

Microvídeo y competencia multimodal en ELE: diseño de una secuencia didáctica en la universidad argelina

الفيديو المصغّر والكفاءة متعددة الأنماط في تعليم الإسبانية:
تصميم تسلسل ديداكتيكي في الجامعة الجزائرية

**Microvidéo et compétence multimodale en ELE :
conception d'une séquence didactique à l'université
algérienne**

**Microvideo and Multimodal Competence in Spanish as
a Foreign Language: Designing a Didactic Sequence at
an Algerian University**

WIDAD SOUALI

Universidad Mohamed Ben Ahmed - Orán 2, Algeria

B.P 1015 El M'Naouer, Oran 3100

souali_widad@univ-oran2.dz

ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-4626-8291>

Date de réception	Publication numérique	Archivage ASJP
15/03/2026	26/06/2026	20/09/2026

Référence électronique

Widad Souali, « Microvídeo y competencia multimodal en ELE: diseño de una secuencia didáctica en la universidad argelina », Aleph [En ligne], Vol 13 (4) | 2026, mis en ligne le 26 juin 2026. URL : <https://aleph.edinum.org/17589>

Référence papier (archivage Asjp)

Widad Souali, « Microvídeo y competencia multimodal en ELE: diseño de una secuencia didáctica en la universidad argelina », Aleph, Vol 13 (4) | 2026, 509-533.

Résumé

Este artículo reformula la integración del microvideo en la enseñanza del español como lengua extranjera no como simple innovación tecnológica, sino como problema de ingeniería didáctica multimodal. Partiendo de la distancia existente entre las prácticas comunicativas digitales del estudiantado y las formas todavía predominantemente verbales de muchas tareas universitarias de ELE, el trabajo propone un dispositivo de formación destinado a estudiantes argelinos de nivel B1-B2. La contribución no presenta resultados experimentales ; su objetivo consiste en diseñar, justificar y hacer evaluable una secuencia didáctica transferible, fundada en la competencia comunicativa, las multiliteracidades, la multimodalidad social, la mediación del Marco Común Europeo de Referencia y la competencia digital crítica. Desde una metodología teórico-aplicativa próxima a la ingeniería didáctica y a la investigación basada en el diseño, se establecen principios de concepción, fases de implementación, criterios de producción y una rúbrica analítica para evaluar la articulación entre palabra, imagen, sonido, gesto, ritmo audiovisual y reflexión metacomunicativa. El resultado principal es un modelo operativo que permite integrar plataformas de microvideo, como TikTok o entornos cerrados equivalentes, sin reducirlas a un recurso motivacional ni a una práctica improvisada. Se concluye que el microvideo puede favorecer el desarrollo conjunto de la competencia lingüística, pragmática, estratégica y multimodal siempre que se inscriba en objetivos explícitos, mediación docente, evaluación rigurosa y condiciones éticas de circulación.

Mots-clés

competencia multimodal, microvideo, español como lengua extranjera, ingeniería didáctica ; TikTok, educación digital, universidad argelina

الملخص

يتناول هذا المقال وجهة توظيف تطبيق تيك توك، بوصفه بيئة رقمية قائمة على الفيديو القصير، في تنمية الكفاءة متعددة الوسائط لدى متعلمي الإسبانية لغة أجنبية في السياق الجامعي الجزائري. وينطلق البحث من فرضية مفادها أن تعليم اللغات لم يعد قادراً على الاكتفاء بالكفاءة اللفظية وحدها، ما دامت الممارسات التواصلية المعاصرة تُبنى من خلال تفاعل الكلام، والصورة، والصوت، والحركة، والنصوص المرافقة. ومن منظور

نظري - تطبيقي يندرج ضمن هندسة ديداكتيكية قابلة للنقل، يعيد المقال تأطير العلاقة بين الكفاءة التواصلية، والتعدد الوسائطي، وتعدد القرائيات، ثم يقترح نموذجاً عملياً لتصميم سلسلة تعليمية موجهة إلى طلبة جامعيين جزائريين في مستوى B1-B2. تقوم هذه السلسلة على مراحل مترابطة تشمل التخطيط، وكتابة السيناريو، والتسجيل، والمونتاج التأملي، والعرض، والتغذية الراجعة، كما تقترح Rubrique تقييمية تراعي جودة اللغة، والملاءمة التداولية، والانسجام بين الوسائط، والوظيفية السمعية البصرية، والقدرة التأملية. لا يقدم المقال نتائج تجريبية، بل يقترح إطاراً ديداكتيكياً مؤسساً يمكن اختباره لاحقاً من خلال دراسات ميدانية. ويتمثل إسهامه الرئيس في بلورة نموذج قابل للتطبيق، يسمح بدمج الفيديو القصير في تعليم الإسبانية ضمن شروط علمية، وتربوية، وأخلاقية واضحة.

الكلمات المفتاحية

الكفاءة متعددة الوسائط، الفيديو القصير، تيك توك؛ تعليم الإسبانية لغةً أجنبية؛ الهندسة الديداكتيكية، التربية الرقمية، تعدد القرائيات

Abstract

Cet article reformule l'intégration du microvidéo dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère non comme une simple innovation technologique, mais comme un problème d'ingénierie didactique multimodale. À partir de l'écart entre les pratiques communicationnelles numériques des étudiants et les tâches universitaires d'ELE encore largement centrées sur le verbal, l'étude propose un dispositif destiné à des étudiants algériens de niveau B1-B2. La contribution ne présente pas de résultats expérimentaux ; elle vise à concevoir, justifier et rendre évaluable une séquence transférable, fondée sur la compétence communicative, les multilittératies, la multimodalité sociale, la médiation du Cadre européen commun de référence et la compétence numérique critique. Selon une méthodologie théorico-applicative proche de l'ingénierie didactique et de la recherche fondée sur le design, l'article définit des principes de conception, des phases de mise en œuvre, des critères de production et une rubrique analytique permettant d'évaluer l'articulation entre parole, image, son, geste, rythme audiovisuel et réflexivité métacommunicative. Le résultat principal est un modèle opérationnel qui permet d'intégrer les plateformes de microvidéo, comme TikTok ou des environnements fermés équivalents, sans les réduire à un support motivationnel ni à une pratique improvisée. Il en ressort que le microvidéo peut contribuer au développement conjoint des

compétences linguistique, pragmatique, stratégique et multimodale, à condition d'être encadré par des objectifs explicites, une médiation enseignante, une évaluation rigoureuse et des conditions éthiques de circulation.

Keywords

compétence multimodale, microvidéo, espagnol langue étrangère, ingénierie didactique, TikTok , éducation numérique, université algérienne

Abstract

This article reframes the integration of microvideo in the teaching of Spanish as a foreign language not as a merely technological innovation, but as a problem of multimodal didactic engineering. Starting from the gap between students' everyday digital communicative practices and university Spanish-as-a-foreign-language tasks that often remain predominantly verbal, the paper proposes a training sequence for Algerian university students at B1-B2 level. The contribution does not report experimental findings ; rather, it aims to design, justify and make assessable a transferable pedagogical sequence grounded in communicative competence, multiliteracies, social semiotic multimodality, mediation in the Common European Framework of Reference, and critical digital competence. Drawing on a theoretically applied methodology close to didactic engineering and design-based research, the article formulates design principles, implementation phases, production criteria, and an analytic rubric for assessing the articulation of speech, image, sound, gesture, audiovisual rhythm, and metacommunicative reflection. The main result is an operational model that enables the integration of microvideo platforms, such as TikTok or equivalent closed environments, without reducing them to motivational tools or improvised classroom practices. The article concludes that microvideo can foster the combined development of linguistic, pragmatic, strategic and multimodal competence when it is embedded in explicit objectives, teacher mediation, rigorous assessment and ethical conditions of circulation.

Abstract

multimodal competence, microvideo, Spanish as a foreign language, didactic engineering, TikTok, digital education, Algerian university

Introducción

La comunicación contemporánea se organiza cada vez con mayor frecuencia en ensamblajes semióticos en los que la palabra verbal se combina con imágenes, subtítulos, gestos, música, montaje, ritmo visual y formas de interacción propias de las plataformas digitales. Esta transformación no afecta únicamente a los géneros mediáticos o a las prácticas juveniles de entretenimiento ; modifica también las condiciones en que los sujetos leen, producen, interpretan y negocian significados. En tal contexto, enseñar una lengua extranjera implica necesariamente preguntarse qué significa comunicar cuando el sentido ya no se distribuye en un solo canal, sino en una composición multimodal cuya eficacia depende de la relación entre diversos recursos expresivos.

La enseñanza universitaria del español como lengua extranjera no puede permanecer al margen de este desplazamiento. En numerosos programas de ELE, la corrección gramatical, la coherencia textual y la fluidez oral siguen ocupando un lugar central, como es lógico ; sin embargo, las tareas de aprendizaje continúan privilegiando con frecuencia formatos relativamente estabilizados —redacción, exposición oral, diálogo guiado, comentario de texto— que no siempre preparan al estudiantado para intervenir en los entornos comunicativos donde hoy circulan buena parte de los discursos sociales. El problema no consiste en sustituir la formación lingüística por actividades digitales, sino en ampliar sus condiciones de ejercicio : hablar, escribir, explicar, argumentar o mediar en español exige hoy saber integrar, seleccionar y jerarquizar modos verbales, visuales, sonoros y gestuales.

El microvídeo constituye, en este marco, un objeto didáctico particularmente significativo. Plataformas como TikTok han contribuido a consolidar un formato caracterizado por la brevedad, la densidad informativa, la fuerte codificación audiovisual, la circulación algorítmica y la necesidad de captar rápidamente la atención del destinatario. Ahora bien, el interés pedagógico del microvídeo no debe confundirse con una celebración acrítica de la plataforma. Incorporar TikTok al aula sin objetivos precisos, sin mediación docente y sin criterios de evaluación puede producir una actividad atractiva, pero científicamente frágil y didácticamente banal. A la inversa, excluir toda práctica de microvídeo por considerarla exterior al espacio académico puede profundizar la distancia entre las formas escolares de aprendizaje y las prácticas comunicativas efectivas del alumnado.

La cuestión central es, por tanto, de diseño didáctico. ¿Bajo qué condiciones puede el microvideo convertirse en una tarea formativa rigurosa para el desarrollo de la competencia multimodal en ELE ? ¿Qué objetivos, fases, criterios y restricciones permiten desplazar una práctica social ordinaria hacia una actividad académica de producción lingüística y semiótica ? ¿Cómo evaluar una producción breve sin reducirla a la corrección gramatical ni abandonarla a la impresión subjetiva de creatividad ? Estas preguntas delimitan el problema abordado en este artículo.

La contribución se sitúa explícitamente en el terreno de la ingeniería didáctica. No se presenta aquí una experimentación empírica ni una medición de impacto sobre un grupo concreto ; se propone, más bien, un modelo argumentado de secuencia didáctica, susceptible de ser implementado, adaptado y validado en investigaciones posteriores. Esta delimitación metodológica es necesaria para evitar una confusión frecuente en los trabajos sobre tecnologías educativas : no basta con señalar que una herramienta motiva al alumnado o que pertenece a sus prácticas cotidianas ; es preciso describir de manera controlada qué problema formativo resuelve, qué competencias moviliza, qué productos genera y cómo pueden evaluarse sus efectos.

El artículo persigue, en consecuencia, tres objetivos complementarios : primero, fundamentar teóricamente la relación entre competencia comunicativa, multimodalidad, multiliteracidades y competencia digital crítica ; segundo, diseñar una secuencia de producción de microvideos para estudiantes universitarios argelinos de ELE de nivel B1-B2 ; tercero, proponer una rúbrica analítica y un protocolo de validación futura que hagan posible transformar la propuesta en investigación empírica. La hipótesis de diseño que orienta el trabajo sostiene que el microvideo puede contribuir al desarrollo integrado de competencias lingüísticas, pragmáticas, estratégicas y multimodales si se estructura mediante tareas de planificación, guionización, producción, edición reflexiva y retroalimentación criteriada.

1. De la competencia comunicativa a la acción multimodal

El punto de partida del enfoque comunicativo en didáctica de lenguas fue la superación de una concepción estrictamente estructural del dominio lingüístico. Hymes (1972) mostró que saber una lengua no equivale únicamente a manejar un sistema de reglas, sino a saber cuándo, cómo, con quién

y con qué finalidad utilizar determinadas formas. Canale y Swain (1980), y posteriormente Canale (1983), sistematizaron esta intuición al distinguir dimensiones lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas de la competencia comunicativa. Esta arquitectura conserva plena pertinencia para la enseñanza del español como lengua extranjera, pero requiere ser reinterpretada a la luz de los entornos digitales contemporáneos.

En efecto, la competencia lingüística sigue siendo indispensable : sin un control suficiente del léxico, de la morfosintaxis, de la pronunciación y de la cohesión verbal, la producción en lengua meta pierde inteligibilidad. Sin embargo, la eficacia comunicativa de un microvídeo no depende solamente de enunciados correctos. Un estudiante puede pronunciar adecuadamente un texto y, al mismo tiempo, fracasar comunicativamente si el montaje interrumpe la progresión del contenido, si los subtítulos contradicen la voz, si la música impide la comprensión o si las imágenes no guardan relación semántica con el discurso. La corrección lingüística es, por consiguiente, condición necesaria, pero no suficiente.

La competencia sociolingüística también se desplaza. Adecuar el registro, el tono y las fórmulas de interacción al destinatario no significa únicamente distinguir entre una situación formal y una conversación cotidiana ; supone comprender los códigos de proximidad, economía expresiva, apelación visual y ritmo discursivo que caracterizan determinados géneros digitales. En el microvídeo didáctico, la cercanía comunicativa no puede confundirse con coloquialismo indiscriminado, del mismo modo que la exigencia académica no debe traducirse en rigidez expositiva. El desafío consiste en construir una voz pedagógica que sea clara, precisa y ajustada al formato.

La competencia pragmática adquiere aquí una importancia decisiva. Producir un microvídeo de sesenta o noventa segundos obliga a definir una intención comunicativa, organizar una progresión breve, seleccionar la información esencial y cerrar el mensaje de modo reconocible. La brevedad no simplifica la tarea ; la intensifica. El estudiante debe convertir una explicación potencialmente extensa en una secuencia condensada, coherente y orientada a un destinatario. Esta operación moviliza actos de habla, reformulación, énfasis, jerarquización y gestión del tiempo discursivo.

Finalmente, la competencia estratégica se amplía. Tradicionalmente asociada a la compensación de dificultades lingüísticas mediante paráfrasis, gestos o reformulaciones, se convierte en entornos digitales en capacidad de

distribuir el significado entre varios recursos : subtítulos, esquemas, imágenes, pausas, encuadres, gestos, cortes de montaje o apoyos tipográficos. Esta redistribución no constituye una solución de emergencia ante una carencia verbal ; es una forma legítima de construir sentido. Por ello, la competencia comunicativa en ELE debe pensarse como una competencia de acción semiótica situada.

1.1. Multimodalidad, multiliteracidades y mediación

La teoría de la multimodalidad permite conceptualizar este desplazamiento. Kress y van Leeuwen (2001, 2006) han mostrado que los modos visual, verbal, gestual y sonoro no son simples accesorios del lenguaje verbal, sino sistemas de significación con recursos, restricciones y potencialidades propias. Desde una perspectiva social-semiótica, el sentido emerge de la orquestación de estos modos en una situación concreta. La pregunta didáctica no es entonces si la imagen “ilustra” la palabra, sino cómo ambos modos cooperan, se refuerzan, se jerarquizan o, en ocasiones, se contradicen.

El concepto de multiliteracidades formulado por Cope y Kalantzis (2009) introduce una dimensión complementaria. Las alfabetizaciones contemporáneas ya no pueden limitarse a la lectura y escritura alfabética ; deben incluir la interpretación crítica de discursos híbridos y la producción consciente de significados en contextos culturalmente diversos. En la enseñanza de lenguas, esta perspectiva tiene consecuencias importantes : aprender español no consiste solamente en acceder a una norma lingüística, sino en participar en prácticas discursivas en las que intervienen repertorios culturales, tecnológicos y semióticos múltiples.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, especialmente en su volumen complementario, refuerza indirectamente esta ampliación al insistir en la mediación, la interacción en línea y la competencia plurilingüe y pluricultural. La figura del aprendiente como agente social desplaza el foco desde la reproducción de formas hacia la capacidad de actuar, colaborar, explicar, reformular y hacer accesible el significado para otros. El microvideo didáctico puede entenderse, precisamente, como tarea de mediación : el estudiante no se limita a repetir un contenido en español, sino que lo convierte en una explicación breve, multimodal y orientada a un destinatario.

Esta perspectiva evita una reducción tecnicista. La competencia multimodal no significa añadir imágenes a un texto ni usar una aplicación de moda ; signi-

fica tomar decisiones semióticas justificables. ¿Qué parte del contenido debe verbalizarse ? ¿Qué información puede mostrarse visualmente ? ¿Cuándo conviene insertar un subtítulo ? ¿Qué gesto ayuda a focalizar la atención ? ¿Qué ritmo de montaje favorece la comprensión ? Estas decisiones constituyen un aprendizaje lingüístico y metacomunicativo.

1.2. Competencia digital crítica y responsabilidad pedagógica

La integración del microvideo exige también una concepción crítica de la competencia digital. Ferrari (2013) y el marco DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer y Punie, 2022) recuerdan que la competencia digital no se reduce al manejo instrumental de dispositivos. Incluye la búsqueda y evaluación de información, la creación de contenidos, la colaboración, la protección de datos, la gestión de la identidad digital y la actuación responsable en entornos conectados. En el aula de ELE, esta dimensión resulta inseparable de la producción lingüística : crear un video en español implica también decidir qué se muestra, qué se oculta, qué se publica, qué derechos se respetan y qué huella digital se deja.

Por ello, el uso didáctico de TikTok debe formularse con prudencia institucional. La plataforma puede servir como referente de género, como repertorio de formatos y como objeto de análisis, pero la producción estudiantil no tiene por qué publicarse en abierto. Es posible trabajar con una lógica de microvideo en espacios cerrados, simulados o institucionales, preservando la estructura del género sin exponer innecesariamente la imagen del alumnado. Esta distinción es esencial para evitar que la innovación pedagógica se confunda con externalización de la actividad académica hacia plataformas comerciales.

La responsabilidad docente consiste, en consecuencia, en convertir una práctica comunicativa familiar en una tarea académica regulada. La familiaridad del alumnado con los videos breves no garantiza por sí misma competencia multimodal. Consumir contenidos no equivale a diseñarlos críticamente ; grabar un video no implica construir un mensaje didáctico ; dominar efectos de edición no asegura pertinencia comunicativa. La secuencia propuesta se justifica precisamente porque introduce mediación, criterios, fases y reflexión allí donde suele haber espontaneidad, imitación o intuición.

2. Estatuto metodológico : una contribución de ingeniería didáctica

El presente trabajo adopta una metodología teórico-aplicativa. Su finalidad no es comprobar empíricamente la eficacia de una intervención ya realizada, sino diseñar un dispositivo susceptible de ser implementado y evaluado. Esta orientación se aproxima a la ingeniería didáctica, entendida como una modalidad de investigación que articula análisis previo, diseño de situaciones, anticipación de variables, condiciones de implementación y criterios de validación (Artigue, 1988). También dialoga con la investigación basada en el diseño, que concibe los dispositivos pedagógicos como objetos teóricos y prácticos sometidos a ciclos de formulación, experimentación, análisis y reajuste (The Design-Based Research Collective, 2003).

Esta precisión metodológica permite resolver una fragilidad frecuente en los textos sobre plataformas digitales. Un artículo que no presenta datos empíricos no puede afirmar efectos de aprendizaje como si estuvieran demostrados. Sí puede, en cambio, construir un modelo de intervención con suficiente fundamentación para orientar investigaciones posteriores. En este sentido, la contribución del presente trabajo es de diseño : define un problema didáctico, formula principios de construcción, propone una secuencia, explicita criterios de evaluación y anticipa un protocolo de validación futura.

La pregunta de investigación que organiza el diseño puede formularse así : ¿cómo estructurar una secuencia de producción de microvideos en ELE que permita desarrollar y evaluar la competencia multimodal de estudiantes universitarios argelinos de nivel B1-B2 sin reducir el uso de plataformas digitales a un recurso motivacional ? De esta pregunta derivan tres subpreguntas : ¿qué principios deben orientar la transformación del microvideo en tarea académica ? ¿Qué fases de trabajo permiten articular planificación lingüística, producción audiovisual y reflexión metacomunicativa ? ¿Qué instrumentos pueden hacer observable la calidad multimodal de las producciones ?

2.1. Principios de diseño

Tabla 1. Principios de diseño de la secuencia multimodal

Principio	Operacionalización didáctica
Alineamiento didáctico	Los objetivos, las tareas, los productos esperados y la evaluación deben responder a la misma finalidad : producir un mensaje breve, inteligible, pertinente y multimodal en español.

Principio	Operacionalización didáctica
Primacía del sentido	Los recursos audiovisuales se seleccionan por su función comunicativa y no por su atractivo ornamental. Cada imagen, gesto, subtítulo o sonido debe poder justificarse.
Mediación docente	El profesor orienta, formula criterios, acompaña la revisión y evita que la tarea se reduzca a espontaneidad técnica o a entretenimiento.
Reflexividad metacomunicativa	El alumnado debe explicar sus decisiones de guion, registro, encuadre, subtitulación, ritmo y edición ; la producción se acompaña de una justificación.
Sobriedad tecnológica	La secuencia debe poder realizarse con recursos accesibles, preferentemente teléfonos móviles y aplicaciones comunes, sin exigir equipamientos especializados.
Ética y protección	La publicación abierta no constituye una obligación. Se priorizan espacios cerrados, consentimiento informado, derecho a la imagen y control de la circulación.
Transferibilidad	El dispositivo debe ser adaptable a distintos niveles, temas y condiciones institucionales, sin depender exclusivamente de TikTok como marca comercial.

2.2. Contexto destinatario : ELE en la universidad argelina

La propuesta se dirige a estudiantes universitarios argelinos de español como lengua extranjera con un nivel aproximado B1-B2. Este contexto posee una relevancia específica. Argelia se caracteriza por una ecología lingüística plural en la que conviven el árabe estándar, la darija, el francés, el tamazight en sus variedades y las lenguas extranjeras de formación universitaria. Esta pluralidad favorece con frecuencia una sensibilidad metalingüística significativa, pero también puede producir tensiones en la expresión oral : inseguridad, interferencias, dependencia del texto escrito o dificultad para ajustar el discurso a situaciones comunicativas menos controladas.

Al mismo tiempo, una parte importante del alumnado participa cotidianamente en prácticas digitales audiovisuales. Sin embargo, el paso del consumo informal a la producción académica en español no se realiza de manera automática. Un estudiante puede ser usuario competente de redes sociales en su vida cotidiana y, sin embargo, carecer de criterios para construir un microvideo didáctico en lengua meta. Esta distancia entre práctica social y competencia académica constituye el núcleo del problema formativo.

El nivel B1-B2 resulta adecuado porque permite trabajar con suficiente autonomía lingüística sin presuponer un dominio avanzado. En B1, el estudiante puede producir discursos relativamente simples y conectados sobre temas conocidos ; en B2, puede desarrollar explicaciones más matizadas y adaptar

su registro con mayor control. La secuencia aprovecha esta zona intermedia : exige claridad, síntesis y adecuación, pero no requiere una argumentación extensa propia de niveles C1-C2.

3. Diseño de la secuencia didáctica

La tarea central consiste en diseñar y producir un microvideo en español de entre sesenta y noventa segundos, destinado a explicar un contenido lingüístico, pragmático o cultural a un público previamente definido. El producto final puede adoptar la forma de cápsula explicativa, mini tutorial, comparación intercultural, aclaración de una dificultad frecuente, presentación de una expresión idiomática o mediación de un contenido cultural. Lo importante no es imitar la lógica viral de una plataforma, sino construir una pieza breve con intención didáctica, coherencia multimodal y exigencia lingüística.

La secuencia se organiza en seis fases. Cada una responde a una función formativa distinta : diagnóstico y encuadre, análisis de modelos, planificación, guionización multimodal, producción, edición reflexiva y retroalimentación. Esta progresión evita dos riesgos : por un lado, la improvisación técnica ; por otro, la reducción del video a simple lectura grabada. El microvideo se concibe como una construcción semiótica planificada en la que el estudiante debe tomar decisiones visibles y justificadas.

Tabla 2. Matriz operativa de la secuencia didáctica

Fase	Objetivo formativo	Actividades principales	Producto esperado
0. Diagnóstico y contrato didáctico	Identificar prácticas digitales, nivel de familiaridad con microvideos y reservas éticas.	Cuestionario breve ; discusión sobre publicación, consentimiento y derecho a la imagen.	Mapa inicial de prácticas y acuerdo de trabajo.
1. Análisis de modelos	Observar cómo se construye el sentido en videos breves.	Análisis guiado de 2 o 3 microvideos : apertura, voz, imagen, subtítulos, ritmo, cierre.	Ficha de observación multimodal.
2. Planificación	Definir destinatario, objetivo comunicativo y contenido lingüístico o cultural.	Selección del tema ; delimitación del mensaje ; elección del registro.	Ficha de proyecto : tema, público, objetivo, duración.
3. Guionización multimodal	Articular texto verbal y recursos no verbales antes de grabar.	Redacción del guion ; storyboard ; previsión de subtítulos, imágenes, gestos y sonido.	Guion multimodal validado por el docente.

Fase	Objetivo formativo	Actividades principales	Producto esperado
4. Grabación	Producir una primera versión inteligible y técnicamente funcional.	Captación de voz e imagen ; atención a pronunciación, encuadre, iluminación y ritmo.	Borrador audiovisual.
5. Edición reflexiva	Revisar la coherencia entre modos y reducir redundancias o interferencias.	Montaje ; inserción de subtítulos ; revisión del sonido ; suppression de efectos distractores.	Versión final + nota justificativa.
6. Presentación y retroalimentación	Analizar colectivamente la eficacia lingüística, pragmática y multimodal.	Projection en aula o espacio cerrado ; autoevaluación, coevaluación y feedback docente.	Microvideo evaluado + plan de mejora.

3.1. Fase de análisis de modelos

Antes de producir, el alumnado debe aprender a leer multimodalmente. Esta fase consiste en analizar videos breves seleccionados por el docente o contruidos ad hoc. La observación se centra en preguntas precisas : ¿cómo se capta la atención inicial ?, ¿qué información se verbaliza ?, ¿qué información se muestra ?, ¿qué relación existe entre subtítulos y voz ?, ¿qué función cumple la música ?, ¿cómo se cierra el mensaje ?, ¿qué elementos dificultan o facilitan la comprensión ? Esta lectura guiada permite convertir una práctica habitual de consumo en objeto de análisis académico.

El trabajo con modelos no debe promover la imitación acrítica. Su función es construir un metalenguaje : apertura, foco, redundancia funcional, sincronización, jerarquización, legibilidad, cohesión visual, densidad verbal, ritmo de montaje. Una vez que el alumnado dispone de estos términos, puede aplicarlos a su propia producción y justificar sus decisiones.

3.2. Planificación y guionización multimodal

La planificación constituye el primer momento propiamente productivo. Cada grupo define un destinatario concreto y una finalidad comunicativa. Esta decisión condiciona todo el dispositivo. Explicar el contraste entre pretérito perfecto y pretérito indefinido a estudiantes de nivel B1 no exige el mismo léxico, la misma densidad ni los mismos ejemplos que presentar una práctica cultural hispánica a un público universitario general. La claridad del destinatario impide que el microvideo se convierta en exposición vaga.

La guionización debe ser multimodal y no exclusivamente verbal. El guion incluye tres columnas : texto oral, recurso visual/gestual y función comunicativa. Esta estructura obliga a diferenciar lo que se dice, lo que se muestra y el efecto esperado. Por ejemplo, un subtítulo puede servir para destacar una palabra clave, no para duplicar íntegramente la voz ; una imagen puede contextualizar un ejemplo cultural, no decorar la pantalla ; una pausa puede separar dos ideas, no simplemente llenar un vacío.

3.3. Grabación, edición y retroalimentación

La grabación introduce una dimensión corporal y prosódica frecuentemente subestimada en el aula de lenguas. La voz, la entonación, el ritmo y la mirada intervienen en la construcción de la presencia discursiva. En el caso de estudiantes plurilingües, pueden trabajarse de manera explícita aspectos como la articulación de fonemas problemáticos, la acentuación de palabras, la segmentación de grupos fónicos o la evitación de una lectura excesivamente plana. La finalidad no es teatralizar la actividad, sino reforzar la inteligibilidad y la confianza comunicativa.

La edición reflexiva es el momento en que el producto se convierte en objeto de análisis. Los estudiantes comparan su intención inicial con el resultado obtenido : ¿el video cumple su objetivo ?, ¿la información se entiende sin sobrecarga ?, ¿los apoyos visuales ayudan o distraen ?, ¿el sonido es claro ?, ¿el montaje respeta la progresión argumentativa ?, ¿hay contradicciones entre lo dicho y lo mostrado ? Esta revisión favorece una conciencia metacomunicativa difícil de desarrollar mediante ejercicios lingüísticos tradicionales.

La retroalimentación debe combinar autoevaluación, coevaluación y evaluación docente. La coevaluación es útil si se apoya en criterios explícitos ; de lo contrario, corre el riesgo de convertirse en comentario impresionista. Por esta razón, la rúbrica presentada en la sección siguiente acompaña la secuencia desde el inicio. El alumnado conoce anticipadamente los criterios de calidad y puede utilizarlos durante la planificación, no solamente al final del proceso.

4. Rúbrica analítica para evaluar la producción multimodal

Uno de los principales problemas de la incorporación de formatos digitales en el aula es la evaluación. Si el microvideo se evalúa únicamente con criterios lingüísticos, se invisibiliza su especificidad multimodal ; si se evalúa solo

mediante impresiones de creatividad, se debilita la exigencia académica. La solución consiste en articular una rúbrica analítica que mantenga la centralidad de la lengua, pero reconozca también la organización semiótica del producto.

La rúbrica propuesta contempla seis dimensiones : corrección lingüística, adecuación pragmática, coherencia multimodal, funcionalidad audiovisual, reflexividad metacomunicativa y responsabilidad ética. Cada dimensión se distribuye en cuatro niveles. Esta estructura permite valorar no solo el producto final, sino también el proceso de toma de decisiones.

Tabla 3. Rúbrica analítica de evaluación de microvideos en ELE

Dimensión	Avanzado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Corrección lingüística	Léxico preciso, estructuras adecuadas, pronunciación inteligible y cohesión verbal sostenida ; los errores no afectan la comprensión.	Producción generalmente correcta ; algunos errores localizados no impiden la inteligibilidad.	Errores frecuentes de léxico, gramática o pronunciación ; la comprensión exige esfuerzo.	Errores sistemáticos que comprometen gravemente la comprensión del mensaje.
Adecuación pragmática	Objetivo comunicativo claro, destinatario bien definido, apertura eficaz, progresión coherente y cierre pertinente.	Finalidad reconocible y organización globalmente clara, aunque con transiciones mejorables.	Objetivo parcialmente visible ; progresión irregular o cierre débil.	Ausencia de finalidad clara ; acumulación de información sin orientación comunicativa.
Coherencia multimodal	Palabra, imagen, gesto, subtítulos y sonido se articulan de manera complementaria y funcional.	Los modos se relacionan de forma generalmente pertinente, con algunas redundancias o desajustes menores.	Relación débil entre recursos ; presencia de elementos decorativos o distractores.	Contradicción o desconexión entre modos ; los recursos no verbales dificultan la comprensión.
Funcionalidad audiovisual	Encuadre estable, sonido claro, textos legibles, ritmo adecuado y montaje sobrio al servicio del sentido.	Calidad técnica suficiente ; algunos problemas de ritmo, sonido o legibilidad no bloquean la recepción.	Problemas técnicos perceptibles que reducen la eficacia comunicativa.	Deficiencias técnicas graves : sonido ininteligible, textos ilegibles, montaje confuso.

Dimensión	Avanzado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Reflexividad metacomunicativa	El grupo justifica con precisión sus decisiones y muestra conciencia de los efectos producidos.	Justificación adecuada, aunque parcialmente descriptiva.	Justificación limitada ; escasa relación entre decisiones y objetivos.	Ausencia de reflexión o incapacidad para explicar las decisiones tomadas.
Responsabilidad ética	Respeto del consentimiento, derecho a la imagen, uso pertinente de materiales y control de la difusión.	Respeto global de las reglas, con pequeñas omisiones formales corregibles.	Atención insuficiente a derechos, fuentes o condiciones de circulación.	Riesgos éticos graves : exposición no consentida, materiales no autorizados o publicación inapropiada.

5. Protocolo de implementación y validación futura

Para que la propuesta alcance un estatuto empírico en investigaciones posteriores, debe acompañarse de un protocolo de validación. Dicho protocolo no forma parte de los resultados del presente artículo, pero sí constituye una prolongación necesaria de la ingeniería didáctica. La validación puede realizarse mediante un diseño de intervención en aula, preferentemente organizado en ciclos, de acuerdo con la lógica de la investigación basada en el diseño.

Una implementación inicial podría desarrollarse durante cuatro o cinco semanas con un grupo de estudiantes B1-B2. Antes de la secuencia, se aplicaría una tarea diagnóstica de producción oral breve y un cuestionario sobre prácticas digitales y autopercepción multimodal. Durante la secuencia, se recogerían guiones, borradores, observaciones de aula y notas reflexivas. Al final, se evaluaría el microvideo mediante la rúbrica y se realizaría una entrevista o cuestionario de percepción. Este conjunto de datos permitiría analizar no solo el producto final, sino también los procesos de planificación, negociación y revisión.

Tabla 4. Protocolo de validación empírica futura

Momento	Instrumentos posibles	Función investigativa
Antes de la intervención	Producción oral breve ; cuestionario de prácticas digitales ; autodiagnóstico de competencia multimodal.	Establecer línea de base lingüística, pragmática y digital.

Momento	Instrumentos posibles	Función investigativa
Durante la intervención	Guiones, storyboards, observaciones docentes, diarios de grupo, versiones intermedias del video.	Documentar decisiones, dificultades, reformulaciones y mediaciones.
Después de la intervención	Microvideo final, nota justificativa, coevaluación, evaluación docente con rúbrica.	Medir la calidad del producto y la conciencia metacomunicativa.
Validación cualitativa	Entrevistas breves o preguntas abiertas sobre percepción, dificultades y aprendizaje.	Comprender la experiencia del alumnado y las condiciones de apropiación.
Análisis comparativo	Comparación entre diagnóstico inicial, guion, producto final y reflexión.	Examinar progresión, coherencia entre intención y realización, y efectos de la mediación.

6. Discusión : alcances, condiciones y límites de la propuesta

La contribución principal de esta propuesta reside en desplazar el debate desde la pregunta “¿se debe usar TikTok en el aula ?” hacia una cuestión más precisa : ¿qué tipo de tarea, con qué criterios y bajo qué condiciones puede convertir el microvideo en un entorno de aprendizaje lingüístico y multimodal ? Este desplazamiento es importante porque evita tanto la fascinación tecnológica como el rechazo preventivo. La plataforma no tiene valor pedagógico por sí misma ; lo adquiere cuando se integra en una arquitectura didáctica controlada.

La primera condición es el alineamiento entre objetivos y evaluación. Si el objetivo consiste en desarrollar la competencia multimodal, los criterios deben valorar la interacción entre modos, la función de los recursos visuales y sonoros, la legibilidad del mensaje y la capacidad del estudiante para justificar sus decisiones. Evaluar únicamente la gramática o la pronunciación produciría una incoherencia didáctica. Del mismo modo, valorar solo la originalidad visual invisibilizaría la lengua meta. La rúbrica propuesta intenta resolver esta tensión manteniendo una doble exigencia : precisión lingüística y pertinencia semiótica.

La segunda condición es la mediación docente. Los estudios sobre integración de redes sociales en contextos educativos muestran que la aceptación del alumnado y la motivación no bastan para garantizar aprendizaje. Las plataformas pueden favorecer la participación, pero también introducir dispersión, superficialidad, dependencia de tendencias o desigualdades de acceso. En este sentido, el docente no desaparece detrás de la tecnología ; por el contrario, su papel se intensifica como diseñador de tareas, regulador ético, mediador lingüístico y evaluador de procesos.

La tercera condición es la contextualización. En el caso argelino, el microvideo puede aprovechar la experiencia plurilingüe del alumnado y su exposición cotidiana a contenidos digitales, pero debe hacerlo sin ignorar las condiciones institucionales reales : acceso desigual a conexión, reservas frente a la exposición pública, heterogeneidad de competencias técnicas y diversidad de repertorios lingüísticos. Una secuencia viable debe permitir trabajo cooperativo, circulación cerrada de materiales, alternativas a la publicación en abierto y criterios compatibles con recursos tecnológicos ordinarios.

El dispositivo presenta, asimismo, límites claros. No demuestra por sí mismo mejoras en el aprendizaje del español ; ofrece una estructura para investigarlas. Tampoco resuelve todos los componentes de la competencia comunicativa, ni puede sustituir tareas de lectura, escritura extensa, interacción oral presencial o reflexión gramatical sistemática. Su valor reside en articular dimensiones que suelen trabajarse por separado : producción oral, síntesis, mediación, competencia digital, organización audiovisual y reflexión crítica sobre la construcción del sentido.

La discusión permite, finalmente, situar el microvideo como género didáctico emergente. Su brevedad impone selección ; su audiovisualidad impone coordinación semiótica ; su circulación potencial impone responsabilidad ética ; su orientación hacia un destinatario impone mediación. Estas restricciones, lejos de empobrecer la tarea, pueden intensificar el aprendizaje si se convierten en objetos explícitos de trabajo.

7. Consideraciones éticas y pedagógicas

Toda secuencia basada en producción audiovisual debe incorporar una dimensión ética desde el inicio. El consentimiento informado, el derecho a la imagen, la protección de datos personales y el respeto de materiales de terceros no son anexos administrativos, sino contenidos formativos. El alum-

nado debe comprender que producir en un entorno digital implica asumir responsabilidad sobre la visibilidad propia y ajena, sobre la reutilización de sonidos o imágenes y sobre las condiciones de circulación de los productos.

En contextos universitarios, resulta aconsejable privilegiar espacios cerrados de difusión : aula, plataforma institucional, carpeta compartida protegida o simulación de publicación. TikTok puede funcionar como referente de género y no necesariamente como espacio de publicación. Esta opción permite conservar la lógica del microvideo —brevedad, montaje, multimodalidad, orientación al destinatario— sin imponer al alumnado una exposición pública. La innovación didáctica debe permanecer subordinada al cuidado pedagógico.

También deben considerarse las desigualdades de acceso. No todos los estudiantes disponen de teléfonos de igual calidad, conexión estable o competencias técnicas equivalentes. El trabajo en grupos, la posibilidad de utilizar herramientas simples y la valoración de la funcionalidad sobre el virtuosismo técnico permiten reducir estas desigualdades. La rúbrica, por ello, no premia la sofisticación visual en sí misma, sino la inteligibilidad, la pertinencia y la coherencia de los recursos utilizados.

Conclusión

La enseñanza del español como lengua extranjera se encuentra hoy ante una transformación de sus condiciones comunicativas. Formar hablantes competentes no significa únicamente garantizar el dominio de estructuras gramaticales, repertorios léxicos o géneros escolares tradicionales ; significa también preparar a los aprendientes para actuar en entornos donde la palabra se combina con imágenes, sonidos, gestos, textos sobreimpresos, interfaces y formas de circulación digital. Esta ampliación no debilita la enseñanza de la lengua ; la sitúa en sus condiciones sociales actuales.

El presente artículo ha propuesto un modelo de ingeniería didáctica destinado a integrar el microvideo en la formación universitaria en ELE en el contexto argelino. La aportación no reside en afirmar que TikTok mejore automáticamente el aprendizaje, sino en mostrar cómo un formato digital familiar puede transformarse en tarea académica mediante principios de diseño, fases de producción, mediación docente, rúbrica de evaluación y protocolo de validación. De este modo, el microvideo deja de ser un soporte atractivo para convertirse en objeto didáctico estructurado.

La propuesta permite articular varias dimensiones : competencia lingüística, adecuación pragmática, estrategia comunicativa, competencia digital crítica, producción audiovisual y conciencia multimodal. Su valor depende, no obstante, de condiciones precisas : objetivos explícitos, selección pertinente de contenidos, circulación ética, sobriedad tecnológica y evaluación criteriada. Sin estas condiciones, la actividad corre el riesgo de reducirse a entretenimiento o a simple actualización superficial del aula.

Como contribución teórico-aplicativa, el trabajo deja abierta una etapa indispensable : la validación empírica. Investigaciones posteriores deberán implementar la secuencia, analizar microvideos producidos por estudiantes, comparar progresiones, estudiar percepciones y ajustar la rúbrica a partir de datos reales. Esta apertura no constituye una debilidad del artículo, sino la consecuencia lógica de su estatuto : ofrecer un dispositivo argumentado, transferible y evaluable, capaz de orientar futuras investigaciones de aula sobre competencia multimodal en ELE.

Bibliografía

- Abdullah, N. E., Mohamad, F., Ahmad Kamal, M. A., & Mat Isa, I. A. (2023). The acceptance of TikTok as a tool in English language learning among university students. *Arab World English Journal*, 14(3), 445–461. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no3.29>
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid : New literacies to the cultural changes of Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281–308.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas : Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Council of Europe. (2020). Common European framework of reference for languages : Learning, teaching, assessment—Companion volume. Council of Europe Publishing.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies : New literacies, new learning. *Pedagogies : An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M., & López-Carril, S. (2021). Incorporating TikTok in higher education : Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28, 100302. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302>
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP : A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Publications Office of the European Union.
- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 1–17. <https://doi.org/10.10125/44658>
- Hayes, C., Stott, K., Lamb, K. J., & Hurst, G. A. (2020). Making every second count : Utilizing TikTok and systems thinking to facilitate scientific public engagement and contextualization of chemistry at home. *Journal of Chemical Education*, 97(10), 3858–3866. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00511>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Jewitt, C. (Ed.). (2014). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed.). Routledge.
- Kaye, D. B. V., Zeng, J., & Wikström, P. (2022). *TikTok : Creativity and culture in short video*. Polity Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality : A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse : The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images : The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies : Everyday practices and social learning* (3rd ed.). Open University Press.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research : An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2 : The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Yélaños-Guerra, M. S., García-Gámez, M., & Moreno-Ortiz, A. J. (2022). The use of TikTok in higher education as a motivating source for students. *Porta Linguarum*, 38, 83–98.