

PROMOVIENDO LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA MULTIMODALIDAD A TRAVÉS DEL USO DE MANGAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL INGLÉS: UN ESTUDIO EMPÍRICO

PROMOTING GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION AND MULTIMODALITY THROUGH THE USE OF MANGAS AT TERTIARY CLASSROOM ENGLISH TEACHING: AN EMPIRICAL STUDY

Alba Campoy Martínez
Universidad de Alicante

María Martínez Lirola
Universidad de Alicante y Universidad de Sudáfrica (UNISA)

Resumen

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) permite no solo contribuir a transformar socialmente al alumnado, sino también impulsar un aprendizaje integral del mismo. Por ello, en este artículo se presentan distintas actividades multimodales basadas en la utilización de dos cómics manga sobre diferentes temas globales, los cuales permiten potenciar competencias sociales tales como la cooperación y la comunicación a la vez que se consigue un aprendizaje multimodal efectivo en una asignatura de inglés como lengua extranjera de máster universitario. Por ello, se sigue un modelo metodológico cualitativo-descriptivo, caracterizado por un cuestionario y una rúbrica que el alumnado rellenó de manera anónima con el fin de conocer su opinión acerca de algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La rúbrica también fue completada por la profesora. Los resultados revelan que, gracias a los materiales manga utilizados, la mayoría del estudiantado finalmente alcanzó ese grado de ciudadanía global y multimodal.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía global, competencias sociales, *manga*, multimodalidad, aprendizaje cooperativo, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

Global Citizenship Education (GCED) allows not only to contribute to the social transformation of students, but also to promote their comprehensive learning. As a consequence, this article presents different multimodal activities based on the use of two *manga* comics on different global issues that allow students to promote social skills such as cooperation and communication while achieving effective multimodal learning in an English as a foreign language subject from a Master's degree. For this reason, a qualitative-descriptive methodological model is followed, characterized by a questionnaire and a rubric that students filled out anonymously in order to know their opinions about some aspects of their teaching-learning process. The rubric was also completed by the teacher. The results reveal that, thanks to the *manga* materials employed, the majority of students eventually reached that degree of global and multimodal citizenship.

Key Words: Global Citizenship Education, social competences, *manga*, multimodality, cooperative learning, teaching-learning process.

1. INTRODUCCIÓN

Educación y sociedad han de mantener una relación estrecha con el fin de que lo que se enseña en las aulas tenga una relación con las demandas de la sociedad en el siglo XXI. En este sentido, consideramos que enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los principios que propone la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) contribuye a que las aulas den respuesta a los retos sociales.

Las clases tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos por parte del profesorado no son efectivas, pues conceden al alumnado un papel pasivo. Además, los libros de texto tradicionales tampoco contribuyen a que el alumnado esté motivado a la hora de aprender y a ofrecer una formación integral en la que las competencias adquieran un papel central. Sin embargo, hoy en día, es un hecho ineludible afirmar que los cómics se han consolidado en nuestra sociedad como un género de lectura cada vez más popular. Tradicionalmente, estos materiales se consideraban como una lectura meramente superficial, e incluso ligada exclusivamente a la distracción.

No obstante, dentro del contexto educativo se ha destacado la utilidad de los cómics como recurso pedagógico, y en este sentido, consideramos que emplear textos multimodales *manga* son un medio atractivo no solo para disfrutar de su lectura, sino también como instrumento de crítica y reflexión sobre temas sociales en la enseñanza. Consecuentemente, estos cómics favorecen que el alumnado amplíe su mirada y avance en su proceso de construcción como ciudadanía global, pues en dichos textos se obtiene información del contexto. En el caso de este artículo, los temas globales presentes en los cómics seleccionados se relacionan con la justicia, la moral, la discriminación y la pena de muerte, ya que el contenido social de este tipo de textos potencia la adquisición de los principios de la ECG tales como la formación en valores y el desarrollo de una identidad global, al igual que el desarrollo de competencias sociales tales como la comunicación o la cooperación.

Son muchos los *mangas* de tema social que se pueden elegir para darles un uso pedagógico. Sin embargo, en este artículo nos vamos a centrar en los *mangas* *Death Note* (Obata y Ōba, 2003) y *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006) por su utilidad para dotar de dinamismo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrecer la posibilidad de trabajar aspectos gramaticales y de gramática visual y, asimismo, potenciar los temas globales ya mencionados.

La hipótesis de partida de este trabajo consiste en que usar los mencionados *mangas* sirve para que el alumnado aprenda o revise aspectos relacionados con la gramática inglesa a la vez que profundiza en los principios de la ECG por medio de temas globales en los que existe un gran componente social. Asimismo, las principales preguntas de investigación a las que trataremos de dar respuesta en este artículo son las siguientes:

- 1) ¿Contribuyen los *mangas* seleccionados a la adquisición de aspectos gramaticales, incluida la gramática visual y de competencias sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 2) ¿Fomenta el empleo de estos textos multimodales una formación integral y efectiva del alumnado basada principalmente en la ECG?

Con respecto a los objetivos de este artículo, son los que siguen:

- Introducir los principios de la ECG en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado por medio de una serie de actividades enmarcadas en la utilización de cómics *manga*.
- Enseñar a los/as estudiantes a leer dichos materiales multimodales desde una perspectiva social utilizando los fundamentos básicos de la gramática visual (Kress y van Leeuwen, 2021).
- Avanzar como sociedad mediante una educación integral que pueda dar respuesta a las demandas sociales del estudiantado universitario y conocer su opinión acerca de los aspectos analizados a lo largo de las actividades.

Este artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, el estado de la cuestión, el cual recoge diferentes subapartados relacionados con la naturaleza de la presente investigación. Seguidamente, se encuentra el tipo de metodología empleada para llevar a cabo las sesiones, caracterizadas por la propuesta de actividades que aparece a continuación de los métodos utilizados. El artículo continúa con el análisis de los resultados de dichas sesiones y con su posterior discusión, y finaliza con las conclusiones obtenidas a lo largo del estudio.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La presente sección se divide a su vez en cuatro subsecciones, pues en ella se presta atención a los distintos aspectos teóricos que se encuentran a lo largo de este artículo. A continuación, se muestra una introducción a la educación para la ciudadanía global junto con la importancia de las competencias sociales, seguidamente se introduce el concepto del *manga*. Finalmente, se introducen los principios de la multimodalidad.

2.1 Educación para la ciudadanía global

El principal objetivo de la ECG se basa en empoderar a los/as estudiantes de todas las edades para que asuman roles activos y así lograr la construcción de una sociedad más tolerante, inclusiva, pacífica y segura. Por ello, la ECG le concede un lugar central al acercamiento a otras culturas, a ver las diferencias culturales como una riqueza, hecho que lleva consigo conceder importancia a la diversidad y a la interculturalidad (Boni y Calabuig, 2017; Boni, Lopez-Fogues y Walker, 2016). Es decir, la ECG apuesta por la inclusión de las personas con independencia de su nacionalidad, sexo, clase social, etc. y persigue una formación en valores en la que el respeto a las diferencias ocupa un lugar central. Enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los principios que propone la ECG favorece que el alumnado pueda desarrollar una identidad global que le ayude a entender y a adaptarse a los retos globales del siglo XXI.

Trabajar con temas globales (*global issues*) en el aula es fundamental para la ECG debido a que este tipo de temas permiten reflexionar sobre los retos de la sociedad actual y sobre los cambios sociales que es necesario hacer para superarlos. Así, se reflexiona sobre distintas realidades sociales con el fin de profundizar en las mismas y contrastarlas con la propia. Esto lleva consigo, por un lado, el empleo de textos reales que permitan trabajar con los temas globales seleccionados y, por otro lado, la adquisición de competencias sociales que contribuirá a que el alumnado amplíe su mirada y adquiera

conocimientos culturales que le permitan adaptarse a un mundo cada vez más globalizado (Rosales, 2015).

La ECG permite profundizar en la realidad de las personas y colectivos más desfavorecidos en la sociedad y señala las realidades que es necesario transformar para que el mundo sea más justo y más humano, a pesar de todos los avances que se están llevando a cabo gracias a la globalización. En consecuencia, la ECG concede mucha importancia a que la educación pueda contribuir a mejorar la sociedad a la vez que potencia el aprendizaje global del alumnado, que va más allá de la adquisición de conocimientos y que apuesta por la formación en competencias que contribuyan a afianzar la perspectiva de la ciudadanía global del alumnado.

Con respecto a la conveniencia de utilizar la ECG como marco en las clases de inglés como lengua extranjera, nos parece muy acertada debido a que nos encontramos ante un enfoque pedagógico que permite profundizar en aspectos relacionados con otros países y culturas, en este caso países de habla inglesa. Además, este marco contribuye a que se pueda profundizar en que, en un mundo globalizado, hay interdependencia entre las naciones, por lo que avanzar como ciudadanía global es fundamental para comprender las sociedades del siglo XXI. El hecho de que la ECG conceda un papel importante a la adquisición de competencias justifica que la siguiente subsección se dedique a las mismas.

2.2 Aproximación a las competencias sociales

Los/as docentes universitarios/as que consideran prioritario dotar al alumnado de una formación integral, basan la enseñanza en competencias. Así, “todos los aspectos curriculares y organizativos se definen en torno a las competencias que tiene que adquirir el alumnado” (García Sanz, 2014, p. 88). Siguiendo a Bisquerra y Pérez, una *competencia* consiste en “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (2007, p. 3).

Además, se requiere una enseñanza que favorezca el uso de la lengua en contextos reales, puesto que esta es la máxima expresión social del lenguaje y, en esencia, también forma parte del colectivo humano, yendo más allá del simple activismo en el aula. De acuerdo con Ortiz et al., “dado que aprendemos lenguas principalmente para interactuar con otras personas de diversos contextos, la clase de lenguas debe construir un espacio que nos permita el acercamiento y la reflexión sobre diferentes formas de diversidad y alteridad, locales y extranjeras.” (2022, p. 666). Gracias a ello, se logra la adquisición de estas competencias sociales tan relevantes.

En primer lugar, trabajar de manera cooperativa es una de las competencias fundamentales que le servirá al alumnado en el mercado laboral. Así, mediante la promoción de actividades que impliquen trabajar de forma grupal, el estudiantado será capaz de aprender a interactuar con otras personas de manera efectiva. A este respecto, el presente artículo persigue fomentar una metodología activa para así poder contribuir a un proceso de enseñanza basado en actividades cooperativas que sean capaces de potenciar diferentes competencias emocionales (en concreto, las sociales). La competencia emocional es la habilidad para regular las emociones de manera efectiva con el objetivo de conseguir un propósito. Tallón y Sikora las definen de este modo: “Una competencia emocional es una capacidad específica basada en la inteligencia emocional que nos permite interactuar mejor con el mundo” (2011, p. 40).

Las competencias emocionales se subdividen en personales y sociales. La *competencia personal* es la habilidad que los seres humanos tienen para regular las emociones de manera efectiva. Incluye el autocontrol, la honestidad y la integridad, el compromiso, la iniciativa, el optimismo. Por su parte, la *competencia social* se centra en la integración del pensamiento, el sentimiento y el comportamiento para conseguir objetivos interpersonales y sociales. Incluye comprender a los otros, la conciencia política (que hace alusión a quién tiene el poder en los grupos), la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos (Tallón y Sikora, 2011).

2.3 Manga

Los *manga*, vocablo japonés utilizado para designar a los cómics nipones, están dotados de un gran contenido cultural, razón por la que han sido los textos seleccionados para preparar la experiencia didáctica que se presenta en este artículo. A pesar de que sus orígenes siguen siendo debatidos a día de hoy, el término *manga* fue acuñado por primera vez por el pintor japonés Katsushika Hokusai en el año 1814, quien publicó su colección de bocetos bajo el nombre de *Hokusai Manga*. De acuerdo con McCarthy, este término está diferenciado por su comienzo “man-”, que suele traducirse como descontrolado o extravagante, por lo que, en su conjunto, *manga* hace referencia a la expresión de “imágenes irresponsables” (2014, p. 80).

La industria del *manga* es de las más populares en Japón, y sus productos son los más vendidos con respecto a su contenido. Gracias a ellos, las compañías de animación en las que llevan a cabo su contraparte audiovisual o también denominada *anime* toman sus historias dibujadas y las recrean en movimiento. Sin embargo, es relevante indicar que las publicaciones *manga* siempre han estado sesgadas para abarcar a un tipo de audiencia en concreto a la que van dirigidos. Por esta razón, existen diferentes géneros demográficos, diferenciados consecuentemente según su población (Brenner, 2007):

- *Manga* para niños/as pequeños/as o un público infantil, conocido bajo el nombre de *kodomo*.
- *Manga* orientado a chicos adolescentes, denominado tipo *shōnen*.
- *Manga* tipo *shōjo*, que son cómics enfocados a chicas adolescentes.
- *Manga* tipo *seinen*, para los hombres adultos.
- *Manga josei*, cuya audiencia está caracterizada por mujeres adultas.

No obstante, con respecto a los diferentes tipos de personas que los leen, esto no quiere decir que estén sujetos a leer los *mangas* de acuerdo con su sexo o edad, ya que cualquier persona constituye la comunidad lectora. De esta manera, un chico joven puede leer un cómic *shōjo* y una mujer adulta puede leer un *manga seinen*.

Tal ha sido la influencia de los cómics japoneses en la cultura popular occidental que no es común encontrar *manga* que esté editado al formato occidental, ya que se respeta en todo momento esta característica cultural tan propia de estos mencionados cómics. En consecuencia, una peculiaridad de los *manga* japoneses es que se leen de derecha a izquierda, al contrario de lo que ocurre con la mayor parte de los libros occidentales.

Asimismo, su estilo comparte diversas características que pueden ser evidenciables, y todo esto pudo ser recogido gracias a Osamu Tezuka, proclamado “Dios del *manga*” (McCarthy, 2018, p. 59). Al

tratarse la mayoría de las publicaciones *manga* de ser semanales, la falta de color y algunos detalles del dibujo es típico de estos cómics, sinónimo de economizar tiempo y dinero. Dichas singularidades se resumen en su estilo de dibujo, donde se puede notar cómo los personajes tienen ojos más grandes de lo habitual, diversos estilos de cabello y color, así como diferentes representaciones acerca de los estados de ánimo de los personajes.

2.4 Multimodalidad

La naturaleza multimodal de los *manga* justifica que el estado de la cuestión acabe con esta subsección. Los textos multimodales son los que combinan más de un modo de comunicación (imagen, música, texto escrito, etc.) para expresar significados. Trabajar con este tipo de textos ofrece al alumnado la posibilidad de aprender a trabajar y leer modos que no son texto escrito (Triviño Cabrera, 2018; Zammit, 2019). La multimodalidad se ha desarrollado en las últimas décadas gracias a los trabajos de Kress y van Leeuwen (2001, 2006, 2021) y otros autores entre los que destacan Baldry y Thibault (2006), Bowcher (2012) y Painter (2018), entre otros.

La multimodalidad ha contribuido a comprender cómo los diferentes modos de comunicación (lenguaje, imágenes, gráficos, sonidos, música, gestos, etc.) crean significados. Estos modos son diferentes recursos semióticos que permiten que se creen significados a través de uno de ellos o mediante la combinación de varios modos simultáneamente. Así, el análisis de textos multimodales ayuda a comprender la relación entre discurso y sociedad y la forma en que dichos textos interactúan con las personas en el día a día (Martínez Lirola, 2017, 2022).

Las aulas de idiomas son especialmente apropiadas para introducir la multimodalidad y desarrollar multialfabetizaciones por su carácter comunicativo; son el contexto apropiado para producir situaciones que demandan el uso de algunas habilidades que se demandan en la vida real como la capacidad para comunicarse de manera efectiva, la capacidad para leer distintos tipos de texto, incluidos los multimodales, etc.

Entendemos la clase como un contexto multimodal en el que la combinación de los distintos modos de comunicación contribuye a que la enseñanza sea dinámica y se pueda profundizar en la temática de los temas seleccionados, que, en el caso de este estudio, serían temas globales. En este sentido, trabajar con textos multimodales permite llevar al aula una sensación de inmediatez ya que el uso de elementos visuales facilita que el alumnado sea capaz de comprender la situación social de las personas representadas.

Son muchos los textos que utilizan más de un modo para expresar sus significados, de ahí que sea fácil poder hacer una selección para utilizarlos con fines didácticos en la educación superior. Estos textos pueden ser muy útiles para introducir aspectos culturales en el aula, conocer otras realidades sociales y hacer que el estudiantado mejore su capacidad crítica. En consecuencia, el *manga* puede tratarse de un material muy efectivo y pragmático, ya que su naturaleza híbrida lo convierte en una gran opción para llevar a cabo un aprendizaje y comprensión eficientes. Además, este tipo de textos pueden hacer que las/os estudiantes se den cuenta de cómo se diseñan y analizan dichos textos, qué aspectos son explícitos y cuáles implícitos, cómo se pueden usar estos textos para integrar las diferentes

habilidades requeridas en el aprendizaje de lenguas extranjeras y qué competencias que los estudiantes pueden adquirir con ellos.

A la hora de analizar imágenes, se va a seguir el modelo de gramática visual que proponen Kress y van Leeuwen (2021, pp. 181-182), y en el que hemos de considerar tres maneras principales de composición en los textos multimodales:

- Por un lado, el valor de la información ('Information value'), que según el lugar en el que se colocan los elementos, por ejemplo, de izquierda a derecha, de arriba abajo o del centro a los márgenes, puede añadirles un valor determinado.
- Por otro lado, la prominencia ('Saliency'), pretende captar la atención del/de la lector/a, por ejemplo, apareciendo en primer plano o en segundo plano, el tamaño, los contrastes en los colores o la nitidez.
- Finalmente, los marcos ('Framing'), cuya presencia o ausencia de marcos conectan o desconectan elementos significando que van o que no van unidos.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación ha seguido una metodología mixta, pues por un lado es cualitativa-descriptiva con carácter exploratorio, pues la profesora tomó notas basadas en la observación acerca de cómo se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de las clases. Por otro lado, se presentan datos cuantitativos basados en los resultados de un cuestionario y de una rúbrica (vid. 3.2).

3.1 Contexto y participantes

La práctica que se muestra a lo largo de este artículo se realizó con el alumnado matriculado en una asignatura de inglés como lengua extranjera de máster universitario, la cual consta de 6 créditos ECTS y cuyos objetivos son ofrecer al alumnado técnicas, teorías y propuestas pedagógicas teniendo en cuenta las demandas educativas del siglo XXI para enseñar gramática en los distintos niveles educativos.

El total de personas matriculadas durante el curso 2022-2023 fue de 14, divididas en 11 mujeres y 3 hombres, quienes compartían el mismo propósito: ser docente de inglés en los distintos niveles educativos en el futuro. Las edades del alumnado oscilan entre los 22 y los 55 años. El nivel de inglés del alumnado matriculado en la asignatura es entre intermedio alto y avanzado, es decir, entre un nivel B2 y C1 (Consejo de Europa, 2020).

3.2 Instrumentos

La temática de los dos *mangas* seleccionados ofrece la posibilidad de que el alumnado avance como ciudadanía global al tratarse de temas transversales y globales. Por este motivo, tal y como se adelantó anteriormente, los instrumentos que se utilizaron consisten en, por un lado, las anotaciones que la profesora tomaba en clase mientras el alumnado llevaba a cabo las actividades enfocadas en los principios de la ECG y en competencias sociales. Por otro lado, el otro instrumento utilizado fue un cuestionario preparado a través de la plataforma *online Google Forms* cuyas preguntas se diseñaron para hacer reflexionar al alumnado acerca de multimodalidad, *manga*, ECG y competencias sociales. Dicho cuestionario fue completado por el alumnado de manera anónima al final del proceso de

enseñanza aprendizaje. Asimismo, y de manera que se pudieran aportar otros datos cuantitativos que reforzaran el presente estudio, la profesora también diseñó una rúbrica (ver Tabla 1) de elaboración propia en un documento de *Word*, la cual fue completada tanto por la profesora como por el alumnado.

El cuestionario recoge 3 preguntas dicotómicas, 4 preguntas de respuesta corta, 1 pregunta de opción múltiple y 2 preguntas en las que se utiliza una escala de Likert (5 = muy de acuerdo; 4 = de acuerdo; 3 = neutral; 2 = en desacuerdo; 1 = totalmente en desacuerdo). La rúbrica, por su parte, presenta 7 indicadores de logro en los que se destaca el manejo de la multimodalidad y el vocabulario relacionado con los temas globales que aparecen en los *manga*, la actitud que mostró el estudiantado en la realización de las actividades y la adquisición de habilidades que le fuera de gran utilidad en el día a día del alumnado. Los datos obtenidos a partir tanto del cuestionario como de la rúbrica fueron analizados estadísticamente mediante el software Excel (Microsoft Office) con el fin de obtener parámetros estadísticos univariados.

3.3 Procedimiento

La profesora realizó una selección de distintos textos multimodales para explicar e ilustrar los principales conceptos de la asignatura. Estos materiales estaban caracterizados por poseer un enfoque social, de manera que el alumnado pudiera establecer relaciones entre su aprendizaje y las demandas sociales a la vez que trabajaba competencias sociales como la cooperación y la comunicación, entre otros aspectos que permiten profundizar en los principios de la ECG que enmarca la asignatura. Además, la profesora preparó tanto el cuestionario como la rúbrica, prestando atención a diferentes aspectos relacionados con la multimodalidad, el *manga*, la ECG y las competencias sociales (ver Apéndice 1 y Tabla 1).

Tal y como se ha adelantado anteriormente, los textos *manga* que se utilizaron a lo largo de las sesiones debían incluir aspectos sociales que pudieran llevar a debates y así poner en práctica los principios de la ECG y las competencias sociales que se pretendían conseguir. Por este motivo, se optó por realizar una búsqueda de dos *manga* en la plataforma online *MyAnimeList* (Top Manga, 2023), la cual conforma su base de datos con alrededor de 60000 títulos. Todos los ejemplos que aparecieron se filtraron de acuerdo con la posición que tenía cada uno de ellos a modo de ranking, y *Death Note* (Obata y Ōba, 2003) fue uno de los primeros títulos que llamó la atención en un primer momento. Perteneciendo al género sobrenatural y de suspense, de tema psicológico y cuya sinopsis se centra en un adolescente cuyos actos determinarán el futuro de la humanidad. Encontrándose este título dentro de las primeras 50 posiciones, se decidió compararlo con otro título *manga* cuyo argumento pudiera hacerle frente al mencionado. Por este motivo, una vez comprobados los títulos relacionados, se escogió *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006), basado principalmente en las diferencias morales entre un abogado y un fiscal, el cual podía ser clave a la hora de compararlo con la historia de *Death Note* (Obata y Ōba, 2003).

4. L PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Esta sección está dividida a su vez en dos subapartados diferentes: el primero está relacionado con la propuesta didáctica que se diseñó para conseguir los objetivos que se proponen, y el segundo está centrado en los resultados tanto del cuestionario y de la rúbrica.

4.1 Propuesta de actividades

Antes de proceder con la organización de dicha propuesta, es necesario destacar que estas actividades se realizaron a lo largo de dos sesiones de dos horas cada una, siguiendo la siguiente estructura: En primer lugar, por medio de una presentación interactiva, se introdujo a los/as alumnos/as el término relacionado con el universo del *manga* a modo general y así el estudiantado pudiera profundizar más acerca de su historia, terminología y forma de lectura. Es cierto que el estilo de lectura de cualquier *manga* escapa a la tradicional lectura occidental, pues a diferencia de esta y tal y como se explicó en el apartado 2.3 de este artículo, dichos materiales se leen justo al revés. Por este motivo, y habiendo explicado esta primera parte, tuvo lugar la introducción de los principios de la gramática visual propuesta por Kress y van Leeuwen (2021), de manera que el estudiantado aprendiera a leer y analizar los textos multimodales utilizados a lo largo de las sesiones y así establecer relaciones entre los distintos modos de comunicación.

Una vez explicadas las nociones básicas de la composición de textos multimodales y habiéndolas comparado con algunos extractos de *manga* que aparecieron en la presentación a modo de ejemplo para que así la explicación pudiera ser todavía más efectiva, se introdujo la tarea que los/as estudiantes debían trabajar próximamente, cuyo cometido consistió en lo siguiente:

En primer lugar, la profesora agrupó a los/as 14 alumnos/as por parejas, de manera que pudieran trabajar en 7 grupos de 2 personas cada uno. Acto seguido, se explicó que durante esa sesión el alumnado debía leer el primer capítulo del *manga Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006), prestando atención a los siguientes parámetros:

Una vez que el alumnado había leído el capítulo de manera individual, debían trabajar por parejas y realizar un breve resumen que tratara acerca del argumento del mencionado título *manga*. De esta manera, y en cuanto todos/as hubieran aportado sus puntos de vista al respecto, la profesora comprobaría si hubo algún o bien malentendido relacionado con el estilo de lectura o bien si alguna parte de la historia o escena necesitaba un poco más de elaboración. Acto seguido, el estudiantado debía mencionar al menos dos extractos de gramática visual que ayudaran al entendimiento de lo que estaba ocurriendo en la historia tanto a nivel textual como visual. Habiendo finalizado el comentario de dichos extractos, las parejas analizarían, apoyándose en los principios de la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2021), cómo los personajes interactuaban entre sí. Finalmente, una vez seguidos estos pasos, la profesora dejó que el alumnado trabajara los materiales en el aula mientras ella les servía de guía y resolvía las dudas del capítulo objeto de análisis. Las Figuras 1 y 2 que se muestran a continuación forman parte de dos capturas extraídas del capítulo de *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006), en las que se puede comprobar qué debía trabajar el alumnado:



Figura 1. Nick se pregunta por qué se convirtió en abogado.

Fuente: *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006). © Ballantine Books.



Figura 2. Nick le pregunta a Edgeworth por qué se convirtió en fiscal.

Fuente: *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006). © Ballantine Books.

En la segunda sesión, el estudiantado siguió la misma dinámica, con la única diferencia de que esta vez debían aplicar los fundamentos anteriormente explicados al primer capítulo de *Death Note* (Obata

y Ōba, 2003). De igual manera, se adjuntan dos figuras en las que aparecen el protagonista Light Yagami y el dios de la muerte Ryuk interactuando (Figura 3) y en las que Light empieza a obsesionarse con ser el próximo justiciero que cambie el mundo (Figura 4):



Figura 3. Light mostrándole a Ryuk la Death Note que se le cayó al mundo mortal.

Fuente: *Death Note* (Obata y Ōba, 2003). © VIZ Media.



Figura 4. Light decidiendo tomarse la justicia por su propia mano.

Fuente: *Death Note* (Obata y Ōba, 2003). © VIZ Media.

Una vez terminados los análisis de ambos capítulos, comenzó la última actividad que consistía en un debate grupal en el que se señalaron diferentes temas globales que el alumnado evidenció a lo largo de sus lecturas. De esta manera, se hizo especial mención a los temas relacionados con la justicia, la dualidad moral entre el bien y el mal y la pena de muerte. Después de este interesante debate, la profesora indicó los aspectos más relevantes de las intervenciones a modo de resumen. Antes de finalizar la segunda sesión, los/as alumnos/as completaron el cuestionario (ver Apéndice 1) y la rúbrica (ver Tabla 1), mientras esta última la completaba la profesora al mismo tiempo.

4.2 Resultados del cuestionario

La primera pregunta que aparecía en el cuestionario estaba relacionada con saber si el estudiantado pensaba que la enseñanza multimodal mejoraba el proceso de aprendizaje del alumnado, y el 100% de la clase estuvo de acuerdo con tal cuestión. A la hora de argumentar a qué se debían sus respuestas en la segunda pregunta, los comentarios más destacados fueron, por un lado, que trabajar con diferentes recursos multimodales aumenta la motivación del alumnado, siendo capaces de llevar a cabo clases más interesantes y así romper con la monotonía de la monomodalidad, y por otro lado, que utilizar dichos textos permite la oportunidad de que se tomen en consideración las diferentes inteligencias múltiples y por ende se adaptan a los estilos de aprendizaje de cada uno.

Con respecto a la tercera pregunta, la cual hacía referencia a si el alumnado pensaba que aprender a leer textos multimodales en la universidad era una prioridad, el 85.7% de los/as encuestados/as respondió afirmativamente, en comparación con un 14.3% (vid Figura 5). Entre los comentarios positivos que se encontraron en la cuarta pregunta a modo de justificación de la anterior, se insiste en que, efectivamente, la universidad debe introducir este tipo de aprendizaje en sus programaciones, pues se trata de una institución que debe apostar siempre por la innovación, además de resaltar la gran utilidad e importancia de dicha metodología; sin embargo, en referencia a los puntos de vista más negativos, mencionan que quizás no lo ven tanto como una prioridad, a pesar de estar totalmente de acuerdo con su relevancia en las aulas y con el hecho de que siempre se deberían incluir.

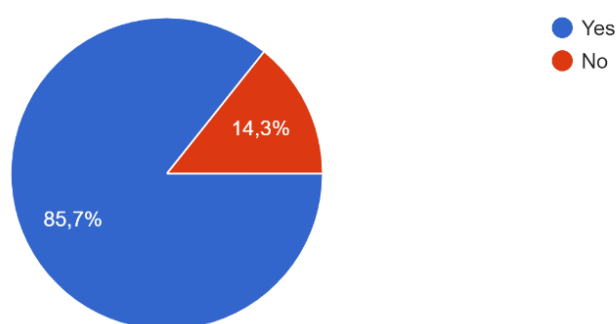


Figura 5. Resultados de la tercera pregunta.

Fuente: Elaboración propia.

En la quinta pregunta, y mediante una escala de Likert (vid Figura 6)., los/as estudiantes debían indicar hasta qué punto consideraban que una clase de gramática debía ser multimodal. Los resultados demuestran que el 64.3% le dio la máxima puntuación, y un 35.7% optó por una opción igual de favorable, dejando entrever una cierta coincidencia entre ambos indicadores.

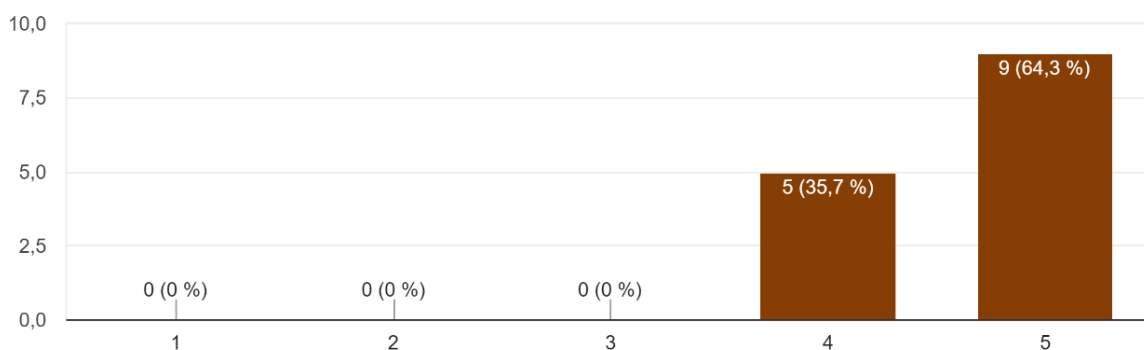


Figura 6. Resultados de la quinta pregunta.

Fuente: Elaboración propia.

La sexta pregunta trataba acerca de responder si los/as docentes, además de enseñar contenido gramatical, también debían introducir ECG y competencias sociales, a lo que el 100% de los/as encuestados respondieron afirmativamente. Entre los motivos que aportó el alumnado en la séptima pregunta, se encuentran los siguientes: la clase es un lugar heterogéneo, y por tanto, la ECG y las competencias sociales juegan un papel muy importante, ya que dichos conocimientos ayudarán a hacer frente a situaciones conflictivas que puedan ocurrir en algún momento de sus vidas; los/as estudiantes se apoyarán en estos contenidos para expresarse de manera efectiva y asimismo les prepararán para el futuro; y en referencia a los/as profesores/as, son esenciales porque enseñan más con sus actos que con sus palabras.

En cuanto a la octava pregunta, en la que se le consultaba al alumnado mediante una escala de Likert (vid Figura 7). hasta qué punto consideraba que los *mangas* contribuían a la introducción de ECG y competencias sociales, el 57.1% respondió estar totalmente de acuerdo, un 28.6% seleccionó estar de acuerdo, el 7.1% permaneció neutral y otro 7.1% indicó no estar de acuerdo, resultando positiva la media de las contestaciones de nuevo.

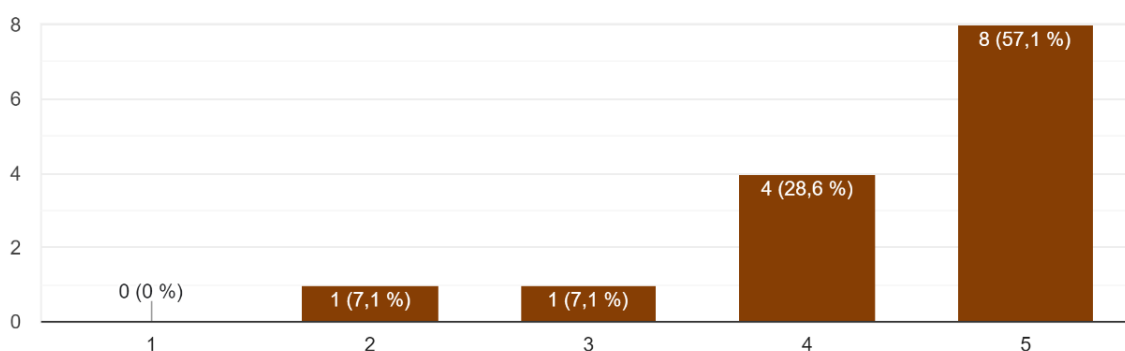


Figura 7. Resultados de la octava pregunta.

Fuente: Elaboración propia.

La novena y penúltima pregunta se basó en saber qué competencias pensaban los/as estudiantes que habían desarrollado más cuando trabajaron con los textos multimodales a lo largo de las sesiones, a lo que un 92.9% hizo especial énfasis al pensamiento crítico, un 71.4% indicó la competencia de

trabajo en equipo, seguido de tres porcentajes de 50% que seleccionaron la empatía, la resolución de problemas y el uso de las nuevas tecnologías, y acabando con un 14.3% que escogió la opción otros, a pesar de no encontrarse evidencia de qué competencias podrían ser estas últimas (vid Figura 8).

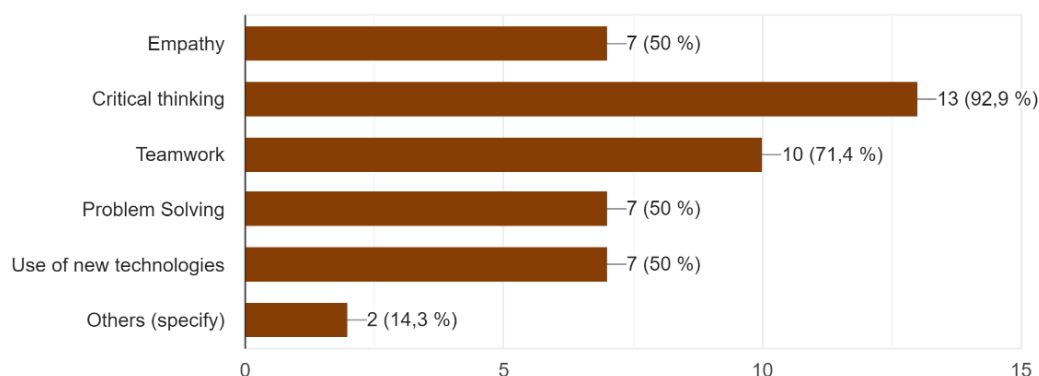


Figura 8. Resultados de la novena pregunta.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la décima pregunta el alumnado debía redactar de qué manera habían contribuido los recursos multimodales que se utilizaron en las sesiones a la mejora de su aprendizaje, donde la gran mayoría apuntó que estos les dieron ideas para poder utilizarlos como futuros/as docentes; les ayudaron a que algunos conceptos fueran más fáciles de entender, y por ende les sirvieron para retener mejor la información, y les resultaron estimulantes tanto a nivel visual como intelectual.

4.3. Resultados de la rúbrica

La rúbrica fue completada tanto por los/as estudiantes como por la profesora, y habiendo recopilado los datos de manera estadística, a continuación se adjunta la Tabla 1 en la que se pueden observar los porcentajes de la profesora en la línea de arriba y seguidamente los del alumnado. La presente rúbrica está formada por 7 indicadores de logro, los cuales están interconectados en todo momento, pues los aspectos que se recogen en ellos son indivisibles. Sin embargo, se procederá a la agrupación de aquellos referentes al *manga* y a la multimodalidad, por un lado, y a la ECG y competencias sociales por otro.

Aspects to measure students' social gain and multimodality	Likert scale				
	1 Professor: Students:	2 Professor: Students:	3 Professor: Students:	4 Professor: Students:	5 Professor: Students:
Application of the contents on multimodality in the task	0% 0%	0% 0%	14.3% 14.3%	35% 57.1%	50% 28.6%
Vocabulary and idiomatic expressions on social topics	0% 0%	0% 0%	0% 42.8%	28.6% 14.3%	71.4% 42.8%
Discussion on social topics and aspects	0% 0%	0% 0%	0% 14.3%	21.4% 14.3%	78.6% 71.4%
Constructive interactions in the groups	0% 0%	0% 0%	0% 0%	14.3% 42.8%	85.7% 57.1%
Prosocial attitudes, values and perspectives	0% 0%	0% 0%	0% 0%	21.4% 42.8%	78.6% 57.1%

Cooperation/Harmony in the groups	0%	0%	0%	7.4%	92.6%
	0%	0%	0%	28.6%	71.4%
Acquisition of skills that will be useful in everyday life	0%	0%	0%	42.8	57.1%
	0%	0%	28.6%	35.7%	35.7%

Tabla 1. Rúbrica acerca de multimodalidad, *manga*, ECG y competencias sociales.

Fuente: Elaboración propia.

En primera instancia, es necesario comentar que los resultados encontrados en los dos primeros indicadores, estando estos más relacionados con aspectos multimodales y del *manga*, muestran que la profesora anotó que el 50% y el 71.4% de los/as estudiantes aplicaron con éxito los contenidos que vieron acerca de multimodalidad y utilizaron vocabulario y expresiones referentes a temas sociales (5)¹, acompañado de un 35% y un 28.6% que consiguió utilizarlos correctamente (4) y seguido de un único 14.3% que adoptó una posición más neutral con respecto a la aplicación de los conceptos de la multimodalidad (3). En cuanto a los porcentajes de los/as alumnos/as con respecto a estas partes, se indica que el 28.6% y el 42.8% afirmó haberlos conseguido de manera muy efectiva (5), junto con un 57.1% y un 14.3% respectivamente que seleccionó la opción favorable (4) y finalizando con un 14.3% y un 42.8% que permanecieron en una posición principalmente neutral (3).

A continuación, en cuanto a la discusión acerca de temas globales se refiere, la profesora comprobó que el 78.6% del alumnado la realizó de forma totalmente efectiva (5), seguido de un 21.4% que consiguió llevarla a cabo de manera efectiva (4). Estos porcentajes están muy equilibrados con aquellos de los/as estudiantes, ya que al 71.4% le resultó totalmente efectivo (5), y dos porcentajes de 14.3% seleccionaron las opciones de la escala de Likert tanto efectiva (4) como neutral (3).

En los siguientes tres indicadores, los cuales están divididos en las interacciones constructivas, conductas prosociales, valores y perspectivas y tanto cooperación como armonía en los grupos respectivamente, la profesora observó que el 85.7%, 78.6% y el 92.6% lograron estos objetivos satisfactoriamente (5), y un 14.3%, un 21.4% y un 7.4% los alcanzaron favorablemente (4), al igual que ocurre de manera más o menos equitativa con los resultados de los/as alumnos/as, ya que en dos porcentajes de 57.1% y uno de 71.4% adquirió dichas competencias de manera muy exitosa, junto con a los dos porcentajes de 42.8% y 28.6% que seleccionaron el factor favorable (4).

Por último, con respecto a la adquisición de habilidades que les será de gran utilidad al alumnado en su día a día, es importante mencionar que la profesora comprobó que el 57.1% de los/as estudiantes las consiguieron con gran éxito (5) y el 42.8% favorablemente (4). De acuerdo con los porcentajes del alumnado, el 35.7% escogió que esta adquisición fue muy efectiva (5) a la vez que otro 35.7% que optó por la opción favorable (4), a diferencia de un 28.6% que se decantó por una postura neutral (3).

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los resultados tanto del cuestionario como de la rúbrica presentados, podemos constatar en consonancia con Triviño Cabrera (2018) y Zammit (2019) que la utilización de los recursos multimodales explicados en este artículo resulta ser efectivos, ya que esto se puede evidenciar con las

¹ Entre paréntesis, se indica el número seleccionado en la escala de Likert.

aportaciones que el estudiantado hizo acerca de este tema a lo largo de las sesiones. Así, los/as alumnos/as mencionaron principalmente el peculiar encuadre de las viñetas, los *close-ups* y la prominencia o *saliency* que aparecen mayoritariamente en el primer capítulo de *Death Note* (Obata y Ōba, 2003), y en el caso de *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006), se destacó el tamaño exagerado y prominente de los protagonistas masculinos, la desconexión que existe entre los personajes y el/la lector/a y los ángulos que se adoptan durante el mencionado capítulo.

Nos mostramos igualmente de acuerdo con García Sanz (2014), pues nuestra labor como docentes debe consistir en recomendar encarecidamente que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté relacionado en todo momento con las competencias que el alumnado debe adquirir. De esta manera, la puesta en práctica mencionada anteriormente, la cual proporciona una perspectiva dinámica e innovadora acerca de algunos aspectos gramaticales y visuales del inglés, permite el alcance de este objetivo, pues las contribuciones de los/as estudiantes junto con sus diferentes puntos de vista permitieron que trabajaran en equipo, lograran un aprendizaje cooperativo, expusieran sus argumentos de manera respetuosa y mejoraran su pensamiento crítico. Asimismo, de acuerdo con nuestra primera pregunta de investigación, la cual hacía referencia a si los capítulos *manga* realmente contribuían al aprendizaje efectivo de tanto gramática visual como de competencias sociales, acaba siendo afirmativa.

En este sentido, al igual que propone Rosales (2015), afirmamos que la clase trabajó los temas globales seleccionados en los *mangas* de forma fructífera, ya que los/as alumnos/as hicieron especial mención a, por un lado, cuestiones morales relacionadas con la justicia y defensa de un/a acusado/a, y por otro, al respeto y la solidaridad que se muestra entre el abogado y el fiscal en *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006). En consideración con *Death Note* (Obata y Ōba, 2003), también se nombraron la dualidad entre el bien y el mal de Light, así como la pena de muerte que él mismo estaba estableciendo en el mundo.

Finalmente, consideramos que la segunda pregunta de investigación planteada en este artículo, basada en una supuesta formación integral del estudiantado gracias a los principios de la ECG alcanzados en la práctica, obtiene una respuesta afirmativa, pues así lo demostró el alumnado mediante sus participaciones activas durante las sesiones. Así, en la misma línea que Martínez Lirola (2017, 2022), establecemos una relación entre el avance del alumnado como ciudadanos/as socialmente competentes al trabajar con textos multimodales de temática social.

6. CONCLUSIONES

Haber trabajado con textos *manga* en una asignatura de máster con personas que quieren dedicarse a la enseñanza de diferentes niveles educativos les ha ofrecido la posibilidad de tratar la multimodalidad y diversos temas globales durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto *Death Note* (Obata y Ōba, 2003) como *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006) se han convertido en claros ejemplos que han permitido indagar acerca de diferentes aspectos enmarcados en los principios de la gramática visual, la ECG e igualmente referentes a la adquisición de competencias sociales. En este sentido, trabajar a lo largo de las sesiones con los *mangas* seleccionados ha posibilitado al alumnado poner en práctica no solo lo aprendido sobre gramática visual, sino también profundizar en aspectos culturales, sociales y mecanismos de poder presentes en los mencionados textos.

De esta forma, ratificamos que enmarcar la asignatura seleccionada en los principios de la ECG contribuye a que el alumnado desarrolle su conciencia social debido a que puede profundizar en realidades distintas de la propia gracias al análisis multimodal de los *mangas* seleccionados en los que se observan temas globales. De igual manera, los ejemplos de *manga* que se han examinado ayudan a que el alumnado pueda desarrollar un interés por estos temas globales tales como la justicia o la moral, y así crear una identidad global que les permita afrontar mejor los retos del siglo XXI.

Tal y como se ha podido comprobar a lo largo del análisis de los resultados tanto del cuestionario como de la rúbrica, estas sesiones basadas principalmente en la multimodalidad y la ECG van más allá de la adquisición de conocimientos al integrar competencias, destrezas y actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumnado construir una identidad global que le permita adaptarse a los retos y demandas de la actualidad.

REFERENCIAS

- Baldry, A. y Thibault, P. (2006). *Multimodal transcription and text analysis*. Equinox.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Boni, A. y Calabuig, C. (2017). Education for global citizenship at Universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177/1028315315602926>
- Boni, A., Lopez-Fogues, A. y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: A contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/17449626.2016.1148757>
- Bowcher, W.L. (Ed.) (2012). *Multimodal texts from around the world: Cultural and linguistic insights*. Palgrave.
- Brenner, R. E. (2007). *Understanding Manga and Anime*. Libraries Unlimited.
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. (CEFR). *Companion volumen*. Council of Europe Publishing. Recuperado de www.coe.int/lang-cefr
- García Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en educación superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. 2a ed. Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2021). *Reading images. The grammar of visual design*. 3a ed. Routledge.
- Martínez Lirola, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Comares.

- Martínez Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Comares.
- Obata, T. y Ōba, T. (2003). *Death Note*. VIZ Media.
- Ortiz Medina, J. M., Arismendi Gómez, F. A., y Londoño Ceballos, P. A. (2022). Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad: explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>
- Painter, C. (2018). Multimodal analysis of picturebooks. En B. Kümmmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 420-428). Routledge.
- Rosales, C. (2015). *Los temas transversales en el aula. Convivencia, salud e igualdad*. Andavira.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de N. Steinbrun. Alquimia.
- Top Manga. (2023). En MyAnimeList. Recuperado de <https://myanimelist.net/topmanga.php>
- Triviño Cabrera, L. (2018). Principios Metodológicos de la Multimodalidad para la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 71-86.
- Kuroda, K. y Maekawa, K. (2006). *Phoenix Wright: Ace Attorney*. Ballantine Books.
- Zammit, K. (2019). Pedagogy, curriculum and assessment. Multimodal practices that engage students with and in learning. En H. De Silva Joyce y S. Feez (Eds.), *Multimodality across classrooms. Learning about and through different modalities* (pp. 49-65). Routledge.

APÉNDICE 1. Encuesta sobre *Multimodality, manga, ECG and social competences*.

1. Do you think that multimodal teaching contributes to improve students' learning process?

Yes | No

2. Why? Please, justify your answer.

3. Do you think that it is a priority to learn to read multimodal texts at university?

Yes | No

4. Why? Please, justify your answer.

5. In your opinion, up to what extent do you consider that a grammar class should be multimodal? (1 is the lowest and 5 is the highest).

1 2 3 4 5

6. In your opinion, is it positive that, apart from teaching (grammatical) contents, teachers should also introduce ECG and social competences?

Yes | No

7. Why? Please, justify your answer.

8. Up to what extent do you consider that *mangas* can contribute to introduce ECG and social competences? (1 is the lowest and 5 is the highest).

1 2 3 4 5

9. What competences do you think that you have developed more working with multimodal texts during the teaching-learning process?

- Empathy
- Critical thinking
- Teamwork
- Problem solving
- Use of new technologies
- Others:

10. In what way have the different multimodal resources used in this subject contributed to improve your learning?