

Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: el álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento

Multimodality and methodological innovation in ELT: The picturebook as a literary and visual resource for the development of knowledge

Agustín Reyes-Torres

Universitat de València

Agustin.Reyes@uv.es

Matilde Portalés-Raga

Universitat de València

Matilde.Portales@uv.es

Paula Bonilla-Tramoyeres

CEIP Lope de Vega (Torrent)

paubotra@alumni.uv.es

RESUMEN

Este artículo se centra en el proyecto de innovación "Recursos multimodales y literacidad" (UV-SFPIE_GER18-952026) llevado a cabo en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València durante los cursos 2017-18 y 2018-19. En consonancia con los retos de la sociedad digital del siglo XXI y con el enfoque de la pedagogía de las multiliteracidades para el desarrollo del conocimiento, proponemos la multimodalidad y, en especial, el álbum ilustrado, primero, como un recurso literario y estético clave para la formación integral de los futuros docentes de inglés como L2 y, segundo, como una plataforma interdisciplinar para la construcción de significados. Los resultados de la investigación cualitativa realizada a través de diferentes estudios de caso y de las propuestas curriculares implementadas en las aulas de Educación Primaria permiten confirmar la validez de la hipótesis. En este artículo, presentamos uno de ellos.

Palabras clave: innovación curricular, recursos multimodales, multiliteracidades, álbum ilustrado, enseñanza del inglés, investigación.

ABSTRACT

This article focuses on the innovation project "Multimodal resources and literacy" (UV-SFPIE_GER18-952026) carried out at the Faculty of Education of the University of Valencia during the academic years 2017-18 and 2018-19. In line with the challenges of the 21st C. digital society and based on the approach of the pedagogy of multiliteracies for the development of knowledge, it proposes multimodality, and in particular, picturebooks, first, as a key literacy and aesthetic resource for the

training of pre-service teachers of EFL and, second, as an interdisciplinary platform for meaning making. The results of the qualitative research conducted throughout a series of different case studies and the curricular proposals implemented in the Primary Education classrooms allow us to confirm the validity of the hypothesis.

Keywords: curricular innovation, multimodal resources, multiliteracies, picturebooks, EFL, research.

1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XX, Zygmunt Bauman (1999) acuñó el término *modernidad líquida* como una categoría sociológica que sirve para definir el estado actual de la sociedad. Bauman la define como una figura de cambio constante y transitoriedad ligada a factores educativos, culturales y económicos. En este complejo universo, la evolución digital representa una realidad global que no solo ha impuesto nuevas dinámicas de lectura y ha afectado la predisposición de los seres humanos a existir permanentemente conectados en un estado de "atención parcial continua"¹ (Fallows, 2013; Small y Vorgan, 2015), sino que también ha incrementado el tipo de información que recibimos y que vemos crecer vertiginosamente. Hoy en día los mensajes y correos escritos a través de telefonía móvil o de internet, los hipertextos, las redes sociales, los videoclips, la comunicación en tiempo real y simultánea entre varios sujetos, las presentaciones multimedia, las videoconferencias, los gráficos en 3D, la navegación a través de la red y los mundos virtuales, entre otros, representan un caleidoscopio de códigos expresivos y acciones comunicativas bien diferenciadas de lo que es la comunicación a través de la escritura y lectura en documentos de papel (Area y Pessoa, 2012; Portalés-Raga, 2019). A nivel educativo, todos estos cambios exigen que los maestros del siglo XXI pongan en práctica nuevos enfoques didácticos para involucrar a los alumnos y proporcionarles, primero, una literacidad que combine distintas habilidades, entre ellas las lingüísticas y visuales, para organizar la información y darle sentido, y segundo, un camino ordenado para que desarrollen una competencia multilingüe, multicultural y multitextual (Bauman y Mauro, 2016; Kern, 2000)

Esta llamada pues a la expansión de la literacidad en el currículum escolar debe incluir estrategias de comprensión tanto del texto escrito como de la imagen visual con el fin de proporcionar una educación a los estudiantes que les permita navegar, analizar e interpretar una amplia variedad de *multimodal ensembles*² (Serafini, 2014). Asimismo, además de enfatizar la necesidad de desarrollar las habilidades cognitivas, este enfoque de la literacidad se distingue por incorporar una perspectiva sociocultural y crítica como base del aprendizaje para poder construir ciudadanos integrales y sólidos, y capacitarles en las múltiples literacidades de nuestra era digital (Bataller y Reyes-Torres, 2019; Cassany, 2015; Kern, 2000; Kress, 2010; Kucer, 2014; Paesani, Allen y Dupuy, 2016; Reyes-Torres, 2018; Serafini, 2014).

En relación con este cambio de paradigma educativo existen propuestas altamente influyentes como la "pedagogía de las multiliteracidades" (Cope y Kalantzis, 2009; New London Group [NLG], 1996), el concepto de "nuevas literacidades" (Lankshear y Knobel, 2009) y el de "literacidad informacional" (Bawden, 2001). En definitiva, y como Marjorie Siegel (2006) sostiene: "In order to more effectively develop students' strategies and

approaches, teachers need theoretical, curricular, and pedagogical frameworks from which to draw upon" (p. 71). Si deseamos preparar a los estudiantes para una participación plena en sociedades en las que se van a encontrar diariamente con compuestos multimodales y van a tener que usarlos, es necesario guiar su aprendizaje hacia nuevos niveles de comprensión del lenguaje, las imágenes, la cultura y la literatura. De acuerdo con Kern (2000) y Paesani, Allen y Dupuy (2016), estos objetivos y este carácter multimodal y multidimensional de la literacidad pueden y deben contemplarse también en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Con la finalidad de integrar este enfoque en la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de inglés en Educación Primaria, desde la Facultat de Magisteri en la Universitat de València (UV), en 2017 iniciamos un proyecto de innovación titulado "Recursos multimodales y literacidad" (UV-SFPIE_GER18-952026) que se centra en el uso de dichos recursos como base para mejorar la formación de los futuros maestros de la especialidad de inglés. Para su implementación se emplean dos vías. Por un lado, (1) el proyecto inserta la multimodalidad en el corazón mismo del aula universitaria para permitir a los futuros docentes que practiquen sus habilidades lingüísticas y su capacidad cognitiva para interactuar, comprender la realidad y pensar en inglés; del mismo modo, se persigue que adquieran el conocimiento y la experiencia pedagógica que les faculte para aplicar este enfoque multimodal en su práctica docente en las aulas de primaria. Junto al texto impreso, las fotografías, los vídeos, el relato digital y, de manera particular, los álbumes infantiles, son recursos habituales que enriquecen las asignaturas de la especialidad de Inglés del Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Por otro lado, y de manera paralela, (2) una selección de estudiantes egresados de la mención de Inglés, y matriculados en el Máster de investigación de Didácticas Específicas de la UV, ponen en práctica este mismo enfoque multimodal en diversos centros públicos de primaria de la ciudad de Valencia. En este artículo nos centraremos en esta segunda parte de la investigación. Como veremos, la enseñanza de inglés expande así sus márgenes logocéntricos tradicionales para dejar de ser entendida como una mera clase de lengua, vocabulario y gramática, y convertirse, por el contrario, en un espacio sostenible de aprendizaje sociocultural, crítico, estético y creativo esencial para la educación integral de los alumnos de Educación Primaria.

Hemos organizado el artículo en dos partes. En primer lugar, establecemos el marco teórico que constituye la base de la innovación multimodal que proponemos y, por ende, del planteamiento inicial de cada una de las investigaciones que han surgido a partir del mismo. En segundo lugar, exponemos la metodología del proyecto que hemos diseñado en tres etapas para llevar a cabo los distintos estudios de caso. Estas etapas corresponden al inicio de la investigación o etapa preliminar, la etapa intermedia durante la cual se desarrolla la investigación en su conjunto, y la etapa final en la que se analizan los datos obtenidos. A modo de ejemplo, y con el objeto de proporcionar aclaraciones y resultados precisos, mostraremos parte del estudio de caso que se centra en el álbum ilustrado *Stand Tall, Molly Lou Melon* (2001).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El nuevo contexto educativo y sociocultural del siglo XXI

Los cambios en el paradigma educativo de los últimos 20 años, derivados de la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de las teorías socioconstructivistas

(Vygotsky, 1979), han promovido la generación de un nuevo modelo de enseñanza y un nuevo rol del profesorado universitario. Tal como se pone de manifiesto en los primeros documentos redactados por la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI (1998) publicados por la Unesco, la educación superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio. En este nuevo paradigma, debería además predominar la introducción de metodologías innovadoras, la calidad pedagógica, y la capacitación competencial crítica y creativa que favorezca la reflexión, la interpretación de la información y la construcción activa y autónoma de conocimiento propio por parte del alumnado.

Los nuevos enfoques pedagógicos de las últimas décadas parten de metodologías más flexibles, basadas en la resolución de problemas, la introducción de la creatividad, el desarrollo de competencias y la preocupación por la generación de conocimiento. Representa por tanto un proceso individual, pero desarrollado en un contexto sociocultural, en el que el estudiante concilia los nuevos conocimientos con sus estructuras cognitivas previas (Vygotsky, 1979; NLG, 1996; Kucer, 2014). De esta forma, el alumno puede aprender a discriminar e interpretar la información que hoy en día recibe por múltiples canales, generar conocimiento de manera más autónoma y asimilarlo a su propio ritmo.

Este giro social también ha influido en la didáctica de las lenguas extranjeras, la cual ha ido evolucionando y adaptándose además a las demandas pedagógicas multimodales de la era digital (Block, 2003; Greenfield, 2015; Kern, 2000; Lacorte, 2015; Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte, 2018; Reyes-Torres, 2018). En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se concibe como un proceso interactivo que debe contribuir tanto a la formación personal, intercultural y social del alumnado del siglo XXI como al desarrollo de su capacidad para reflexionar, comprender la realidad y expresar sus ideas (Bataller y Reyes-Torres, 2019; Kern, 2000; Lacorte, 2013, 2015; López-Sánchez, 2009; Paesani, Allen y Dupuy, 2016).

Uno de los rasgos clave de este cambio de paradigma es el rol de profesor, que pasa a ser un mediador o facilitador del conocimiento, ubicándose más allá del modelo de profesor informador y explicador del modelo tradicional. Esto supone que pueda seleccionar adecuadamente los procesos básicos del aprendizaje y subordinar la mediación a su desarrollo, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Lógicamente, la responsabilidad del docente en el resultado del aprendizaje no desaparece, sino que compete a profesor y alumno, y este último debe involucrarse activamente como protagonista de su propio aprendizaje, que él debe organizar, bajo supervisión del profesor. Los cambios en la función docente suponen la evolución desde una enseñanza centrada en la exposición y explicación, a una enseñanza basada en la indagación y la construcción, así como a un mayor énfasis en el desarrollo de procesos de pensamiento eclécticos y multimodales en esencia.

La sociedad de hoy, volátil, incierta, compleja y ambigua (en inglés "Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous", o VUCA), con nuevos valores y renovadas formas de comunicación, va a necesitar profesionales que no sólo posean conocimientos concretos (necesarios pero no suficientes), sino que cuenten además con visión, capacidad de trabajo colaborativo, habilidades comunicativas, habilidades de gestión emocional y capacidad para gestionar e interpretar el mundo de la imagen (Portalés-Raga, 2019). Del mismo modo, se hace imprescindible demostrar liderazgo, autogestión y autoaprendizaje, y ser competentes en el uso eficaz de las nuevas tecnologías de la información y otras competencias

transversales (Secanella, 2011). Abrir la puerta a nuevas metodologías basadas en el uso de distintos modos de expresión y dirigidas a fomentar el trabajo por proyectos, los estudios de casos y el aprendizaje cooperativo son aspectos esenciales de cara al futuro.

Cabe destacar que en una iniciativa educativa reciente del Parlamento europeo, Sabine Verheyen, presidente de la Comisión del Área de Cultura, apuntaba:

The discussions on key competences that have emerged in recent years show the immense importance of a broad concept of education. This concept includes the supplementation of the basic competences by further fields such as multilingual, digital or learning to learn competences as well as democracy education. (2019, publicación online)

Desde la perspectiva de este *Whole School Approach to Learning*, el aprendizaje transversal entre varias disciplinas (*Cross-discipline learning*) con un enfoque de base artístico-creativa (*Arts in Education Approach*), junto con la importancia crucial y el impacto de la reflexión crítica por parte del estudiante deben ser elementos fundamentales para iniciar proyectos educativos. Del mismo modo, es necesario focalizar la atención en los beneficios de un maridaje verbal, visual y literario para el aprendizaje de una segunda lengua en un universo en red cada vez más digitalizado.

2.2 Multimodalidad y multiliteracidad en la enseñanza de la L2

Con la entrada del siglo XXI y el auge de la tecnología y de los distintos tipos de pantallas en nuestro día a día, los marcos docentes clásicos de alfabetización han evolucionado para incorporar nuevas habilidades dinámicas de literacidad visual y mediática (Messaris, 1997; Richardson, 2010). Las imágenes, la música, los sonidos, los movimientos, etc. constituyen recursos y modos de expresión que se emplean de manera constante en los textos multimodales con propósitos comunicativos, socioculturales o artísticos. En muchos casos, el giro pictórico ha suplantado al giro lingüístico, y es necesario trabajar el juego interactivo entre lo visible y lo legible en el entorno cultural y académico (literatura, artes visuales, música) (Mitchell, 1994; Trifonas, 2017). Igualmente, este autor habla de la *convergencia de narrativas* en lo que él denomina *semiótica transmedia*³ para definir así el entrecruzamiento de medios y modelos de comunicación, tanto en relación con la disciplina de la semiótica, como en relación con el uso de un relato multimodal texto-imagen, como ocurre en el caso del álbum ilustrado en el que nos centraremos después.

Ante estas rápidas transformaciones, los sistemas educativos deben adaptarse y aprovechar el abanico de posibilidades que se abren especialmente en el campo de la enseñanza de L2. En este sentido, son muchos los expertos que reclaman la necesidad de fomentar en el alumnado una literacidad que promueva la habilidad de decodificar, interpretar, crear, interrogar, retar y evaluar "textos" multimodales compuestos de contenidos lingüísticos, visuales, auditivos, etc., así como la capacidad de aprender a usarlos para generar y expresar significados acordes con la propia naturaleza de nuestra era digital (Cassany, 2015; Cope y Kalantzis, 2015; Lankshear y Knobel, 2013; Kern, 2000; Kress, 2010; Serafini, 2014). La literacidad en el siglo XXI, por tanto, ha de entenderse como una práctica sociocultural dinámica, ecológica y multidimensional relacionada con la adquisición de un conjunto de competencias y saberes —muchas literacidades— que habilita a los estudiantes a leer, ver, escuchar, analizar e interpretar distintos conjuntos multimodales. Estas destrezas en su conjunto son clave en la formación de los docentes para que puedan

facilitar la elaboración del conocimiento de forma creativa, activa y autodirigida (Cassany, 2015; Cope y Kalantzis, 2000; Lankshear y Knobel, 2006, 2009, 2013; Lacorte, 2015; NLG, 1996; Trifonas 2017).

Conscientes de estas circunstancias y para darle una respuesta a la necesidad de incorporar la multimodalidad en las aulas, en 1996 The New London Group acuñó el término de "multiliteracidad" con la finalidad de contemplar y abarcar los diferentes modos de representación que van más allá del lenguaje y que integran el estudio de contenidos multimodales, literarios, visuales y socioculturales (Cope y Kalantzis, 2009). Este enfoque pedagógico concibe el aprendizaje como un proceso activo de creación de significados (NLG, 1996: 74) y tiene como objetivo formar a los alumnos para que sean "productores y consumidores de múltiples modos de representación propios de una multiplicidad de contextos" (López-Sánchez, 2014: 82). A partir de este enfoque, el profesor se convierte en lo que podríamos denominar un mediador multimodal, un diseñador de experiencias de aprendizaje a través de una amplia variedad de recursos, mientras que el estudiante es un agente de construcción de sentido activo que co-diseña su propio aprendizaje a través de múltiples formas de construcción de sentido y significado (Cope y Kalantzis, 2015).

Para impulsar e implementar esta pedagogía, el NLG establece el *Knowledge Processes Framework*, que se puede traducir como "Marco para los procesos del conocimiento". Este marco está ideado como una guía para ayudar a los maestros en el proceso de desarrollar la multiliteracidad de los alumnos y, como podemos ver en la figura 1, se compone de cuatro actos pedagógicos que no constituyen ni deben ser entendidos como una jerarquía o secuencia lineal. De hecho, un aspecto fundamental es que cada uno de sus componentes puede ocurrir en cualquier momento durante el aprendizaje (Cope y Kalantzis, 2015; NLG, 1996: 85).

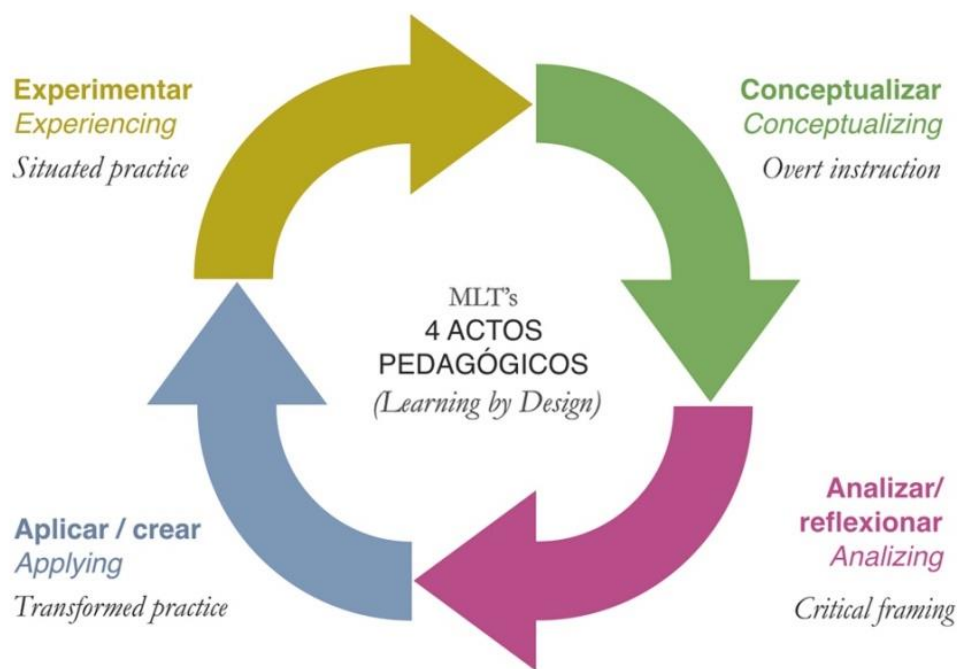


Figura 1. Los 4 actos pedagógicos del NLG (1996) para el proceso del conocimiento.

Las características principales de estos cuatro actos en relación con la enseñanza y al aprendizaje del inglés como L2 se pueden resumir de la siguiente manera (Bataller y Reyes-Torres, 2019; NLG, 1996):

1. *Experimentar*: Es la inmersión en el uso de la lengua para que los estudiantes reaccionen a los textos de manera espontánea y expresen sus ideas personales. El objetivo del instructor es activar las mentes de los alumnos y que estos aporten lo que ya han aprendido en otras situaciones de la vida. Si bien este acto pedagógico constituye el punto de partida para iniciar un nuevo aprendizaje, es recomendable tenerlo en cuenta de manera continua en la instrucción para mantener la atención de los estudiantes, conectar con sus experiencias y con sus conocimientos previos.
2. *Conceptualizar*: Implica el aprendizaje de nociones básicas relacionadas con los textos o con los contenidos que se están trabajando. El objetivo es conducir al alumnado a ser más consciente de ciertos puntos clave y de cómo algunos elementos visuales, lingüísticos o literarios pueden denotar significados concretos. Durante este proceso es importante la interacción activa y horizontal entre profesor y estudiante.
3. *Analizar*: Conlleva un análisis en profundidad de los distintos aspectos que componen el texto en relación con ciertos contextos socioculturales o ideologías determinadas, por ejemplo, el léxico, las imágenes o las expresiones lingüísticas utilizadas por el autor, sus connotaciones sociales y su propósito. Se trata de cuestionar las distintas percepciones que surgen de forma crítica y reflexiva, por ejemplo, mediante debates o presentaciones.
4. *Aplicar*: Consiste en transformar el conocimiento sobre el que se ha realizado la reflexión crítica en un conocimiento aplicado al mundo real. Permite a los estudiantes crear y aportar una nueva interpretación como resultado de lo que han aprendido mediante los actos anteriores. Es clave para generar un entendimiento permanente y sostenible.

En suma, este enfoque constituye la base de la innovación metodológica que realizamos en nuestro proyecto para ayudar tanto a los futuros docentes como a los alumnos de primaria a trabajar con la multimodalidad y a adaptarse a los nuevos medios de información y comunicación que la sociedad actual demanda. Al aprender inglés como L2 de este modo, los estudiantes aprenden también a utilizar distintos tipos de textos para elaborar nuevos conocimientos y expresar sus propias ideas, lo que contribuye a su vez a desarrollar el pensamiento crítico y fomentar su participación en el ámbito académico, laboral y social. Para ello, como veremos a continuación, el álbum ilustrado constituye un recurso idóneo.

2.3 El álbum ilustrado como herramienta didáctica en el aula de inglés

Hoy en día, mediante los numerosos dispositivos tecnológicos existentes, los alumnos leen diferentes textos, de diferentes maneras, en diferentes entornos, por diferentes razones. Para decodificar, interpretar y transformar cada compuesto multimodal, se requiere que el alumnado emplee una amplia variedad de estrategias y destrezas que le permitan dar sentido y construir significado. Esta transformación en la práctica educativa hace necesaria la incorporación del arte de la ilustración como narración visual y literaria transmedia (Trifonas, 2017) o híbrida (Salisbury, 2007) en las nuevas metodologías docentes. En consecuencia, nuestra propuesta curricular integra la combinación de códigos visuales, verbales y sonoros a través del uso del álbum ilustrado (*picturebook*) y el *storytelling*, junto con la incorporación de enfoques y estrategias didácticas que contemplan la

transdisciplinariedad educativa en clase (arte, música, ilustración, literatura, diseño gráfico, etc.).

El uso del álbum ilustrado es una forma única de arte visual-literario y un recurso multimodal cuyo valor cultural, pedagógico y didáctico ha sido promovido e investigado en el contexto académico americano desde los años 70 (Sipe y Driggs, 2007). Como destacan Nikolajeva y Scott (2001), el *picturebook* logra involucrar y seducir al lector-espectador con su doble naturaleza artístico-literaria mediante el juego y el disfrute activo de su componente narrativo dual —visual y verbal— y el placer de contemplación de las ilustraciones.

Esta forma didáctica, cultural y artística (Bader, 1976), en continua transformación genera, a su vez, nuevas posibilidades polisémicas y multidimensionales para la enseñanza y la investigación (Serafini 2014; Sipe y Driggs 2007; Van der Linden 2005, 2015). Según Serafini (2008), los *picturebooks* postmodernos ofrecen posibilidades únicas para los educadores al ayudar a los lectores a prestar atención activa a los elementos literarios, el diseño gráfico y la tipografía, a la par que alentar al estudiante a interpretar los diversos elementos visuales y técnicas artísticas que cohabitan en las páginas del libro. Para este autor, el soporte táctil del objeto-libro facilita el desarrollo de un aprendizaje multimodal de forma articulada y cohesionada, fomentando, además, el interés por aprender la historia del arte y adquirir una competencia estética y cultural. Por su parte, en defensa de la profundidad de su contenido, Evans (2012, 2015) opina que los *picturebooks* son cada vez más populares y polisémicos por la complejidad de los temas que abordan, facilitando con ello que el estudiante se haga preguntas sobre numerosas cuestiones de índole filosófica y relacionadas con sus propias vidas.

En cuanto a la interrelación en el álbum ilustrado del tándem letra-imagen como experiencia diferenciada y especial, Sipe (1998b) sostiene que:

El acto de lectura real es parte de una sinergia creada cuando texto y arte se unen en forma de un álbum ilustrado: nace una entidad nueva que es más que la suma de sus partes. A medida que la lectura de un *picturebook* evoluciona, los lectores integran sus respuestas a cada elemento del libro en una experiencia completa. (p. 98-99)

Se produce por tanto una relación simbiótica y ecológica entre la letra y la imagen. Esta sucede cuando se realiza una lectura activa o lo que Lewis (2001) denomina *interanimación*, esto es, un proceso mediante el cual el texto verbal atrae la atención del lector hacia partes particulares de la ilustración y, en consecuencia, las imágenes proporcionan a las palabras una especificidad única. Asimismo, de cara a ofrecer un hilo conductor en el proceso de aprendizaje, la introducción del *storytelling* ficcional en el aula permite, a su vez, asimilar y vehicular los contenidos de la materia desde el disfrute, el juego, la imaginación, la curiosidad, la exploración, y la capacidad de resolución de problemas, así como incorporar metodologías individuales y colaborativas de cohesión de grupo.

La solidez de esta tendencia se evidencia por la proliferación de publicaciones en las últimas décadas a nivel nacional e internacional. Entre las mismas, destaca el trabajo sobre la construcción del aprendizaje y el desarrollo cognitivo mediante el empleo del álbum ilustrado en el aula realizado por expertos como Arizpe y Styles (2003, 2004), Barbara Kiefer (1995); Sylvia Pantaleo (2005), Cecilia Silva-Díaz (2005) y Lawrence R. Sipe (1998a, 1998b, 2001, 2005, 2007). Igualmente, otros autores más recientes son Evelyn Arizpe, Teresa Colomer y Carmen Martínez-Roldán (2014), Emma Bosch (2015), Teresa Colomer et al. (2018), Perry Nodelman (2018) y Rosa Tabernero (2018a, 2018b).

El álbum ilustrado constituye, en definitiva, un recurso ideal para un aprendizaje creativo y activo de la multiliteracidad, poniendo en práctica una narración multimodal o transmedia que, si bien no siempre se basa en la secuenciación lineal en sentido clásico, sí aporta un hilo conductor de fondo —un relato— que va relacionado en la mayoría de los casos con una esencia temática concreta. Por todo ello, la ilustración y el *picturebook* son herramientas didácticas únicas y muy recomendables para el aprendizaje del inglés como L2. No solo fomentan un sentido de *ordered path* o camino ordenado en el alumnado para facilitar la reflexión, la contemplación y la atención plena (Bauman y Mauro, 2016), sino que también contribuyen al desarrollo de la imaginación y el conocimiento.

3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO: DE LA INNOVACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

La aproximación multimodal al desarrollo de la literacidad que forma el eje central de nuestro proyecto para la innovación metodológica en la enseñanza del inglés como L2 ha propiciado un número significativo de investigaciones de carácter cualitativo. Estas investigaciones han sido realizadas por una selección de alumnos que, tras finalizar el Grado de Maestro de Educación Primaria, han mostrado interés en unirse al proyecto y han realizado además el Máster de Didácticas Específicas en la UV. Como después veremos, sus trabajos de final de máster o de doctorado consisten en distintos “estudios de caso” que hemos adaptado al nivel y al grupo específico con el que han trabajado en cada uno de los colegios públicos de la ciudad de Valencia en los que se ha llevado a cabo: CEIP Sant Isidre, CEIP Campanar, CEIP Miquel Adlert i Noguerol y CEIP Vicente Gaos. Cabe señalar que todos estos alumnos cursaron previamente las asignaturas de la especialidad de inglés en las que el proyecto se implementa. Por esta razón, están familiarizados con las distintas teorías que lo sustentan y han experimentado la multimodalidad y la multiliteracidad como componentes esenciales de su formación como maestros.

Durante el primer año que se llevó el proyecto a las aulas de primaria (curso 2017-2018), se realizaron cuatro estudios de caso: dos de ellos correspondían a tesis doctorales y los otros dos a trabajos de final de máster (TFM). Evidentemente, cada uno de ellos se centraba en un tema y en uno o varios álbumes ilustrados diferentes. La primera tesis doctoral se titula “La educación literaria a través del álbum ilustrado: El desarrollo de la interculturalidad en la clase de inglés como lengua extranjera”, de Rocío Domene Benito. Para esta investigación, la doctoranda utilizó los álbumes ilustrados *The Other Side* (2001); *Grace for President* (2008), *Dancing in the clouds* (1996) y *Candy Pink* (2016). La segunda tesis doctoral, de Esther Alabau Ribas, se titula “La educación literaria como base para la educación emocional en la enseñanza de inglés como LE: de la lectura inferencial online a la lectura estética a través de los álbumes ilustrados”. Esta investigación se centra en *Amazing Grace* (2007) y *The Magic Paintbrush* (2003). Por otro lado, los trabajos finales para el máster de investigación fueron realizados por las alumnas Natalia Pelufo Martí y Paula Bonilla Tramoyeres. El estudio de la primera lleva por título “Literacy development in the foreign language classroom: a case study through aesthetic reading experiences in the 3rd year of Primary education”, y emplea el álbum ilustrado *The Day the Crayons Quit* (2013). Por último, el TFM de Paula Bonilla se titula “‘I learn to be myself’: El desarrollo de la literacidad y la identidad personal a través de *Stand Tall, Molly Lou Melon*”. Los resultados de esta investigación en concreto serán presentados más adelante en este artículo con el fin de exponer un ejemplo del trabajo realizado.

Durante el segundo año del proyecto (curso 2018-2019), se iniciaron cinco investigaciones más. Paula Berzal Gracia utilizó los álbumes ilustrados *Colour Monster* (2012) y *The Girl Who Never Made Mistakes* (2011) en su TFM "Fostering Narrative Empathy through picture books and other multimodal resources in the EFL classroom". Por su parte, Krista Prado Burgos se concentró en el álbum ilustrado *Bully, A lift the flap book* (2012) y en varios episodios de la serie de dibujos animados *Doraemon*. Su estudio de caso se titula: "El desarrollo del conocimiento en el aula de inglés a través de recursos multimodales: una propuesta de prevención contra el *bullying*". En la actualidad, el resto de las investigaciones siguen en proceso de desarrollo y está previsto que finalicen en junio de 2020.

3.1 Etapas del proyecto para el desarrollo de estudios de caso

Como ya hemos dicho, si bien cada estudio de caso es diferente, todas las investigaciones realizadas parten de un mismo planteamiento teórico, comparten un procedimiento similar y se basan en una intervención didáctica que emplea al menos un álbum ilustrado como recurso multimodal. De manera esquematizada, en la Figura 2 se muestra el proceso que hemos seguido para el desarrollo de todos los estudios de caso que forman parte del proyecto. Lo hemos organizado en tres etapas y nueve fases

- Etapa preliminar. Inicio de la investigación (Fases 1, 2, 3 y 4),
- Etapa intermedia. Desarrollo de la investigación (Fases 5, 6, 7 y 8),
- Etapa final. Análisis de datos (Fase 9).

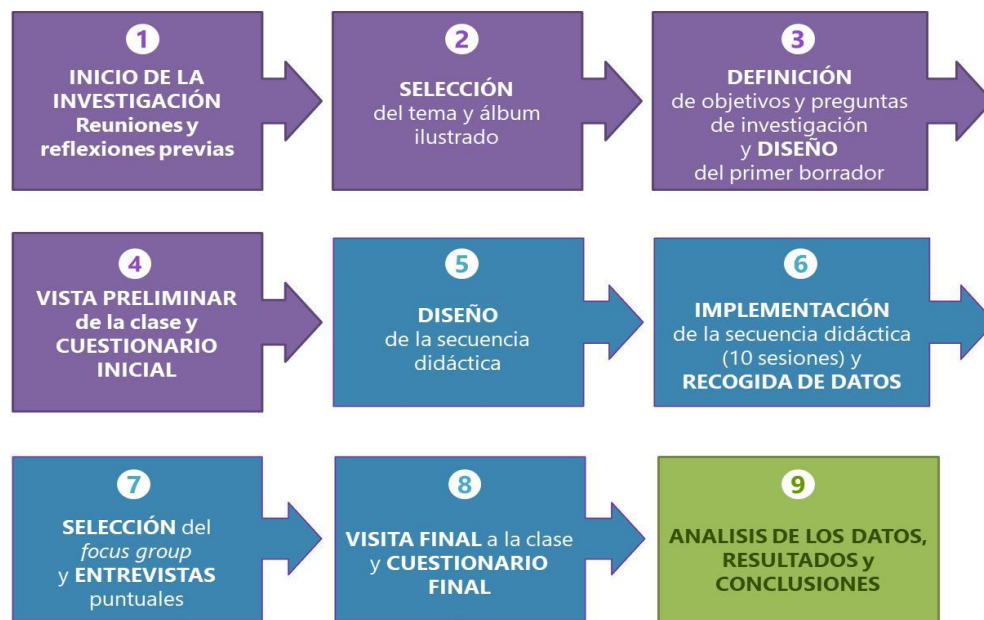


Figura 2. Fases del proyecto para la investigación.

3.2 Etapa preliminar. Inicio de la investigación (Fases 1, 2, 3 y 4)

Fase 1. Las reuniones iniciales son importantes para establecer una relación de trabajo más estrecha con las docentes-investigadoras y formar un espíritu de equipo antes de empezar la investigación. La finalidad es crear un ambiente de confianza para hacer preguntas, compartir ideas y reflexionar de manera conjunta. Del mismo modo, siempre es adecuado

recordar los objetivos generales del proyecto, hablar del contexto escolar en el que se va a realizar el estudio (colegio, grupo, horarios) y recapacitar sobre su nuevo rol como "estudiantes-investigadores" (*student-researchers*). En este respecto, se hace especial hincapié en que ya no son "estudiantes en prácticas" y en que ahora deben asumir su propia iniciativa como investigadoras. Una característica esencial de las investigaciones cualitativas es que son interpretativas (Creswell, 2009; Stake, 2010). En cada estudio, la investigadora debe estar preparada para observar, recoger y comprender fenómenos humanos, y para ello, la intuición, la interacción con los participantes y la observación resultan elementos clave. La docente-investigadora adquiere así un papel esencial como principal "instrumento" en la recogida de datos y en la interpretación posterior de los mismos (Anguera, 2008).

Fase 2. La selección del álbum ilustrado conlleva una reflexión sobre el tema que se desea tratar en el aula y un proceso de búsqueda. Lógicamente, el papel de los docentes-investigadoras a la hora de decidir qué materiales entran en el aula es imprescindible. Por mucho que estos atraigan a los niños, no todos los recursos multimodales y no todos los *picturebooks* son válidos como herramienta didáctica. Es esencial encontrar el equilibrio entre lo que puede gustarles y lo que puede ayudarles a aprender. Por otro lado, se debe tener en cuenta que el tema central requerirá una justificación posterior en el marco teórico del TFM o la tesis doctoral que se redacte y demostrar unos conocimientos considerables sobre el mismo.

Fase 3. Tras escoger la temática y el álbum ilustrado, se inicia el diseño de la programación didáctica. En primer lugar, se programan dos sesiones a modo de borrador que se comparten y discuten con los miembros del proyecto y con la maestra de inglés del centro escolar. En este punto es importante diferenciar entre los objetivos de enseñanza y los objetivos de la investigación. Los primeros están relacionados con el aprendizaje del alumnado y los segundos con los datos que se pretenden obtener a través del estudio de caso que se va a realizar.

A modo de ejemplo, las siguientes preguntas y objetivos representan la razón principal para convertir el proyecto de innovación en un proyecto de investigación. Son lo que podríamos llamar su génesis fundacional. A partir de estas preguntas, las docentes-investigadoras pueden formular las suyas propias:

- ¿Qué efecto tiene la implementación de una metodología basada en la pedagogía de las multiliteracidades y en el uso de recursos multimodales en el aprendizaje del inglés?
- ¿Cómo favorece el uso de los álbumes ilustrados u otros recursos multimodales en el desarrollo de un conocimiento o tema específico?

De acuerdo con las cuestiones enunciadas, los objetivos generales que se persiguen son los siguientes:

- Explorar el desarrollo y la habilidad de los estudiantes para crear significado y para pensar críticamente durante las distintas sesiones.
- Analizar la capacidad de utilizar el inglés para organizar, crear y expresar nuevas ideas y conocimientos a nivel oral, escrito y visual.
- Investigar qué conocimientos relacionados con un tema concreto pueden producir los estudiantes a partir del álbum ilustrado seleccionado o de otros recursos multimodales específicos.

Estos objetivos y preguntas constituyen por tanto un modelo que cada docente-investigadora puede adaptar en función de sus intereses. A lo largo de las siguientes secciones, expondremos el ejemplo de una investigación diseñada en base a los mismos.

Consiste en una intervención didáctica llevada al aula con un grupo de alumnos de 4º curso de Educación Primaria. La hipótesis que ha guiado este estudio de caso en concreto es:

- La implementación en el aula de lengua inglesa de una metodología basada en el desarrollo de la multiliteracidad que utiliza al álbum ilustrado *Stand Tall, Molly Lou Mellon* (2001) como recurso didáctico favorece el crecimiento personal y el desarrollo de la identidad.

Fase 4. La visita preliminar a la clase responde a varios propósitos. En primer lugar, permite establecer un contacto inicial con el colegio, el maestro y el grupo de estudiantes que van a participar en la investigación. Igualmente, es una buena ocasión para empezar a observar sus distintas personalidades y la actitud que manifiestan hacia la asignatura de inglés.

En segundo lugar, la finalidad de realizar una encuesta o cuestionario es averiguar los intereses generales de los alumnos: cuáles son sus preferencias a la hora de realizar actividades durante su tiempo libre, cuáles son sus personajes favoritos (ficticios o reales), qué temas les interesan más o desearían que fueran tratados en el aula, etc. Del mismo modo, un aspecto clave es obtener una primera muestra de su habilidad para expresarse en inglés y, sobre todo, su capacidad para elaborar sus ideas en base al uso de textos multimodales.

En relación con el contexto y los participantes, en nuestro proyecto, como ya hemos apuntado, todas las investigaciones se han desarrollado en colegios públicos cuyos docentes están interesados en la innovación metodológica y han accedido de manera muy positiva a colaborar ofreciendo su tiempo de clase. El estudio de caso en el que nos vamos a centrar se ha llevado a cabo en el CEIP Sant Isidre. Se trata de una escuela pública que cubre las etapas de Educación Infantil y Primaria situada en un barrio periférico de la ciudad de Valencia. Para la realización de la investigación hemos contado con un grupo de cuarto curso de Educación Primaria formado por 22 estudiantes, 11 chicos y 11 chicas de entre 9 y 10 años. Se trata de un grupo con una actitud participativa, atenta y curiosa, cuyo nivel de inglés es medio-bajo. Como es habitual, este nivel es heterogéneo entre el alumnado; algunos estudiantes presentan mayor riqueza de vocabulario o más soltura en la comunicación oral mientras que la gran mayoría de ellos se muestran más tímidos e inseguros con el uso de la lengua.

3.3 Etapa intermedia. Desarrollo de la investigación (Fases 5, 6, 7 y 8)

Fase 5. El diseño de la secuencia didáctica y su posterior implementación posterior son la base principal de cada una de las investigaciones que hemos desarrollado debido a que tanto las observaciones de aula como las entrevistas que se realizan a lo largo de la misma giran en torno a lo que sucede y se comenta durante las clases.

En general, la mayoría de las programaciones didácticas de este proyecto constan de una media de 10 sesiones de 45 minutos repartidas durante un periodo de tres meses, de manera que se realiza una sesión semanal de acuerdo con el horario establecido por el centro escolar. Con frecuencia, a medida que avanzan las sesiones, muchos aspectos son modificados en función del ritmo y el trabajo del alumnado. Cabe destacar que estas sesiones se suelen desarrollar en el aula de inglés donde contamos con todo el material necesario: mesas dispuestas en grupos, equipo de sonido, diccionarios de inglés, pizarra y pizarra digital. Además, a lo largo de las distintas programaciones se realizan actividades tanto individuales como en parejas y en grupos. Esto permite que el alumnado tenga

momentos de trabajo, concentración y reflexión individual, pero también que desarrolle sus habilidades sociales trabajando en equipo, compartiendo ideas y distribuyendo tareas.

El principal objetivo de la secuencia didáctica que hemos seleccionado como ejemplo examina el desarrollo de la literacidad del alumnado y la construcción de significado acerca de la identidad y el crecimiento personal. *Stand Tall, Molly Lou Melon* (2001) es un álbum escrito por Patty Lovell e ilustrado por David Catrow. La autora es una maestra de Educación Primaria que ha ejercido tanto en el Reino Unido como los Estados Unidos. Por su parte, David Catrow es un reconocido ilustrador estadounidense que ha dado imagen a gran variedad de libros infantiles. La elección del álbum se debe principalmente, como ya hemos indicado, a su temática. Tras buscar y leer una variedad de álbumes, consideramos que esta historia tan inspiradora era la mejor opción para tratar la identidad, la autoestima y el desarrollo personal. Molly Lou Melon es una niña bajita y torpe, tiene dientes saltones y una voz que suena como una rana. Sin embargo, armada con las alentadoras palabras de su abuela, Molly Lou Melon crece y se enfrenta con confianza al abusón de la clase en su nueva escuela.

Fase 6. La implementación de la secuencia didáctica proporciona una serie de documentos escritos (trabajos realizados por el alumnado) que son clave para extraer conclusiones y datos relativos a los objetivos de innovación didáctica de la investigación. Además, durante la intervención también se recogen muestras orales en relación a la creación de significado. Estos se guardan haciendo uso del diario del investigador o de otros instrumentos de registro observacional dispuestos para ello.

Cabe recordar que la metodología utilizada se basa en la pedagogía de las multiliteracidades. Esto supone que las actividades preparadas para cada sesión son diversas e incluyen, por ejemplo, discusiones orales, la lectura del álbum, redacciones escritas, exposición oral de trabajos y análisis de vídeos, entre otras. Se persigue así que los estudiantes participen de manera activa, trabajen en grupo, reflexionen sobre aspectos literarios, lingüísticos y visuales, exploren nuevas perspectivas y, por último, utilicen el inglés como lengua vehicular para expresar sus ideas.

Como conclusión de la programación didáctica basada en Molly Lou Melon, los estudiantes realizan un trabajo final que consiste en una descripción de sí mismos. Para ello, en primer lugar, hacen una selección de los adjetivos que les definen y los anotan en una ficha en forma de arcoíris en cuyo centro se lee "*I am...*". Seguidamente, realizan una pequeña redacción con el título *I'm Special! I'm me!* donde recogen la descripción anterior junto con otros datos personales como su nombre, su edad y sus aficiones.

Fase 7. Selección del *focus group* y entrevistas puntuales. A lo largo de cada investigación realizamos una serie de tres entrevistas a los cinco alumnos o alumnas seleccionados para formar parte del *focus group*. Esto permite evaluar el trabajo de los estudiantes de una manera atenta fuera del ambiente de las sesiones. Las entrevistas tienen lugar al inicio de la intervención didáctica (semana 1 o 2), a mediados (semana 5 o 6) y al finalizarla (semana 11). La mayoría de ellas son preparadas de antemano, examinando detenidamente las preguntas y los materiales que se emplean. Suelen ser individuales, de corta duración (5-7 minutos) y adoptan la forma de una actividad oral en torno a una imagen o a un texto breve. Durante las mismas, el alumnado tiene libertad para expresarse tanto en inglés como en su lengua materna (valenciano o castellano), aunque las docentes-investigadoras siempre emplean mayoritariamente la lengua inglesa e invitan a los estudiantes a hacerlo también.

Los alumnos y alumnas que forman parte del *focus group* son seleccionados de manera intencionada como suele corresponder en un estudio de caso (Simons, 2011: 60). Es

recomendable, por esta razón, hacer una selección heterogénea que represente lo mejor posible la realidad de la diversidad del grupo. Es oportuno escoger estudiantes con diferentes niveles de inglés y diferentes inclinaciones hacia la lectura.

A continuación, mostramos una descripción detallada del alumnado que participó en el estudio de caso diseñado en torno a *Molly Lou Melon*:

- *Alumno 1*: Se trata de una niña muy participativa y de carácter despierto. Desde el primer día muestra un gran interés tanto en la lectura del álbum como en las actividades propuestas. Su nivel de inglés es alto y esto le aporta seguridad para participar en discusiones orales y hacer preguntas. En las actividades en grupo suele adoptar el papel de líder, y a su vez muestra una actitud respetuosa y le gusta ayudar a sus compañeros. Ante la pregunta planteada en la pizarra, *Do you like reading?*, esta alumna es una de las pocas que se sitúa firmemente en la columna del sí. Su gusto por la lectura se demuestra cada día a lo largo de las sesiones.
- *Alumno 2*: Es un niño curioso y atento. No obstante, no suele participar en los debates o discusiones tras la lectura de los fragmentos del álbum. Su nivel de inglés es bajo, tiene escasas destrezas para la comunicación oral y un vocabulario en la lengua extranjera muy básico y limitado. Este hecho hace que se mantenga distante a la hora de expresar sus ideas o requiera de ayuda para realizar las tareas propuestas. Además, afirmó no gustarle la lectura en absoluto. De todos modos, puede verse en él cómo piensa y reflexiona ante las tareas o las preguntas que se lanzan en las discusiones orales.
- *Alumno 3*: Se trata de un niño inquieto, creativo y participativo. Es movido e impulsivo y eso en ocasiones le hace perder la atención o desconcentrarse. Aún así, muestra verdadero interés tanto en la historia del libro como en las actividades de cada sesión. Es un alumno que trabaja bien en grupo, y además hace preguntas, participa y comparte su opinión, lo que enriquece su aprendizaje y el de sus compañeros. Respecto al nivel de inglés, es medio-bajo, pero trata de aprender, mejorar y expresarse oralmente con los recursos que posee. En el momento de la pregunta, *Do you like reading?*, este alumno sitúa su respuesta entre el sí y el no, por tanto no es una afición que le apasione.
- *Alumno 4*: Es una niña trabajadora y educada que realiza las tareas cuidadosamente y con atención. Es tímida y esto hace que no participe demasiado dando su opinión o expresando sus ideas abiertamente ante sus compañeros. Cuando lo hace, sus reflexiones son maduras y meditadas. En cuanto al nivel de inglés, es medio-bajo, lo que le crea cierta inseguridad en algunas ocasiones. Día a día demuestra interés en la historia del álbum y en mejorar sus destrezas lingüísticas. Del mismo modo que el alumno 3, esta niña no define claramente que le guste o no la lectura, lo que significa que le gusta la literatura, pero no es una de sus actividades preferidas.
- *Alumno 5*: Es un niño inteligente, sensible y trabajador. Es participativo, y en sus intervenciones se puede apreciar dicha sensibilidad. Normalmente prefiere trabajar de manera individual, ya que en las tareas en grupo suele estar un poco desplazado por el resto de sus compañeros. Su nivel de inglés es medio, pero no parece esforzarse en utilizar la lengua extranjera y casi siempre prefiere emplear su lengua materna para expresar su opinión. Como en el caso de los alumnos 3 y 4, la historia del libro ha despertado interés en él, pero ante la pregunta de su gusto por la lectura, este se ha situado en el centro, ni le gusta ni le disgusta.
- Las entrevistas se graban en archivos de audio y son posteriormente transcritas para su análisis haciendo uso del sistema de símbolos de Jefferson (1984) (véase Apéndice

A). Las intervenciones recogidas en las transcripciones han sido clasificadas en categorías y códigos de manera que se realiza un análisis de contenido con el que observar y estudiar la creación de significado del alumnado y el uso de la lengua extranjera. Para la categorización de datos se ha empleado el programa informático Atlas.ti.

Fase 8. Visita final al aula y cuestionario final. Tras la finalización de la programación didáctica, se reparte un cuestionario individual consistente en varias preguntas para conocer el grado de satisfacción de los participantes con la metodología implementada y con su percepción del aprendizaje desarrollado. La intención es examinar qué efecto ha tenido la intervención didáctica sobre su visión de la asignatura, su motivación y su habilidad para elaborar sus ideas en base a un texto multimodal.

3.4 Etapa Final. Análisis de datos (Fase 9)

Fase 9. La última fase de la investigación corresponde al análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas, los cuestionarios, el registro observacional o diario de investigación y, finalmente, las tareas de aula realizadas por los alumnos durante la implementación de la secuencia didáctica. Al tratarse de un estudio de caso de carácter cualitativo, validar con exactitud la información extraída supone, como indica Creswell (2009), aplicar un procedimiento de carácter global que implica: la recogida de datos "crudos" (*raw data*), su organización y preparación, su lectura y codificación, y por último, la interrelación de los mismos para su interpretación final posterior. Esta estructura jerarquizada se puede sintetizar en cuatro pasos:

1. Organización y preparación de los datos procedentes de los distintos instrumentos de investigación.
2. Lectura profunda de todos los datos para obtener un sentido general de toda la información recabada.
3. Proceso de codificación de datos por categorías, unidades de significado, descripciones y códigos.
4. Interpretación personal de los datos, a partir del conocimiento y el bagaje del investigador, para justificar hallazgos, mediante la triangulación de las teorías estudiadas, las voces de los participantes y la propia experiencia del investigador.

En la Tabla 1 presentamos la definición de categorías y códigos resultantes del análisis de contenido realizado en base al estudio de caso basado en el álbum ilustrado *Stand Tall, Molly Lou Melon*. Como se puede observar, se han establecido dos categorías que concuerdan con la investigación centrada en el desarrollo de la literacidad, por un lado, y el autoconcepto y la autoestima, por otro.

De acuerdo con la clasificación resumida en la Tabla 1, en la Tabla 2 mostramos un ejemplo del análisis en el cual se aprecian las unidades de significado de la categoría creada para la "literacidad" y sus respectivos códigos. Cabe indicar que la maestra se representa con la letra T, procedente de *teacher*. Por otro lado, los estudiantes aparecen con la letra S de *student*. Además, se ha marcado en color azul las intervenciones procedentes de una elaboración de significado de manera colectiva para distinguirlas de aquellas elaboradas de forma individual. Asimismo, se incluyen también algunos ejemplos de los datos obtenidos durante las entrevistas. Hemos mantenido los símbolos empleados en la transcripción y la privacidad de los alumnos escogidos que aparecen como A1, A2, A3, A4 y A5.

Categorías	Definición	Códigos	Definición	Subcódigos	Definición
Literacidad	Esta categoría hace referencia al desarrollo de la literacidad, especialmente al empleo de la lengua extranjera y a la puesta en práctica de procesos cognitivos para la creación de significado.	Uso de la lengua inglesa UL	Empleo de la lengua inglesa.	Interés por utilizar la lengua inglesa INT	Muestras de interés del alumnado por emplear la lengua extranjera.
		Inferencias INF	Deducciones y conclusiones a las que llega el alumnado.		
		Conexión de ideas CI	Relación entre el álbum ilustrado y otros recursos multimodales.	Experiencias personales previas EXP	Conexión de ideas en las que se hace referencia o se entrevén experiencias personales
		Alusiones a la protagonista AP	Referencias a la protagonista del álbum ilustrado y a otros personajes.	Conceptos aprendidos en clase CON	Alusiones a conceptos trabajados en las sesiones
Auto-concepto y autoestima	Esta categoría engloba aquellos aspectos relacionados con la identidad y el crecimiento personal. Conceptos derivados principalmente fruto de la lectura del álbum <i>Stand Tall, Molly Lou Melon</i> (2001)	Descripción física DF	Referencias del alumnado a sus características físicas.		
		Descripción de la personalidad DP	Descripción de rasgos y cualidades de la forma de ser de los estudiantes.		
		Diversidad DIV	Valoración de la imagen personal como única y diversa.		
		Emociones EMO	Referencias del alumnado a emociones y sentimientos.		
		Empatía EMP	Situaciones que demuestran		

Categoría: Literacidad	
Unidades de significado	Códigos
=A3: aunque era diferente a otras personas	
<u>Entrevista 3</u> A5: mira <u>aquí</u> está totalmente sonriente T: oka::y she has a big smile A4: le hace (.) <u>alegre</u>	
<u>Hojas de registro</u> S: "¿Por qué vende su casa?" (A student sees in the illustration of the book a poster saying "For sale" and asks that question) T: "Do you recommend the story to other students?" S: "Yes, because it is beautiful" S: "Yes, ¿cómo se dice porque aprendes cosas?" S: "No, because it's peculiar" (Students make inferences, probably based on their personal experiences) S: "Puede hacer amigos igualmente"	INF (Inferencias)
<u>Entrevista 3</u> T: and (.) what does this picture mean in which they are smiling?= =A5: que se perdonan= =A1: que Ronald Durkin aprende la lección= =A5: no (.) se está disculpando con Molly Lou Melon A4: por haber sido tan grosero T: ↓okay and now maybe they are (.) ↑friends A1: ↑yes A5: (x) T: do you think so? A1: (x) yes T: A4 what do you think? qué piensas? (2) a lo mejor <u>amigos</u> muy amigos ↑no pero::= =A4: pero al menos se perdonan	

Tabla 2. Clasificación de las unidades de significado y códigos para la categoría "literacidad".

De acuerdo con la dimensión lingüística de la literacidad, la primera categoría incluye el uso de la lengua extranjera por parte del alumnado, así como los intentos y las muestras de interés por utilizarla. Observamos un aumento progresivo en el uso de la lengua inglesa a lo largo de las sesiones, especialmente en el interés por emplearla, tanto en la expresión oral como escrita. La mayoría de las citas correspondientes al empleo de la lengua corresponden a frases cortas o palabras que los estudiantes han ido aprendiendo en las sesiones. Del mismo modo, también preguntan continuamente por el significado de palabras o son ellos mismos quienes utilizan el diccionario en las tareas. Se puede apreciar que el alumnado ha asimilado que puede expresarse de forma escrita en inglés trabajando tanto en grupos como individualmente. De hecho, han elaborado pequeños textos y poco a poco han reducido la presión o la inseguridad que sentían al inicio de la programación didáctica.

La categoría Literacidad también recoge los procesos cognitivos que han empleado los estudiantes durante las sesiones y las entrevistas, como, por ejemplo, la realización de inferencias o la conexión de ideas entre diferentes materiales. De hecho, después del uso de la lengua, el código referente a las inferencias es uno de los que contiene más citas, un total de 24. La lectura del álbum ilustrado y las discusiones orales realizadas en las sesiones y en las entrevistas han provocado que los estudiantes alcancen sus propias conclusiones, hagan deducciones y elaboren nuevos significados.

Finalmente, también se ha diferenciado si las conexiones de ideas son resultado de experiencias previas del alumnado o, por el contrario, de los conceptos aprendidos en las propias sesiones, principalmente en base al trabajo realizado con el álbum ilustrado. Con esto, hemos visto que para la elaboración de significados el alumnado combina aquello que ya sabe o ha experimentado en primera persona con lo que aprende. Por ejemplo, en las entrevistas los estudiantes han hecho alusión a situaciones que han vivido en la escuela previamente y también han creado significados nuevos fruto de los conceptos aprendidos en las sesiones.

Respecto a la categoría de Autoestima y autoconcepto, el análisis de contenido nos ha proporcionado diferentes códigos relativos a la creación de significado sobre este tema. En primer lugar, los estudiantes han compartido descripciones personales haciendo referencia tanto a su físico como a su personalidad, de modo que la imagen personal se construye con ambas representaciones. En relación con este tema, se han registrado respuestas de los estudiantes que valoran la diversidad positivamente, definen la identidad personal como algo único e invitan a la aceptación de cualquier clase de cualidades.

La lectura del álbum ilustrado ha suscitado emociones y muestras de empatía, que también se incluyen en esta categoría. No debemos olvidar que el autoconcepto y la autoestima están relacionados con la educación emocional. Los estudiantes han demostrado ser capaces de ponerse en la piel de los personajes, comprender sus situaciones y dialogar sobre las emociones:

"T: when you see someone that is smiling to you what do you feel? (.)

A4: que como (x) si yo fuese Molly Lou Melon que como he visto que él me quiere perdonar yo le perdonaría también" (EMP, entrevista 3).

Para terminar, los mapas conceptuales en las Figura 3 y 4 muestra la relación de categorías y códigos resultantes del análisis de contenido de las entrevistas y el registro observacional. Cada código está acompañado del número de citas o datos obtenidos y el número de relaciones o nexos con los que cuenta.

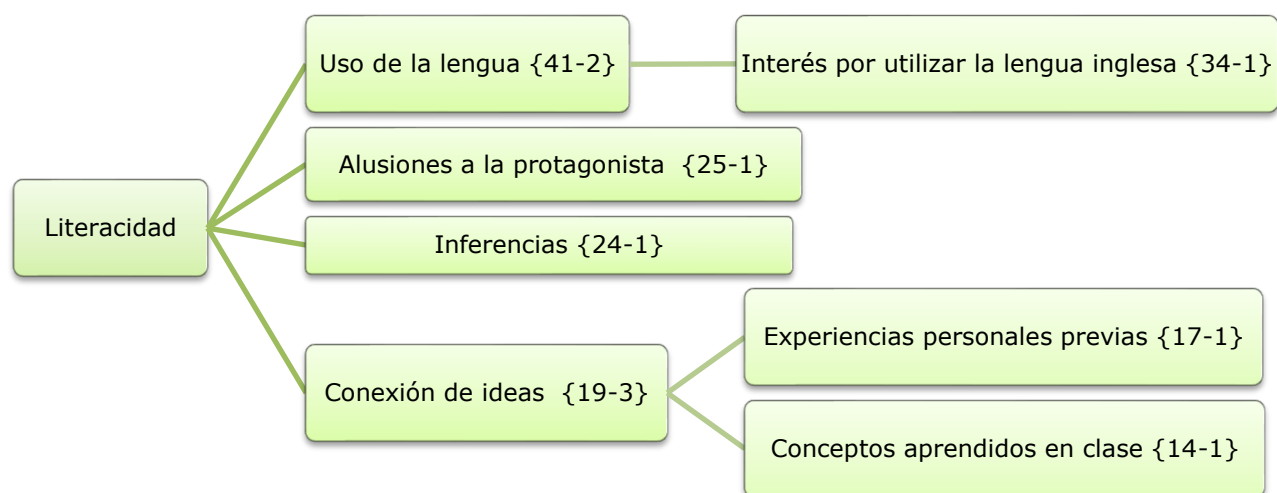


Figura 3. Mapa conceptual de códigos para la categoría "literacidad".

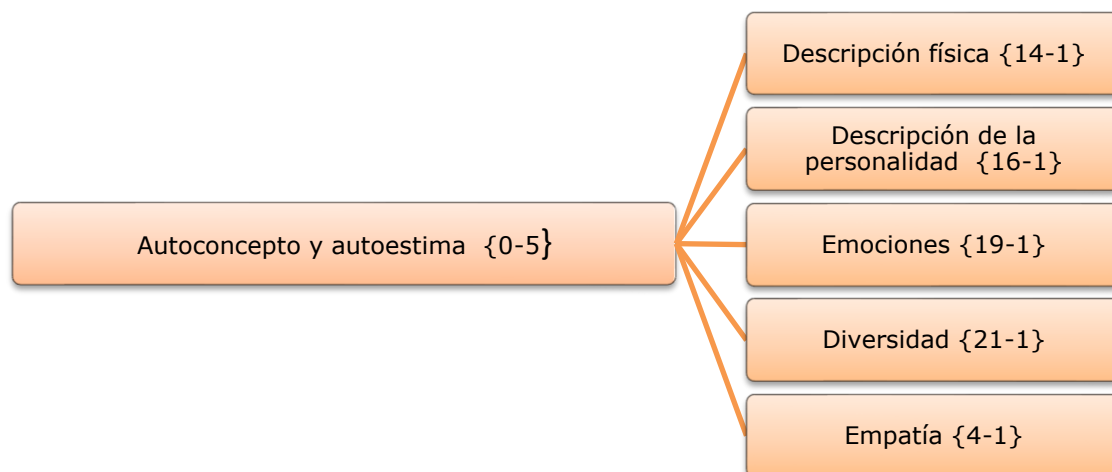


Figura 4. Mapa conceptual de códigos para la categoría "autoconcepto y autoestima".

4. CONCLUSIONES

Este proyecto cohesiona la innovación didáctica con la investigación para examinar el impacto y el valor pedagógico del uso de la multiliteracidad y los recursos multimodales en la clase de inglés como L2. A través de los distintos estudios de caso que hemos realizado en las aulas de Educación Primaria, durante los cursos 2017-18 y 2018-19, hemos comprobado cómo la literatura y, en especial, el álbum ilustrado, constituye un recurso esencial tanto en la formación de los futuros docentes como en la elaboración de propuestas curriculares que fomenten las dimensiones cognitiva, conceptual, sociocultural y estética a través del aprendizaje de la lengua extranjera. Las intervenciones didácticas implementadas confirman que los temas transversales relacionados con las humanidades, la educación artística y las nuevas tecnologías tienen un lugar en la enseñanza del inglés.

A lo largo de este artículo se han expuesto los fundamentos teóricos que respaldan la necesidad de introducir una metodología enfocada al desarrollo del pensamiento crítico y a la construcción de conocimiento en el área de lengua extranjera. Como sabemos, en la sociedad del siglo XXI debemos preparar al alumnado para vivir en un mundo global, digital, multicultural y multilingüe. Por ello, lejos de los esquemas pedagógicos tradicionales y en línea con las directrices del EEES, planteamos construir un andamiaje didáctico que permita establecer un *continuum* entre el modo en que se educa al futuro profesorado y el modo en que este desarrolla posteriormente su práctica docente en las aulas de primaria. Si bien existen muchas metodologías y recursos que podemos utilizar para innovar y mejorar la formación de los futuros maestros, la presente investigación demuestra que la pedagogía de las multiliteracidades y la incorporación de diferentes modos de expresión —diferentes compuestos multimodales— es efectiva tanto para la formación de los docentes como para la enseñanza de inglés como L2 a los alumnos de primaria.

Tras analizar los resultados del estudio de caso que hemos utilizado como ejemplo a lo largo de este artículo, podemos corroborar que los estudiantes han aprendido de forma contextualizada vocabulario y estructuras que han aplicado en sus tareas y en la construcción de significado. Asimismo, han empleado el inglés sin miedo a equivocarse junto con otros medios de expresión creativa como el dibujo y la pintura. Del mismo modo, durante las sesiones y las entrevistas hemos podido observar la aplicación de procesos

cognitivos que les han permitido además de comprender el álbum ilustrado, ir más allá y conectarlo con su realidad sociocultural. Por otro lado, respecto al autoconcepto y la autoestima, los estudiantes han sido capaces de crear significado sobre su físico así como sobre su personalidad. Especialmente, de la mano de la historia de *Molly Lou Melon*, han conseguido alcanzar conclusiones en torno a la valoración positiva de la imagen personal y mostrar signos de empatía hacia los personajes que aparecen en los distintos materiales empleados. En su conjunto, el uso de variedad de recursos multimodales ha contribuido a que el alumnado aprenda a relacionar lenguaje verbal y visual, comente en grupo las ideas principales y sea capaz de crear significado utilizando tanto su lengua materna como la lengua extranjera. En definitiva, consideramos esencial que el sistema educativo facilite contenidos, estrategias y procedimientos analíticos para que el docente pueda guiar al alumnado a entender, interpretar y discutir los diversos discursos multimodales que encuentran en su vida cotidiana.

NOTAS

1 *Continuous Partial Attention* (CPA), término acuñado por Linda Stone en 1998.

2 El término anglosajón *multimodal ensembles* se traducirá a lo largo de este artículo de varias formas: recursos multimodales, grupos multimodales o bien, conjuntos o compuestos multimodales.

3 Del concepto original *crossmedia*. En este artículo se empleará el término *transmedia* o *crossmedia* para definir este *entrecruzamiento* de medios y modelos de comunicación, tanto en relación con la disciplina de la semiótica, como en relación con el uso de un relato multimodal texto-imagen como ocurre en el caso del *picturebook*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M. T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 5(2), pp. 87-101.
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), pp. 13-20.
- Arizpe, E., Colomer, T. y Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual journeys through wordless narratives. An international inquiry with immigrant children and "the arrival"*. Londres: Bloomsbury Academic Publishing.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2003). *Children reading pictures. Interpreting visual texts*. Nueva York: Routledge.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondos de Cultura Económica.
- Bader, B. (1976). *American picture books: From Noah's Ark to The Beast Within*. Nueva York: Macmillan.
- Bataller, A. y Reyes-Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos claves en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un nuevo paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), pp. 13-30.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. y Mauro, E. (2016). *Babel*. Cambridge: Polity Press.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), pp. 218-259.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington DC: Georgetown University Press.

- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Cassany, D. (2015). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Primer Simposio Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. Valparaíso, Chile: Universidad de la Concepción.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes-López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI. (1998). *La educación encierra un tesoro: Aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir y aprender a ser. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI presidida por Jacques Delors*. París: Unesco y Ed. Santillana.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), pp. 164-195.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. En: B. Cope y M. Kalantzis, eds. *A pedagogy of multiliteracies*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 1-36.
- Creswell, J.W. 2009. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 45(3), pp. 252-264.
- Evans, J. (2012). The Picturebook as art. Responding to picturebooks, responding to art. *English Drama Media*, 22. Sheffield: National Association for the Teaching of English. <https://www.questia.com/read/1G1-354659175/the-picturebook-as-art-responding-to-picturebooks>.
- Evans, J. (2015). *Challenging and controversial picturebooks: Creative and critical responses to visual texts*. Londres: Routledge.
- Fallows, J. (2013). The art of staying focused in a distracting world. Entrevista a Linda Stone. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2013/06/the-art-of-paying-attention/309312/>.
- Greenfield, S. (2015). *Mind change*. Barcelona: Random House.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. En: J. M. Atkinson y J. C. Heritage, eds., *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 243-249.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Londres: Oxford University Press.
- Kiefer, B. (1995). *The potential of picturebooks. From visual literacy to aesthetic understanding*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kress, G.R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kucer, S.B. (2014). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Nueva York: Routledge.
- Lacorte, M. (2013). Planteamientos ecológicos para la metodología del español como L2. *Miríada Hispánica*, 6, pp. 21-36.
- Lacorte, M. (2015). Methodological approaches and realities. En: M. Lacorte, M., ed., *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 99-116.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. Berkshire: Open University Press.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2009). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid: Ed. Morata.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2013). *A new literacies reader: Educational perspectives*. Nueva York: Peter Lang.

- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. Oxon y Nueva York: Routledge.
- López-Sánchez, A. (2009). Re-writing the goals of foreign language teaching: The achievement of multiple literacies and symbolic competence. *The International Journal of Learning*, 16(10), pp. 29-37.
- López-Sánchez, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania*, 97(2), pp. 281-297.
- Messariss, P. (1997). *Visual persuasion. The role of images in advertising*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte M., eds. (2018). *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York: Routledge.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), pp. 60-93.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Londres: Garland.
- Nodelman, P. (2018). Touching art: The art museum as a picture book, and the picture book as art. *Journal of Literary Education*, 1, pp. 6-25.
- Paesani, K., Allen, H.W. y Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Pantaleo, S. (2005). 'Reading' young children's visual texts. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1), pp. 4-7.
- Portalés-Raga, M. (2019). *Ilustración y multiliteracidad para la educación artística del alumnado de magisterio*. Valencia: Universitat de València.
- Reyes-Torres, A. (2018). Literatura. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, eds., *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres: Routledge, pp. 628-640.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts and other powerful tools for the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Salisbury, M. (2007). *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Secanella, J. (2011). Nuevas competencias estudiantiles para la empleabilidad. *La Cuestión Universitaria*, 7, pp. 40-47. <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/>
- Serafini, F. (2008). The pedagogical possibilities of postmodern picture books. *Journal of Reading, Writing, and Literacy*, 2(3), pp. 23-41.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Nueva York: Teachers College Press.
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 84(1), pp. 65-77.
- Silva-Díaz, C. (2005). *Los libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sipe, L.R. (1998a). Learning the language of picturebooks. *Journal of Children's Literature*, 24(2), pp. 66-75.
- Sipe, L.R. (1998b). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), pp. 97-108.
- Sipe, L.R. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), pp. 23-42.
- Sipe, L.R. (2005). *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sipe, L.R. (2007). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom (Language and literacy)*. Boston: Teachers College Press.

- Sipe, L.R. y Driggs, C. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 84(3), pp. 273-280.
- Small, G. y Vorgan, G. (2015). *El cerebro digital: como las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*. Madrid: Urano.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Nueva York: The Guilford Press.
- Tabernero-Sala, R. (2018a). El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *OCNOS, Revista de Estudios sobre lectura*, 17(3), pp. 31-41.
- Tabernero-Sala, R. (2018b). *Arte y oficio de leer obras infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- Trifonas, P.P. (2017). *Crossmedial semiotics. Converging narratives of the picture book*. Toronto: PostTexte.
- Van der Linden, S. (2005). *Images des livres pour la jeunesse. Lire et analyser*. París: Thierry Magnier Ed.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Barcelona: Ekaré-Variopinta-Banco del Libro.
- Verheyen, S. (2019). *Discurso de bienvenida*. Bruselas, 12-13 de noviembre de 2019. https://ec.europa.eu/education/events/supporting-key-competence-development-learning-approaches-and-environments-in-school-education_en.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

APÉNDICE A

=	Cambio de turno de palabra seguido sin interrupción
[]	Solapamiento del discurso
(.)	Pausa corta
(1) (2) (3)	Duración de la pausa en segundos
↑	Subida en la entonación
↓	Bajada en la entonación
◦	Susurro
?	Entonación propia de una pregunta
<u>texto</u>	Énfasis
texto::	Prolongación de una vocal o consonante
((asiente))	Actividad no verbal
"Texto"	Fragmento leído de forma literal de un texto escrito
/ texto /	Intervención fuera de un texto durante su lectura
>texto<	Discurso más rápido de la velocidad de habla habitual
<texto>	Discurso más lento de la velocidad de habla habitual
compañero	Alusión a una persona con su nombre propio
***	Inaudible
(x)	Expresión de duda o tartamudeo

Para la transcripción de las entrevistas tomamos como referencia el método Jefferson (1984), que posibilita el registro del discurso oral de los entrevistados con el mayor detalle posible. Además de los símbolos propios de este método, añadimos algunos otros que consideramos necesarios por las características de nuestras entrevistas, como, por ejemplo, doble paréntesis para registrar la comunicación no verbal, asteriscos entre las alusiones a compañeros de la clase o comillas para aquellos fragmentos procedentes de la lectura del álbum ilustrado.