

Multiliteracidad: La relevancia de tareas multimodales procesuales para la enseñanza de una Lengua Segunda en entornos universitarios

Multiliteracies: The Relevance of Multimodal Procedural Tasks to Teach a Second Language in University Settings

Ann Montemayor Borsinger¹

Ana María Coria²

Melina Porto³

Resumen

El presente trabajo analiza desde la multiliteracidad la relevancia de perspectivas multimodales procesuales para tareas en L2 en entornos universitarios, por su potencial para afinar el uso de evaluaciones cualitativas. Se examina en particular una tarea basada en *Maus*, novela gráfica sobre el holocausto del dibujante estadounidense Art Spiegelman, que incluye los dos modos semióticos centrales de imagen y lenguaje. El marco teórico se basa en el modelo de multiliteracidad de Meyer et al. - modelo que considera que la integración de contenidos y lenguaje es fundamental para el aprendizaje. En este sentido se pidió a los estudiantes que diseñaran una portada alternativa de libro para *Maus* y que escribieran sobre ella. Si bien la literatura ha enfatizado las posibilidades y limitaciones de cada modo, aquí nos enfocamos en la característica de interdependencia de estos conjuntos modales, considerados como productos de tareas relevantes de un proceso de aprendizaje más amplio que tiene en cuenta diferentes realizaciones de creación de significados. Se seleccionaron tres muestras de un corpus compuesto por 46 portadas alternativas de la novela gráfica y sus textos descriptivos. La selección se basó en una evaluación cualitativa en la tradición de la Lingüística Sistémica Funcional, teniendo en cuenta la noción de elecciones más efectivas y elecciones menos efectivas que realizan el significado según el contexto. Primero describimos la tarea multimodal procesual que toma en cuenta multiliteracidades y sus contextos de uso, y luego discutimos los procesos de evaluación cualitativa tomando en cuenta la noción de conjunto modal. En base al análisis contrastivo de las portadas más efectivas y las menos efectivas con sus correspondientes textos, ilustramos el potencial de este tipo de tarea para evaluaciones procesuales de corte cualitativo y sus alcances para la enseñanza de idiomas en niveles universitarios.

Palabras clave: multiliteracidad; Lingüística Sistémica Funcional; conjunto modal

Abstract

This paper analyzes, from a multiliteracies perspective, the relevance of processual multimodal perspectives for L2 tasks in university settings, given their potential to refine the use of qualitative assessments. In particular, it examines a task based on *Maus*, a graphic novel about the Holocaust by American cartoonist Art Spiegelman, which includes the two central semiotic modes of image and language. The theoretical framework is based on Meyer et al.'s multiliteracies model, which considers the integration of content and language to be fundamental to learning. Students were asked to design an alternative book cover for *Maus* and write about it. While the literature has emphasized the possibilities and limitations of each mode, here we focus on the interdependent nature of these modal sets, considered as task-relevant products of a broader learning process that takes into account different embodiments of meaning-making. Three samples were selected from a corpus composed of 46 alternative covers of the graphic novel and their descriptive texts. The selection was based on a qualitative evaluation in the tradition of Systemic Functional Linguistics, considering the notion of more effective and less effective choices that realize meaning depending on the context. We first describe the multimodal process-based task that takes into account multiliteracies and their contexts of use, and then we discuss the qualitative evaluation processes, taking into account the notion of a modal set. Based on the contrastive analysis of the most effective and least effective covers with their corresponding texts, we illustrate the potential of this type of task for qualitative process-based assessment and its implications for language teaching at the university level.

Keywords: Multiliteracies; Systemic Functional Linguistics; Modal Set

El caso: Descripción de la tarea multimodal procesual

Este estudio de caso (Yin, 2018) se llevó a cabo en un curso regular presencial de idioma inglés en la Universidad Nacional de La Plata en 2019. El curso se focalizó en obras literarias con características sociales e interculturales. Como se mencionó anteriormente, se eligió *Maus* de Art Spiegelman (1996) y se integró el aprendizaje de contenidos históricos con el aprendizaje de una lengua segunda (Banegas, 2013; Banegas & Zappa-Hollman, 2023; Ravelo de Goldzamd, 2013). Los participantes fueron 46 estudiantes de grado de segundo año, de 18 a 22 años, con un nivel de inglés B2+/C1, que trabajaron con la novela gráfica en sus clases prácticas durante un período de tres meses. Las tareas en el aula se diseñaron utilizando una perspectiva multimodal que incluyó aspectos de multiliteracidad y translenguaje (Bradley, Moore, Simpson & Atkinson, 2018; Cope & Kalantzis, 2015; Meyer et al., 2015; Moore, Bradley & Simpson, 2020; Wei, 2018), es decir, las respuestas de los estudiantes a la literatura involucraron no solo el modo escrito sino también elementos visuales y digitales basados en las artes (Bradley & Harvey, 2023; Porto, Zamuner & Miguel, 2019). Se impartieron varias clases sobre las implicaciones del uso de novelas gráficas para mejorar la creación de significados. Luego se pidió a los estudiantes que diseñaran una portada de libro alternativa para *Maus*, junto con un texto escrito que describiera sus portadas y sus nuevas opciones. Estas portadas alternativas con los textos que las acompaña constituyen los conjuntos modales analizados aquí y en los cuales se basó la evaluación cualitativa procesual.

Marco teórico: La relevancia de la noción de conjunto modal en la construcción de significados y en el proceso de evaluación

Como lo mencionamos antes, las tareas analizadas aquí se anclaron en perspectivas multimodales tomando en cuenta aspectos de multiliteracidad y translenguaje. Por lo tanto, se dejaron de lado visiones monolíticas basadas en “un sistema único de normas lingüísticas” (Hall, 2013: 214). La multiliteracidad abre la posibilidad de elegir y combinar distintos modos de aprendizaje (Macken-Horarik, Love, Sandiford & Unsworth, 2018). Se pasa de las nociones tradicionales de competencia y dominio gramatical a los conceptos de composición de distintos repertorios genéricos y de distintos recursos semióticos. La creación de nuevos significados implica el uso de todos los recursos que los estudiantes tienen a disposición (multilenguajes artísticos, semióticos, performativos, digitales) de forma creativa (Bradley, Moore, Simpson & Atkinson, 2018; Cope & Kalantzis, 2015; Harvey & Bradley, 2023; Kress, 2010; The New London Group, 1996). El foco no está en los sistemas lingüísticos *per se* sino en los lenguajes como emergentes de contextos de situación y de cultura específicos (Thompson et al., 2019).

En particular, como lo mencionamos en la introducción, la novela gráfica *Maus*

facilitó la concientización por parte de los estudiantes sobre los dos modos semióticos centrales de las imágenes y el lenguaje (Kress, 2010). Si bien la literatura ha enfatizado las posibilidades y limitaciones de cada modo, la noción de conjunto modal (Kress, 2010) destaca su interdependencia como realizaciones diferentes pero complementarias de la creación de significados. Los signos (en diferentes modos) se organizan como complejos de signos que forman una unidad comunicacional coherente e integrada. Cada signo en cada modo hace su propia contribución, distinta, potente y fuerte, y el significado resultante del conjunto completo es más que la suma de sus partes. Por esta razón, la combinación de modos en un conjunto modal mejora el potencial de creación de significados y se convierte en un entorno particularmente adecuado para el aprendizaje de una lengua segunda (Kress, 2015).

Al mismo tiempo, estos conjuntos modales brindan oportunidades para la evaluación cualitativa porque ofrecen evidencias o señales del proceso de aprendizaje. Kress (2015: 67-68) lo fundamenta de la siguiente manera:

Multimodality as the resource from which to select apt signifiers, requires that significance is accorded to the selections — as choices made — of the semiotic means, both the material and the conceptual means. This constitutes the semiotic work of design, by sign-makers. The assumption that the sign — as the motivated relation of form and meaning — is made on the basis of the sign-maker's interest, legitimates a 'reading back' from signs made in all and any modes to uncover the meanings and values attributed by the sign-maker to the cultural/semiotic resources used, and of course a reading back to her or his interest.

La multimodalidad como recurso a partir del cual seleccionar significantes adecuados requiere que se otorgue significación a las selecciones —como elecciones realizadas— de los medios semióticos, tanto los medios materiales como los conceptuales. Esto constituye el trabajo semiótico del diseño, por parte de los creadores de signos. La suposición de que el signo (como relación motivada entre forma y significado) se establece sobre la base del interés del creador del signo, legitima una «relectura» de los signos realizados en todos y cada uno de los modos para descubrir los significados y valores atribuidos por el creador de signos a los recursos culturales/semióticos utilizados y, por supuesto, una lectura que responda a sus intereses (traducción propia).

El valor de los conjuntos modales para la evaluación cualitativa reside en que revelan las decisiones procesuales de los estudiantes por medio de las selecciones particulares que hacen en cada modo. Estas selecciones revelan también sus antecedentes e intereses personales y, por lo tanto, complementan las herramientas que proveen las evaluaciones tradicionales. Hay “un cambio de desempeño competente a diseño apto” (Kress, 2015: 49).

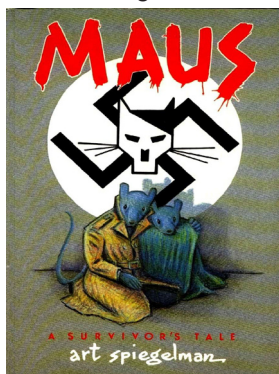
Análisis y resultados

Para nuestro análisis partimos entonces de la Lingüística Sistémico Funcional (Thompson et al., 2019) y del enfoque multimodal. Siguiendo pautas éticas en la investigación cualitativa, los nombres de los estudiantes se reemplazan aquí por números para garantizar el anonimato y la confidencialidad. De las 46 portadas alternativas producidas por los estudiantes, se seleccionaron tres muestras, dos elegidas como los conjuntos modales más efectivos y la otra como el conjunto menos efectivo. Comenzamos por un análisis de la portada original vista como un conjunto de signos, para luego pasar al análisis de los signos sobre las dos muestras seleccionadas como más efectivas versus la menos efectiva, para finalmente mostrar la complementariedad entre las portadas y sus textos correspondientes.

La portada original como conjunto de signos

Figura 1

Portada original



La portada original combina lenguaje e imágenes en una unidad semántica coherente, con signos sobresalientes multifuncionales. La palabra alemana “Maus” para “ratón”, que se refiere al personaje principal del comic, está en rojo y en la parte superior de la portada, con letras que gotean sangre y con la última “S” de la palabra en tipografía de rayo nazi. Esta combinación de signos logra entonces significar mucho más que la palabra en sí. Las mismas opciones multifuncionales se pueden ver en la imagen de Gato-como-Hitler: el depredador es el gato y, al mismo tiempo, el depredador es Hitler como gato: el típico bigote, el pelo con raya a un lado. La imagen de Gato-como-Hitler tiene una esvástica como fondo, y debajo están las víctimas, con expresiones faciales y posturas claramente contrastantes. En este sentido, las imágenes de la portada funcionan a dos niveles, al igual que toda la

novela. Es el poder de un gato de aspecto aterrador sobre dos ratones de aspecto desvalido y simultáneamente de un Hitler amenazante sobre dos judíos desvalidos, “el pequeño con una manta azul grisácea, que los judíos usaban para protegerse del frío” (Ravelo de Goldzamd, 2010:70).

Las portadas alternativas

Presentamos primero las portadas más efectivas, y luego la menos efectiva:

Figura 2

Portada más efectiva (Estudiante 1)



Figura 3

Portada más efectiva (Estudiante 2)



Figura 4

Portada menos efectiva (Estudiante 3)



Las portadas más efectivas

El uso de figuras antropomórficas con cabeza de animal y cuerpo humano, característica recurrente del comic y presente en la portada original, no fue retomado en las portadas más efectivas. Sin embargo, en ambas, donde el gato y los ratones están presentes, el tamaño puede verse como una representación de poder: el tamaño del gato supera la representación de los ratones.

La portada más efectiva del estudiante 1 (Figura 2) retoma el simbolismo en tipografía de rayo nazi de la letra "S", que se ubica de un lado y otro de la palabra "Maus", palabra a su vez combinada con un encuadre representando la Estrella de David. El conjunto Maus-Estrella-de-David tiene además como fondo el ojo de un gato. Como en la portada original, vemos una combinación de signos que sobresalen por su multifuncionalidad. Esta combinación seleccionada logra entonces, como en la portada original, pero con signos un tanto distintos, significar mucho más que la palabra en sí. Esta portada retoma la opción de un gato depredador, más bien de un ojo de gato depredador, la parte por el todo, una sinécdoque que resalta el carácter de vigilante de una muchedumbre de ratones vestidos de prisioneros de campo de concentración. Es una representación muy fuerte, que puede recordar al famoso "ojo de la providencia", "ojo que todo lo ve" u "ojo panóptico", para dar solo unos ejemplos, un símbolo interpretado como la vigilancia de distintos tipos de dioses,

símbolo también utilizado por corrientes masónicas. La posición y el tamaño de los signos seleccionados en esta portada inevitablemente representan las relaciones de poder. El ojo de gato depredador ocupa la parte superior de la portada. La mirada fija en las víctimas es prerrogativa del ojo que todo lo controla. Los ratones –las víctimas- ocupan el extremo inferior de la portada. Su mirada no confronta la del “ojo panóptico”; y, en cuanto al espacio que ocupan, no supera, toda la muchedumbre, el tamaño del ojo del depredador. Finalmente, en cuanto a las expresiones faciales, la mirada penetrante y fija del ojo de gato que todo lo ve contrasta con la mirada de la muchedumbre de ratones: todos mirando hacia ningún lugar, como habiendo sido vaciados de su humanidad. De modo que debemos leer los signos conjuntamente ya que los significados se encuentran en cada uno de ellos y en su relación con el conjunto modal.

La portada moteada efectiva del estudiante 2 (Figura 3) con llamas que se recortan formando la palabra “Maus” recoge la esvástica sobre un círculo blanco y el gato de mirada amenazante contra la esvástica de fondo. La relación depredador entre gato/ratón está presente en su elección del ratón colgando de la boca del gato. Esta portada incluye alambre de púas, símbolo de opresión, falta de libertad, deshumanización y delitos contra la humanidad. Al mismo tiempo, el alambre de púas es un recordatorio de los sobrevivientes del holocausto. De algún modo, podría significar “a survivor’s tale”. Teniendo en cuenta la idea de Kress (2010, 2015) del signo como la base del interés de quien lo crea, podemos asumir que para este estudiante el alambre de púas electrificado en todo el perímetro de los campos de concentración era un símbolo distintivo del genocidio. En esta portada, el signo es aún más dramático por el hecho de que el ratón, colgando de la boca de un gato de mirada feroz, está a punto de tocar el alambre superior. En cuanto a la expresión facial en los ojos del gato, la mirada fija en los ojos del gato transmite hostilidad y dominio.

La portada menos efectiva

En cuanto a la orientación espacial y la elección de los signos en la portada menos efectiva (Figura 4), no parece haber captado el mensaje central del comic por diferentes razones. Se basa en un copiar y pegar de imágenes convencionales que aparecen comúnmente en Internet, sin combinaciones originales que hagan uso del carácter multifuncional inherente a signos tanto pictóricos como lingüísticos. Es meramente por un lado la copia de la Estrella de David y por otro, la copia del águila posado sobre una gran esvástica, ambos signos muy difundidos en las páginas digitales sobre la Alemania nazi. Abajo aparece una imagen de sangre goteando, nuevamente muy convencional, fácilmente disponible en Internet, y sin ningún intento de combinaciones novedosas.

Un dato interesante es que ninguna de las 46 portadas que conforman el corpus total retoma la potente imagen de la portada original de Gato-como-Hitler, una combi-

nación fuertemente anclada en el contexto cultural, histórico y político de determinada época. Una posible hipótesis es que los estudiantes eran demasiado jóvenes para dar sentido a esta combinación de signos, con una figura singularizada como propiamente de Hitler, figura claramente anclada en el contexto de cultura y de situación de las décadas previas e inmediatamente posteriores a mediados del siglo XX. Como señala Kress (2010:74), los “hacedores de signos viven en un mundo moldeado por sus historias (...) Inevitablemente, lo que ha sido y lo que está alrededor y disponible (...) moldea el interés y la atención del hacedor del signo” (traducción propia).

Lo que nos dice la relación entre imagen y texto

En esta sección, mostramos cómo las opciones de las portadas más efectivas estuvieron acompañadas de observaciones escritas bien desarrolladas. Se pidió a los estudiantes el uso de los dos modos imagen + texto para expresar significados realizados por formas expresamente multimodales de responder a la interpretación de “Maus”. El propósito de la tarea era que el rediseño de la portada original combinado con reflexiones escritas brindara más herramientas para una evaluación cualitativa del proceso de aprendizaje. La construcción de significado a partir de imagen y lenguaje y su interacción, entendemos, es un requerimiento de la alfabetización contemporánea.

Las portadas más efectivas: Estudiante 1

Aquí incluimos el texto correspondiente a la portada más efectiva del estudiante 1.

Since I found the original copy to be effective and catching, I tried to base my own with elements which could be of similar significance. I chose mostly grey and black colours, not only because the drawings are made in black and white but because in my view, the holocaust was experienced in that way. People's feelings were grey, the places where they lived were grey, their lives were grey, colours weren't admitted. I also added red lines, those which are at the sides of the title are pieces of a svastika, so Maus (representing the Jews) is trapped between them. After that initial idea I wanted to add something visual to catch the reader's attention. As most of the characters are represented by cats and mice their presence was important on the cover, so I placed an eye of a cat, representing the Nazi persecution, on the centre watching the trapped mice at the bottom. The mice represent the Jewish population, at the concentration camps and all over the world. Finally, I added a black Jew star, black depicts the grief. The extermination, persecution and suffering of the Jewish community will never be forgotten.

Amanda told us that the original cover tries to make the reader uncomfortable but, mine tries to do exactly the opposite, it aims to give the readers enough motivation to inform themselves about what happened and not ever let the

story repeat itself again.

Texto más efectivo Estudiante 1

Procesos elegidos para la descripción del rediseño (estudiante 1)

El estudiante 1 selecciona, por un lado, procesos mentales y materiales complejos modulados para referirse al proceso de creación y se involucra claramente con dicho proceso al utilizar la primera persona. Así, incluye: “I found”, “I tried to base”, “I chose”, “I added”, “I wanted to add”, “I placed” “I added”. En cuanto a la elección: “I found the original copy to be effective and catching”, el proceso material “found” está muy ligado al significado mental “felt”, “thought”. De modo que podríamos decir que comienza su texto con una opción de proceso que es al mismo tiempo mental y material desde los significados; su elección realiza el significado “I felt / I thought the original copy was effective and catching”. El estudiante con su elección realiza el significado de “acción” y “emoción”; “found”=“felt” y esa elección representa el compromiso e involucramiento personal con los hechos contados.

Por otro lado, los procesos asociados a los participantes involucrados en los hechos contados y a las selecciones realizadas en la portada son procesos relacionales –tanto en la voz activa como en la voz pasiva - que otorgan atributos a sus portadores: “are made”, “was experienced”, “were”, “were”, “were”, “weren’t admitted”, “are”, “are”, “is trapped”, “are represented”, “was”, “represent”, “depicts”, “will never be forgotten”. Sin embargo, las elecciones de formas pasivas en este texto no parecen realizar falta de compromiso con la historia por parte del escritor sino más bien la necesidad de tematizar los participantes más importantes: las víctimas.

Finalmente, en el último párrafo de su descripción del rediseño – etapa de evaluación – el estudiante se involucra directamente con procesos materiales modulados complejos para las selecciones de rediseño: “tries to make”, “tries to do”, “aims to give” de modo que el proceso material se ve enriquecido por la modalidad como forma de evaluar, globalmente, su proceso de creación.

Las cadenas léxicas

Se puede decir que la portada y el texto en conjunto constituyen un conjunto coherente y cohesivo. Las tres cadenas léxicas principales tienen que ver con colores, elementos del contexto global del holocausto, y elementos antropomórficos, reflejando así las opciones visuales de la portada: “grey and black colours, drawings in black and white, grey, grey, grey, colours, red lines, black, black” para colores. Como en la portada, black, white and grey son elecciones léxicas casi excluyentes. “Red” solo es nombrado una vez, lo que coincide con la casi nula presencia de color en la portada. Para expresar elementos del holocausto el estudiante selecciona una cadena lexical que pone el énfasis en las víctimas: “holocaust, svastika, Jews, Nazi persecution, Jewish population, concentration camps, black Jew star, grief,

extermination, persecution and suffering y Jewish community". Por ultimo, para elementos antropomórficos una vez más, las víctimas dominan la cadena lexica: "People's feelings, lives, Maus (representing the Jews), characters represented by cats and mice, eye of a cat watching, trapped mice, the mice represent the Jewish population". Cada cadena se combina con las otras dos para reforzar la relación depredadora entre el gato poderoso, señalado en el centro de la portada por un ojo suyo, y una muchedumbre de ratones impotentes en la parte inferior de la portada. En definitiva, la crueldad codificada en la sinécdoque elegida para el gato, que se contrapone con la multitud de ratones aterrados, complementa coherentemente las opciones lingüísticas elegidas. En definitiva, la portada está dominada por la falta de color que representa lo sombrío del contexto y el énfasis puesto en las víctimas y las cadenas léxicas reflejan los mismos significados.

La portada más efectiva: Estudiante 2

Aquí incluimos el texto correspondiente a la portada más efectiva del estudiante 2.

In the process of making this alternative cover of the book "Maus" by Art Spiegelman, I had in mind that I wanted to transmit the context in which the story is situated, the trauma the Holocaust triggered and what I felt when I first read it. Since it is a graphic novel, drawings have the biggest role in representing what the author tries to convey. Although I personally truly liked the original cover, I wanted to portray a stronger and more impactful appearance.

In my creation, I chose to implement colours such as black, white and red for the font and the different images, since I felt they would help illustrate the events and their significance more accurately as the story unfolds. These colours joint together along with each item gave me the idea of blood, death and suffering.

Also, symbols abound throughout the graphic novel in its sequential frames, which I think are an aspect of great importance. The Swastika behind the cat occupies a big portion of the picture considering that I wanted to display the enormous power Nazis had compared to Jews along with the main point of the cover: the predatory relationship between cats and mice. The first are the cunning, aggressive hunters who visualize the tiny mice as an inferior race. On the other hand, the latter are often seen as filthy creatures that anyone would try to "get rid of"; they remain hidden in holes or any other dirty place out of their predators' sight. Many times, cats are used as a mice deterrent and this case is not an exception.

Jews drawn as sad-eyed, terrified mice and Nazis as menacing, hostile cats is a simple but effective metaphor Spiegelman applied to represent the dehumanizing cruelty this mass slaughter brought up between 1941 and 1945.

Finally, I decided to add rows of barbed wire fence to represent those that

were used to separate the camps into different sections, where people would be tortured, abused and later systematically murdered in the most horrendous ways.

Texto más efectivo Estudiante 2.

Los procesos elegidos para la descripción del rediseño (estudiante 2)

Nuevamente el estudiante elige básicamente procesos mentales modulados complejos: “I had in mind”, “I wanted to transmit”, “I personally truly liked”, “I wanted to portray”, “I felt”, “I think”, “I wanted to display”, “I decided to add”. Los procesos, entonces, informan al lector cómo se llevaron a cabo las elecciones.

Las cadenas léxicas

La cadena léxica del estudiante 2 incluye: “trauma of holocaust, black, red, white, blood, death, suffering, swastika, power, nazis, jews, predatory relationship, cats and mice, cats, mice deterrent, jews, nazis, hostile cats, mass slaughter”.

La portada une cats/nazis versus ratones/judíos y la relación depredadora entre los gatos poderosos y los indefensos ratones. La crueldad reflejada en la imagen elegida para el gato se completa en los significados de las expresiones: “hostile cats”, “mass slaughter” seleccionados para la descripción del proceso de creación.

En resumen, los dos estudiantes cuyas portadas fueron seleccionadas como las más efectivas, entonces, realizaron sus significados complementando de forma coherente sus repertorios lingüísticos y visuales.

La portada menos efectiva (estudiante 3)

Aquí incluimos el texto correspondiente a la portada menos efectiva.

For the cover of the graphic novel “Maus”, I made different choices of images and colors. First, the title is in red in representation of blood, for the blood of everyone who died because of the Holocaust. Then, there are two stars of David, which are the symbol that represents the Jews. These two stars are at the beginning and the end of the title, suggesting that the story that is about to be told is a story relating the Jews.

Beneath the title, we can find the image of an eagle holding a swastika, a symbol of the Nazis, dripping blood, in order to show metaphorically the blood spilled by them during World War II, the blood of innocents.

Texto menos efectivo Estudiante 3

No sorprende que la portada menos efectiva esté acompañada de un texto escueto y poco efectivo. La falta de originalidad y de combinaciones novedosas en los signos visuales se replicaron en la falta de originalidad del repertorio lingüístico. Un aspecto

clave de esta muestra de imagen más texto que ya señalamos es una falta de compromiso con lo que relata el comic. Las opciones lingüísticas que contribuyen a esta impresión de ausencia de compromiso afectivo en cuanto a los procesos elegidos son las siguientes. Con excepción de “(I)made”, todos los procesos son relacionales y existenciales: “is”, “there are”, “are”, “represents”, “are”, “is”, “we can find” (meaning: “there is”), verbos que replican esta de falta de compromiso presente en la portada. De este modo, el escritor prácticamente desaparece del proceso creativo. No hay compromiso con el mismo.

Las cadenas léxicas

La única cadena léxica presente incluye “red”, “representation of blood”, “blood”, “Holocaust”, “stars of David”, “symbol”, “Jews”, “stars”, “story”, “story relating to Jews”, “image of an eagle”, “Swastika”, “symbol of the Nazis”, “blood”, “blood”, “blood of innocents”. Esta única cadena refleja el mismo tipo de significados convencionales de los signos en la portada. Básicamente, símbolos que uno puede encontrar en una entrada de Wikipedia.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos mostrado cómo los conjuntos modales ofrecen oportunidades para una evaluación cualitativa que valora procesos de elecciones. Basándonos en la multimodalidad, nuestro análisis examina cómo la tarea más efectiva hace elecciones visuales más audaces que combinan símbolos tradicionales con otros menos establecidos. Estas combinaciones de signos son acompañadas por observaciones escritas bien desarrolladas que resaltan su potencial de creación de significados, en el sentido de que el todo es mucho más que las partes. Además, siguiendo a Kress (2010, 2015), hemos argumentado que estos conjuntos modales permiten trascender los límites entre distintos sistemas semióticos. En otras palabras, permiten una mayor generación de significados, al complementar determinados repertorios lingüísticos con los repertorios semióticos que tiene cada estudiante. Esta complementariedad es valiosa porque “el uso de modos en combinación ofrece un medio más completo para transmitir significado, más rico que las capacidades comparativamente escasas de los modos lingüísticos del habla y de la escritura” (Kress, 2015:57) generalmente favorecidos por escuelas y universidades.

Las implicaciones para la enseñanza de idiomas son significativas. En primer lugar, la evidencia de aprendizaje que los estudiantes pueden proporcionar en circunstancias particulares está limitada no solo por los modos a los que tienen acceso en un momento dado (es decir, sus repertorios multimodales actuales), sino también por los modos que pueden desplegar en una evaluación específica. Las restricciones a medios exclusivamente lingüísticos de creación de significado contradicen los principios de justicia social basados en la provisión de experiencias de aprendizaje

relevantes y significativas (incluida la evaluación) (Okan, 2019). Privilegiar solo los modos comunicativos favorecidos en las escuelas y universidades (escuchar, hablar, leer y escribir) limita la expresión de los estudiantes a la dimensión lingüística y desvaloriza otros medios y recursos multimodales basados en imágenes, sonidos, gestos, movimiento y las artes, entre otros.

En segundo lugar, este enfoque multimodal y translingüístico se reconoce como una necesidad urgente de evaluación en segundas lenguas (Cenoz & Gorter, 2019). Requiere la consideración de múltiples formas de evidencia de aprendizaje tales como textos escritos combinados con interacciones habladas, rediseño de portadas de libros como en nuestro caso, dibujos, respuestas a disparadores, anécdotas informales, y otros artefactos culturales y producciones de los estudiantes. Estas evidencias multimodales de reflexión y de concientización ancladas en evaluaciones cualitativas permiten centrarse en aspectos procesuales en vez de exigir resultados predeterminados establecidos por una prueba o un programa de estudios específicos.

Finalmente, para ocupar un lugar en las aulas, esta conceptualización de la evaluación debe ser apoyada y respaldada no solamente por docentes, sino también por instituciones y políticas educativas. Además, aún cuando exista tal apoyo, los docentes necesitan capacitarse a través de instancias de desarrollo profesional.

Para concluir, surgen las siguientes preguntas que merecen nuestra atención: ¿Qué miradas sobre el lenguaje y el aprendizaje proyectan los programas de formación docente en contextos específicos? ¿Cómo se presentan en estos programas nociones teóricas sobre el lenguaje en general, y en particular sobre el aprendizaje de una segunda lengua? ¿Qué tipo de filosofía educativa subyace a la evaluación cualitativa como aquella que utiliza conjuntos modales? ¿Qué identidades y roles docentes se necesitan para propiciar este tipo de evaluación cualitativa procesual y cómo pueden desarrollarse y apoyarse? ¿Cuáles son los riesgos y desafíos involucrados y cómo pueden abordarse pedagógicamente? Las respuestas a estos interrogantes determinan lo que es posible en el aula en términos de evaluación.

Notas

¹ Doctora en Lingüística por la Universidad de Glasgow. Posee Maestrías en la Universidad de Bristol (Educación-Lingüística Aplicada) y en la UNAM-México (Ciencias Económicas y Sociales). Licenciatura en la Universidad de Ginebra, Suiza (Ciencias Económicas y Sociales) y Diploma de Periodismo (Título: Periodista Registrada en el Registro Profesional). Es Profesora Asociada en la UNRío Negro en Análisis del Discurso y Lingüística, y Profesora Titular en la UNCuyo en Discursos Académicos. Es profesora e investigadora invitada en varias universidades nacionales y del extranjero, más recientemente en la UNAM, la Universidad de Ginebra y la Universidad de Helsinki. Actividades de investigación (programa de incentivos categoría 1) centradas en el desarrollo de la Lingüística Sistemico Funcional en español, francés e inglés. Dirección de varios proyectos relacionados con estos temas. Numerosas publicaciones

nacionales e internacionales (Libros, capítulos de libros y artículos de investigación) centradas en el análisis del discurso desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional. E-mail: aborsinger@unrn.edu.ar.

² Profesora en Lengua y Literatura Inglesas (UNLP) y Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa (UNLP), posee una “Especialización en Lectocomprensión en Lenguas Extranjeras: aspectos teóricos” título otorgado por la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras). Es Magister en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, carrera por la que recibió la distinción de “Egresada Distinguida de Posgrado del año 2014”. Posee un Diploma de Altos Estudios Franceses otorgado por el Consejo de Administración de la Alianza Francesa y avalado por el Ministerio de Educación de la República Francesa. Es Profesora Adjunta en la Cátedra Lengua Inglesa 2 y Profesora Titular Ordinaria de Capacitación en Inglés. Se ha especializado en la enseñanza de lectura comprensiva en segunda lengua y de escritura académica (con énfasis en textos de tipo narrativo). Sus actividades de investigación se enmarcan en la Lingüística Sistémico Funcional de M.A.K. Halliday. Se ha desempeñado en tareas de intérprete -en áreas tales como Derecho, Seguridad y Marketing -y de traductora, fundamentalmente, en el área legal y administrativa. Ha participado de diferentes proyectos de investigación desde el año 2011. En la actualidad, participa del proyecto: “Ciudadanía Intercultural en la Educación en Lengua Extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades” dirigido por la Dra Melina Porto (IdHCS- UNLP). Ha participado en Congresos nacionales e internacionales en el país y en el exterior. Es Miembro del Colegio de Traductores Públicos e Intérpretes de la Provincia de Buenos Aires- Regional La Plata. E-mail: amfuseicab@gmail.com.

³ Profesora y Traductora de Inglés egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en Argentina. Es investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones) categoría Principal, Categoría II en el sistema de Incentivos y Categoría I en SICADI. Es Profesora Titular Ordinaria en la cátedra Lengua Inglesa 2 (Facultad de Humanidades, UNLP). Fue Honorary Research Fellow (University of East Anglia, Reino Unido) (2019-2024). Posee una Maestría en English Language Teaching (University of Essex), un Doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP) y un Posdoctorado en Humanidades y Ciencia Sociales (UBA). Su interés, experiencia y formación se centran en: interculturalidad, ciudadanía intercultural, aprendizaje en servicio, servicio comunitario intercultural, dimensiones éticas en la educación, enseñanza de lenguas extranjeras (teoría, didáctica, investigación), alfabetización múltiple, historia y memoria en el currículo (pedagogías de la memoria, del malestar, del perdón), comunicación intercultural e internacional, internacionalización de la educación superior, estudios acerca de la universidad (universidad ecológica, universidad y comunidad), investigación cualitativa, formación docente inicial y continua, y desarrollo curricular. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9159-171X>. E-mail: melinaporto@conicet.gov.ar.

Referencias bibliográficas

- Banegas, D. L. (2013). The integration of content and language as a driving force in the EFL lesson. En E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (pp. 82-97). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Banegas, D. & Zappa-Hollman, S. (2023). *The Routledge handbook of content and language*

integrated learning. Routledge.

Berry, M. (1995). Thematic options and success in writing. In Ghadessy, M. (ed.), *Thematic development in English texts* (pp. 55-83). Londres: Pinter.

Bradley, J., Moore, E., Simpson, J., y Atkinson, L. (2018). Translanguaging space and creative activity: theorising collaborative arts-based learning. *Language and Intercultural Communication*, 18(1), 54-73.

Cenoz, J. y Gorter, D. (2019). Multilingualism, translanguaging, and minorit languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 130-135.

Christie, F. y Derewianka, B. (2010). *School discourse*. London: Continuum.

Cope, B. y Kalantz, M. (Eds). (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Hall, C. (2013). Cognitive contributions to plurilithic views of English and other languages. *Applied Linguistics*, 34(2), 211–231.

Harvey, L. y Bradley, J. M. (2023). Epilogue: Intercultural dialogue, the arts, and (im)possibilities. *Language Teaching Research*, 27(2), 359–367.

Kress, K. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.

Kress, G. (2015). Semiotic work. *Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. AILA Review*, 28, 49–71.

Macken-Horarik, M., Love, K., Sandiford, C. & Unsworth, L. (2018). *Functional grammatics. Re-conceptualizing knowledge about language and image for school English*. Routledge.

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. y Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.

Moore, E., Bradley, J. & Simpson, J. (Eds). (2020). *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of multilingual realities*. Multilingual Matters.

Okan, Z. (2019). Language and social justice. En R. Papa (Ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 1–14). Cham: Springer.

Porto, M., Zamuner, A. y Miguel, V (2019). Using literature in a language course in Higher Education: An opportunity to embed citizenship goals in English teaching and translation degrees. En Banegas, D., Porto, M., López-Barrios, M. y Perduca, F. (eds.), *Literature in ELT. Selected Papers from the 44th FAAP Conference*. Salta: ASPI.

Ravelo de Goldzamd, L. C. (2010). *Análisis de Maus de Art Spiegelman, historieta de guerra de final abierto*. Tesis de Maestría de la Universidad de Buenos Aires. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

<http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/1827/browse?value=Ravelo+de+Goldzamd%2C+Livia+Carolina&type=author>

Ravelo de Goldzamd, L. C. (2013). The use of comic strips as a means of teaching history in the EFL class: Proposal of activities based on two historical comic strips adhering to the principles of CLIL. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(1), 1-19.

Spiegelman, A. ([1986] 1996). *Maus. A Survivor's Tale. My Father Bleeds History*. Nueva York: Pantheon Books.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.

Thompson, G., Bowcher, W., Yat-Sen, S., Fontaine, L. & Schöenthal, D. (2019). *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*. Cambridge.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.

Yin, R.K. (2018). *Case study research. Design and methods*. Sexta edición. Londres: Sage.