

Multiliteracidad basada en los géneros en ILE. Gramática Sistémica Funcional en práctica para futuros docentes de Educación Primaria^{1,2}

Maria Alcantud-Díaz^{3, 4}, Universidad de Valencia, Valencia, España

Resumen

Este artículo aborda un estudio de caso centrado en las percepciones del alumnado respecto de una intervención pedagógica destinada a mejorar sus habilidades comunicativas en inglés (la recepción y la producción oral y escrita). Esto se ha hecho por medio de una propuesta teórico-metodológica, el proyecto *Bringing Generations Together*, que es un modelo de aprendizaje experiencial cuyo objetivo era expandir el repertorio multimodal fundamentado en el propio aprendizaje y el aprender a enseñar Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en el marco de la Multiliteracidad Basada en Géneros (MBG). Este proyecto se realizó con 45 estudiantes de cuarto año del Grado de Magisterio de Educación Primaria, con especialidad en ILE en la Universidad de Valencia (España). Así, se buscaba que aprendieran y adquirieran las competencias para enseñar ILE, pensamiento del diseño, construcción de significado y pensamiento crítico de manera integrada. Asimismo, se buscaba que obtuvieran una base teórica para entender el uso de la lengua, la pedagogía del género y la forma en la que el lenguaje crea significado en contexto. Para ello, el alumnado tenía que crear un portafolio digital, cuyo hilo conductor era la educación intergeneracional, compuesto por proyectos encadenados de géneros literarios distintos: el reportaje infográfico, la entrevista (género conversacional), el guion cinematográfico y el relato digital (ambos parte del género narrativo). Como resultado, el alumnado trabajó competencias avanzadas relacionadas con la recepción y producción escrita y oral, comprendieron la GSF de una manera aplicada y obtuvieron la capacidad de transferir este conocimiento a su futuro alumnado de Educación Primaria.

Abstract

This article deals with a case study focused on the students' perceptions regarding a pedagogical intervention aimed at improving communication skills in English (oral and written reception and production). This has been done through a theoretical-methodological proposal, the *Bringing Generations Together* project, which is an experiential learning model whose objective was to expand the multimodal repertoire based on learning and become able to teach English as a Foreign Language (EFL) within the framework of Genre-Based Multiliteracy (GBM). This project was carried out with 45 fourth-year students of the Primary Education Teaching Degree, specializing in EFL at Universidad de Valencia (Spain). Thus, it was intended that they learn and acquire the skills to teach EFL, design thinking, meaning construction and critical thinking in an integrated way. Likewise, they sought to obtain a theoretical basis to understand the use of language, the pedagogy of genre and the way in which language creates meaning in context. To do this, the students had to create a digital portfolio, the common thread of which was intergenerational education, composed of linked projects of different literary genres: the infographic report, the interview (conversational genre), the film script and the digital story (both part of the narrative genre). As a result, the students worked on advanced skills, understood the SFG in an applied way and obtained the ability to transfer this knowledge to their future Primary Education students.

Introducción

El presente artículo describe un estudio de las percepciones del alumnado sobre una intervención basada en la pedagogía del género. El estudio se llevó a cabo por medio de un análisis de contenido realizado con alumnado de cuarto curso del Grado de Magisterio (inglés) de Educación Primaria en la Universidad de Valencia (España). Este proyecto, llamado *Bringing Generations Together* se diseñó para instruir al alumnado en el uso de la Gramática Sistémica Funcional (GSF) (Halliday, 1992), para que, de manera integrada, aprendieran el idioma inglés y cómo se enseña, la construcción de significado y el pensamiento crítico. Las bases teóricas de este proyecto se asientan en el desarrollo de la Multiliteracidad (Cope y Kalantzis, 2015; New London Group, 1996) como una de las principales metas de la educación del siglo XXI (Allen y Paesani, 2017). La multiliteracidad es una pedagogía que facilita el compromiso crítico del alumnado con el contenido lingüístico, literario y cultural de los textos en lengua extranjera y fomenta un enfoque de descubrimiento de géneros (Kern, 2000). Por tanto, se buscaba incorporar a la perspectiva lingüística ya de por sí incluida en la actividad, una perspectiva sociocultural y también cognitiva en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE a partir de ahora). Por otro lado, la GSF proporcionaba una base teórica para que el alumnado entendiera el uso de la lengua y la pedagogía del género, además de la forma en la que el lenguaje crea significado en contexto. Por tanto, la contribución de este estudio de caso para la lingüística aplicada, de manera general, y para la enseñanza

¹This is a refereed article. Received: 7 December, 2020. Accepted: 10 March 2021.

² *Gender-based Multiliteracy in EFL: Systemic Functional Grammar in Practice for Future Primary Education Teachers*

³ maria.alcantud@uv.es, 0000-0002-4188-3765

⁴ Grupo de investigación TALIS

de lenguas extranjeras, de manera particular es la articulación del enfoque de la multiliteracidad con la GSF.

Así pues, este artículo busca responder a las siguientes preguntas de investigación: i) ¿Cómo puede esta propuesta pedagógica basada en la autoría multimodal hacer que el alumnado vea una aplicabilidad del proceso en su futuro alumnado de educación primaria? y ii) La educación intergeneracional ¿puede ser un elemento de aprendizaje, un hilo conductor motivador y una estrategia de aprendizaje replicable para el alumnado de magisterio? Para ello, y centrándonos en los fundamentos metodológicos del presente estudio de caso, el procedimiento consistió en hacer que el alumnado estuviera expuesto a diferentes fuentes de información a través de imágenes, música, pintura, literatura, cine, y: i) obtuviera *input*, ii) lo analizara, iii) lo interpretara de acuerdo con su contexto personal, iv) desarrollara un metalenguaje explícito que sirviera como andamiaje para, v) crear nuevas propuestas basadas en las anteriores, siguiendo la filosofía de la pedagogía del diseño (Kress, 2000) y finalmente vii) realizara una lectura crítica del proceso, creando de esta manera conexiones entre la forma y el significado a través de actos de interpretación y transformación textual (Kern, 2000). El objetivo principal era instruirlos en el uso de la GSF para que formaran parte de un proyecto de aprendizaje de ILE asentado en la escritura creativa basada en géneros. Así, se buscaba que se instruyeran y aprendieran a enseñar: inglés, construcción de significado, y pensamiento crítico y del diseño de manera integrada. La metodología didáctica utilizada se estableció a nivel léxico-gramatical que, como argumentan Whittaker y Acevedo (2016), "juega un papel importante en la identificación de bloques de significado y facilita tanto el análisis de un texto para usarlo en clase como la redacción de textos por estudiantes" (p.40). Así pues, el alumnado tenía que crear un portafolio digital en forma de revista cultural digital, cuyo hilo conductor era la educación intergeneracional (trabajaron junto a sus abuelos/as), compuesta por proyectos que se iban transformando en un proceso de metamorfosis lingüística y literaria que los hacía ir emergiendo en forma de géneros literarios distintos.

Marco teórico

La base teórica de este estudio es la enseñanza del ILE a través del marco de la pedagogía de la multialfabetización o "Multiliteracidad Funcional basada en los géneros" (MBG de ahora en adelante) (Allen y Paesani, 2017, Cope y Kalantzis, 2015). Por tanto, en este apartado describiremos brevemente la GSF (Halliday, 1994). Seguidamente, exploraremos las características funcionales de la Multiliteracidad centrada básicamente en el análisis funcional y crítico de los géneros y de la aplicación de herramientas adecuadas para gestionar la manera en la que se organizan los mismos. Así, el alumnado obtendrá las competencias necesarias para ser capaz de utilizar esos géneros en contextos reales y diversos de la sociedad, convirtiéndose de esta manera en potenciales miembros activos de la misma (Cope et al., 2020). Acabaremos esta sección con un repaso de la pedagogía del género como ejemplo de aplicación de la multiliteracidad.

Gramática Sistémica Funcional (GSF)

Halliday desarrolla la teoría Sistémico-Funcional centrada en "modelar la gramática mediante el análisis paradigmático" (Rodríguez Vergara, 2020, p. 16), reflejadas en el manual de cabecera de esta corriente *An Introduction to Functional Grammar* (Halliday, 1994). Como nos describe Herrero Rivas (2017) la GSF, "concibe la lengua como una semiótica social estratificada y originada de modo funcional, constituida por un conjunto de opciones lingüísticas organizadas en sistemas, los cuales están interrelacionados" (p.223). Como primer paso para entender la corriente funcional, hemos resumido en la tabla 1 las diferencias fundamentales entre ésta y la formal en el ámbito del pensamiento lingüístico:

| | Enfoque formal | Enfoque funcional |
|---|--|--|
| La lengua es... | ... un grupo de reglas que pueden crear estructuras sintácticas | ...una red de sistemas interrelacionados para construir significados |
| El papel predominante lo ostenta... | ...la forma de los elementos lingüísticos, independientemente de la caracterización semántica y pragmática de dichos elementos. Es decir, se puede analizar la estructura de la lengua sin tener en cuenta el uso que se hace de ella. | ...la función de las formas lingüísticas, puesto que esta influye en la selección de las formas gramaticales. El papel de la lengua como instrumento de la interacción social se enfatiza. |
| Encontramos respuestas a la pregunta... | ... "¿de qué manera...?" | "¿...con qué propósito..." |
| Los niveles de análisis de la lengua son... | ...morfología y sintaxis. | ...morfología y sintaxis integrados en la función comunicativa (la más importante). |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| En cuanto a la sintaxis... | ..., estudian la organización estructural de la oración sin tener en cuenta cómo ésta se relaciona con las acciones del hablante hace | ..., los aspectos relacionados con la estructura están integrados en su uso. |
| En cuanto a la semántica... | ..., se enfocan en los patrones lógicos existentes detrás de las oraciones. | ..., estudian el significado de las oraciones a partir del uso que se hace de la lengua. El texto es la unidad semántica (Halliday, 2004, p.87) |
| En cuanto a los niveles: | fonemas, morfemas, palabras-lexemas, frases, sintagmas y oraciones | fonología, lexicogramática y discurso. |
| En cuanto a las formas: | las formas son independientes de los usos o funciones. | el sistema y las formas que lo componen están determinados por los usos o funciones y por el contexto. |
| Analizan... | ...la estructura gramatical | ...la estructura gramatical, pero también examinan el contexto comunicativo y los/as participantes, dándoles una importancia particular. |

Tabla 1: Comparativa entre lingüística formal y funcional basado en Martínez Lirola (2007)

La GFS es una red de sistemas interrelacionados en los que la cláusula independiente es la unidad gramatical de rango básica utilizada para expresar el significado (Downing y Locke, 2006) y está constituida por grupos o frases que, a su vez, están compuestos por palabras y estas por morfemas. La cláusula, como dice Halliday (1994), es "un principio general para modelar la experiencia"(p.106). Por tanto, el papel de los participantes en la comunicación no es solo hablar para proporcionar información sobre cómo se siente cada participante sobre los demás, sino hablar sobre algún tema, por tanto, el lenguaje se ve como un recurso estratégico y de creación de significado (Eggins, 1994) que relaciona cada hablante con su contexto social (Berry, 1987).

Características funcionales de la Multiliteracidad

La GSF (Halliday, 2004) está vinculada al enfoque de la multiliteracidad, puesto que las pedagogías basadas en este marco lingüístico incorporan las categorías funcionales de género, campo, tenor y modo con el objetivo de instruir al alumnado para que sea capaz de entender el propósito social que persigue cada texto, la forma distintiva en la que se organiza cada uno de ellos y distinga qué aspectos del uso del lenguaje tienen influencia en su gramática (Cope, Zapata y Kalantzis, 2020) .

Las características funcionales mencionadas anteriormente son: i) el Género, que describe la correlación entre la estructura lingüística de un texto y su propósito social; ii) el Campo, que es el tema concreto del que trata un texto"; iii) el Tenor, que es el tipo de relación existente entre el escritor y el lector y iv) el Modo, que es el papel que tiene el lenguaje en la estructura del texto y el canal de comunicación, "en donde el lenguaje puede tener determinadas características conversacionales, relacionadas más con la escritura, más de tipo visual, etc." (Cope et al., 2020, n. p.)

Cada texto, cada género, tiene un objetivo comunicativo distinto, lo que está intrínsecamente unido al tipo de lenguaje usado y a una estructura concreta. Por tanto, las metodologías basadas en este marco tienen un modelo muy definido: empiezan por investigar el motivo por el que un texto se ha escrito (su contexto, su género...), es decir, el objetivo que persigue en el proceso comunicativo, su propósito social (Cope et al., 2020)

En cuanto al rasgo de funcionalidad, la GSF predica "que los componentes fundamentales del significado en el lenguaje son funcionales" (Alcantud-Díaz, 2014, p. 7). La cláusula posee tres tipos de significado multifuncional (Herrero Rivas, 2017; Yates y Kenkel, 2001). Es decir, todas las opciones de significado de las lenguas se organizan en torno a tres componentes o metafunciones, que siempre trabajan simultáneamente y que se complementan. Estas son: i) la ideacional, relacionada con la representación de la experiencia del hablante. Esta función se utiliza para comprender el entorno, es decir, es el "significado social" de la lengua (quién hace qué a quién, cuándo, dónde, porqué, cómo, etc.) ii) la interpersonal, que concierne a la construcción de relaciones y cómo se actúa sobre los demás, es una consecuencia de la primera, es decir, la "función semántica", basada en las relaciones (expresando sentimientos, haciendo preguntas, afirmando, confirmando, ordenando, etc.). Finalmente, iii) la textual, que pertenece al valor de la información relativa entre elementos textuales (qué orden se sigue en la colocación de los elementos, cómo se presentan los personajes, etc.) (Eggins y Martin, 2003; Halliday y Mathiessen, 2004).

La relación entre estas metafunciones y las variables del contexto mencionadas anteriormente (campo, o acción social, tenor o estructura de roles y modo o la organización simbólica) se denomina realización. Según Eggins y Martin (2003) si atendemos al contexto, la realización es la manera en que los distintos

paradigmas de campo, tenor y modo establecen tanto el significado ideacional, como el interpersonal y el textual. Asimismo, atendiendo al lenguaje, la realización es el modo en que las diferentes variaciones ideacionales, interpersonales y textuales constituyen los diversos tipos de campo, tenor y modo. Esto es lo que se denomina un modelo estratificado de contexto en el cual el género (que es el propósito social) se formaliza por medio del registro (tenor, campo y modo), que a su vez se lleva a cabo a través del lenguaje (significado interpersonal, ideacional y textual). Por tanto, el modelo estratificado proporciona un uso del lenguaje según sea su propósito social usando el género como herramienta de enseñanza de lectura y escritura. Esta visión holística del propósito social se conoce como enseñanza o pedagogía basada en el género (Eggin y Martins, 2003).

Pedagogía del género y Multiliteracidad

La falta de competencias lingüísticas de parte del alumnado universitario en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto español coincide, según la experiencia de la investigadora, con el análisis que del contexto norteamericano hacen Allen y Paesani (2017); el estudio de las formas del lenguaje queda restringido a cursos avanzados centrados en la lengua, en los que se imparte fonética o gramática, mientras que el estudio de contenido se suele relegar a cursos especializados en literatura y/o cultura, haciendo que forma y contenido diverjan a lo largo de todo el período de enseñanza de la lengua. Este hecho, sumado a que las clases de ILE no suelen incluir textos literarios ni involucrar al alumnado en tareas de escritura creativa, hace que el alumnado no vea las conexiones entre forma y significado, limitándose a reproducir estructuras fácticas y evitando aquellas que impliquen una producción creativa (Kern, 2000). Pensamos pues, que el marco de la "Multiliteracidad basada en los géneros" es un buen modelo didáctico, puesto que ofrece al alumnado la posibilidad de encontrar esas conexiones entre forma y significado (Allen y Paesani, 2017), mejorando así sus competencias lingüísticas y cumpliendo con los nuevos planteamientos del MCER (Consejo de Europa, 2018).

La innovación docente, el aprendizaje competencial basado en las competencias del siglo XXI, nos invita a centrar nuestras propuestas metodológicas en un conjunto variado de estrategias de enseñanza. En este marco se puede incluir una metodología multimodal como es la multiliteracidad (Cope y Kalantzis, 2015; New London Group, 1996; Selber, 2009) que, debido a su elasticidad, plasticidad y flexibilidad, posibilita la combinación con muchas otras estrategias, marcos y métodos que nos permitan asfaltar el camino que necesita recorrer el alumnado para mejorar sus competencias lingüísticas.

Para poder entender la propuesta metodológica descrita en el presente artículo, aclararemos en primer lugar los conceptos de multiliteracidad y literacidad. Comencemos por esta última, que Cassany (2005), describe como:

la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural. Cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se usa. (Cassany, 2005, p. 3)

Por tanto, la literacidad implica el uso de "prácticas sociales, históricas y culturales, de creación e interpretación de significado, a través de textos." (Kern, 2000:16). Es decir, hacer que el alumnado sea consciente y reflexione sobre la relación existente que hay entre los textos y sus contextos.

La multiliteracidad es una nueva forma de literacidad que se refiere a la situación actual del alumnado en general frente a la lectura, es decir, se lee saltando de un tipo de texto a otro en cuestión de segundos. Por ejemplo, mientras se trabaja con el ordenador, se pasa de consultar una información en una web, a escribir un correo, consultar un *whatsapp* o subir una foto a Instagram, pasar por un blog antes de guardar un pin en *Pinterest*, consultar nuevos mensajes de *Facebook*, ver quien ha solicitado amistad en *Linked in* y volver de nuevo al correo. Lo mismo sucede en la actividad en el hogar; inconscientemente se va saltando de un género a otro (una película o una serie, las noticias, una canción, una novela, la prensa, una lista de la compra, unas instrucciones de un juego, la radio, un partido de cualquier deporte, etc.). Y ya no sólo se va cambiando de género, también de lengua, ya que hoy en día se consumen series en inglés o en catalán (en nuestra comunidad) y, por supuesto, la música. Y también se van cambiando los temas, los motivos... todo en cuestión de minutos. Según Cassany (2005) "se trata de un auténtico zapping de la lectura." (p. 4).

Por tanto, la multiliteracidad fomenta un enfoque "de descubrimiento de géneros en el que el alumnado primero toma conciencia de la importancia de los géneros en la comunicación, y luego se les enseña cómo identificar las características de los géneros en sí mismos." (Kern, 2000, p. 199). Asimismo, nuestra propuesta pretende adoptar una perspectiva global, interesándose por los elementos interculturales que

forman parte de las experiencias relacionadas con el proceso enseñanza/aprendizaje del inglés a lo largo de la trayectoria profesional del profesorado de lenguas en general. Esto ha permitido al profesorado de lenguas extranjeras experimentar con estrategias, medios y géneros literarios de naturaleza variada, combinando, por ejemplo, géneros tradicionales con otros más innovadores. Por tanto, la enseñanza del ILE a través de la MBG parte de la premisa de que hay que fomentar el desarrollo de la competencia intercultural (Byram, 2014) como parte importante del aprendizaje. Por ello, hay que trabajar en dos ejes principales: el primero, estimular al alumnado para que vea la conexión entre el estudio de la lengua inglesa y su contenido literario y cultural; el segundo, proporcionar materiales de aprendizaje de la competencia comunicativa de lengua (inglesa) para iniciar un proceso de innovación docente considerando siempre distintos enfoques pedagógicos que puedan facilitar la comprensión de esta conexión.

Los géneros cambian "de acuerdo a los marcos disciplinares y conllevan el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas propias del ámbito universitario" (Moreno-Mosquera, 2019:252). Así, el marco didáctico de la MBG invita a que el alumnado no sólo lea literatura en ILE, sino que también tenga que crearla, no limitándose exclusivamente a escribir sobre ella (en comentarios de textos, por ejemplo) abriéndoles 'una puerta de entrada a la autoría' (Allen y Paesani, 2017), haciendo que el estudiantado produzca textos en distintos géneros literarios. Esta metodología va a posibilitar que desarrollen competencias avanzadas en cuanto a estructuras gramaticales, sintácticas, contenido discursivo, léxico, semántico, sociolingüístico y sociocultural, en las que cabe toda expresión artística y literaria, para provocar que alumnado ancle su propia experiencia al aprendizaje de la lengua inglesa.

Por último, hemos de indicar que una de las claves de la pedagogía de la multiliteracidad, como explican Allen y Paesani, "es el acto de diseño de significado, que implica crear conexiones de significado de forma a través de los actos relacionados con la interpretación textual (lectura) y transformación (escritura)." (p. 142). Al involucrarnos en el diseño de significado debemos prestar atención a los distintos diseños que un texto puede presentar para la creación de significado. Estos incluyen tanto recursos lingüísticos (procedimiento de escritura, vocabulario, sintaxis, coherencia, cohesión) como esquemáticos (patrones organizacionales, género, estilo, conocimiento de fondo) para la creación de significado (Kern, 2000).

Metodología

Diseño del estudio

El proyecto *Bringing Generations Together* descrito en este apartado es un modelo de aprendizaje experiencial diseñado para expandir el repertorio multimodal fundamentado en el aprendizaje y el aprender a enseñar ILE en el marco de la MBG. El objetivo era hacer hincapié en la aplicabilidad de GSF y las implicaciones pedagógicas de los resultados en el aula de ILE para encontrar respuestas a las preguntas de investigación planteadas en este artículo. De este modo, el alumnado no sólo mejoraría sus competencias lingüísticas y comunicativas en inglés, sino que también adquirirían el conocimiento necesario sobre esta pedagogía para poder aplicarla en sus futuras clases de Educación Primaria.

Según Unsworth y Mills (2020), este modelo enfatiza la importancia del aprendizaje progresivo en cuanto a la creación de significado y la interacción tanto en los procesos de producción como los de recepción (orales y escritos). Así pues, esta intervención buscaba que el alumnado desarrollara cualquier expresión artística y literaria que sirviera de ancla de su propia experiencia al aprendizaje y a aprender a enseñar ILE. Por tanto, se diseñó un programa compuesto por proyectos cuyo objetivo principal era resaltar las conexiones entre el lenguaje y el contenido literario y cultural (Allen y Paesani, 2017).

El tratamiento instructivo de la metodología aplicada se basa en el "ciclo de enseñanza y aprendizaje" (TLC) de Brisk (2015). Así pues, el alumnado pasaba por cinco etapas diferentes en cada uno de los géneros: 1) el estudio de un texto (en cualquier formato) perteneciente a un género en particular para proceder a su posterior deconstrucción; 2) estudio y deconstrucción del texto, mediante diferentes actividades multimodales, centrado en los rasgos distintivos de dicho género (ej. propósito, características discursivas y lingüísticas, etc.); 3) construcción, en grupos, de una nueva narrativa basada en el mencionado texto mentor; 4), intercambio de las creaciones para hacer una evaluación de mejora entre iguales por medio de un análisis crítico y reflexivo, que luego se pondría en común y 5) creación de la obra definitiva, presentación y puesta en común.

La innovación en este proyecto consistió en que este proceso, realizado en cada uno de los géneros propuestos, reportaje infográfico, entrevista, guion cinematográfico y relato digital, se iba entrelazando y servía de transición, de puente, entre un género y otro. Esto brindó al alumnado la oportunidad de aprender todos los elementos diferenciales textuales y lingüísticos que se unen para crear un texto, un género en

particular, y formarse para ser capaz de transferir este conocimiento en el aula de ILE con estudiantes de primaria. De aquí la referencia anteriormente citada a la Pedagogía del Diseño, puesto que considera al profesorado como "diseñadores de procesos y entornos de aprendizaje, y no jefes que dictan lo que deben pensar y hacer a los que están a su cargo "(The London Group, 1996:19).

Esta pedagogía incluye examinar los diseños disponibles, rediseñarlos con las tecnologías adecuadas, y crear nuevos textos a través de un proceso de reflexión crítica, como se ha descrito anteriormente. Por tanto, en la propuesta que aquí se plantea, los textos que produjo el alumnado se van transformando lingüística y literariamente de manera que van emergiendo en forma de géneros literarios distintos. De esta forma, con la educación intergeneracional como hilo conductor y elemento motivador, de un reportaje en forma de infografía cuyo objetivo era la investigación sobre un aspecto social a su elección acontecido 60 años atrás, la época en la que sus abuelos y abuelas tenían su misma edad, (educación, alimentación, entretenimiento, etc.), pasaron a una entrevista abierta (género conversacional) a sus abuelos y abuelas. La información recogida anteriormente sirvió de base para realizar un guion cinematográfico que se transformaría posteriormente en un relato digital (ambos pertenecientes al género narrativo). Toda esta secuencia se reflejó en un portafolio digital en forma de revista cultural. La elección de la educación intergeneracional como hilo conductor se justifica porque las personas mayores tienen anécdotas, recuerdos y experiencias de vida para compartir que no deben perderse y cuyo valor e importancia se debe enseñar a la juventud. Además, los relatos digitales, el género-target incluido en este proyecto, son un medio para difundir estas historias (Pérez-García y Alcantud-Díaz, 2020). Por tanto, a través de esta iniciativa, una parte de la historia reciente de nuestro país se puede mantener viva puesto que una generación puede contribuir a la otra en un intercambio único de conocimientos y experiencias en cada etapa de la vida.

Participantes

El grupo de participantes en el estudio detallado en este artículo pertenecía al cuarto año del Grado de Magisterio de Educación Primaria, con especialidad en Inglés como Lengua Extranjera (ILE), de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia en España. Un dato interesante es que este alumnado iba a comenzar, potencialmente, su carrera como maestros y maestras de ILE en colegios de Educación Primaria durante el curso siguiente, lo que les abría una posibilidad de replicar lo aprendido transfiriendo a su futuro alumnado los conocimientos y estrategias asimilados. En cuanto a su competencia en lengua inglesa, la guía docente del curso exigía un nivel de proficiencia de un B2/B2+ de entrada según la escala del MCER (Consejo de Europa, 2018).

Intervención en el aula

La intervención aquí descrita tiene una relación directa con el desarrollo profesional de estos futuros docentes. A grandes rasgos, el alumnado, bien en parejas o tríos (21 grupos en total, lo que involucró a 45 participantes), tenía que diseñar y crear, es decir, tener la autoría de proyectos cuyo resultado final de aprendizaje iba a ser un portafolio digital en forma de revista cultural formada por los resultados derivados del trabajo con diferentes géneros vehiculados transversalmente por medio de un proyecto intergeneracional. Este paso del alumnado hacia la autoría hizo que trabajara competencias prácticas que desarrollarían su capacidad para interpretar, crear y analizar de manera crítica el metalenguaje funcional relacionado con cada uno de los géneros trabajados (Unsworth y Mills, 2020), por medio de técnicas relacionadas con el diseño digital (creando una infografía y el portafolio digital), la narrativa audiovisual y la escritura creativa (diseñando, implementando y grabando una entrevista y creando un guion de un relato digital) y técnicas fílmicas y fotográficas necesarias para la realización y producción digital (al crear el relato digital).

Taller de Gramática Funcional Sistémica, relato digital y portafolio digital

El primer paso de esta intervención estuvo encaminado a preparar al alumnado para el proyecto de aprendizaje multimodal propuesto y asentar las bases de su capacidad de transferencia del conocimiento adquirido a su práctica pedagógica futura. Para ello, se organizaron tres talleres formativos prácticos: GSF, relato digital y portafolio digital, seis horas en total en diferentes fases del proyecto. Para comenzar, se le proporcionó un dossier con una bibliografía de obligada consulta como el capítulo 1, "Understanding the Multiliteracies Framework" del libro *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching* de Paesani et al. (2016) y los capítulos 1, 2 y 6 de *Engaging Students in Academic Literacies: Genre-based Pedagogy for K-5 Classrooms* de Brisk (2015). Así, el alumnado comenzó a tener contacto con la aplicabilidad de la GSF en la enseñanza del ILE en el marco mencionado.

GSF

El taller comenzó con una explicación práctica del sistema de bloques de significado (participantes, procesos y circunstancias) que utiliza la GSF para familiarizar al alumnado con el uso del lenguaje y la pedagogía basada en el género (Brisk, 2015). De hecho, la explicación se apoyó visualmente con bloques de piezas de Lego, para que entendieran el concepto de elección (choice). También se les explicó el uso del lenguaje como significado potencial en relación con su contexto de uso y sus usuarios (Whittaker y Acevedo, 2016, p. 39). En definitiva, se les mostró una forma concreta de aprender todos los elementos contextuales y lingüísticos que se unen para crear un texto y cómo las prácticas de escritura de una cultura se caracterizan por formas de textos utilizados para fines específicos con características específicas de organización y lenguaje del discurso, que son los géneros (Martin y Rose, 2008).

Relato Digital

El segundo paso instruccional, el taller de relato digital, empezó mostrándoles ejemplos de relatos digitales incluidos tanto en docencia como en proyectos sociales (por ejemplo: "*I am Africa. This is My Story...: Power of Peace Network supports digital storytelling contest*⁵) con el fin de que vieran la aplicabilidad pedagógica del proyecto que iban a emprender. Además, el taller capacitó al alumnado a: i) fomentar sus competencias narrativas como estudiantes y futuros docentes para que adquieran la capacidad de cambiar sus historias tradicionales a un formato digital; ii) trabajar competencias profesionales (Ugarte y Naval, 2010) como las relacionadas con la resolución de problemas, la gestión del tiempo, la iniciación a la investigación, gestión de entrevistas, el aprendizaje colaborativo y autónomo, habilidades organizativas o el uso de las TICs; iii) adquirir técnicas de búsqueda, gestión y tratamiento de imágenes, sonidos (ambos sin derechos de autor) y lenguaje adecuado para poder narrar una historia que transmitiera valores; iv) desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, interculturales y solidarias en ILE.

Portafolio digital

Este taller, llamado *How to deal with my digital portfolio* comenzó definiendo lo que es un portafolio digital de aprendizaje (*educational learning portfolio*) (Alcantud-Díaz, 2016) y su función pedagógica. Esta función proporciona al alumnado las herramientas necesarias para aprender activamente. Asimismo, el portafolio propuesto, tenía como objetivo ayudar al alumnado a desarrollar su capacidad de evaluar de manera reflexiva y crítica cada uno de los proyectos propuestos con el objetivo de mejorar el producto final. Además, el portafolio tenía una función estructural y organizativa, dado que tenían que ir cumpliendo los plazos de entrega a lo largo de todo el proyecto.

La metodología consistió en un aprendizaje combinado centrado en la ya mencionada MBG, pero también el aprendizaje competencial y significativo, el aprendizaje comunicativo (Richards y Rodgers, 2016) y el trabajo por proyectos. El motivo de esta elección es que combina el aprendizaje/enseñanza de lenguas con lo que el alumnado puede replicar para su uso en su futuro mundo profesional y trabajar competencias como las relacionadas con la producción oral y escrita, la comprensión lectora y auditiva, la investigación, la capacidad de analizar y sintetizar, la gestión del tiempo y, finalmente, las competencias concernientes al desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de las TIC. Cada proyecto se consideraba un ciclo de experiencias significativas de aprendizaje tanto de recepción como de producción en el que se insertaba simultáneamente el metalenguaje necesario, característico de cada género. Así, el producto final iba a ser un conjunto de proyectos de investigación y escritura creativa que iban a ir subiendo a la plataforma digital educativa de la Universidad de Valencia, el Aula Virtual (Moodle), y que tendría el formato de una revista cultural. Cada uno de los proyectos que el alumnado debía afrontar conformaría una de las secciones de la revista y debía girar en torno a un tema concreto de su elección relacionado con la educación intergeneracional. Se les requería coherencia y cohesión para reunir todos los proyectos.

Procedimiento

El alumnado tenía que llevar a cabo los proyectos en un archivo de Word o similar para después subirlo al Aula Virtual (AV) a la sección correspondiente (1). Con respecto al segundo proyecto, tenía que crearse en el mismo archivo que el anterior (en otra página), y luego subirlo nuevamente al AV, pero esta vez a la siguiente sección (2). Este mismo procedimiento debía llevarse a cabo con el resto de los proyectos de tal manera que todos juntos conformarían toda la revista. El alumnado podía mejorar, corregir y modificar los proyectos ya creados antes de cada nueva entrega. Al hacerlo, su portafolio iría avanzando y madurando junto con el conocimiento de sus creadores/as. Al poner en práctica el metalenguaje funcional relacionado

5 <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/freedom-of-expression/dialogue-for-peace/the-power-of-peace-network/digital-storytelling-contest>

con cada uno de los géneros aprendidos previamente en el aula, los y las participantes debían utilizar sus competencias técnicas y metodológicas. Todos los proyectos debían entregarse antes de la fecha límite establecida (un proyecto cada 2 semanas), recibiendo retroalimentación de manera paulatina a lo largo de todo el proceso. Por lo tanto, el alumnado no podía dejar todo el trabajo para el último momento, lo que implicaba que se iban a mantener activos durante todo el período, mejorando así la calidad de sus productos finales y de su aprendizaje.

Proyectos

Los cinco proyectos propuestos, su objetivo y las instrucciones de procedimiento se muestran a continuación:

- Proyecto 1: Portada y perfil personal. Objetivo: familiarizar al alumnado con el portafolio, despertar su creatividad y trabajar el perfil personal. Intervención: diseñar y crear su perfil personal y la portada de su revista para comenzar a darle un marco, un "contenedor" al proyecto (nombre provisional, diseño, portada, etc.) que podrían ir mejorando y/o modificando continuamente a medida que la revista fuera tomando forma.
- Proyecto 2: informe Infográfico. Objetivo: poner en práctica los elementos discursivos de este tipo de informe, en forma de infografía sobre un aspecto social concreto de los años 40-60, la época de sus abuelos y abuelas. Intervención: crear una infografía, a partir del trabajo con el texto mentor (ejemplos de infografías sobre educación intergeneracional), que incluyera las siguientes características: (i) fáctico, utilizado para organizar y almacenar información; (ii) que presentara la información de manera clara y sucinta; (iii) que partiera de un tema general para dividirse posteriormente en subtemas, iv) que contuviera el metalenguaje estudiado previamente en clase.
- Proyecto 3. Entrevista. Objetivo: poner en práctica los elementos discursivos de la entrevista como un proceso de conversación, junto con la práctica de los diferentes tipos de preguntas. Intervención: diseñar un cuestionario basado en el tema elegido y hacerles una entrevista a sus abuelos o abuelas (o alguna persona mayor de su entorno si carecían de éstos) a partir del texto mentor: *How to interview your grandparents*⁶ (Gentile, 2015). En relación con el aprendizaje de ILE, tenían que incluir los diferentes tipos de preguntas trabajados en clase.
- Proyecto 4. Guion. Objetivo: poner en práctica los elementos discursivos y el diseño del guión junto con el metalenguaje relacionado visto en clase hasta ese momento. Intervención: crear el guión de su relato digital sobre el tema elegido usando como punto de partida un texto mentor (texto del guión original de la película *Quien mató a Roger Rabbit* (Zemeckis, 1988). Ese texto les iba a servir de plantilla en cuanto a la forma. Respecto al contenido, debían unir toda la información recabada en la infografía y la entrevista para escribir el guión en el que sus mayores debían tener cierto protagonismo.
- Proyecto 5: Relato digital. Objetivo: crear un relato digital con sus abuelos y abuelas e insertarlo en la revista utilizando la plantilla proporcionada para tal fin (en la que se pedía una captura de pantalla, una sinopsis del mismo y un enlace, por medio de un link o un código QR).
- El alumnado debía encontrar la forma de vincular cada uno de los proyectos al diseño de su revista para proporcionar coherencia y cohesión a los mismos. Además, se les permitió completar su revista con todo aquel material adicional que pensaran que podía aportar calidad a su trabajo como: índices, publicidad, pasatiempos, etc.

El día del estreno: Screening session

Para compartir todos los relatos, se organizó una sesión-fiesta llamada *Bringing Generations Together* con formato de estreno cinematográfico a la que asistieron todos los abuelos y abuelas que habían participado en la propuesta. Se presentaron los relatos creados en inglés fundamentalmente, aunque incluyendo retazos de entrevistas a sus mayores en español o valenciano con subtítulos en inglés. De esta forma se hizo un homenaje a los invitados e invitadas del tercera edad que fueron los que cerraron el curso.

Herramientas de recogida de datos y análisis

Esta propuesta se evaluó de manera holística, es decir, sumativa y formativa a la vez. En este artículo nos centraremos en la evaluación formativa, siendo este un estudio de naturaleza cualitativa, por eso la autora ha usado un enfoque analítico descriptivo por medio de la investigación de los siguientes conceptos:

⁶Gentile, O. (2015). *How to Interview your Grandparents*. <https://grandparenteffect.com/interview-grandparents-news-around-web>

1. La capacidad y el rendimiento el estudiantado de magisterio analizados mediante un cuestionario de aprendizaje diseñado para hacer reflexionar al alumnado sobre la conexión entre la recepción de la instrucción dada sobre los proyectos a realizar y el aprendizaje en la fase de producción después de la realización de cada proyecto (ver Figura 1)

| LINKING TASKS WITH LEARNING | | | | | |
|---|----------------------------|--|-------------------|------------------------|---------------------------|
| BEFORE | | | AFTER | | |
| What do I have to do? | What I am trying to learn? | | Was I successful? | How did the task help? | What problems did I have? |
| Project 1. Members of the group personal file | | | | | |
| Project 2. Report (infographic) | | | | | |
| Project 3. Interview | | | | | |
| Project 4. Digital Story script | | | | | |
| Project 5. Digital Story | | | | | |

Figura. 1: Cuestionario de reflexión sobre el aprendizaje y la transferencia

2. El grado de conciencia del alumnado en facetas como la mejora de sus propias habilidades lingüísticas en inglés a través de este portafolio digital, o la replicabilidad de este aprendizaje, reflexionando sobre la información obtenida en cuanto a la pedagogía aprendida y su potencial para poder aplicarla en sus futuras clases de educación primaria. Esta parte se midió mediante un cuestionario con preguntas abiertas que se realizó como parte del examen oral final de la asignatura. Estas entrevistas fueron realizadas en parejas y grabadas, para posteriormente ser transcritas y analizadas.

Mencionaré, a título informativo, que la evaluación sumativa del portafolio se utilizó una rúbrica⁷ que se puede observar en el link proporcionado, pero cuyos resultados no se analizan en el presente trabajo puesto que están fuera de su ámbito de estudio.



Figura. 2 . Acceso directo a los portafolios digitales del proyecto

Resultados y discusión

De los 21 proyectos obtenidos con esta propuesta, que se pueden consultar en el código QR habilitado en la figura 2⁸, obtuvimos el resultado del análisis tan sólo de 17 de ellos (la crisis de la COVID-19 nos dificultó esta tarea). De acuerdo con los resultados obtenidos en el cuestionario de aprendizaje, en términos generales, se observa que hay un 100% de éxito en el cumplimiento de las tareas y los problemas surgidos en el transcurso son de índole menor: descoordinaciones puntuales de los grupos, falta de competencia para sintetizar información, problemas técnicos derivados de la edición del vídeo, indecisión en el formato de la revista, selección de preguntas adecuadas para la entrevista o cómo empezar su historia. El alumnado trabajó de manera excepcional la resolución de estos problemas como se evidenció en la observación de los productos finales. Lo más interesante es la adquisición de la conciencia adquirida del propio aprendizaje como se deriva del análisis del cuestionario de aprendizaje. El tono reflexivo de las respuestas obtenidas nos hace ser muy positivos en cuanto al éxito de los objetivos de este trabajo, es decir el aprendizaje de ILE en el marco metodológico propuesto y la concienciación en torno a la replicabilidad de lo aprendido a su futuro entorno profesional como maestros. Algunos comentarios seleccionados nos indican claramente que el alumnado comprendió los propósitos sociales que cumplen los textos, la forma en que se organizan y qué aspectos del uso del lenguaje tienen influencia en su gramática (Halliday, 1985): Ej. *Permitió desarrollar nuestras habilidades narrativas en inglés y la capacidad de transformar un tipo de texto en otro.* (Grupo 1).

⁷ La rúbrica completa de evaluación se puede ver en: <https://drive.google.com/drive/folders/1qMgDkEarRzwctQbXz0Ib7AViC5iawCOD>

⁸ También están disponibles es <https://drive.google.com/drive/folders/177ooTIivACz7RoOUOH1j5uXMKl0jhhex1>

También vieron el lenguaje como un recurso estratégico y de creación de significado (Eggins, 1994), relacionándolo con su contexto social (Berry, 1987) como vemos en estos dos ejemplos: 1) *“Durante la realización de la revista, podríamos mejorar nuestra expresión escrita a todos los niveles: lenguaje coloquial durante las entrevistas de nuestro abuelos; y lenguaje formal durante los artículos de nuestra revista.”*(Grupo 7). 2) *Permitió desarrollar nuestras habilidades narrativas en inglés y la capacidad de transformar un tipo de texto en otro* (Grupo 1). En definitiva, han encontrado la manera de unir la forma al significado (Allen y Paesani, 2017), cumpliendo con los nuevos planteamientos del MCER, mejorando así no sólo sus competencias lingüísticas sino otras como la mediación, competencia de la que fueron conscientes el 100% de los grupos (sobre todo en el caso de la entrevista ya que se manejaron tres lenguas, español, inglés y catalán), como se ve en el siguiente ejemplo: *“I learnt new colloquial expressions due to the translation of my grandparents’ words”*.

En cuanto a la segunda herramienta de recogida de datos, el cuestionario con preguntas abiertas nos sirvió para dar respuesta a las preguntas de investigación propuestas en este trabajo. Al tratarse de un análisis descriptivo, creemos que el testimonio de los propios participantes es suficientemente clarificador para contestar a estas preguntas, puesto que las 17 respuestas apuntan en la misma dirección. Por tanto, hemos hecho una selección de las respuestas más clarificadoras y unánimes:

i. La autoría multimodal trabajada en el marco de la MBG ¿puede mejorar no sólo las competencias comunicativas, sino también la conciencia sobre el propio aprendizaje de ILE en alumnado de Magisterio?

Para hacer este portafolio digital tuvimos que enfocarnos en dos aspectos muy importantes: primero en la mejora de la lengua en contexto buscando información y haciendo uso del contenido obtenido. Para hacer un buen uso del lenguaje, tuvimos que seguir diferentes estrategias, como contrastar información, investigar en las redes y crear nuestro texto. (Grupo 2)

La verdad que me gustó mucho la dinámica. Tenían coherencia los diferentes steps y todos contribuían a alcanzar un mismo fin. Además, mejoras tu inglés sin darte cuenta. Al tener que utilizar una expresión concreta que no sabías o hacer uso de un vocabulario específico te hace aprender e incorporar nuevas palabras a tu vocabulario. El fin es crear una historia, pero es durante el proceso donde vas aprendiendo y poniendo en práctica el inglés. Ves el inglés como una herramienta que se pone a tu disposición para alcanzar tu objetivo. Entre otras cosas mejoras el speaking al exponer y con la creación del vídeo, el vocabulario y la gramática al tener que redactar el report y el script y tu capacidad creativa al tener la libertad de hacer algo original. (Grupo 4)

Este portafolio digital nos ha ayudado a mejorar nuestras habilidades lingüísticas en inglés de una manera multimodal innovadora. No solo podíamos expresarnos a través del lenguaje, sino también a través de la manipulación de algunas TIC. Del mismo modo, la libertad que nos dio este portafolio fue una excelente oportunidad para fomentar nuestro lenguaje y creatividad multimodal. (Grupo 7)

En nuestra opinión, se han trabajado y mejorado varias habilidades lingüísticas a través de este portafolio digital. [...] En resumen, no hay duda de que ahora tenemos mejores conocimientos y competencias en inglés. (Grupo 9).

Creemos que es una buena herramienta, ya que conecta nuestras clases con la vida real, ya que el uso y consumo de contenido digital aumenta cada día por parte de los jóvenes (Grupo 16)

ii. ¿Cómo puede esta propuesta pedagógica basada en la autoría multimodal hacer que el alumnado vea una aplicabilidad del proceso en su futuro alumnado de educación primaria?

El otro aspecto importante fue darle un enfoque pedagógico [...] para poder aprender a aplicar algunas de las cosas que experimentamos a nuestras futuras lecciones como maestras, por lo que tratamos de aprender vocabulario específico y creamos contenido muy visual. (Grupo 2)

Lo que más valoro de este proyecto es que aprendemos a través de diferentes tipos de textos (informe, historia digital, entrevista), esto podría ser muy útil para enseñar a nuestros futuros estudiantes de diferentes maneras. Es una forma diferente de hacer tu clase y puedes usar tecnologías al mismo tiempo, por lo que los alumnos aprenden en un método cruzado. (Grupo 5)

Se puede transformar en un proyecto muy adecuado para el aula ILE con el fin de desarrollar la alfabetización de los niños en inglés y fomentar algunas habilidades del siglo XXI, como diferentes formas de comunicación, cooperación, colaboración, creatividad y pensamiento crítico. (Grupo 7)

Hemos aprendido algunas técnicas o, aún mejor, recursos para trabajar en nuestras futuras clases. Este portafolio digital puede ser un ejemplo de enseñanza efectiva y una señal de aprender haciendo; además, un enfoque de aprendizaje en la creación y el pensamiento en lugar de los contenidos, lo que sería genial para la enseñanza primaria. (Grupo 9)

Sobre todo, descubrimos una nueva forma de desarrollar todas las habilidades en inglés mezclándolo con diferentes habilidades y competencias que parecen divertidas y lúdicas para los niños. Es decir, a los niños les encanta crear

entrevistas (sienten que tienen una responsabilidad y un papel importante), cuando se trata del video, a los niños les encanta la tecnología y son buenos en eso, así que seguro les hará sentirse motivados. Además, tendrán que compartir sus experiencias y ese es un punto muy interesante, hacer que sean críticos y decidir qué cosas consideran importantes y positivas que decir sobre ellos. (Grupo 12)

iii. La educación intergeneracional ¿Puede ser un elemento motivador de aprendizaje para el alumnado de magisterio? La intervención de uno de los grupos contesta a esta última pregunta:

Nos sentimos motivados para escribir, crear y compartir nuestra historia con los otros compañeros de clase. También nos sentimos cómodos y confiados en nuestro trabajo. Ambos pensamos que es una forma útil y efectiva de mejorar y motivar a nuestros estudiantes a aprender el idioma inglés. (Grupo 8)

[...]Además, nos ha encantado el hecho de que se relacione con nuestras familias, en este caso, nuestros abuelos. Nos parece algo muy bonito y, además, que tanto ellos como los propios alumnos pueden disfrutar. Me parece una idea genial para conocer mejor a las familias, pero también para conocer mejor el pasado, de dónde venimos y ver cómo cambia todo y lo rápido que pasa el tiempo. (Grupo 14)

En general, la trayectoria del aprendizaje del alumnado progresó puesto que desarrolló una mayor conciencia de las formas de expresión del lenguaje y el metalenguaje concreto utilizado en cada uno de los diferentes géneros, así como en sus diferentes formas de comunicación, adquiriendo el uso contextualmente apropiado de un lenguaje parcialmente desconocido tal y como se fue observando en la evolución de cada uno de los proyectos en las diferentes entregas. Asimismo, los participantes pudieron recordar experiencias previas en el aula para ayudarlos a reconocer los significados contextualmente apropiados de estas expresiones a medida que aparecían en nuevas situaciones de aprendizaje. También se habituaron a utilizar recursos multimodales, no sólo textos, sino también imágenes, objetos, pinturas, y otros. Fue costoso para el alumnado familiarizarse con el procedimiento el principio del proyecto, así como entender que podrían ir mejorando sus proyectos conforme fueran adquiriendo más madurez en el uso multimodal. Sin embargo, poco a poco, cuando fueron familiarizándose con la metodología interactiva de recepción-producción oral y escrita del portafolio digital, su participación multimodal aumentó de manera exponencial. Esto se pudo observar en los productos finales, en donde no sólo quedaron plasmados los proyectos obligatorios, sino otras aportaciones espontáneas muy creativas, como pasatiempos o publicidad.

Conclusiones

Con la puesta en practica de este enfoque se pretendió que nuestros futuros docentes estuvieran expuestos a diversas coyunturas que les hicieran desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios, proporcionados por las herramientas didácticas puestas a su disposición, que les permitirían trabajar complejos conceptos como la multiliteracidad en sus aulas futuras, sin que el contexto social de las mismas se convirtiera en un escollo para el desarrollo fluido de su docencia. El motivo es que la multiliteracidad: i) abarca tanto la creciente diversidad cultural y lingüística en la nueva sociedad globalizada, como la nueva variedad de formas textuales provenientes de las múltiples tecnologías comunicativas y ii) comprende la necesidad de nuevas habilidades para operar con éxito en un ambiente social cambiante y cada vez más diversificado (Boche, 2014, p. 116). Además, siguiendo la filosofía del New London Group (1996) se ha pretendido que esta propuesta, este proceso formativo: i) incluya, en lugar de intentar ignorar y borrar, los diferentes intereses, intenciones y habilidades que el alumnado matriculado en la asignatura Lengua Extranjera II (inglés) aporte al aprendizaje y ii) trabaje en y con los diferentes medios en los que el alumnado suela operar.

El resultado, que da respuesta a nuestra primera pregunta de investigación que se refería a la manera en esta propuesta pedagógica basada en la autoría multimodal podía hacer que el alumnado viera una aplicabilidad del proceso en su futuro alumnado de educación primaria, es que el alumnado de magisterio adquirió y consolidó su conocimiento, elaboró sus portafolios digitales, adquirió bases sólidas y trabajó competencias avanzadas no sólo en estructuras gramaticales y sintácticas de la lengua inglesa, sino también discursivas, léxicas, semánticas y sociolingüísticas. Asimismo, aprendieron a diseñar textos que resaltaron las conexiones entre el lenguaje y el contenido literario y cultural. Todo esto les permitió obtener la capacidad de transferir este conocimiento a su futuro alumnado de Educación Primaria.

En cuanto a nuestra segunda pregunta de investigación que se centraba en el efecto de la educación intergeneracional como elemento y estrategia de aprendizaje replicable para el alumnado de magisterio, podemos indicar que se trabajaron competencias socioculturales a través del contexto intergeneracional en el que se enmarcó el proyecto. Esto incluyó un factor emocional adicional al trabajar con sus mayores y conocer sus historias de vida, para muchos de las participantes desconocidas hasta ahora, viendo así el efecto motivador que esto podría tener en su futuro alumnado. Por lo tanto, los participantes fortalecieron

su comprensión del enfoque de la MBG a través de la educación intergeneracional y su implicación y aplicación pedagógica.

Referencias

- Alcantud Díaz, M. (2014). Los hermanos Grimm y la gramática de diseño visual: Participantes, procesos y pensamiento crítico. *Suplementos Marco ELE*, 19, 5-19.
- Alcantud-Díaz, M. (2016) Languages and new technologies: Learning digital portfolio in stylistics of English [Lenguas y nuevas tecnologías. Portafolio digital educativo] en *Estilística del Inglés*. En M. L. Carrió-Pastor, M. (Ed.). *Technology implementation in second language teaching and translation studies: New tools, new approaches*. (pp. 131-154). Springer.
- Allen, H. W., y Paesani, K. (2017). L'invitation au voyage: A multiliteracies approach to teaching genre [La invitación a viajar: Enfoque de la multiliteracidad para enseñar géneros]. En C. Krueger (Ed.). *Approaches to teaching Baudelaire's prose poems* (pp. 139-149). Modern Language Association.
- Berry, M. (1989). *An introduction to systemic linguistics 1: Structures and systems* [Introducción a la lingüística sistémica 1: Estructuras y sistemas]. University of Nottingham.
- Brisk, M. E. (2015). *Engaging students in academic literacies: Genre-based pedagogy for K-5 classrooms* [Involucrar a estudiantes en literacidades académicas: La pedagogía basada en el género en las aulas de K-5]. Routledge.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship [Han pasado veinticinco años - de estudios culturales a ciudadanía intercultural]. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3). 209-225. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Consejo de Europa (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors* [Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, docencia, evaluación: Volumen complementario con nuevos descriptores]. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies [Las cosas que haces para saber: Introducción a la pedagogía de las multiliteracidades]. En B. Cope y M. Kalantzis. *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (1-36). Palgrave Macmillan.
- Cope, B., y Zapata, G. C., y Kalantzis, M. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Octaedro.
- Downing, A. y Locke P. (2006). *English grammar: A university course* [Gramática del inglés: Curso Universitario] (2ª ed.). Routledge.
- Eggs, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics* [Introducción a la Lingüística Funcional Sistémica] Biddles.
- Eggs, S., y Martin, J. R. (2003). El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005>
- Halliday, M. A. K. (1992). Systemic grammar and the concept of a "Science of Language" [Gramática sistémica y el concepto de "Ciencia del Lenguaje"]. *Journal of Foreign Languages*, (2). 3-11. <http://caod.oriprobe.com/order.htm?id=38359317&ftext=base>
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* [Introducción a la gramática funcional]. Hodder Headline.
- Herrero Rivas, L. E. (2017.) Actitud asociada a tipos de cláusulas en textos de historia: Un análisis desde la teoría de la valoración. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 221-236. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/323405/20785335>.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching* [Literacidad y enseñanza de lenguas]. Oxford University Press.
- Kress, G. (2000). Design and transformation: New theories of meaning [Diseño y transformación: nuevas teorías del significado]. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 149-158). Routledge.
- Moreno-Mosquera, E. (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar: Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 249-269. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/336364/20802962>
- Martin, J. R., y Rose, D. (2008). Genre relations: Mapping culture [Relación entre géneros: Mapeo de la cultura]. Equinox.
- Martínez Lirola, M. (2007). Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional. Universidad de Alicante. <https://core.ac.uk/download/pdf/16368536.pdf>
- Paesani, K., y Allen, H. E., y Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching* [Marco de la multiliteracidad para la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras]. Pearson.
- Pérez-García, A., y Alcantud-Díaz, M. (2020). United by generations: Using elder people's life stories as a resource for intergenerational EFL through digital storytelling [Unidos por generaciones: uso de las historias de vida de las personas mayores como recurso para el inglés como lengua extranjera intergeneracional mediante el relato digital]. En F. Nami, *Digital storytelling in second and foreign language teaching*, (pp. 131-154). Peter Lang
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2016). *Approaches and methods in language teaching*. (3rd ed.) [Enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas]. Cambridge University Press.
- Rodríguez Vergara, D. (2020). *Análisis de relaciones interclausulares desde la perspectiva sistémico-funcional*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Selber, S. (2009). *Multiliteracies for a digital age* [Multiliteracidad para la era digital]. Southeastern Illinois University Press.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures [Pedagogía de la multiliteracidad: Diseño de futuros sociales]. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Ugarte, C., y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: Un caso docente concreto. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(no. especial), 1-14 <https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/251/1283>
- Unsworth, L., y Mills, K. A. (2020). English language teaching of attitude and emotion in digital multimodal composition [Enseñanza de la lengua inglesa y de la actitud y la emoción en la composición multimodal digital]. *Journal of Second Language Writing*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100712>
- Whittaker, R., y Acevedo, C. (2016). Working on literacy in CLIL/Bilingual contexts: Reading to learn and teacher development [Trabajando la Literacidad en AICLE/ contextos bilingües: Leyendo para aprender y desarrollo del profesorado]. *Estudios sobre Educación*, 31, 37-55. <https://doi.org/10.15581/004.31.37-55>

Yates, R., y Kenkel, J. (2001). *On the dysfunctional nature of systemic functional grammar* [Sobre la naturaleza disfuncional del la Gramática Sistémica Funcional]. *Academic Exchange Quarterly*, Fall, 100-105.