

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez
María Fernanda Medina Beltrán
María Soledad Villarrubia Zúñiga
(Coords.)

Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo

Educación
Primaria y Secundaria

Retos en el sistema educativo
ante la multiculturalidad
y el plurilingüismo
Educación Primaria y Secundaria

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos por el siguiente Comité científico.

SILVIA AMIGO SILVESTRE. Universidad de Cornell

MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ. Universidad de Alicante

VIVIANE DEVRIÉSÈRE. ISFEC François d'Assise. Burdeos

FRANCESCA LEONETTI. Universidad Roma Tre

ANTONIO LÓPEZ VEGA. Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Marañón. Universidad Complutense de Madrid

ESTRELLA NICOLÁS DE BENITO. Fundación Ortega y Gasset-Marañón

VINCENZO A. PICCIONE. Universidad Roma Tre

ROSABEL ROIG VILA. Universidad de Alicante

MARÍA SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA. Universidad de Alicante

Esta investigación se ha realizado dentro del Proyecto GRE 19-05.

Financiado por el Programa Propio de I+D+I del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Alicante.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez
María Fernanda Medina Beltrán
María Soledad Villarrubia Zúñiga
(Coords.)

Retos en el sistema
educativo ante la
multiculturalidad
y el plurilingüismo

Educación Primaria y Secundaria

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo.*
Educación Primaria y Secundaria

Primera edición: abril de 2023

© María-Teresa del-Olmo-Ibáñez, María Fernanda Medina Beltrán,
María Soledad Villarrubia Zúñiga

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de
Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.
Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-19506-80-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Introducción	11
MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ, MARÍA FERNANDA MEDINA BELTRÁN, MARÍA SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA	
1. Pour des normes éducatives universelles de multiculturalisme et de multilinguisme.	19
BERNARD HUGONNIER	
1. For Universal Educational Standards of Multiculturalism and Multilingualism.	25
BERNARD HUGONNIER	
1. Por unas normas educativas universales de multiculturalidad y multilingüismo.	31
BERNARD HUGONNIER	
2. Inclusion et bonne gouvernance pour une éducation future équitable.	37
HIND LAHMAMI	
3. Sostenibilità della formazione all'insegnamento nella scuola Primaria e Secondaria, sostenibilità del ruolo delle università.	51
VINCENZO A. PICCIONE	

4. La integración digital en el sistema educativo al servicio de la multiculturalidad y el plurilingüismo . . .	65
ROSABEL ROIG-VILA, BEATRIZ GRAU BARRERA	
5. Diversidad y creatividad. Beneficios de la diversidad cultural en el aula de lenguas extranjeras.	87
TATJANA PORTNOVA, TAMARA GOROZHANKINA, JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN	
6. El diseño de sitios web como recurso multimodal para abordar la multiculturalidad y el plurilingüismo en el aula	103
ROSABEL MARTINEZ-ROIG	
7. Los cimientos que apuntalan y perpetúan la Babel monolingüe australiana	117
MACARENA ORTIZ JIMÉNEZ, ADRIANA RAQUEL DÍAZ	
8. Educación multicultural y plurilingüe en el Caribe anglófono. Políticas lingüísticas en Educación Primaria y Secundaria: pasado y futuro	135
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA	
9. La lengua como vehículo de inclusión en contextos de migración	151
MARGARITA ISABEL ASENSIO PASTOR, MARÍA FERNANDA MEDINA BELTRÁN	
10. Propuesta de contenidos para una formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en español como lengua adicional: multiculturalidad y plurilingüismo	163
MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ, ANTONIO LÓPEZ VEGA, MARÍA SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA	
11. ¿Y si expatriarse como docente fuera una opción? El plus del ELE. Brújula y maletín/kit de supervivencia para profesores de Primaria y Secundaria	179
LOURDES DÍAZ RODRÍGUEZ, YOLANDA SOLER ONÍS	

12. La multiculturalidad en Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad con TAC. Las TIG como recurso de aprendizaje	197
ISABEL MARÍA GÓMEZ-TRIGUEROS	
13. Challenges for multicultural and plurilingual learning. Policies and practices in Andalusia	209
STEPHEN P. HUGHES, SILVIA CORRAL-ROBLES, JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN	
14. Plurilingualism, multilingualism and teacher training: a case study.	225
MARÍA TABUENCA CUEVAS Y ANA ANDÚGAR SOTO	
15. Plurilinguisme, multiculturalisme, scolarisation des réfugiés : des enjeux culturels et humains, des défis économiques et géopolitiques, pour le système éducatif français contemporain.	233
MARTINE CORNET	
16. L'intercompréhension en contexte plurilingue et multiculturel : innovation, défis et pistes dans la formation des enseignants	245
ALEXANDRA MARTI	
17. El debate sobre el multiculturalismo y el multilingüismo en las aulas indias y su implementación en la nueva política educativa nacional de 2020.	257
GAURAV SUSHANT	
18. Competencias interculturales. Diseño de un instrumento para valorar competencias interculturales en figuras educativas.	269
MARCELA GEORGINA GÓMEZ ZERMEÑO	

El diseño de sitios web como recurso multimodal para abordar la multiculturalidad y el plurilingüismo en el aula

ROSABEL MARTINEZ-ROIG

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas,
Universidad de Alicante

Introducción

Vivimos en una sociedad tecnológica donde las competencias digitales van afianzándose de manera rápida, especialmente entre las nuevas generaciones. En este contexto, el usuario no solo adopta un papel pasivo ante la tecnología digital (TD) a modo de consumidor, sino que también adopta un rol activo a modo de productor (Pazmiño-Armijos *et al.*, 2019). Ejemplos de ello se dan diariamente al consultar y escribir en redes sociales, al opinar en blogs después de su lectura, al escribir comentarios en plataformas donde escuchamos música o vemos vídeos, entre otros. En estos casos, adoptamos lo que se denomina un rol de *prosumidor*, término que proviene de unir los términos de *productor* y *consumidor* (Diez, 2018; González, 2021).

La función del prosumidor es interesante, especialmente en el contexto educativo, ya que permite adoptar un rol activo desde el cual poder crear nuevos contenidos y difundirlos a través de la red (Dakich, 2014). Además, gracias a las posibilidades de las herramientas tecnológicas en cuanto a hardware y software, no es necesario ser expertos en informática para poder generar dichos contenidos. De hecho, varios estudios realizados han per-

mitido comprobar lo eficaz de la producción de contenidos por parte del profesorado o del alumnado (Diez, 2018; González, 2021; Yucra-Crispe *et al.*, 2022). Su participación en las experiencias les sirvió para la adquisición de los contenidos, el desarrollo de actitudes positivas, tanto hacia la tecnología utilizada como hacia la materia en que se basaba la experiencia y mejora del ambiente de clase.

En este marco es donde se pueden abordar experiencias significativas en torno a la multiculturalidad y plurilingüismo. En el presente capítulo se pretende exponer, en concreto, la creación de sitios web educativos que puedan servir como medio de expresión para dicha multiculturalidad y dicho plurilingüismo. El docente, como tal, puede hacer suyas las herramientas necesarias para diseñar y elaborar un sitio web propio que tendrá como principal característica la de adecuarse al proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolle en el aula. Asimismo, el alumnado también podrá crear sus propios sitios web donde expresar sus ideas, experiencias y, en definitiva, su conocimiento.

Internet como medio digital para la educación

Internet, un entorno flexible para la información y la comunicación

Básicamente, internet (o la web) tiene dos aplicaciones educativas: información y comunicación, las cuales están directamente relacionadas con una tercera: aprendizaje. Respecto a la primera aplicación, la información, esta se basa en la existencia de sitios web en internet. Estos se disponen de forma flexible, ya que, por ejemplo, no están organizados a modo de estanterías en bibliotecas, ni existe un propietario u organización central y jerarquizada que controle lo que se publica en internet (Roig-Vila y Cobos, 2019).

Así, esta flexibilidad permite que sea posible cualquier tipo de publicación (Martinez-Roig *et al.*, 2022). En el caso del contexto educativo, podemos pensar en sitios web donde el profesorado y el alumnado sean ellos mismos sus autores. En este caso, no se podrá competir con los sitios web profesionales, ya que estos cuentan con equipos de personas especializadas y técnicos infor-

máticos, pero sí podrán elaborarse sitios web sencillos que serán significativos para nuestro alumnado. Con ello podremos desarrollar un aprendizaje motivador, donde se podrán utilizar imágenes del propio entorno, temas de su interés, expresión de sus inquietudes, etc. En nuestro caso, podemos pensar en la creación de sitios web temáticos dirigidos a abordar temas como la multiculturalidad y el plurilingüismo.

La riqueza del aprendizaje en torno a ello no será únicamente el conocimiento que se genere a partir de la información expresada en el sitio web, sino también el aprendizaje que se adquiera durante el proceso de aprendizaje. El diseño de webs propias permite atender de manera más personalizada los respectivos procesos de aprendizaje (Jurado y Martos, 2022). Con ello podemos plantear una pedagogía constructivista para promover un aprendizaje significativo a partir de aprendizajes activos y colaborativos.

Se trata de avanzar un paso más respecto al uso de la TD como usuarios y plantearse ser autores y diseñadores de sitios web sencillos para ser utilizados en el aula. El hecho de que el profesorado o el alumnado no sea especialista informático no impedirá que se puedan crear sitios web de calidad. Existe software para ser utilizado por un usuario de nivel básico –y similar en su funcionamiento al conocido programa Word de Microsoft, por ejemplo–, donde se guía para diseñar de forma sencilla un sitio web. Como ejemplo, cabe citar la aplicación web Goggle Sites.

La dinámica de trabajo en el aula se plantea desde la colaboración-cooperación, interacción y flexibilidad. Asimismo, destaca la participación activa y la interactividad, tanto del alumnado como del profesorado; se concibe el conocimiento como un constructo social y, de este modo, el proceso educativo se facilita por la interacción social, la evaluación y la cooperación entre iguales. Todo ello se enmarca en un planteamiento de aula que contempla la diversidad reflejada en aspectos como la multiculturalidad y el plurilingüismo.

Uso de internet como herramienta de construcción de conocimiento

En un trabajo anterior (Martinez-Roig, 2021), apuntábamos que es necesario vincular los conocimientos ya aprendidos con los

nuevos que se adquieran. De esta manera se establecen una serie de relaciones sustantivas entre el conocimiento disponible y el nuevo conocimiento. Para explicar este aspecto, recurriamos a las condiciones que, según Ausubel, Novak y Hanesian deben existir. En palabras de Gràcia y Segués (2009a), así como la perspectiva constructivista de Ruiz-Danegger (2009), destacábamos los siguientes aspectos:

- Potencialidad lógica del contenido. Ello implica que el conocimiento a aprender debe conformarse por aspectos relevantes, estructurados y coherentes. Con ello se genera un desequilibrio cognitivo en el alumnado ante la necesidad de revisar y, si es necesario, modificar el conocimiento que ya disponía con anterioridad.
- Potencialidad psicológica del contenido. Esto significa que existe una serie de conocimientos previos en el alumnado de forma que, vinculados a los nuevos, dan lugar a una reestructuración y reorganización. Con ello, durante todo el proceso se modifica la información adquirida recientemente, así como la estructura preexistente.
- Disposición favorable del alumnado para aprender significativamente. Ello significa que el alumnado debe estar dispuesto, consciente y deliberadamente, a esforzarse y ofrecer una clara voluntad para establecer relaciones significativas entre los conocimientos.

Asimismo, es necesario añadir el concepto de sentido al último aspecto expuesto. Dicho sentido se encuentra vinculado a factores motivacionales, afectivos y relacionales. Y es necesario:

- Poder representar la situación de aprendizaje, sus objetivos y finalidades.
- Que la tarea y el contenido sea susceptible de generar un interés de tipo inmediato, diferido o latente.
- Que el alumnado se sienta competente; que confíe en sus capacidades y competencias, de igual modo que en los recursos y las ayudas del entorno (Gràcia y Segués, 2009^a).

En este contexto referido al diseño de sitios web, donde la colaboración es fundamental, son importantes los mecanismos de

influencia entre iguales. Ello ayuda a los procesos de construcción de significados y atribución de sentido. Un alumno, en este caso, genera una confianza respecto a la ayuda que recibe del entorno; en este caso, de sus compañeros. Por otra parte, también es necesario atender las estrategias que responden a las diferencias individuales con el fin de propiciar marcos personalizados.

Así, son adecuadas las estrategias de adaptación en cuanto a los métodos de enseñanza y el nivel técnico exigido. A partir de dichas estrategias se buscará la adaptación y flexibilidad necesaria dirigida a todo el alumnado. En definitiva, es buscar el ajuste entre las características individuales y los métodos de enseñanza generales. Como señalan Gràcia y Segué (2009b), son dos procesos interconectados: a) macroadaptación, es decir, métodos, estrategias alternativas y condiciones para ponerlos en marcha de manera ajustada a las características de los alumnos en la fase de diseño; b) microadaptación, a saber, tomas de decisiones constantes del profesor para adaptarse a los alumnos y a sus procesos de aprendizaje dentro del aula (Martinez-Roig, 2021). En este caso, internet se configura como medio donde desarrollar esta construcción de conocimiento a partir de un rol activo en la creación y diseño de sitios web focalizados en abordar temas sobre multiculturalidad y plurilingüismo.

El diseño de sitios web como acción de «escritura y lectura» en internet

La escritura como creación de contenido

La escritura es uno de los sistemas de comunicación más complejo e importante que se ha desarrollado hasta nuestros días. De hecho, podemos afirmar que la escritura es el gran almacén de conocimiento de nuestra humanidad. Su carácter atemporal y perenne y la presencia del texto como único nexo entre emisor y receptor hacen de la escritura un sistema de comunicación necesario y digno de estudio en las aulas. Atendiendo a dicho estudio del acto de escribir, jamás debemos perder de vista la finalidad comunicativa que, en última instancia, tiene la escritura. De esta manera, «educar a los estudiantes en el aprendizaje formal de la

lengua escrita [...] es una de las tareas más difíciles que enfrenta el docente a lo largo de su trayectoria profesional» (Pérez y La Cruz, 2014, p. 3). En consecuencia, debemos prestar especial atención a los procesos psicológicos y, en su mayor parte, secuenciales, que conforman la escritura.

Reconocemos que la escritura es una habilidad cognitiva compleja, que requiere el dominio de diversos procesos psicológicos. El modelo más representativo que explica dichos procesos es el propuesto por Flower y Hayes (1981). Estos autores defienden la existencia de tres grandes factores: la memoria a largo plazo (MLP), la memoria operativa (MO) y el contexto de producción (CP); y la interacción entre ellos, como los determinantes en el proceso de escritura. En líneas generales, el proceso de escritura se inicia con la actividad de la MO y el CP, que precisan a quién va dirigido el mensaje, con qué intención, a través de qué medio, etc. Posteriormente, entra en juego la MLP, la cual formaliza el mensaje que se desea emitir mediante la recuperación de los conocimientos relativos a normativa, ortografía, gramática, semántica, etc. necesarios para conformar el producto final. En nuestro caso, se trata de «escribir» el contenido del sitio web que queremos crear, en este caso referido especialmente al texto.

Ahora bien, crear un texto, sea escrito o multimodal, como lo es un sitio web, es una tarea compleja en la que no debemos perder nunca de vista la finalidad comunicativa del texto producido (Wünsch-Nagy, 2020). Por tanto, tenemos que conocer las fases de dicho proceso de composición.

En concreto, el proceso de escritura se compone de cuatro fases. Las dos primeras fases se corresponden con el proceso anteriormente explicado de activación de la MO y recuperación de los contenidos a través de la MLP.

De esta forma, será en la tercera fase donde ya comenzará a materializarse el producto final. En esta tercera etapa, el estudiante redacta una versión inicial del texto. Para ello, interviene la memoria operativa en consonancia a la información enviada desde el contexto productivo, entre la cual podemos destacar la tipología textual y las destrezas gramaticales y ortográficas. Al final de esta fase, el alumno habrá producido una primera versión o borrador del texto.

La cuarta y última fase del proceso, pero no por ello la menos importante, es la fase de revisión y evaluación. Desgraciadamen-

te, en numerosas ocasiones, esta fase apenas es trabajada en las aulas. Paradójicamente, a pesar de no dedicar especial atención a revisar y evaluar el texto, se tiende a centrar la escritura en la consecución del producto final. Por tanto, como docentes, debemos reconocer la importancia de esta fase y trabajarla activamente a la hora de diseñar un sitio web. En esta etapa, el alumnado revisa el primer borrador producido en la fase anterior. Dicha revisión, se hará según las destrezas aplicadas desde el CP en la fase anterior. Tal y como hemos comentado, el contexto productivo determina los condicionantes necesarios para producir el texto, destacando aspectos gramaticales y normativos. Por tanto, en esta fase, el alumno reflexionará sobre cómo ha aplicado dichos conocimientos lingüísticos a su texto. Además, el hecho de contar con el primer borrador ya escrito favorecerá la fijación del alumno en los aspectos gramaticales, lo que le llevará a una reflexión más profunda y completa de la corrección gramatical.

Llevado a la práctica educativa concreta de diseño de sitios web, podemos observar la importancia de la cuarta fase muy claramente. Si bien es cierto que en esta fase el alumnado no debe atender únicamente a aspectos gramaticales o normativos, reconocemos que estos conforman uno de los factores de mayor importancia en un texto y cuyos errores son más fácilmente identificables. En concreto, nos parece interesante la implementación de una dinámica de coevaluación entre el alumnado. Esta metodología, además de ser muy beneficiosa para los aprendizajes del alumnado, permite disponer de una información clara y continua de los procesos de aprendizaje que se están desarrollando (López *et al.*, 2005). En nuestro caso, proponemos la corrección del primer borrador de forma coevaluativa, donde cada alumno corrija y revise el texto del sitio web del compañero o compañera, pudiendo así detectar los errores de forma más directa. En conclusión, podemos afirmar la gran importancia de la tarea de revisión en el proceso de escritura y composición de textos en el diseño de un sitio web, siendo los contenidos gramaticales y normativos uno de los factores más destacables y dignos de revisión.

La lectura como elemento de reflexión del proceso creativo

En el diseño de un sitio web es fundamental el proceso de lectura del contenido elaborado antes de proceder a su publicación

en la red. Ello nos lleva a abordar las finalidades de la lectura y la influencia de esta sobre el sentido final del proceso de comunicación, fundamental cuando estamos ante el medio de comunicación por excelencia en la sociedad actual como es internet.

En primer lugar, cabe destacar que la lectura es, en toda su esencia, un proceso de comunicación en el que el lector es el único interlocutor directo y encargado de dar sentido al texto. Por tanto, el interés, la finalidad del lector y su competencia lectora condicionarán enormemente el intercambio de información y el sentido de la comunicación. No obstante, ¿qué entendemos por finalidad lectora? Tras años de estudio, no se ha llegado a una definición unánime de finalidad lectora. Sin embargo, Solé (1992) sí ha obtenido una clasificación que engloba nueve posibles y diferentes finalidades lectoras. Entre ellas, encontramos algunas relativas a la obtención de información precisa o seguir instrucciones, otras que se refieren a la revisión y comunicación del texto, otras referidas a la lectura por placer y otras centradas en el ámbito escolar y la comprensión de conceptos. Teniendo en cuenta estas finalidades, cabe destacar que no se presentan de forma única e inequívoca en un mismo texto y lector, sino que suelen presentarse de forma simultánea en una misma lectura o en varias. Este último aspecto sobre la variación de la finalidad lectora dependiendo de la ocasión en la que leamos el texto nos invita a reflexionar más si cabe sobre la importancia de estas en la lectura.

En el caso de la lectura de un sitio web, especialmente referido a temas sobre multiculturalidad y plurilingüismo, nos debemos detener en el denominado intertexto, el cual podemos definir como la integración, selección y activación significativa del conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales que facilita la lectura de los textos (Mendoza, 2001). Por otro lado, pero de forma muy relacionada, este autor también propone un proceso secuencial para entender la lectura de textos. En el caso que nos ocupa, la primera fase de anticipación y prelectura es la que nos ofrece información más destacable para explicar la importancia del intertexto y finalidad lectora.

Mendoza (2001) propone la fase de prelectura como una actividad de anticipación para contextualizar el texto y al lector en un mismo escenario comunicativo, hecho que en la mayoría de las ocasiones no suele realizarse correctamente. En esta contex-

tualización, entran en juego actividades sobre el emisor, el contenido y la situación comunicativa que presenta el texto en cuestión. Cabe reconocer que existen textos en los que los aspectos anteriormente mencionados y relativos al emisor no son de gran importancia como, por ejemplo, textos de ámbito jurídico o puramente expositivo. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la presencia en el lector de conocimientos previos relativos directamente al texto condicionará enormemente su lectura.

Para ilustrar esta influencia, recurrimos a un ejemplo de un hipotético artículo periodístico de divulgación científica que trate sobre el Bosón de Higgs. Un científico con una amplia carrera profesional y con amplios conocimientos sobre esta partícula leerá el texto de la misma manera que un estudiante de 1.º de Bachillerato interesado en la física. Sin embargo, el científico contará con un gran intertexto de conocimientos científicos que reducirán su finalidad lectora a una mera información sobre la actualidad del Bosón. Em cambio, para el joven estudiante, con un reducido intertexto sobre conocimientos físicos, la lectura del texto, sumada al carácter divulgador del mismo, supondrá una experiencia de aprendizaje y reflexión sobre la partícula, a la cual seguramente no habrá llegado el científico debido a su intertexto y finalidad. Todo ello aplicado a la lectura de sitios web que hayamos creado sobre multiculturalidad y plirilingüismo implica abordar paralelamente procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a dichas temáticas. Ello será fundamental para lograr un aprendizaje significativo. Como vemos, reconocemos la gran influencia del intertexto en el proceso de lectura, lo que condiciona directamente la finalidad con la que leemos el texto en cuestión y, por ende, el sentido comunicativo del mismo.

La creación de sitios web como medio para abordar la multiculturalidad y el plirilingüismo desde la multimodalidad

La palabra es poderosa para la colectividad y lo es para la construcción de la propia historia de la persona, como individuo (Mendoza, 2001; Moya y Pinar, 2007). Ahora bien, en este siglo XXI se precisa mucho más que la simple palabra, habida

cuenta de la multiplicidad de soportes, entornos, dispositivos, formatos y, en general, modos que las TD han puesto a nuestra disposición en cuanto a semiótica y multimodalidad (Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro, 2019). Nunca había sido tan sencillo y ubicuo acceder al conocimiento y poder informar y publicar. Por ello, se hace necesario formar teniendo en cuenta este contexto, como así lo señalan Fernández-García (2017). En la sociedad actual, las TD han propiciado nuevas formas de comunicación y de intercambio de información. Con ello se genera el desarrollo de nuevos contenidos multimodales (Martínez-Roig *et al*, 2020).

Como señalan Gladic y Cautín-Epifani (2016), queda establecido el concepto de texto como entidad multimodal y debe abordarse la comprensión y aprendizaje desde esta perspectiva:

No podemos seguir orientando las prácticas educativas en base a un concepto de texto eminentemente verbal, sino más bien es necesario que el proceso educativo se conciba desde un concepto multimodal del texto. La educación y las prácticas de enseñanza deben adaptarse, por tanto, a los requerimientos del contexto en el que se insertan los estudiantes y las características de sus procesos, es decir, a una realidad de comunicación multimodal. (Gladic y Cautín-Epifani, 2016, p. 390).

De esta forma, las TD facilitan el uso de recursos adicionales al texto alfabético y a la imagen, como señalan Chaverra-Fernández *et al*. (2016). Según estas autoras, esto concuerda con lo planteado por Kress (2003, *apud* Chaverra-Fernández y Bolívar, 2016, p. 185) «cuando sugiere que «los dispositivos digitales modificaron los conceptos tradicionales de alfabetización al dar mayor preeminencia a la imagen y a otras formas de comunicación, que pueden ser soportadas en las pantallas, con la consecuente presencia en diversos ámbitos de la vida cotidiana». Con ello, conseguimos, en definitiva, una narrativa, la cual es una práctica reflexiva que permite (re)pensar y atribuir sentido a las experiencias, al tiempo que facilita comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas (Cabré, 2016; Martínez-Roig *et al*, 2021a; Martínez-Roig *et al*, 2021b; Martínez-Roig *et al*, 2021c). Se trata de la trenza que pone en conjunción creencias, presuposiciones y conocimientos, donde

el sujeto construye nuevos marcos interpretativos, en nuestro caso, en torno a la multiculturalidad y multilingüismo.

Se trata, en definitiva, de nuevas pedagogías de participación (Vizcaíno-Verdú *et al.*, 2019) bajo un alfabetismo transmedia, con un incremento de productores-consumidores (prosumidores) capaces de generar y publicar contenidos a través de la red (Scolari, 2018a; Scolari, 2008b). En este sentido, citamos a O'Halloran *et al.* (2017), cuyo enfoque de semiótica social hacia la alfabetización multimodal crítica se basa en la convicción de que el alumnado de la sociedad actual precisa competencias más allá de las nociones tradicionales de alfabetización a fin de poder satisfacer las demandas cambiantes que plantean los medios y la tecnología en el siglo XXI.

Si todo ello no fuera ya interesante *per se*, cabe añadir el hecho de que, en definitiva, estamos formando de modo efectivo respecto a la misma noción de ciudadanía (consciente y responsable), máxime en el contexto cambiante y tecnológico actual. Se trata de vislumbrar la importancia de aspectos como la multiculturalidad y el plurilingüismo en el proceso de construcción de nuestra sociedad. En este contexto, O'Halloran *et al.* (2017, p. 164) señalan:

Aunque los educadores son plenamente conscientes de esta necesidad, la mayoría de los enfoques pedagógicos de los que disponen no ofrecen recursos como programas informáticos creados a tal efecto que puedan manejar tales complejidades. Las tecnologías mediáticas existentes pueden permitir que se compartan y comenten archivos multimedia, pero no incluyen marcos conceptuales ni técnicas para el análisis y la interpretación sistemática de textos con imágenes y componentes de vídeo.

Así, se considera que el diseño de sitios web puede ser un recurso óptimo para este planteamiento y, con el mismo, contribuir a formar al ciudadano de una sociedad acorde con su tiempo.

Referencias bibliográficas

Cabré Rocafort, M. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narra-

- tivas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9 (3), 50-68.
- Cañamares-Torrijos, C. y Moya-Guijarro, A. J. (2019). Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos*, 18 (3), 59-70. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2127
- Chaverra-Fernández, D. I. y Bolívar Buriticá, W. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (1), 181-187.
- Dakich, E. (2014). Theoretical and epistemological foundations of integrating digital technologies in education in the second half of the 20th century. En: *Reflections on the history of computers in education* (pp. 150-163). Springer Berlin Heidelberg.
- Diez Gracia, A. (2018). El prosumidor como alternativa a la crítica periodística: estudio de caso de Goodreads. Empoderando a la ciudadanía 3.0. *Ícono*, K (10), 62-84.
- Fernández-García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva Sociedad*, 269, 66-77. <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2017/no269/8.pdf>
- Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387. <https://www.jstor.org/stable/356600>
- Gladic Miralles, J. y Cautín-Epifani, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y Lingüística*, 34, 381-394.
- González Reyes, R. (2021). Las otras caras del prosumidor: una revisión a los conceptos fundacionales de *pro-am* (amateur profesional) y *maker*. *Comunicación y Sociedad*, 1-19. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.8072>
- Gràcia García, M. y Segué Morral, M. T. (2009a). ¿El aprendizaje influye en el desarrollo humano? En: *Psicología de la educación y la instrucción*. FUOC.
- Gràcia García, M. y Segué Morral, M.T. (2009b). ¿Cómo se aprende en el contexto escolar? En: *Psicología de la educación y la instrucción*. FUOC.
- Jurado Soto, É. W. y Martos Eliche, F. (2022). Diseño de un sitio web de aprendizaje de inglés mediante el modelo ADDIE. *Apertura (Guadaluajara, Jal.)*, 14 (1), 148-163. <https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2132>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>

- López Pastor, V. M., Barba Martín, J. J. y González Pascual, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17.
- Martínez-Roig, R. (2021). Tecnología digital y necesidades educativas específicas en torno al aprendizaje en el aula. En: R. P. Esteve Faubel (ed.). *Nuevas tendencias en investigación educativa* (pp. 79-88). Octaedro.
- Martínez-Roig, R., Álvarez-Herrero, J. F., y Urrea-Solano, M. (2022). Social networks and blogs as educational communicative resources during a pandemic. En: A. Cortijo Ocaña y V. Martines (eds.). *Handbook of research on historical pandemic analysis and the social implications of COVID-19* (pp. 153-163). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7987-9.ch012>
- Martínez-Roig, R., Gavilán-Martín, D. y Merma-Molina, G. (2021a). Transmedia storytelling que reporta y supera casos de marginados. Clásicos como muestra de didáctica y psicología social para la superación personal. En: V. J. Escartí y R. Roca (eds.). *En los márgenes de la historia: marginales y minorías* (pp. 269-292). Libros Pórtico.
- Martínez-Roig, R., Merma-Molina, G. y Urrea-Solano, M. (2021b). The power of storytelling. Some aspects of James Í's *Llibre dels Fets* as a transmedia storytelling with educational purposes and social and political psychology. En: A. Cortijo Ocaña y J. M. Antolí Martínez (eds.). *Approaches to new trends in research on Catalan studies* (pp. 261-280). Peter Lang.
- Martínez-Roig, R., Urrea-Solano, M. y Hernández-Amorós, M. J. (2021c). Transmedia storytelling i coneixement en obert. Clàssics i psicología social en favor de les virtuts del bon govern. En: A. Cortijo Ocaña y E. Sanchez-López (eds.). *De la innovació al cànon* (pp. 395-428). Afers.
- Martínez-Roig, R., Urrea-Solano, M. y Merma-Molina, G. (2020). Propuestas didácticas para la formación inicial del profesorado en torno a los canales de youtubers infantiles. En: E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (eds.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3448-3457). Octaedro.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moya Guijarro, A. J. y Pinar Sanz, M. J. (2007). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos*, 3, 21-38. https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.02

- O'Halloran, K. T. Y Sabine, E. M. (2017). Multimodal analysis for critical thinking. *Learning, Media and Technology*, 42 (2), 147-170. 10.1080/17439884.2016.1101003
- Pazmiño-Armijos, A., Jácome-Tinoco, J., Santillán-Mariño, C. y Freire-Quintanilla, M. (2019). El uso de las TIC para el aprendizaje de la programación. *Dominio de las Ciencias*, 5 (1), 290-298. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i1.861>
- Pérez Ruíz, V. D. y La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, 21, 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85332835002>
- Roig-Vila, R. y Cobos Velasco, J. C. (2019). La Didáctica como elemento determinante en los nuevos escenarios de la educación superior. *Revista Internacional d'Humanitats*, 46-47, 129-142. <http://www.hottopos.com/rih46/index.htm>
- Ruiz-Danegger, C. (2009). Debates sobre la modularidad en la psicología del desarrollo: ¿Hacia un nuevo constructivismo? *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 26 (2), 247-265.
- Scolari, C. (2018a). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. CeGe.
- Scolari, C. (2018b). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Universitat Pompeu Fabra.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Teske, P. R. J. y Horstman, T. (2012). Transmedia in the classroom: breaking the fourth wall. *MindTrek '12: Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference* (pp. 5-9). ACM Digital Library. <https://doi.org/10.1145/2393132.2393134>
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras, P. y Guzmán-Franco, M. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 59, 95-104.
- Wünsch-Nagy, N. (2020). Multimodal literacy development in a higher education English Studies classroom. *Journal of Visual Literacy*, 39 (3-4), 167-184. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1826218>
- Yucra-Quispe, L.-M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Agueda, I. (2022). De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes. *Revista de Comunicación*, 21 (1), 433-450. <https://dx.doi.org/10.26441/rc21.1-2022-a22>