

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA MULTIMODAL EN UNA CLASE DE IDIOMAS

EXPERIENCE OF MULTIMODAL TEACHING IN A LANGUAGE CLASSROOM

María Martínez Lirola

Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Alicante
Research Fellow, Department of Linguistics, University of South Africa (UNISA)

Recibido: 07/11/2012

Aceptado: 05/03/2013

Resumen:

Nuestra sociedad es cada vez más tecnológica y multimodal por lo que es necesario que la enseñanza se adapte a los nuevos tiempos. Este artículo analiza el modo en que la asignatura Lengua Inglesa IV de la Licenciatura en Filología Inglesa en la Universidad de Alicante combina el desarrollo de las cinco destrezas (escucha, habla, lectura, escritura e interacción) evaluadas por medio de un portafolio con la multimodalidad en las prácticas docentes y en cada una de las actividades que componen el portafolio. Los resultados de una encuesta preparada al final del curso académico 2011-2012 ponen de manifiesto las competencias principales que el alumnado universitario desarrolla gracias a la docencia multimodal y la importancia de las tutorías en este tipo de enseñanza.

Palabras clave: Multimodalidad, TICs, aprendizaje autónomo, competencias, portafolio, destrezas.

Abstract:

Our society becomes more technological and multimodal and, consequently, teaching has to be adapted to the new time. This article analyses the way in which the subject English Language IV of the degree English Studies at the University of Alicante combines the development of the five skills (listening, speaking, reading, writing and interacting) evaluated through a portfolio with multimodality in the teaching practices and in each of the activities that are part of the portfolio. The results of a survey prepared at the end of the academic year 2011-2012 point out the main competences that university students develop thanks to multimodal teaching and the importance of tutorials in this kind of teaching.

Keywords: Multimodality, ICTs, autonomous learning, competences, portfolio, skills.

Introducción

En los últimos años ha habido un gran desarrollo en la tecnología digital y móvil. Los cambios en las nuevas tecnologías han llevado consigo cambios en los modos de comunicación y también en la definición de 'literacy'¹ y sus aplicaciones en el siglo XXI en los contextos educativos (Lemke, 2012; Livingstone, 2008; Merchant, 2009). En este nuevo contexto en que todo cambia rápidamente hay herramientas de la enseñanza tradicional que se mantienen pero los nuevos tiempos demandan cambios en la enseñanza universitaria de modo que las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las nuevas tecnologías se incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muchos docentes ya incorporaban prácticas o elementos multimodales a sus prácticas docentes de manera intuitiva, es decir, con más de un modo de comunicación, por ejemplo, textos en los que aparece imagen además de texto escrito, tal y como señala Knox (2008, p. 140): "Multimodal perspectives on language and language education have only recently appeared in the literature on L2 teaching and learning. A brief consideration of the classroom practices of teachers and students shows very quickly, though, that multimodality is something that language teachers have understood intuitively for a long time".

La entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva consigo una profunda reestructuración de la docencia universitaria de modo que el alumnado se convierte en el protagonista activo de su proceso de aprendizaje y adquiere en la Universidad una serie de competencias fundamentales para su incorporación al mercado laboral (Benito y Cruz, 2005; Bueno González y Nieto García, 2009; López Noguero, 2005; Martínez Lirola, 2007). En este sentido, la adaptación a los nuevos tiempos plantea un reto para el profesorado y el alumnado pues es necesario revisar y desarrollar la pedagogía de modo que las TICs, *facebook*, el uso de plataformas virtuales, etc. contribuyan realmente a que el alumnado desarrolle un aprendizaje significativo y el desarrollo de las destrezas sea efectivo y real.

Los cambios señalados en los párrafos anteriores tienen consecuencias en la pedagogía de modo que se destacan los elementos necesarios para la producción de textos en entornos virtuales (Healy, 2008). Los conceptos y aplicaciones de las *multiliteracies* se han extendido en los últimos años gracias al trabajo de Unsworth (2001, 2008a, 2008b, 2010), que se centra en el modo en que éstas intervienen en la clase, prestando especial atención a la manera en que se establecen las relaciones entre los textos y la imagen y al modo en que se construyen los significados según los distintos modos de comunicación elegidos.

La '*literacy*' tradicional se ha centrado generalmente en la lengua escrita; el resto de los modos de comunicación (visuales, musicales, etc.) permanecieron en un segundo plano (Coffin, 2012). En esta era de la '*literacy*' digital el énfasis se sitúa en que el alumnado aprenda por medio del uso de distintos modos de comunicación de modo que desarrolle textos multimodales, presentaciones en *Power Point*, cree páginas web, videos, o debates a través de redes sociales como *facebook*. La era 2.0 nos ofrece múltiples posibilidades que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje al permitir que el alumnado escriba y lea en entornos virtuales, incorpore

fotografías y videos en el desarrollo de sus destrezas, sea capaz de analizar, deconstruir y diseñar textos multimodales, etc. En palabras de Simpson y Walsh (2010, p. 37): “Now with interactive, multiple authoring and social networking facilities provided by Web 2.0 technologies, new pedagogic possibilities can be utilised in the classrooms”.

Las ideas presentadas en los párrafos anteriores ponen de manifiesto que la enseñanza actual no se centra sólo en el uso de textos impresos para leer o escribir. En consecuencia, la sociedad actual, los cambios que propone el EEES y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación demandan nuevas formas de ‘*literacy*’. Gracias a ellas, el alumnado podrá escribir textos a través de redes sociales como *facebook* o *twitter*. Además, podrá emplear en clase textos multimodales que incluyan imágenes y videos de modo que se facilite su aprendizaje, se adquieran distintas competencias necesarias para el mercado laboral y se mejoren los resultados en el aprendizaje.

Este artículo tiene los siguientes objetivos: poner de manifiesto la relación entre la multimodalidad en el aula, el aprendizaje autónomo y la evaluación por medio de un portafolio. Por otro lado queremos señalar que fomentar dicho aprendizaje y la multimodalidad en la enseñanza universitaria implica que el alumnado es capaz de crear su propio esquema de trabajo basado en su propio ritmo y modo de aprender. Contribuir a que el alumnado aprenda de manera autónoma y usando distintos recursos multimodales implica que el profesorado le ayuda a tomar conciencia de las distintas estrategias que le pueden ayudar a mejorar sus destrezas, siempre teniendo en cuenta sus características individuales (Benito, Bonson e Icarán, 2005, p. 21). En este sentido concurrimos con Zabalza (2011, p. 86) en que la metodología es el componente curricular con más impacto en la formación.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) destaca la importancia de un aprendizaje efectivo en que el alumnado y el profesorado compartan la responsabilidad (Pereyra-García et al., 2006; Sánchez, 2006). De este modo, aprender lleva consigo la adquisición de competencias necesarias para el mercado laboral, es decir, en sus años de formación el alumnado ha de ser capaz de aplicar la teoría a la práctica y de ver la relación entre lo que aprende y su futura vida como profesional. Por consiguiente, su aprendizaje ha de ser progresivo y en todo momento se han de hacer explícitas las competencias que se trabajan con cada tema o actividad. En este sentido, es necesario optar por la evaluación formativa de modo que el proceso de aprendizaje se entienda como un todo, en palabras de Pérez-Paredes y Rubio (2005, p. 606-607): “Evaluation considers the teaching and learning program as a whole, and seeks to obtain feedback that can serve different purposes for the different agents in education, from teachers to curriculum designers”.

Optar por la evaluación formativa lleva consigo conceder importancia al aprendizaje autónomo, es decir, el alumnado universitario ha de asumir el protagonismo en su proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que le sea fácil la adquisición de competencias y recibir una formación integral que les permita ser ciudadanía activa en la sociedad actual (Hernández, 2003; Martínez Lirola, 2012; Teichler, 2006; Zabalza, 2002). Por consiguiente, en el caso de las lenguas, el alumnado ha de trabajar con lengua real y con textos reales de modo que sea fácil establecer una

relación entre lo que se aprende y la vida, en palabras de O'Keeffe, McCarthy y Carter (2007, p. 26):

“Thus, when they (students) are presented with corpus examples, learners encounter real language as it is actually used, and in this sense it is ‘authentic’. [...] Furthermore, one can argue that authentic texts are embedded in particular cultures and may be thus culturally opaque to those outside that (usually western) culture, and that it may, as a result, be next to impossible for learners to ‘authenticate’ such texts for themselves on this basis”.

Tras haber presentado esta introducción, se hace necesario que la sección que sigue se centre en la multimodalidad como marco teórico de este trabajo que enmarca las prácticas docentes que se describirán en la sección quinta. El artículo consta de las siguientes secciones: la sección tercera explica la metodología de esta investigación. A continuación, la sección cuarta describe las principales características de los participantes y el contexto de este estudio. Seguidamente, la sección quinta se centra en analizar la multimodalidad en las prácticas docentes llevadas a cabo en la asignatura Lengua Inglesa IV de la Licenciatura en Filología Inglesa. Finalmente, la sexta y última sección ofrece algunas de las principales conclusiones del estudio.

Marco teórico: la multimodalidad en el aula

La teoría de la multimodalidad, desarrollada a través de los trabajos de Kress y van Leeuwen (2001, 2006) y otros autores (Baldry y Thibault, 2006; Bezemer y Jewett, 2010; Bowcher, 2012; Jewitt, 2009; Royce y Bowcher, 2007, entre otros) ha contribuido a comprender cómo varios modos de comunicación (la lengua, la imagen, los gráficos, el sonido, la música, los gestos, etc.) crean significados, en palabras de Kress (2010, p. 1):

“Each mode does a specific thing: image shows what takes too long to read, and writing names what would be difficult to show. Colour is used to highlight specific aspects of the overall message. Without that division of semiotic labour, the sign, quite simply, would not work. Writing names and images shows, while colour frames and highlights; each to maximum effect and benefit”.

Estos modos son diferentes recursos semióticos que permiten que el significado se cree a través de uno de ellos de forma separada o de la combinación de varios de manera simultánea. La imagen juega un papel fundamental en la comunicación multimodal debido a su capacidad para captar la atención (Kress y van Leeuwen, 2006; Kress, 2010; Unsworth, 2010).

Estudiar la clase como un contexto de aprendizaje multimodal nos permite tomar conciencia del potencial de aprendizaje que tienen los modos de comunicación distintos de la lengua con respecto a los textos de lectura y escritura impresos en papel tradicionales (Bearne et al., 2007; Knox, 2008; Walsh, 2009; Yelland, Lee, O'Rourke y Harrison, 2009), tal y como señalan Baldry y Thibault (2006, p. 21): “[...] multimodality

refers to the diverse ways in which a number of distinct semiotic resource systems are both codeployed and co-contextualised in the making of a text-specific meaning”.

Los párrafos anteriores han puesto de manifiesto que la multimodalidad se ocupa de los distintos modos de comunicación mientras que el término ‘*multiliteracies*’ se refiere más a las prácticas concretas de ‘*literacy*’, hecho que implica que dichas prácticas son necesarias para la comunicación en la sociedad actual. Tal y como señalan Simpson y Walsh (2010, p. 26), este término no es nuevo: “Evolving from the theorising on the New London Group (Cope y Kalantzis, 2000), the term ‘*multiliteracies*’ was concerned with the many types of communication hended in new and different social and cultural contexts, and for both print and electronic texts”.

Metodología

La asignatura Lengua Inglesa IV de la Licenciatura en Filología Inglesa contaba con cuatro horas de clase semanales en el horario distribuidas del siguiente modo: la primera de ellas se empleaba para trabajar aspectos teórico-prácticos relacionados con la escritura académica; la segunda se dedicaba a que el alumnado expusiera en clase una presentación oral grupal siguiendo las indicaciones dadas en las primeras clases del curso; la tercera hora consistía en trabajar distintas cuestiones gramaticales de manera teórico-práctica; finalmente, la cuarta clase consistía en un debate sobre el tema de la presentación oral de la semana en el que el grupo que había presentado se encargaba de moderar e implicar a toda la clase en la participación en el debate. Además, el alumnado tenía que dedicar algunas horas a trabajar de modo autónomo escuchando los *listenings* propuestos por la profesora en el laboratorio de idiomas.

Como se puede observar, con la distribución de las clases presentada en el párrafo anterior se trabajaban las distintas destrezas. La evaluación de las mismas se planteaba por medio de un portafolio que consistía en lo siguiente: ensayo escrito sobre el análisis de un texto (20% cada cuatrimestre), presentación oral grupal y participación en un debate (15% cada cuatrimestre), examen escrito de gramática (10% cada cuatrimestre), *listenings* en el laboratorio de idiomas (5% cada cuatrimestre).

Cada una de las actividades que componen el portafolio contribuyen a que Lengua Inglesa IV sea una asignatura multimodal tal y como se explica con detalle en la sección quinta; además, fomentar el aprendizaje de diversos modos, contribuye a aumentar la motivación del alumnado universitario.

En las secciones siguientes vamos a presentar las principales características del alumnado encuestado, que forma parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje multimodal; por otro lado, se explicarán las distintas actividades que componen el portafolio multimodal preparado. Además, se ofrecerán los resultados de una encuesta que señala las principales competencias que el alumnado adquiere en un proceso de enseñanza-aprendizaje multimodal.

Participantes y contexto

La asignatura Lengua Inglesa IV tiene como principal objetivo que el alumnado mejore las cinco destrezas de la lengua inglesa (escucha, habla, lectura, escritura e

interacción) de modo que su nivel de inglés sea avanzado. Se trata de una asignatura obligatoria que se imparte en el último curso de la Licenciatura en Filología Inglesa en la Universidad de Alicante. Todas las personas que la cursan han estudiado inglés en Bachillerato y en los tres cursos anteriores de la carrera.

La mayor parte del alumnado quiere presentarse a la oposición de profesorado de secundaria; también hay alumnado que quiere trabajar como traductor, intérprete o en empresas que se dediquen al comercio exterior. Durante el curso 2011-2012 la asignatura contó con un total de 99 personas matriculadas, de las cuales 59 cursaron la asignatura en la Universidad de Alicante y el resto como alumnado Erasmus en distintas Universidades europeas.

Resultados: análisis de la multimodalidad en la asignatura Lengua Inglesa IV

Los siguientes párrafos ofrecen ejemplos concretos del modo en que la asignatura Lengua Inglesa IV es una asignatura multimodal.

- El ensayo en que se comenta un texto es una actividad en la que está presente la multimodalidad pues en clase la profesora explica la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006) y una vez comentados varios textos propuestos por la profesora en los que aparecen distintos modos de comunicación entre los que destaca la imagen, se pide al alumnado que elija un texto multimodal y lo comente siguiendo los principios de la gramática visual presentados en clase.

Analizar un texto escrito y la imagen que lo acompaña como una unidad hace que el alumnado tome conciencia de cómo se construyen los significados en los textos y de la importancia de la imagen en el significado global de los mismos. Seguidamente, la profesora procede a corregir cada uno de los textos y a dar *feedback*. Además, se acuerda con las personas matriculadas en la asignatura que uno de los textos analizados será el que se presentará en el examen escrito, de modo que el alumnado participa directamente en la evaluación.

- Los *listenings* son otra actividad multimodal pues varios de ellos consisten en que el alumnado tiene que ver un video y responder a unas preguntas. Por otro lado, también se propone que se vean dos películas de las que se encuentran en el laboratorio de idiomas y que escriban un *film review* para que se integren las destrezas de escucha y escritura.

- La preparación de las presentaciones orales requiere que el alumnado emplee distintas fuentes bibliográficas, tanto en papel como virtuales, y la distinción de la información relevante de la secundaria, es decir, se emplean distintas fuentes bibliográficas y se contrastan, de modo que se trabaje la competencia de fomento de la capacidad crítica. Además, se han de desarrollar actitudes de trabajo en equipo como la distribución de tareas y el consenso en la toma de decisiones. Por otro lado, el alumnado toma la iniciativa al elegir el tema, el modo en que será presentado y los recursos multimodales que darán vida a la presentación.

Las/os alumnas/os optan por el empleo de presentaciones orales multimodales en las que se emplean videos para ilustrar algunos de los aspectos presentados de modo teórico en la presentación. Además, en varias de dichas exposiciones, la puesta en

escena en clase se hace con música de fondo que encaja con el tema propuesto, por ejemplo, en una presentación sobre EEUU se eligió la música del himno, en una sobre China, se eligió música tradicional del país, en una sobre el tarot y el más allá se eligió una música misteriosa, etc.

- Los debates también fomentan la multimodalidad pues en muchas ocasiones el alumnado comienza presentando un video sobre el tema elegido y después comienza la discusión. Con frecuencia el video está colgado en el *facebook* de la asignatura de modo que se emplean las TICs. Por otro lado, antes de que el debate tenga lugar en el aula, el alumnado ha participado en el debate sobre el mismo tema de la presentación oral presentado a través de *facebook*. El grupo encargado de realizar la presentación oral esa semana se encarga también de moderar el debate que tiene lugar en *facebook* y de sacar algunas conclusiones que se presentarán en el debate en clase. Así vemos como se integran de nuevo las destrezas orales y escritas, el trabajo en grupo y el empleo de las TICs en la enseñanza.

Tras lo expuesto en los párrafos anteriores se puede deducir que son las presentaciones orales grupales la parte de la asignatura que más contribuye al fomento de la multimodalidad. La preparación de dichas presentaciones orales ha requerido la supervisión de la profesora en tutorías grupales en las que se ha prestado atención a la estructura y al contenido de la presentación, al uso de las TICs y de elementos multimedia y a la coordinación entre los distintos miembros del grupo. Las presentaciones orales multimodales requieren de infraestructuras tecnológicas y didácticas, además de una nueva actitud por parte del profesorado y el alumnado que implica emplear distintos recursos para el aprendizaje y la motivación en el aula.

Para tener una opinión clara sobre el grado en que el alumnado percibía la asignatura como multimodal y las competencias que estaban adquiriendo se decidió preparar la siguiente encuesta (*vid.* anexo 1) cuyos resultados presentamos a continuación. En la misma línea de autores como Herrera y Enrique (2008: 13) consideramos que el cuestionario constituye un método adecuado de trabajo pues nos ofrece información sobre lo que opina el alumnado sobre un tema determinado y señala cómo perciben su formación.

Con respecto a la pregunta primera en la que se planteaba al alumnado si había sido consciente de estar recibiendo una enseñanza multimodal durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 100% del alumnado encuestado ofrece una respuesta afirmativa.

La pregunta segunda se centra en conocer cuál de los distintos modos de comunicación propuestos (explicaciones de la profesora en las clases teórico-prácticas, realización de presentaciones orales grupales, escribir textos a través de *facebook*, realización de ejercicios orales o escritos en casa y en clase, participación en debates en clase) considera el alumnado que le ayuda más en su aprendizaje. Es destacable que el 74,57% del alumnado encuestado señale que todos juntos tal y como se está haciendo en la asignatura Lengua Inglesa IV. Las personas que no optan por señalar todos los modos de comunicación propuestos conceden mucha importancia a las explicaciones de la profesora, a la realización de ejercicios en clase o en casa y a los debates que tienen lugar en clase.

Con la tercera pregunta pretendíamos indagar en si el alumnado considera que influye en su motivación por aprender el hecho de que la asignatura sea multimodal y que se evalúe de forma continua prestando atención a las distintas destrezas. Casi todo el alumnado encuestado, en concreto el 98,30%, con la excepción de una persona (1.7%), afirma que sí influye directamente en su motivación el hecho de que la asignatura sea multimodal.²

La pregunta cuarta se centra en las competencias que el alumnado considera que ha trabajado más con esta asignatura de entre las siguientes: capacidad crítica, escribir correctamente en inglés, uso de las TIC, trabajar en equipo y aprendizaje autónomo. La mayor parte del alumnado encuestado señala varias competencias siendo la más seleccionada la que hace referencia al trabajo en equipo pues el 72,88% la ha elegido; la competencia relacionada con aprender de manera autónoma también es seleccionada por el 57,32% del alumnado encuestado, seguida por la relacionada con escribir correctamente en inglés elegida por el 53,82%.

Con respecto a la pregunta quinta en la que nos interesaba saber de qué otros modos podría ser Lengua Inglesa IV una asignatura multimodal que facilitara el aprendizaje, la gran mayoría del alumnado, el 85% señala que la asignatura está muy bien diseñada e impartida en la actualidad y no hace ninguna propuesta. El 15% restante propone organizar debates o conversaciones en los que participe alumnado nativo. Por otro lado, otras dos propuestas consisten en que forme parte de la evaluación la realización de un video por grupos o la creación de un blog de la asignatura que contribuiría a que el alumnado trabajara las distintas destrezas junto con el empleo de las TICs en el aprendizaje, tal y como se hace ya con la participación en el *facebook* de la asignatura o en las presentaciones orales (vid. comienzo de esta sección).

La pregunta sexta en la que pretendíamos saber qué papel ocupan las tutorías en el proceso de enseñanza-aprendizaje multimodal, el 55% del alumnado encuestado las considera fundamentales para supervisar el desarrollo de su aprendizaje, el 35% señala que son necesarias hasta cierto punto y sólo un 10% expresa que se podría prescindir de ellas.³

Al no tratarse éste de un artículo específico sobre tutoría, no vamos a profundizar mucho en el lugar que éstas ocupan en la enseñanza superior pero sí nos gustaría acabar esta sección poniendo de manifiesto que a nuestro juicio como docentes, la tutoría es fundamental en una experiencia de aprendizaje autónomo multimodal como la propuesta en este artículo pues el profesorado ha de ofrecer a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje guía, asesoramiento y orientación al alumnado para que desarrolle las distintas actividades que componen el portafolio anteriormente descrito. De este modo, al igual que Cano González (2009) y García et al. (2005) entendemos la tutoría como una de nuestras responsabilidades como docentes pues gracias a ellas se establece una relación más personalizada entre el profesorado y el alumnado.

Conclusiones

Plantear la evaluación de la asignatura Lengua Inglesa IV por medio de un portafolio que fomente la multimodalidad hace que el alumnado asuma la responsabilidad de su proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que asume un papel activo en el proceso de evaluación. El uso de distintas estrategias multimodales (videos, *facebook*, textos con imagen, etc.) favorece la creatividad del alumnado pues se esfuerzan en emplear distintas técnicas o recursos para mejorar su interacción.

Las clases multimodales facilitan el aprendizaje y hacen que los estudiantes sean creativos, además de asumir un papel activo y autónomo en su formación. Esto lleva consigo no sólo el aprendizaje de conocimientos sino el de competencias que les serán fundamentales en el entorno laboral. Favorecer que las/os alumnas/os asuman protagonismo y liderazgo en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace que tengan que estar constantemente tomando decisiones sobre el texto que elige, el tema de su presentación oral y cómo la presenta de forma multimodal, los comentarios que se presentan a través de *facebook* sobre el tema propuesto semanalmente para debate y el modo en que éstos contribuyen a la interacción grupal, etc.

El hecho de que la asignatura opte por el uso de distintos y variados recursos multimodales tanto para el aprendizaje como para la evaluación establece una relación directa entre la asignatura y la vida real en la que la multimodalidad está presente a todos los niveles pues los textos de la publicidad, la televisión, las TICs y las redes sociales, entre otros, son multimodales.

Notas

1. Por *literacy* se entiende la capacidad de expresarse correctamente en las distintas destrezas (escucha, habla, lectura, escritura e interacción).
2. Para estudios específicos sobre la motivación del alumnado universitario, consúltense estas referencias bibliográficas (Crespo y Martínez Lirola, 2008; Martínez Lirola y Crespo, 2008; Martínez Lirola, Martín Hueto, y Terrés Fernández, 2010).
3. Para estudios específicos sobre la tutoría en la enseñanza universitaria véase Martínez Lirola (2007) (2008); Martínez Lirola y Crespo (2009a) y (2009b).

Referencias bibliográficas

- Baldry, A. y Thibault, P. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Londres: Equinox.
- Bearne, E., Clark, C., Johnson, A., Manford P., Mottram, M. y Wolstencroft, H. (2007). *Reading on Screen Research Report*. Londres: United Kingdom Literacy Association.
- Benito, A., Bonson, M. e Icarán, E. (2005). "Metodologías activas". En A. Benito y A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 21-64). Madrid: Narcea.

- Benito, A. y Cruz, A. (2005). "Introducción". En A. Benito y A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 11-21). Madrid: Narcea.
- Bezemer, J. y Jewett, C. (2010). "Multimodal Analysis: Key Issues". En L. Litosseliti, (Ed.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 181-197). Londres: Continuum.
- Bowcher, W.L. (Ed.) (2012) *Multimodal Texts from Around the World: Cultural and Linguistic Insights*. Londres: Palgrave.
- Bueno González, A. y Nieto García, J.M. (2009). "English Language Teaching in the European Higher Education Area (EHEA): Towards Uniformity or Diversity?" En M.L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge* (pp. 55-72). Bern: Peter Lang.
- Cano González, R. (2009). "Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?". *REIFOP*, 12 (1), 181-204. <http://www.aufop.com/>. (Fecha de consulta 13-10-2012).
- Christie, F. y Simpson, A. (2010). *Literacy and Social Responsibility*. Londres: Equinox.
- Coffin, C. (2012). "Editorial. English for Academic Purposes: Contributions from systemic functional linguistics and Academic Literacies". *Journal of English for Academic Purposes* 11, 1-3.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra: Macmillan.
- Crespo, E. y Martínez Lirola, M. (2008). "Convergencia europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 4-16. <http://institucional.us.es/revistas/revistas/universitaria/htm/indice.htm> (Fecha de consulta 13-02-2013).
- García Nieto, N. (Dtor.), Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. y Guardia González, S. (2005). "La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea". *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Healy, A. (2008). *Multiliteracies and Diversity in Education*. South Melbourne: Oxford.
- Hernández, F. (2003). "Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior". *Circunstancia, Revista de Ciencias Sociales*, 8, 173-190.
- Herrera, L. y Enrique, C. (2008). "Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122COL5.pdf> (Fecha de consulta: 14-01- 2013).
- Jewett, C. (ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres: Routledge.
- Knox, J.S. (2008). "Online Newspaper and TESOL Classrooms: a Multimodal Perspective". En L. Unsworth (Ed.), *Multimodal Semiotics. Functional Analysis in Contexts of Education* (pp. 139-158). Londres: Continuum.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. Londres: Routledge.

- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Segunda edición. Londres: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres: Routledge.
- Lemke, J.L. (2012). "Multimedia and Discourse Analysis". En J. P. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 79-89). Londres: Routledge.
- Livingstone, S. (2008). *Digital Literacies: Tracing the Implications for Learners and Learning*. Bristol: Economic and Social Research Council.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Martínez Lirola, M. (2007). "El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo". *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43.
- Martínez Lirola, M. (2008). "Explorando las tutorías en el proceso de convergencia europea". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 29-36. <http://institucional.us.es/revistas/revistas/universitaria/pdf/REU/32/03.pdf> (Fecha de consulta 20-02-2013).
- Martínez Lirola, M. (2012). "Evaluation proposal based on the ECTS system: evaluating the four skills in a University core subject with a portfolio". *Porta Linguarum*, 17, 189-201.
- Martínez Lirola, M. y Crespo, E. (2008). "Explorando las variables incidentes en la motivación del alumno de Filología Inglesa en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior". En G. Merma Molina y F. Pastor Verdú (Coords.), *Aportaciones curriculares para la interacción en el aprendizaje. Redes de Investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 119-135). Vol. I. Alcoy: Marfil.
- Martínez Lirola, M. y Crespo, E. (2009a) "La tutoría universitaria en el modelo de la convergencia europea". En C. Gómez Lucas y S. Grau Company (Eds.), *Propuestas de diseño e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp. 451-466). Alcoy: Marfil.
- Martínez Lirola, M. y Crespo, E. (2009b) "La importancia de las tutorías en el marco del EEES". *VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario desde la perspectiva del cambio* (pp. 499-504). Alicant. Alcoy: Marfil.
- Martínez Lirola, M., Martín Hueto, M.I. y Terrés Fernández, T. (2010). "Relación entre la evaluación y la motivación del alumnado con el uso del portafolio". *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas titulaciones y cambio universitario* (pp. 472-480). Alcoy: Marfil.
- Merchant, G. (2009). "Literacy in Virtual Worlds". *Journal of Research in Reading*, 32 (1), 38-56.

O'Keeffe, A., McCarthy, M. y Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

Pereyra-García, M. A., Sevilla, M. y Luzón, A. (2006). "Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio". *Revista española de educación comparada*, 12, 37-80.

Pérez Paredes, P. y Rubio, F. (2005). "Testing and assessment". En D. Madrid, N. McLaren y A. Bueno (Eds.), *TEFL in Secondary Education* (pp. 605-639). Granada: Universidad de Granada.

Royce, T. D. y Bowcher, W. L. (eds.) (2007). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Sánchez, A. (2006). "Innovación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: camino de Londres 2007". *Foro de Educación*, 7-8, 119-129.

Simpson, A. y Walsh, M. (2010). "Múltiple literacies: implications for changed pedagogy". En F. Christie y A. Simpson (Eds.), *Literacy and Social Responsibility* (pp. 24-39). Londres: Equinox.

Teichler, U. (2006). "El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia". *Revista española de educación comparada*, 12, 113-144.

Unsworth, L (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Philadelphia: Open University Press.

Unsworth, L. (Ed.) (2008a). *New Literacies and the English Curriculum*. Londres: Continuum.

Unsworth, L. (Ed.) (2008b). *Multimodal Semiotics. Functional Analysis in Contexts of Education*. Londres: Continuum.

Unsworth, L. (2010). "Resourcing Multimodal Literacy Pedagogy. Toward a Description of the Meaning-Making Resources of Language-Image Interaction". En T. Locke (Ed.), *Beyond the Grammar Wars* (pp. 276-293). Londres: Routledge.

Walsh, M. (2009). "Pedagogic potentials of multiple literacies". En L. Tan Wee Hin y R. Subramanian (Eds.), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges* (pp. 32-47). Hershey, PA: IGI Global.

Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M. y Harrison, C. (2009). "Rethinking pathways to print literacy: a multiliteracies perspective". *Practically Primary*, 14 (1), 4-6.

Zabalza, M. A. (2002). *Diseño curricular en la Universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2011) "Metodología Docente". *Revista de Docencia Universitaria REDU*. Monográfico El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?, 9 (3), 75-98. Recuperado el (18-02-2013) en <http://redaberta.usc.es/redu>

ANEXO 1: ENCUESTA SOBRE DOCENCIA MULTIMODAL

La asignatura Lengua Inglesa IV está planteada como una asignatura multimodal, es decir, la comunicación se realiza por medio de lengua escrita, oral, música, videos, facebook, etc.

1. ¿Has sido consciente de esto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Sí

No

2. ¿Cuál de los distintos modos de comunicación te ayuda más en tu aprendizaje? (puedes dar un % a cada uno)

- Explicaciones de la profesora en las clases teórico-prácticas.
- Realización de presentaciones orales grupales.
- Escribir textos a través de facebook.
- Realizar ejercicios orales o escritos en casa y en clase.
- Participación en debates en clase.
- Otros (especificar)

3. ¿Influye en tu motivación por aprender el hecho de que la asignatura sea multimodal y que se evalúe de forma continua prestando atención a las distintas destrezas?

Sí

No

4. ¿Cuáles de las siguientes competencias consideras que has trabajado más con esta asignatura? (puedes dar un % a cada una)

- Capacidad crítica
- Escribir correctamente en inglés
- Uso de las TICs
 - Trabajar en equipo
 - Aprendizaje autónomo
- Otras (especificar)

5. ¿De qué otros modos podría ser Lengua IV una asignatura multimodal que facilitara tu aprendizaje?

6. ¿Qué papel ocupan las tutorías en tu proceso de enseñanza-aprendizaje multimodal?

- Las considero fundamentales
- Son necesarias hasta cierto punto
- Se podría prescindir de ellas