi.org/10.3828/jrs.9.3.23)
- Lankshear, Colin, y Knobel, Michelle (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). Open University Press.
- Lemke, Jay L. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science* (pp. 87–113). Routledge.
- Lütge, Christiane (2022). *Foreign language learning in the digital age: theory and pedagogy for developing literacies* (First edition). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781003032083>
- MacIntyre, Peter D., Gregersen, Tammy, y Mercer, Sarah (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.
- Méndez, Mariza G., y Peña, Argelia (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 15, 109-124.
- Muñoz-Basols, Javier, Gutiérrez, Mara F., Cerezo, Luis y Balkwill, Emily (2025). *Technology-Mediated Language Teaching: From Social Justice to Artificial Intelligence*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/munoz9872>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Fiksdal, Susan (2007). EMOTIONS AND MULTILINGUALISM, Aneta Pavlenko. *Studies in Second Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/S0272263107070556>
- Pennycook, Alastair (2021). *Critical applied linguistics: a critical re-introduction* (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rahmanu, I Wayan ED, Putra, Nico PS, y Sutrisno, A (2024). Multimodal immersion in English language learning: A systematic review. *Heliyon*, 10(5), e26013. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38357>
- Serradilla, Clara, Hurtado, Silvia, y Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras. (2024). *El cine como herramienta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural y de las destrezas lingüísticas: propuesta basada en la película de animación Coco* [Dissertation]. https://worldcat.org/search?q=on:ESUDE+http://uvadoc.uva.es/oai/request+DCG_ENTIRE_R EPOSITORY+CNTCOLL
- Shao, Kaiki, Nicholson, Laura J, Kutuk, G, y Lei, Fei (2020). Emotions and instructed language learning: Proposing a second language emotions and positive psychology model. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 2142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>
- Vincent, John (2006). Children writing: Multimodality and assessment in the writing classroom. *Literacy*, 40, 51 – 57. DOI:[10.1111/j.1467-9345.2006.00426.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.00426.x)
- Zembylas, Michalinos (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>