

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

Montemayor Borsinger, Ann

Universidad Nacional de Río Negro

aborsinger@unrn.edu.ar

Coria, Ana María

Universidad Nacional de La Plata

amfuseicab@gmail.com

Melina Porto

Universidad Nacional de La Plata and CONICET

melinaporto@conicet.gov.ar

### 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 (Kress, 2010) permitiendo una integración de contenido y lenguaje fundamental para el aprendizaje (Meyer et al., 2015). Se trabajó inicialmente en clase sobre los alcances del uso de imágenes para realzar la creación de determinados tipos de significados, vinculados en este caso con la resignificación de los discursos de odio, negación y distorsión particular a genocidios, resignificación vista como modeladora y como metáfora de la realidad. Luego se pidió a lxs estudiantes el diseño de una portada de libro alternativa para *Maus*, junto con la redacción de un texto que describiera las distintas elecciones realizadas para el diseño de sus portadas. Se puso énfasis en las características de interdependencia de los conjuntos modales (Kress, 2010) que conforman el corpus, considerados como productos de tareas relevantes de un proceso de aprendizaje basado en distintas realizaciones de creación de significado. Muestras de un total de 46 portadas alternativas y sus textos fueron seleccionadas, basadas en la noción de elecciones más o menos efectivas según los contextos de situación y de cultura considerados (Berry, 1995; Christie y Derewianka, 2010). El análisis revela que las tareas más efectivas hacen elecciones visuales más audaces que combinan símbolos tradicionales con otros menos establecidos, acompañadas de observaciones escritas que reflexionan sobre el potencial metafórico de creación de significados.

### **1. Introducción**

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 (Kress, 2010). El marco teórico se basa en el modelo de multiliteracidad de Meyer's et al. (2015), modelo que considera la integración de contenidos y lenguaje como fundamental para el aprendizaje. En este sentido se pidió a los estudiantes que diseñaran una portada de libro alternativa 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 (Kress, 2010), considerados como productos de tareas relevantes de un proceso de aprendizaje más amplio que tiene en cuenta diferentes realizaciones de creación de significados.

Para el presente trabajo se seleccionaron dos 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 una muestra de elecciones más efectivas, y una muestra de elecciones menos efectivas que realizan el significado según el contexto (Berry, 1995; Christie & Derewianka, 2010).

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 la portada más

efectiva y la menos efectiva 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.

## **2. Antecedentes del estudio: 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 hace tres años. 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; Ravelo, 2013). Los participantes fueron 46 estudiantes de segundo año de grado, 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 & Kalantiz, 2015; Meyer et al., 2015; 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 (ver 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. Esta portada alternativa con el texto que la acompaña constituye el conjunto modal analizado aquí y en el cual se basó la evaluación cualitativa procesual.

### **3. 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 dejó 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. 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; The New London Group, 1996; Kress, 2010). El enfoque no está en los sistemas lingüísticos per se sino en los lenguajes como emergentes de contextos de situación y de cultura.

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:

MM [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 (pp.67-68).

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 evaluaciones tradicionales. Hay “un cambio de desempeño competente a diseño apto” (Kress, 2015:49).

#### **4. Resultados**

Para nuestro análisis partimos entonces de la Lingüística Sistémico Funcional y del enfoque multimodal. Siguiendo pautas éticas en la investigación cualitativa, los nombres de los estudiantes se reemplazan por números para garantizar el anonimato. De las 46 portadas alternativas producidas por los estudiantes, se seleccionaron 2 muestras, una elegida como el conjunto modal más efectivo 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 efectiva versus menos efectiva, para finalmente mostrar la complementariedad entre cada portada y su texto correspondiente.

### **La portada original como conjunto de signos**

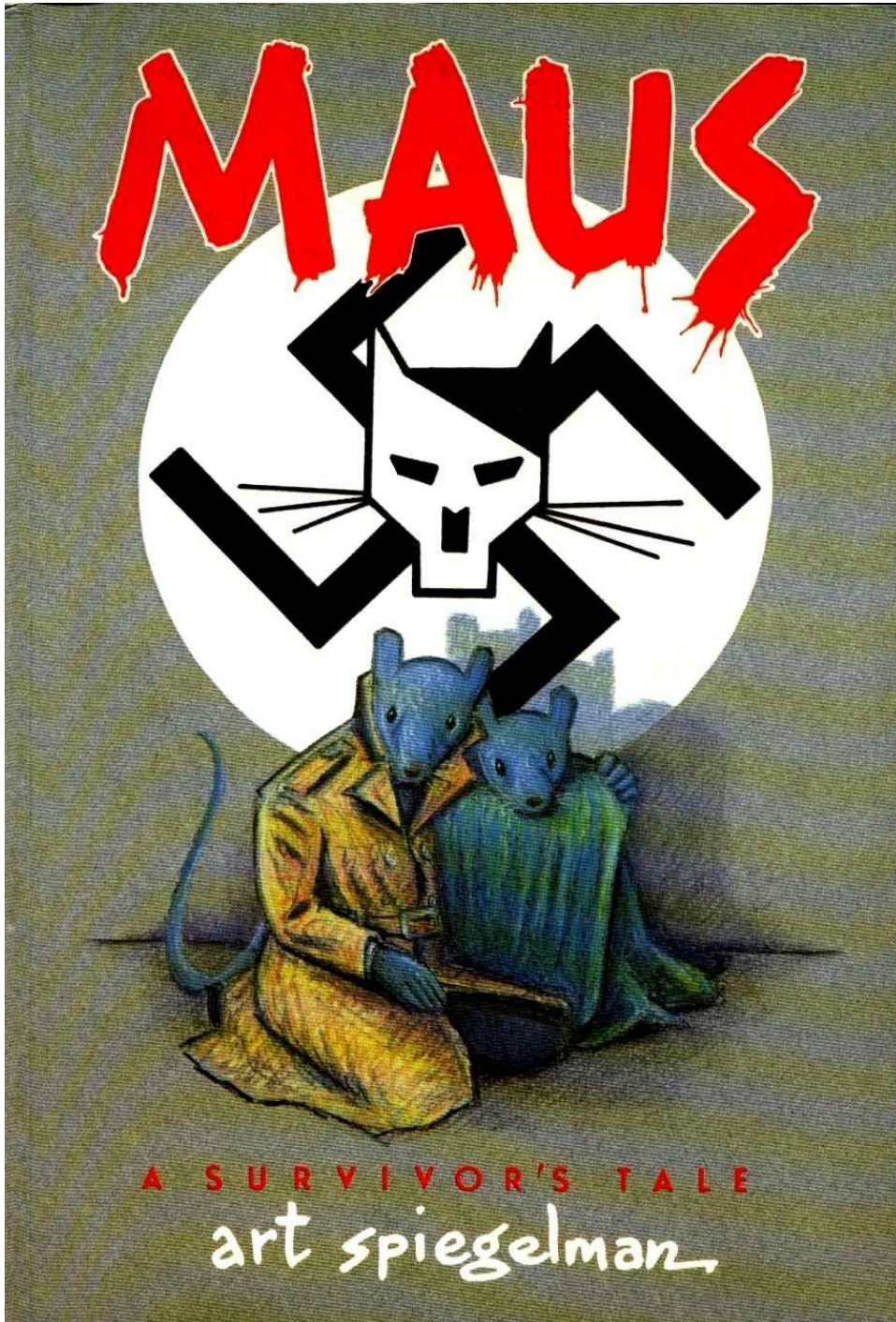


Figura 1 Portada original

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 cómic 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-cómo-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-cómo-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 la portada más efectiva, y luego la menos efectiva:



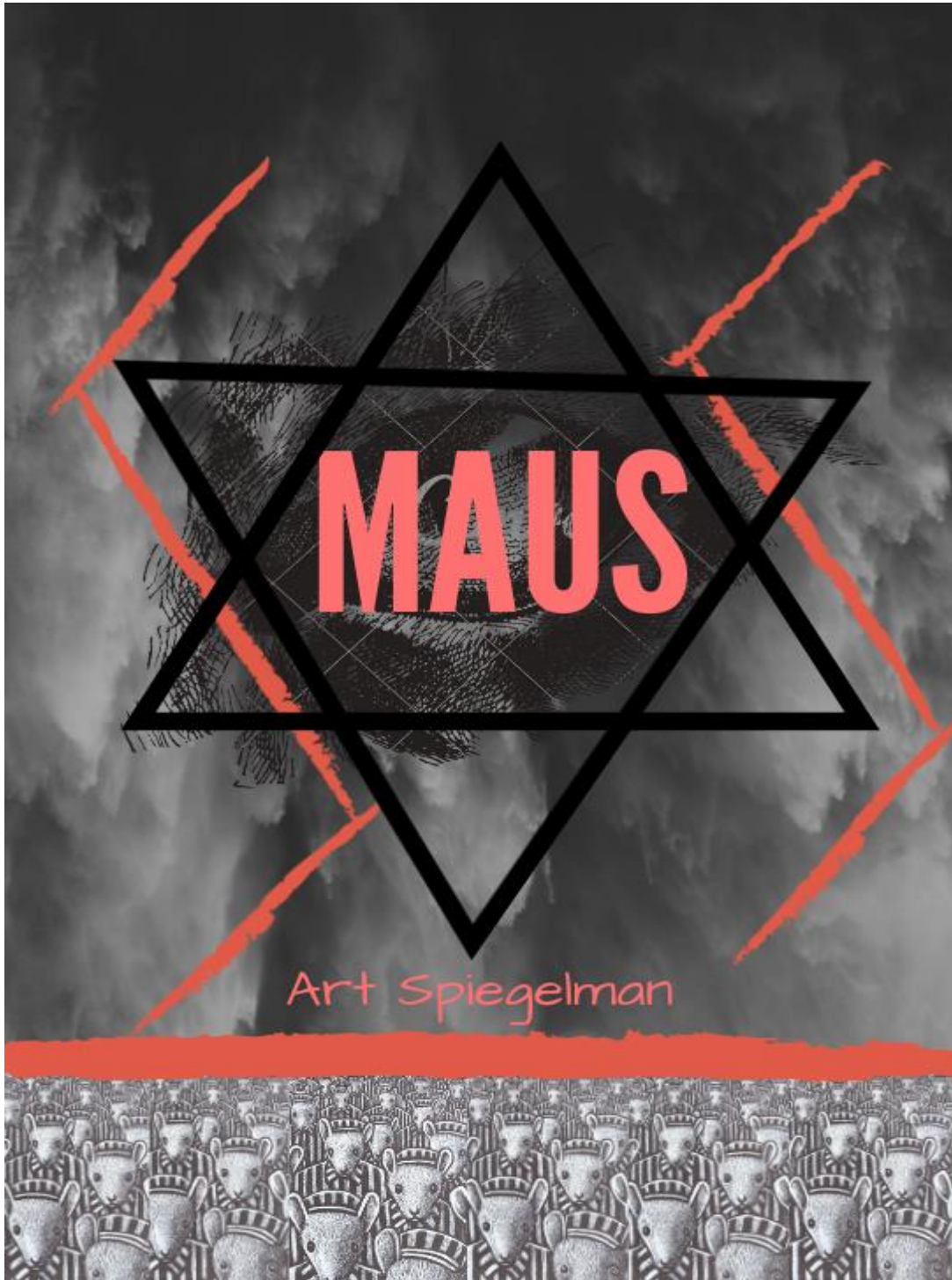


Figura 2 Portada más efectiva (Estudiante 1)

✠ MAUS ✠

A SURVIVORS TALE



Figura 3 Portada menos efectiva (Estudiante 2)

La portada más efectiva retoma el simbolismo en tipografía de rayo nazi de la letra “S” que pone 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.

En cuanto a la orientación espacial y la elección de los signos en la portada menos efectiva, 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 pictoriales como lingüísticos. Es meramente por un lado la copia de la Estrella de David, 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.

La relación depredadora entre el gato y el ratón, basada en el uso metafórico de criaturas antropomórficas con cabeza de animal y cuerpo humano, es una característica recurrente del cómic, y por supuesto de la portada original. Esto fue retomado solo en la portada más efectiva.

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-cómo-Hitler, una combinación 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 la portada más efectiva estuvieron acompañadas de observaciones escritas bien desarrolladas. Se pidió a l@s estudiantes el uso de los dos modos imagen+texto para expresar significados realzados 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.

### ***La portada más efectiva***

Aquí incluimos el texto correspondiente a la portada más efectiva.

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*

Es interesante observar las selecciones de procesos en el texto más efectivo. El/la estudiante 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/la estudiante con su elección realiza el significado de “acción” y “emoción”; “found”=“felt” y esa elección representa el compromiso/ 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/la escritor/a 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 /la 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 /la estudiante selecciona una cadena léxica 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 último, para elementos antropomórficos una vez más, las víctimas dominan la cadena léxica: “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 menos efectiva*

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 2

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/escritora 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 desprecia otros medios multimodales basados en imágenes, sonidos, etc.

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 en nuestro caso, dibujos, respuestas a disparadores, anécdotas informales, etc. Estas evidencias multimodales de reflexión y de concientización más ancladas en evaluaciones cualitativas permiten centrarse en aspectos procesuales en vez de exigir resultados predeterminados establecidos por una prueba o un programa de estudios.

Finalmente, para ser promulgada 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, aun cuando exista tal apoyo, los docentes necesitan capacitarse a través de instancias de desarrollo profesional. Para concluir, surgen las siguientes preguntas: ¿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 apoya la evaluación cualitativa utilizando conjuntos modales? ¿Qué identidades y funciones docentes se necesitan y cómo pueden desarrollarse y apoyarse? ¿Cuáles son los riesgos y desafíos involucrados y cómo pueden abordarse pedagógicamente?

## **Referencias**

- 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.
- 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 Kalantiz, 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.

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.

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.

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 44<sup>th</sup> FAAPI 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. U.B.A.

<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.

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.