

La Pedagogía de las Multiliteracidades en la Didáctica del español como L2: una aproximación a la creación activa de significado

Agustín Reyes Torres

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Magisterio. Universidad de València 

Manel Lacorte

Departamento de Español y Portugués. School of Languages, Literatures, and Cultures. University of Maryland 

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.84478>

Recibido: 30/10/2022 • Revisado: 24/01/2023 • Aceptado: 08/03/2023

ES Resumen. Este artículo presenta un enfoque pedagógico para la enseñanza del español como lengua segunda o adicional (L2) que tiene como objetivo fomentar la capacidad de los estudiantes para pensar de manera crítica, expresar sus ideas y construir un conocimiento activo. Tomando como base el papel imprescindible del docente como mediador y la combinación del lenguaje verbal con otros modos de representación visuales, auditivos y espaciales característicos de la sociedad multimodal actual, detallamos los conceptos fundamentales de la Pedagogía de las multiliteracidades (*Pedagogy of multiliteracies*) e ilustramos su puesta en práctica con una unidad didáctica orientada a un nivel intermedio medio o alto. Asimismo, explicamos las nociones de *planificación hacia atrás (backward design)*, *preguntas esenciales (essential questions)*, los cuatro actos pedagógicos para el proceso del conocimiento y una propuesta de evaluación con técnicas formativas y sumativas. La última sección del artículo relaciona la Pedagogía de las multiliteracidades con la Taxonomía de Bloom (1956), y destaca la interacción orientada al intercambio significativo de información entre los aprendientes sobre temas de auténtico interés personal y social.

Palabras clave: Pedagogía de L2; diseño curricular; planificación de lecciones; formación de profesores

EN The Pedagogy of Multiliteracies in the Teaching of Spanish as a Second Language: an Approach to the Active Creation of Meaning

EN Abstract. This article presents a pedagogical approach to teaching Spanish as a second or additional language (L2) that aims to foster students' ability to think critically, express their ideas and build active knowledge. Based on the essential role of the teacher as a mediator and the combination of verbal language with other visual, auditory and spatial modes of representation characteristic of today's multimodal society, we explain in detail the fundamental concepts of the Pedagogy of multiliteracies as well as illustrate its implementation with a didactic unit oriented to a medium or high intermediate level. Likewise, we explain the notions of backward design, *essential questions*, the four pedagogical acts for the knowledge process and an evaluation proposal with formative and summative techniques. The last section of the article relates the Pedagogy of Multiliteracies to the Taxonomy of Bloom (1956), and highlights the interaction oriented to the meaningful exchange of information between learners on topics of authentic personal and social interest.

Keywords: L2 pedagogy; curriculum design; lesson planning; teacher education.

FR La pédagogie des multilittératies dans l'enseignement de l'espagnol comme langue seconde : une approche de la création active de sens

FR Résumé. Cet article a pour but de présenter une approche pédagogique de l'enseignement de l'espagnol comme langue vivante 2 (LV2) ou supplémentaire, fondée sur l'encouragement de la réflexion critique, la production d'idées, et l'élaboration de connaissances actives de la part des étudiants. Partant du rôle essentiel de l'enseignant en tant que médiateur ainsi que de la conjonction du langage verbal avec d'autres modes de

représentation visuels, auditifs et spatiaux caractéristiques de la société multimodale contemporaine, nous détaillons, dans un premier temps, les concepts fondamentaux de la pédagogie des littératies multiples; deuxièmement, nous illustrons sa mise en œuvre par le biais d'une fiche didactique adressée à un niveau d'apprentissage intermédiaire ou supérieur; troisièmement, nous examinons les notions de «rétro-planification» (*backward design*) et de «questions essentielles», suivies de l'analyse des quatre actes pédagogiques inhérents au processus de connaissance et d'une proposition d'évaluation composée de techniques formatives et sommatives. La dernière partie de notre article relie la pédagogie des littératies multiples à la taxonomie de Bloom (1956), tout en mettant l'accent sur la nécessité d'une interaction orientée vers l'échange significatif d'informations entre apprenants, au sujet de thèmes d'un véritable intérêt personnel et social.

Mots-clés: Pédagogie L2 ; conception de programmes ; planification de cours ; formation des enseignants.

Sumario: 1. Introducción. 2. Literacidad, multimodalidad y el aprendizaje mediante diseño. 3. El marco para los procesos del conocimiento. 4. Aplicación práctica. 4.1. Preliminares. 4.2. Unidad didáctica. 5. Reflexiones generales. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

Cómo citar: Reyes Torres, A., Lacorte, M. (2024). La Pedagogía de las Multiliteracidades en la Didáctica del español como L2: Una aproximación a la creación activa de significado. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 27-37.

Declaración de contribución de autoría

Artículo firmado siguiendo la práctica FLAE (*first-last-author-empahsis approach*). Agustín Reyes-Torres: conceptualización, recursos, visualización, redacción (borrador original). Manel Lacorte: conceptualización, validación, redacción (revisión y edición).

1. Introducción

Desde una perspectiva basada en las teorías socioculturales introducidas por Vygostky (1978), son muchos los estudios recientes que apuntan que la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua segunda o adicional (L2) ha de entenderse en el siglo XXI como un proceso interactivo que debe contribuir no solo a la formación personal y cultural del alumnado, sino también al desarrollo de su capacidad para pensar, comprender la realidad y expresar sus ideas (Lacorte, 2015; Lacorte y Reyes-Torres, 2021; López-Sánchez, 2009; Muñoz-Basols, et al., 2019; Paesani, et al., 2016; Reyes-Torres et al., 2020). Por esta razón, y con el fin de adaptarse a las demandas y a los nuevos desafíos de la sociedad actual, resulta esencial recurrir a enfoques pedagógicos centrados en facilitar la creación de significado a través de una variedad de recursos orales, visuales, auditivos, espaciales, etc. (Byram y Wagner, 2017; Cope y Kalantzis, 2000; Kalantzis, et al., 2019). El objetivo es ofrecer a los estudiantes la posibilidad de utilizar el español tanto para expresar y comunicar sus ideas, como para desarrollar su capacidad de reflexión y su conocimiento del mundo. La Pedagogía de las multiliteracidades (*Pedagogy of multiliteracies*) (Cope y Kalantzis, 2009; Kern, 2000; New London Group, 1996) facilita la consecución de ese objetivo al promover prácticas de interacción con textos multimodales. El aprendizaje se concibe como un proceso de construir significado que conlleva analizar, interpretar y evaluar la información para convertirla en conocimiento.

Esta aproximación a la enseñanza del español como L2 se sustenta en dos puntos clave. Primero, el desarrollo de la literacidad de los alumnos y las alumnas para alcanzar no solo habilidades básicas de lectura y escritura, sino también una competencia discursiva que permita interpretar distintos tipos de textos y modos de representación (Kern, 2000). Segundo, la formación de docentes capaces de facilitar y transformar conocimiento –vs. transmitir y controlar–, seleccionar recursos apropiados a las necesidades e intereses del alumnado y mantener una visión crítica del contexto educativo e institucional en que desempeña su trabajo. Para ambos puntos, la Pedagogía de las multiliteracidades incide en la importancia de la interacción social para el progreso de la cognición; es decir, no podemos entender el aprendizaje y la evolución individual sin el contexto social y cultural en el que una persona está inmersa. En este sentido, la mediación es un proceso que permite al aprendiz interiorizar y transformar los elementos significativos que encuentra en los textos a fin de incorporarlos a su actividad mental: “todo aprendizaje ocurre a través de la interacción con otras personas y con los artefactos culturales (p.ej., un ordenador, un mapa, un diagrama) disponibles en el entorno” (Zyzik, 2019, p. 129). La interiorización o internalización constituye, por tanto, la transferencia –o apropiación– de conocimiento desde el plano social al individual. En esta reconstrucción interna de una actividad externa, la figura del docente resulta fundamental como mediador que cultiva y fomenta la capacidad del aprendiz de construir y expresar sus pensamientos a través de la L2. Como indica Vygotsky (1978), la zona de desarrollo próximo (ZDP o ZPD, por las siglas en inglés de *Zone of Proximal Development*) significa la distancia existente entre el desarrollo actual de una persona (lo que puede hacer por sí misma) y su desarrollo potencial (lo que puede hacer con la ayuda de otros). El aprendiz de L2 puede avanzar su ZDP gracias al apoyo o andamiaje (*scaffolding*) que el docente u otros participantes le brindan para a) valorar aspectos significativos como, por ejemplo, la interacción que se puede producir entre forma, contexto, funciones comunicativas y funciones expresivas, y b) reforzar sus destrezas para leer, ver, discutir, pensar y escribir críticamente a partir

del empleo de una selección de textos multimodales. Serafini (2014) define el concepto de multimodalidad o compuesto multimodal como “una entidad compleja que ocurre tanto en entornos impresos como digitales [y] utiliza una variedad de recursos culturales y semióticos para articular, representar y comunicar una variedad de narrativas, conceptos o información” (p. 13).

Como veremos e ilustraremos en las próximas secciones, la propuesta de la Pedagogía de las multiliteracidades para implementar este proceso de creación de significados se fundamenta en lo que el New London Group (NLG) (1996) denomina *Learning by design* –Aprendizaje mediante diseño– (Kalantzis, et al. 2019). Este concepto consta de tres elementos –los diseños disponibles, el acto de diseñar y el rediseño– que definiremos posteriormente. El fin es formar a los estudiantes para convertirse en “productores y consumidores de múltiples modos de representación propios de una multiplicidad de contextos” (López-Sánchez, 2014, p. 82). Este tipo de aprendizaje activo, como explican Cope y Kalantzis (2015), se centra en las “cosas que haces para saber” (p. 23). Su enfoque abarca tanto la cognición o el pensamiento, como las acciones de conocimiento, esto es, los procesos del conocimiento. Con ello, el docente se convierte en un mediador o diseñador de experiencias de aprendizaje, mientras que el alumno es un agente de construcción de sentido activo que co-diseña su propio aprendizaje mediante múltiples formas de producción de significado (Cope y Kalantzis, 2015). Para impulsar y poner en práctica este tipo de aprendizaje, el NLG establece un *marco para los procesos del conocimiento (Knowledge processes framework)* que veremos luego y que constituye una guía para la ejecución por parte del docente de los cuatro actos pedagógicos esenciales: 1) Experimentar; 2) Conceptualizar; 3) Analizar, y 4) Aplicar.

2. Literacidad, multimodalidad y el aprendizaje mediante diseño

El término *literacidad* es un neologismo que procede del concepto anglosajón *literacy*, cuya traducción al español suele ser *alfabetización*. Antiguamente, este término se relacionaba con las destrezas de la escritura y la lectura como procesos de descodificación y de codificación. Sin embargo, esta definición no se ajusta a los objetivos actuales de la educación general, ni tampoco a los de la enseñanza y el aprendizaje del español como L2. No solo se trata de capacitar al alumnado para decodificar un mensaje o un texto, sino también de que desarrollen una serie de destrezas y conocimientos que les permita pensar sobre ese mensaje. Si deseamos preparar a los estudiantes para una participación plena en sociedades donde van a tener que usar los compuestos multimodales e incluso producirlos, es necesario guiar su aprendizaje hacia nuevos niveles de comprensión del lenguaje, las imágenes y las expresiones culturales. Por consiguiente, como enfatiza Kucer (2014), hay que entender la literacidad no como un producto, sino como un proceso a través del cual el individuo se va nutriendo de sus experiencias, lecturas, prácticas sociales y culturales, etc. En palabras de Nuñez-Delgado (2018), la literacidad es “aquel bagaje de saberes [...] que ha de permitir a las personas entrar en relación con los demás y con el mundo para interactuar, comunicarse, pensar, aprender, socializar y obtener un sentido crítico” (p. 10). De acuerdo con Kern (2000) y Paesani et al. (2016), las metas y el carácter multimodal y multidimensional de la literacidad pueden y deben contemplarse también en la enseñanza de la L2. Como docentes de español L2, nuestro propósito es conseguir que los aprendientes hablen de sus ideas y que profundicen más en la reflexión de una obra al facilitarles la oportunidad de entenderla y comentarla con sus compañeros. Queremos que los estudiantes contribuyan con todo su ser al proceso de producción de significado y que se den cuenta de que otras personas experimentan e interpretan los textos de manera distinta a la suya.

Conviene aclarar aquí que la Pedagogía de las multiliteracidades no constituye una ruptura con los planteamientos básicos del enfoque comunicativo para la enseñanza de L2, entre ellos la atención a la autonomía del aprendiz, el interés por los materiales pedagógicos auténticos y el énfasis en las actividades y prácticas interactivas dentro y fuera del aula. Sin embargo, la enseñanza comunicativa se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo de la competencia oral en la L2 en contextos sociales, culturales y profesionales más bien genéricos, y con objetivos primordialmente instrumentales o prácticos (Lacorte, 2019). Esta tendencia puede implicar una limitada disposición curricular hacia la exploración e interpretación de perspectivas, valores y prácticas culturales de la L2, lo que a su vez podría dificultar el progreso de niveles principiantes e intermedios de conocimiento de una L2 hacia niveles más avanzados y complejos. El giro social de las últimas décadas y la aproximación multimodal al desarrollo de la literacidad han contribuido significativamente no a reemplazar lo que se hacía antes en CLT, sino a incorporar nuevas habilidades dinámicas de literacidad visual y mediática en la didáctica del español como L2 (Lacorte y Reyes-Torres, 2021). Las imágenes, la música, los sonidos, los movimientos, etc. constituyen recursos y modos de expresión que se usan constantemente en textos multimodales con fines comunicativos, socioculturales o artísticos (Reyes-Torres, et al., 2020). En muchos casos, el giro pictórico ha suplantado al giro lingüístico, y es necesario trabajar el juego interactivo entre la narración textual y la narración visual. Aquí, de nuevo, es imprescindible la intervención del docente quien, en su rol de mediador, debe ser consciente del conocimiento que quiere facilitar y de cómo dirigirlo. Para ello, el modelo de *Aprendizaje mediante diseño* (NLG, 1996) de la Pedagogía de las multiliteracidades propone, como indicamos antes, tres elementos: los diseños disponibles, el acto de diseñar y el rediseño.

- Los *diseños disponibles* se conciben a partir de la idea de que cualquier tipo de texto incorpora signos y características –significados ya existentes– susceptibles de interpretación. Es esencial, por consiguiente, que el profesor sea conocedor de los mismos para planificar el proceso de guiar a los estudiantes a identificar y dar sentido semiótico, gramatical y léxico a esos significados, así como los diversos aspectos culturales, literarios o multimodales usados para crearlos. Corresponde precisar que la lectura e interpre-

tación de los diseños disponibles de cualquier texto dependen tanto de la habilidad y de la formación del alumnado para reconocer los significados que el texto presenta, como de la mediación y del andamiaje que el docente proporciona.

- El *acto de diseñar* se refiere al proceso en sí que conlleva la interpretación de los diseños disponibles. Durante este proceso se recomienda que sea el profesor quien guíe el análisis, sobre todo en los primeros momentos. No se trata solamente de decodificar o repetir ideas, sino de crear nuevos significados, esto es, otorgar un nuevo sentido al texto a partir de los significados que aparecen en el mismo. Se puede hacer individual o colectivamente. La idea es que los alumnos y las alumnas conecten lo que leen, ven y perciben con sus conocimientos y experiencias (Lacorte y Reyes-Torres, 2021).
- El *rediseño* es el significado transformado, es decir, el nuevo producto –texto, discurso, imagen, video– construido a partir de los dos pasos anteriores. En palabras de López-Sánchez (2014), es el resultado *de la agencia humana*, o sea, la “capacidad que cada persona tiene para asignar diferentes niveles de relevancia y significado a ciertos objetos o eventos” (Vázquez y Lacorte, 2019, p. 19). Podemos entenderlo como el resultado de la capacidad que cada estudiante tiene para actuar y pensar, y puede plasmarse por medio de la producción de cualquier tipo de texto escrito, oral, visual, audiovisual o digital que connota un nuevo entendimiento. Se trata, en definitiva, de que los estudiantes apliquen sus conocimientos a otro contexto (Lacorte y Reyes-Torres, 2021).

3. El marco para los procesos del conocimiento

En línea con el enfoque de *Aprendizaje mediante diseño*, el NLG (1996) propone un marco para desarrollar el conocimiento que, como ya hemos mencionado, consiste en cuatro actos pedagógicos o componentes curriculares 1) Experimentar; 2) Conceptualizar; 3) Analizar; 4) Aplicar. Estos actos responden a una externalización del pensamiento en acción, es decir, definen el pensamiento a través de la acción que conllevan. Por ello, están ideados como una guía para que el docente pueda preparar tareas cuyos objetivos requieran un tipo de reflexión –un proceso epistemológico– que conduzca al alumnado a una construcción activa de significados para desarrollar un conocimiento concreto. Por otro lado, cabe señalar que los cuatro actos no constituyen ni deben ser entendidos como una jerarquía o una secuencia lineal. Es probable, de hecho, que en muchas ocasiones puedan aparecer conjuntamente durante el proceso de aprendizaje (NLG, 1996). A este respecto, Kalantzis et al. (2016) y Menke y Paesani (2019) destacan la necesidad de que cada docente reflexione previamente sobre cada acto para combinarlos y orientarlos en función de los contenidos que desea tratar y de cómo decide trabajarlos. A continuación, presentamos una breve descripción de cada uno de ellos:

- *Experimentar*: Este acto guarda relación con la idea de ayudar a los estudiantes a conectar con el proceso de aprendizaje. El objetivo inicial del maestro ha de ir dirigido a activar la mente de los aprendientes para involucrarlos en el tema de la lección que se va a trabajar y que empiecen a expresar sus ideas y opiniones al respecto, casi espontáneamente. Según Cope y Kalantzis (2009), se trata de brindar a los alumnos y alumnas la oportunidad de experimentar lo conocido y lo desconocido (*the known and the new*) (Kalantzis et al., 2019, p. 63). Lo *conocido* concierne textos, preguntas y actividades que permiten a los estudiantes hablar de lo que ya saben y ya han experimentado en su entorno sociocultural. Lo *desconocido* implica sumergirse en tareas, lecturas, situaciones o reflexiones supuestamente desconocidas que pueden suscitar la creación de nuevas ideas y conocimientos entre los estudiantes (Lacorte y Reyes-Torres, 2021).
- *Conceptualizar*: Como su nombre indica, consiste en guiar a los estudiantes en el aprendizaje de una selección de conceptos o contenidos a partir de los cuales puedan alcanzar otras perspectivas y acceder a nuevas reflexiones. De acuerdo con el NLG (1996), se trata de facilitar una “comprensión consciente, sistemática y analítica” (p. 88) con el fin de preparar a los alumnos y las alumnas a participar productivamente en ámbitos concretos. ¿Qué deberían saber y entender? ¿Qué conocimiento específico necesitan para expandir su capacidad de indagación y creación de significado? En general, las tareas de conceptualización en la clase de español como L2 pueden centrarse en a) aspectos lingüísticos, culturales y literarios; b) instrucciones explícitas sobre cómo los distintos modos de representación y el contexto social e histórico producen significado; c) temas y reflexiones que pueden aportar un crecimiento personal al alumnado.
- *Analizar*: Este acto para el proceso del conocimiento implica guiar a los estudiantes a interpretar una lectura, una imagen o cualquier tipo de representación de carácter artístico, ideológico o académico desde diferentes puntos de vista con la finalidad de comprender su posición, motivación o propósito. Se trata de proponer actividades que permitan a los estudiantes analizar el significado de un texto y compararlo con otro, o relacionarlo con el contexto social del autor a fin de entender sus connotaciones y el mensaje que desea suscitar. Cope y Kalantzis (2009) dividen el acto de *analizar* en dos tipos: por un lado, el análisis funcional, que incluye los procesos de razonamiento y deducción, estableciendo relaciones de causa y efecto, y por el otro lado, el análisis crítico, que implica la evaluación de una perspectiva en relación y contraste con otras (Lacorte y Reyes-Torres, 2021).
- *Aplicar*: Según Cope y Kalantzis (2015) “el aprendizaje es consecuencia de una serie de acciones que conducen al conocimiento” (p. 32). Por lo tanto, este último componente del marco de la Pedagogía de las multiliteracidades consiste en brindar a los alumnos y alumnas la oportunidad de que pongan en práctica los saberes y habilidades que han ido desarrollando a lo largo de los procesos anteriores. Se busca que

los maestros diseñen tareas que permitan a los estudiantes aplicar lo que van aprendiendo y llevar a cabo nuevas prácticas en nuevos contextos. De esta manera, los estudiantes se convierten en productores de conocimiento gracias al trabajo que realizan (Lacorte y Reyes-Torres, 2021).

En un curso para la enseñanza y el aprendizaje del español como L2, la implementación de este marco sitúa al alumnado en el centro del aprendizaje y requiere su participación activa en todo momento. Si bien el papel del docente es esencial para guiar y facilitar el aprendizaje, los estudiantes son los verdaderos protagonistas; son ellos quienes hacen evolucionar las sesiones con sus comentarios, intervenciones y producciones tanto orales como escritas. En un plano curricular, la atención que el marco de la Pedagogía de las multiliteracidades concede a las características lingüísticas y contextuales de cualquier texto –p.ej., informes, reseñas, ensayos, recetas, blogs, redes sociales, etc.– permite a los docentes a) rebajar la habitual tendencia a presentar los contenidos –léxicos, gramaticales, pragmáticos, culturales– y las destrezas –lectora, auditiva, oral, escrita– de modo aislado, y b) poner más énfasis en considerar primero el valor comunicativo y social del texto, y a partir de ahí analizar su estructura, estilo, función social, cuestiones lingüísticas, elementos comunicativos y culturales más relevantes (Trojan, 2020). En un ámbito más programático, el desarrollo y la articulación de cursos basados en experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar con todo tipo de textos –personales, públicos, literarios, etc.– facilitan la integración de destrezas, modos de comunicación y temas culturales, lingüísticos y literarios, y con ello aliviar los inconvenientes de la tradicional división entre cursos de lengua y de literatura en muchos departamentos universitarios (Anderson y Lord, 2018; MLA, 2007).

4. Aplicación práctica

4.1. Preliminares

Al trabajar con estudiantes de español como L2, el uso de recursos multimodales favorece sin duda la creación de significado como un proceso dinámico de transformación. El objetivo es doble: primero, establecer una ruta de aprendizaje o itinerario a partir del *marco para los procesos del conocimiento* que acabamos de ver y, segundo, facilitar una interacción con los textos seleccionados –canciones, cuentos, videos, pinturas, poemas, etc.– que permitan a los estudiantes valorarlos críticamente y les den un sentido que les permita elaborar un nuevo conocimiento. Para alcanzar estos dos objetivos, resulta conveniente tener claro desde el principio las metas y los criterios de evaluación de la lección, unidad didáctica o curso.

En este sentido, la planificación hacia atrás (*backward design* o *backward planning*) (Wiggins y McTighe, 2005) implica una reflexión preliminar sobre objetivos y evaluación, seguida por la definición de “los contenidos afines a los resultados y las secuencias, tareas y actividades más apropiadas para lograrlos” (Lacorte y Reyes-Torres, 2021, p. 95). El punto de partida de este modelo suele girar en torno a una “gran idea” (*big idea*), que Wiggins y McTighe (2005) definen como “concepto, tema o cuestión que da significado y conexión a destrezas y hechos concretos” (p. 5). Otra noción similar es la “pregunta esencial” (*essential question*), es decir, una pregunta abierta que no delimita las opciones de respuesta y ofrece una mayor multiplicidad (vs. una cerrada, única o exclusiva, que fuerza elegir entre un conjunto discreto de respuestas, tales como “sí/no”, o entre una lista de opciones múltiples). Las preguntas abiertas son sugerentes e intelectualmente atractivas, promotoras de destrezas superiores de pensamiento (p.ej., análisis, inferencia, evaluación), recurrentes (con respuestas que pueden revisarse en el futuro) y susceptibles de inspirar nuevas preguntas y espacio para la reflexión individual y colectiva (McTighe y Wiggins, 2013).

A modo de ilustración, hemos seleccionado varios recursos para tratar un tema universal como es la fugacidad del tiempo. La “gran idea” inicial de nuestra unidad didáctica se centra en *valorar y pensar sobre el uso que hacemos del tiempo*, lo que también podría expresarse mediante una pregunta esencial como *¿qué significa aprovechar el momento presente?* Los objetivos derivados de este punto de partida van desde una sencilla reflexión sobre el paso de los días, un debate sobre nuestros hábitos y el uso excesivo de la tecnología, y/o una aproximación a varios tipos de expresión artística relacionados con el tema –canciones, pinturas, poemas–. Asimismo, la unidad también incorporaría el estudio de ciertos elementos gramaticales y léxicos, que se presentarían de modo gradual como apoyo tanto a la comprensión de los textos, como la expresión oral o por escrito de las reflexiones e ideas de los estudiantes sobre el tema.

Nuestro propósito inmediato es crear una unidad didáctica para trabajar con alumnos y alumnas de nivel B2 en la escala del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (o intermedio alto según la guía de competencia lingüística de ACTFL, siglas del *American Council on the Teaching of Foreign Languages*), y el propósito general es facilitar la siempre difícil transición del nivel intermedio (B2) al nivel avanzado (C1). Entre otros aspectos, este nivel se caracteriza por la capacidad de reflexionar y comunicarse sobre temas de interés local, social o cultural más allá de nuestro entorno personal inmediato. Para ello, los recursos de esta unidad son la canción de Fito y Fitipaldis *Antes de que cuente diez* (2010), el cuadro de Dalí *La persistencia de la memoria* (1931), la información con el tiempo de uso de los teléfonos móviles y, por último, la poesía *Collige, Virgo, Rosas* de Francisco Brines (Reyes-Torres, 2013), escritor valenciano galardonado con el Premio Cervantes de Literatura en 2020. Esperamos que las explicaciones en la próxima sección sirvan para familiarizar a los lectores con los fundamentos de la Pedagogía de las multiliteracidades y potenciar la creación de sus propias unidades o lecciones, o la adaptación de los materiales que ya emplean en su enseñanza en relación con este enfoque pedagógico del modo más apropiado a su contexto de instrucción.

4.2. Unidad didáctica

A fin de iniciar la interacción con los recursos para la unidad y lograr que los aprendientes se involucren en el tema elegido, proponemos empezar el proceso con los actos pedagógicos de *Experimentar* y *Analizar*. Con ese fin, podemos mostrar un reloj de arena o una fotografía del mismo y preguntar a los estudiantes qué simboliza, por ejemplo, ¿Qué ves en esta imagen?, ¿Qué te sugiere?, ¿Qué te hace pensar?, etc. Si el número de alumnos y alumnas es elevado, podemos crear grupos pequeños de tres o cuatro personas, y con ello nos aseguramos de que haya mayor participación en la reflexión inicial. Se podría entregar también a cada grupo una foto diferente de distintos relojes de arena para que después discutan esas diferencias y lo que éstas denotan. La finalidad es que los estudiantes empiecen a pensar en voz alta y expresen la sensación que les produce girar el reloj y observar de manera atenta el paso inmutable de la arena del receptáculo superior al inferior (p.ej. ¿Qué les hace pensar esta visión? ¿Cómo lo pueden relacionar a sus propias vidas? ¿Qué actividades hacen cada día? ¿Tienen tiempo para hacerlo todo? ¿Cómo es su horario normal? Con el fin de que expresen y compartan sus ideas, introducimos un banco de palabras y hacemos un repaso de vocabulario relacionado con el tiempo: horario, por la mañana, por la tarde, por la noche, estar ocupado, tener tiempo libre, promedio de horas, etc.

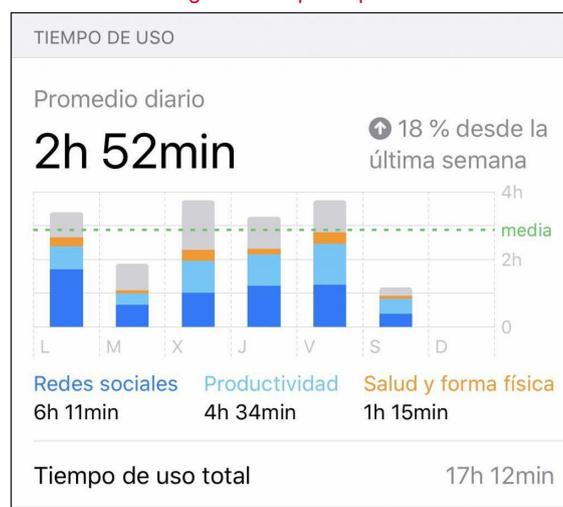
Para continuar, proyectamos en la pantalla de clase el título de la canción *Antes de que cuente diez*, junto con la foto de la banda Fito y los Fitipaldis. A partir de esa imagen podemos plantear preguntas como ¿Qué significa la expresión *contar hasta diez*? ¿En qué contextos se emplea? ¿Qué les sugiere este título? Tras esta breve actividad de precalentamiento, el grupo escucha la canción y entre todos comentan la relación entre el título y el tema. Después, el docente podría concentrar la atención de los estudiantes en la siguiente parte de la letra: “Que la vida se nos va / Como el humo de ese tren / Como un beso en un portal / Antes de que cuente diez.”

Formulamos a continuación preguntas como ¿Cuál es su interpretación de estas líneas? o ¿Qué relación tiene el sentido de estas líneas con el reloj de arena que hemos visto antes? Tras una reflexión inicial conjunta de toda la clase, pedimos a los estudiantes que cambien la letra y escriban ellos mismos una frase usando la misma estructura de la oración: *Que la vida se nos va como....* para que luego las comportan con sus compañeros. El objetivo es seguir fomentando su proceso de creación activa de significados. A través de estas actividades involucramos a los alumnos y las alumnas en los procesos de experimentar, analizar y aplicar. Aquí, entonces, proponemos otra actividad para que imaginen que harían si pudieran parar el tiempo o viajar al pasado. De esta forma, hacemos un repaso de las oraciones condicionales en el subjuntivo y practicamos su estructura: (E). Si pudiera volver a revivir un momento, elegiría una tarde cuando...)

Otro recurso que podemos usar es el famoso cuadro de Dalí, *La persistencia de la memoria* (1931), en el que los relojes, como la memoria, se han ido reblandeciendo por el paso del tiempo. Una vez más, daremos la oportunidad a los estudiantes para comentar en grupo cualquier idea que asocien con el cuadro y lo que en su opinión representa la metáfora de los relojes blandos. Seguidamente, realizamos nuevas preguntas para continuar haciendo uso del modo condicional en el subjuntivo: Si tuvieras que poner otro título al cuadro, ¿cómo lo llamarías? / Si tuvieras que ponerle una música ¿qué estilo elegirías? Idealmente, esto nos llevará a un debate posterior en el que surgirán cuestiones relacionadas con la idea de cómo el paso del tiempo lo vence todo y, en consecuencia, la importancia de valorar el tiempo presente.

Es aquí entonces cuando les mostramos la siguiente imagen de un teléfono móvil (véase *imagen 1*) para introducir el debate sobre las horas que las personas dedican cada semana al uso de la tecnología.

Imagen 1. Tiempo en pantalla



Fuente propia: teléfono móvil

Tras hacer un repaso del vocabulario y comprobar que entienden todas las palabras, hacemos preguntas como las siguientes: ¿Qué podemos decir del tiempo en pantalla de esta persona? ¿Parece similar al tuyo? ¿Hay algo que te sorprende? El objetivo es que los estudiantes hagan uso de sus experiencias para intercambiar sus ideas y analicen el uso personal que hacen de sus móviles. Tal como hemos hecho con los

recursos anteriores, aquí volveríamos a plantear preguntas abiertas relacionadas con el paso del tiempo: ¿Cómo está relacionada el uso que hacemos del tiempo con las dos palabras en latín *Tempus fugit* (el tiempo vuela) y con el célebre y popular dicho *Carpe diem*? Más que un análisis formal lo que buscamos a través de estas preguntas es dar pie a una serie de pensamientos que luego nos facilitarán la comprensión de los poemas de Brines. En este sentido, es fundamental que los alumnos y alumnas vean la poesía no como algo aislado, sino como una forma de arte que genera reflexiones similares a las suyas propias y las que vemos en la música o la pintura.

Después de *experimentar* y *analizar*, el siguiente paso consiste en combinar los actos de *conceptualizar* y *analizar*, ahora en torno a poemas específicos de Brines que representan los cuatro conflictos más recurrentes en su obra poética: 1) el vértigo que causa la fugacidad del tiempo; 2) el deseo de inmortalidad; 3) entre la aceptación y la amargura del trágico final; 4) la pérdida de la inocencia. Para comenzar a entender estos temas, presentamos a los estudiantes la siguiente afirmación del poeta: “la vida es un empobrecimiento sin pausa desde la adolescencia a la vejez” (Brines, 1995, p. 20) y les planteamos esta pregunta general: ¿Cómo podemos relacionar este pensamiento con la canción de Fito y Fittipaldi, con la pintura de Dalí y con la imagen del *tiempo en pantalla*?

Para llevar a cabo el acto pedagógico de “conceptualización”, se podría explicar a los estudiantes que los poemas sirven de punto de encuentro entre autor y lector. Tal y como Brines indica en su obra *La certidumbre de la poesía en Selección propia* (1995), los poetas al hablar de sí mismos y al revelar sus experiencias de carácter íntimo, expresan pensamientos con los que muchos lectores y lectoras se identifican. La visión de la vida que tiene Brines y su intento por aprehender el mundo que le rodea, por conocer y descifrar los entresijos de la existencia humana, lo acercan a reflexiones a las que los lectores también se han de enfrentar. Su poesía forma un mensaje que con frecuencia no brinda respuestas aclaratorias, sino que, al contrario, sirve como punto concéntrico a partir del cual el lector ha de iniciar un viaje interior hacia la indagación siempre inquietante e inconclusa del significado de la naturaleza efímera de la vida.

Seguidamente, analizamos el poema *Collige, Virgo, Rosas*. Este título corresponde a un tópico literario relacionado con *Carpe diem* que parte de un verso del poeta latino Ausonio (*Coge, doncella, la rosa*) y que representa también una incitación a gozar del día, a disfrutar de la juventud mientras esta todavía perdura. Tras comentar estas primeras ideas con los estudiantes e invitarles a anticipar cuál será el mensaje que subyace entre los versos del poema, pasamos a leerlo en voz alta. Escuchar la lectura de un texto en clase es una experiencia social compartida que puede incitar risa, tristeza, emoción o anticipación, entre otros sentimientos que contribuyen a fortalecer la confianza de los estudiantes, y fomentar así su desarrollo social y emocional (Ellis y Brewster, 2014). Durante la lectura, el docente les pide a los estudiantes que tomen notas sobre los sentimientos que el poema de Brines les evoca: alegría, tristeza, esperanza, soledad, etc.:

Estás ya con quien quieres. Ríete y goza. Ama.
Y enciéndete en la noche que ahora empieza,
y entre tantos amigos (y conmigo)
abre los grandes ojos a la vida
con la avidez preciosa de tus años.
La noche, larga, ha de acabar al alba,
y vendrán escuadrones de espías con la luz,
se borrarán los astros, y también el recuerdo,
y la alegría acabará en su nada.
Mas aunque así suceda, enciéndete en la noche,
pues detrás del olvido puede que ella renazca,
y la recobres pura, y aumentada en belleza,
si en ella, por azar, que ya será elección,
sellas la vida en lo mejor que tuvo,
cuando la noche humana se acabe ya del todo,
y venga esa otra luz, rencorosa y extraña,
que antes que tú conozcas, yo ya habré conocido.

(El otoño de las rosas, 1986)

En parejas o pequeños grupos, los alumnos y las alumnas comentan sus impresiones y destacan las ideas que parecen predominar entre ellos. Asimismo, podemos llevar su atención al uso de los verbos en imperativo que aparecen en los dos primeros versos: ríete, goza, ama, enciéndete. Tras la reflexión gramatical, podríamos plantear preguntas como ¿A quién se dirige la voz poética? ¿Qué sugieren estos verbos? ¿Qué tienen en común? En este poema aparece la palabra “noche” cuatro veces, ¿qué simboliza? ¿Cuál es el mensaje principal y cómo está relacionado con el título?

Tras reflexionar sobre estas preguntas, el grupo releería el poema y analizaría cada verso para obtener una mejor comprensión, que podría reforzarse con una nueva pregunta: ¿Cómo se refleja el ansia de inmortalidad? Las alusiones al paso del tiempo y a la muerte son evidentes. Sin embargo, éstas contrastan con un deseo intenso de gozar la vida al máximo disfrutando de los momentos de felicidad que nos brinda. Esta actitud revela la creencia de que estos momentos nos harán sentir de alguna manera que somos eternos. Como indica Arlandis (2008), es como si “en el fondo de su pugna, la voz del poeta aspirara al deseo de lo eterno aun a sabiendas de que la realidad es quien impone sus limitadas reglas temporales” (p. 34). El poeta elige el engaño y se deja llevar por la atemporalidad de la libertad y el éxtasis que siente al escribir sus versos recreándose en la felicidad vivida.

Como actividad final en que los estudiantes puedan *aplicar* las ideas y reflexiones que han realizado sobre el tema, podríamos pedirles que en parejas o pequeños grupos lleven a cabo la tarea titulada: “Momentos que me hacen feliz”. Esta tarea tiene 4 fases. 1) Hacen una selección de fotos personales que representen momentos felices que han vivido. 2) Muestran el contraste de cosas diferentes que a cada uno de los estudiantes les gusta. 3) Escriben unos versos en relación con las fotos a modo de poema. Pueden ser versos libres, pero tienen que incluir al menos 3 verbos en el imperativo y una pregunta en el condicional 4) Graban un video de máximo treinta segundos recitando su poema y mostrando las fotos. Para ello, les pedimos que tengan en cuenta el uso de colores, música u otros aspectos que quieran usar para producir el significado que desean.

Por último, para evaluar el trabajo de los estudiantes, deberíamos, por un lado, comprobar el uso que hacen de estructuras gramaticales como el imperativo y el condicional en el subjuntivo, el vocabulario trabajado y las funciones comunicativas, y por el otro, confirmar su capacidad para interpretar los distintos textos y pensar de modo crítico. Es importante matizar que, desde una práctica basada en la Pedagogía de las multiliteracidades, la evaluación ha de tener un carácter interpretativo, multidimensional y multimodal, y además, debe estar orientada como una herramienta más de enseñanza. En consecuencia, no puede fundamentarse tan solo en una tarea concreta o en una única prueba final. Como ya hemos expuesto anteriormente, el objetivo radica en que los alumnos y las alumnas desarrollen su literacidad para construir significados, identifiquen e interpreten conceptos concretos, se comuniquen y desarrollen su capacidad de reflexión en la L2. Por ello, la mediación del docente es primordial. No solo debería conocer los diseños disponibles de cada texto, sino también dar al alumnado un amplio número de oportunidades para construir significado y mostrar su progreso. De esta forma, podrá valorar, aunque sea subjetivamente, el esfuerzo, la participación y el rendimiento personal de los estudiantes. Con esta finalidad, proponemos una evaluación que combine elementos formativos y sumativos en la implementación de dos herramientas principales: primero, un portfolio que permitirá recoger las distintas tareas escritas y multimodales que vayan haciendo los alumnos y alumnas. Segundo, una serie de rúbricas centradas en evaluar distintos aspectos como las conexiones que el alumnado hacen con experiencias o conocimientos previos, la capacidad para reconocer ciertos elementos lingüísticos, literarios o visuales que aparecen en los textos y, finalmente, la actitud para colaborar e interactuar con sus compañeros en la interpretación e intercambio de perspectivas (Lacorte y Reyes-Torres, 2021).

5. Reflexiones generales

En esta sección vamos a ahondar en otros aspectos más generales de la Pedagogía de las multiliteracidades relacionados con recursos pedagógicos, procesos de conocimiento, discurso en la clase de L2 y evaluación. Creemos que la reflexión docente sobre estos aspectos podría ayudar a, por un lado, reforzar la comprensión de la unidad descrita en la sección anterior, y por el otro, servir de referencia más amplia para lectores interesados en diseñar sus propias unidades o lecciones bajo pautas similares.

La selección y explotación de recursos pedagógicos puede comprender desde manuales o libros de texto a cualquier otro tipo de material que apoye el aprendizaje y la enseñanza de una L2. Tanto si trabajamos con libros de texto como con otros materiales, nuestra instrucción se ha de fundamentar en una amplia variedad de textos orales, escritos, artísticos, literarios, musicales, visuales o digitales porque es a través de esos textos como nos comunicamos, no con oraciones o palabras aisladas (López Ferrero y Martín Peris, 2013). Asimismo, Tomlinson (2012) recomienda que en la adaptación y aplicación de cualquier recurso pedagógico tengamos en cuenta a) la coherencia entre los textos que vamos a emplear y el contexto académico y humano en que enseñamos; b) el desarrollo equilibrado de distintas destrezas culturales, lingüísticas y críticas, y c) la participación de los estudiantes en el proceso de adaptación y explotación de los materiales. En este sentido, deberíamos evitar caer en la falsa dicotomía entre los textos *auténticos* producidos por y para hablantes nativos en contextos *reales* fuera del aula, y los textos *no auténticos* originados a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes –nativos y no nativos– del aula de L2, que de hecho constituye un espacio social tan real como cualquier otro (Lacorte y Reyes-Torres, 2021). En nuestro caso, los recursos seleccionados nos han permitido crear un itinerario de aprendizaje en base a una misma línea temática, la importancia de vivir el momento presente y, a la vez, prestar atención a distintas formas de representación artística de una variedad de autores. Si bien todos expresan una reflexión sobre la fugacidad del tiempo cada uno lo hace de manera diferente, lo que constituye un ejemplo de cómo cada individuo tiene su propia perspectiva.

El segundo aspecto concierne la relación entre los procesos de conocimiento de la Pedagogía de las multiliteracidades descritos en la sección 3 –experimental, conceptualizar, analizar y aplicar– y la taxonomía de metas educativas propuesta por Bloom et al. (1956), que forma un conjunto de modelos jerárquicos para un aprendizaje desde ciertos niveles inferiores (p.ej., recordar hechos o conceptos, entender hechos e ideas, etc.) a otros niveles superiores (p.ej., analizar la información en partes, evaluar la información o crear nuevos elementos). Ambas propuestas resultan útiles para la organización curricular y didáctica –plano más general e inmediato, respectivamente– de la enseñanza, y conceden especial atención al desarrollo integral de destrezas interrelacionadas que puedan aplicarse a aspectos lingüísticos, culturales y sociales de una L2, o sea, “las cosas que hacemos para poder aprender” (Kalantzis et al., 2016, p. 67). Por otra parte, nos parece relevante subrayar que los procesos de la Pedagogía de las multiliteracidades no se han planteado del mismo modo jerárquico ni secuencial que los de Bloom y sus colegas, sino que “pueden ponerse en práctica en cualquier orden que mejor responda a las necesidades de literacidad de los alumnos” (Paesaniet, al., 2016, p. 42). Obviamente, esto implica un esfuerzo docente para captar, tal como mencionamos antes, los intereses

y las necesidades pedagógicas de los participantes en el aula de L2, y de ahí acomodar apropiadamente los procesos y subprocesos que hemos explicado en la sección 3.

El tercer punto se centra en el discurso del aula de L2, fundamentado en la interacción entre los participantes –instructores y aprendientes, aprendientes entre sí– y canalizador de relaciones personales, pautas de conducta colectiva e individual, y entendimiento común sobre contenidos lectivos (Hall, 2001). En contraste con los tradicionales intercambios iniciados, dirigidos y evaluados por el instructor (*secuencia IRE/IF*, por las siglas en inglés de *Initiation-Response-Evaluation/Feedback*), podemos considerar otras opciones que amplíen la participación colectiva en la interacción oral, fomenten el interés por las opiniones y comentarios de los demás, y promuevan nuevos puntos de reflexión sobre el tema de conversación (Lacorte y Reyes-Torres, 2021). Como ilustración de estas opciones, los docentes de L2 deberían valorar el tipo de preguntas que realizan durante la instrucción y, en concreto, asegurarse de que sean abiertas y relevantes, faciliten la reflexión, generen nuevas perspectivas sobre los contenidos y alienten conexiones con otros temas de interés. Valga de ejemplo algunas de las preguntas formuladas anteriormente dirigidas a relacionar las imágenes, las canciones y los poemas, tales como: ¿Qué relación podemos establecer entre un reloj de arena y el título de la canción *Antes de que cuente diez*? ¿Cómo podemos asociarlo con la frase en latín *Tempus fugit*? ¿Qué preocupación comparten los distintos autores de estas canciones? ¿Cuál es la perspectiva de Brines sobre el paso del tiempo en su poema *Collige, Virgo, Rosas*?

Finalmente, el cuarto punto sobre la evaluación enfatiza la idea de que aprender español como L2 no equivale a transmitir o repetir significados preexistentes. Por tanto, la comunicación y la literacidad tampoco son una mera cuestión de decodificar textos, sino que ambas están directamente relacionadas con la aplicación del conocimiento sociocultural y lingüístico en contextos particulares de uso. En consecuencia, para que una evaluación sea significativa debe estar contextualizada a fin de que refleje un uso real de la L2. Si cualquier acto comunicativo y la literacidad van ligados al contexto de los hablantes y dependen del mismo, es esencial pensar con detenimiento en las tareas, el propósito y las situaciones particulares al evaluar el aprendizaje de los estudiantes (Kern, 2000). Se desea que estos puedan utilizar lo que han aprendido poniéndolo en práctica, y que la acción de hacerlo sea en sí misma una oportunidad para evaluar y enriquecer el aprendizaje. A este respecto, el acto de “aplicar” de la Pedagogía de las multiliteracidades consiste precisamente en actividades que permiten a los estudiantes usar los conocimientos que han alcanzado y transferirlos a otras situaciones.

6. Conclusiones

En este artículo hemos querido remarcar los beneficios que trabajar la literacidad conlleva para el aprendizaje del español como L2. La literacidad fomenta la creatividad, la resolución de problemas y la práctica de todas las destrezas del lenguaje en todos los niveles del currículum. Al leer, ver, escuchar, escribir y hablar hacemos uso de la lengua, la cultura y el pensamiento. Por ello, debemos dejar de lado una pedagogía de transmisión de la información para pasar a una de construcción activa de significados, con el objetivo de guiar a los estudiantes a crear, interpretar y reflexionar (Kern, 2000). La Pedagogía de las multiliteracidades que propuso inicialmente el New London Group (1996) y que consideramos de tanto valor para la enseñanza y el aprendizaje de L2, se distingue por tres aspectos clave. Primero, contempla los diferentes modos de representación que van más allá del lenguaje, y que integran el estudio de contenidos multimodales, literarios, visuales y socioculturales. Segundo, otorga al docente un papel fundamental de mediador cuyo objetivo es diseñar un itinerario de aprendizaje que conduce a los estudiantes a hacer uso de ideas, sensaciones, sentimientos e imágenes que extraen de sus propios conocimientos lingüísticos, literarios y de su vida pasada, para convertirlos en una nueva experiencia (Rosenblatt, 1986). Finalmente, plantea el “aprendizaje mediante diseño” como un enfoque de enseñanza que se fundamenta en la cognición, en la interacción y en las acciones o procesos que facilitan la integración de las destrezas y la construcción del conocimiento. La evolución constante de la tecnología y las nuevas formas de comunicación que definen la sociedad actual han cambiado el concepto de alfabetización en todos los contextos de educación formal e informal, y requieren una formación del alumnado que podemos brindar también en el aula de español como L2.

7. Bibliografía

- Anderson, Lara y Lord, Gillian (2018). Ten Years after the MLA Report: What Has Changed in Foreign Language Departments? *ADFL Bulletin*, 44(2), 116–20. <https://doi.org/10.1632/adfl.44.2.116>
- Arlandis, Sergio (2008). Prólogo. En Francisco Brines, *Las brasas* (ed. Sergio Arlandis). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bloom, Benjamin; Engelhart, Max; Furst, Edward; Hill, Walker y Krathwohl, David (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay Company.
- Brines, Francisco (1995). *Selección propia*. Madrid: Cátedra.
- Byram, Michael y Wagner, Manuela (2017). Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140–51. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203979402>
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* 4, 164–95. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>

- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2015). The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. En Bill Cope y Mary Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies* (pp. 1-36). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137539724>
- Ellis, Gail y Brewster, Jean (2014). *Tell It Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.
- Hall, Joan. (2001). *Methods for Teaching Foreign Languages: Creating a Community of Learners in the Classroom*. Prentice Hall.
- Kalantzis, Mary; Cope, Bill; Chan, Elaine y Dalley-Trim, Leanne (2016). *Literacies* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Kalantzis, Mary; Cope, Bill y Zapata, Gabriela (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro. <https://octaedro.com/libro/las-alfabetizaciones-multiples-teoria-y-practica/>
- Kern, Richard (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kucer, Steven (2014). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching, Reading and Writing in School Settings*. Londres: Routledge.
- Lacorte, Manel (2015). Methodological Approaches and Realities. En Manel Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 99-119). Londres: Routledge.
- Lacorte, Manel (2019). Enseñanza comunicativa y aprendizaje del español. Conceptos básicos. En Francisco Jiménez-Calderón y Anna Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE* (pp. 9-30). Madrid: SGEL.
- Lacorte, Manel y Reyes-Torres, Agustín (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Arco/ Libros. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2085361>
- López Ferrero, Carmen y Martín Peris, Ernesto (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.
- López-Sánchez, Ana (2009). Re-writing the Goals of Foreign Language Teaching: The Achievement of Multiple Literacies and Symbolic Competence. *The International Journal of Learning*, 16(10), 29-37. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i10/46632>
- López-Sánchez, Ana (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania*, 97(2), 81-97. <https://doi.org/10.1353/hpn.2014.0060>
- McTigher, Jay y Wiggins, Grant (2013). *Essential Questions. Opening Doors to Student Understanding*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Menke, Mandy y Paesani, Kate. (2019). Analysing Foreign Language Instructional Materials Through the Lens of Multiliteracies Framework. *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1461898>
- Modern Language Association. (2021, septiembre 7). Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. <https://www.mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>
- Muñoz-Basols, Javier; Gironzetti, Elisa y Lacorte, Manel (Eds.). (2019). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169>
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Núñez-Delgado, Pilar (2018). *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro. <https://octaedro.com/libro/literacidad-y-secuencias-didacticas-en-la-ensenanza-de-la-lengua-y-la-literatura/>
- Paesani, Kate; Heather, Allen y Dupuy, Beatrice (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Pearson.
- Reyes-Torres, Agustín (2013). Una aproximación didáctica a la poesía de Francisco Brines. En Sergio Arlandis (Ed.), *Huésped del tiempo esquivo: Francisco Brines y su mundo poético* (pp. 280-96). Sevilla: Editorial Renacimiento.
- Reyes-Torres, Agustín; Portalés-Raga, Matilde y Bonilla-Tramoyeres, Paula (2020). Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: El álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28), 54-77. <https://doi.org/10.26378/rnlael1428377>
- Rosenblatt, Louise (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-28. <https://doi.org/10.2307/3332615>
- Serafini, Frank (2014). *Reading the Visual: an introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Tomlinson, Brian (2012). Materials Development for Language Learning and Teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-79. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Troyan, Francis. (Ed.). (2020). *Genre in World Language Education Contextualized Assessment and Learning*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429321009>
- Vázquez, Graciela y Lacorte, Manel (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. En Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti, y Manel Lacorte. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español* (pp. 11-25). Londres: Routledge

- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674576292>
- Wiggins, Grant y McTighe, Jay (2005). *Understanding by Design* (2nd. Ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.11490>
- Zyzik, Eve (2019). Adquisición y enseñanza de segundas lenguas. En Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti, y Manel Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español* (pp. 124–36). Londres: Routledge.