

PROPUESTA DIDÁCTICA MULTIMODAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL MEDIANTE CÓMICS MANGA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL INGLÉS

MULTIMODAL DIDACTIC PROPOSAL ON DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH MANGA COMICS AT UNIVERSITY ENGLISH TEACHING

Alba Campoy Martínez^{1,a} , María Martínez Lirola^{1,2,b} 

¹ Universidad de Alicante, España

² University of South Africa (UNISA), Sudáfrica

 acampoymartineza@gmail.com

 maria.lirola@ua.es

Recibido: 12/01/2023; Aceptado: 12/09/2023

Resumen

La enseñanza contemporánea del inglés exige el uso de metodologías que no solo faciliten la participación de los/as estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también estén relacionadas con la vida real y contribuyan a la formación de una ciudadanía crítica y comprometida. Así, el presente artículo tiene como objetivo presentar una experiencia didáctica en la que se emplea el manga *My Brother's Husband* de Gengorō Tagame (2018), con el fin de que el alumnado reflexione sobre la importancia del análisis de materiales multimodales en el aula universitaria a nivel intercultural, ya que el mencionado título adopta diferentes aspectos sociales y culturales de gran relevancia. Para lograrlo, el estudio utiliza un diseño de investigación cualitativo y cuantitativo por medio de la observación del desempeño de los/as estudiantes con dicho material en el aula y mediante el uso de una rúbrica y de un cuestionario al final de las sesiones con el fin de conocer la opinión del estudiantado. Los resultados muestran que los/as estudiantes sí profundizan acerca de la gramática visual que se extrae del *manga*, además de revelar que el alumnado toma conciencia de la importancia de la competencia intercultural en el aprendizaje del inglés.

Palabras clave: Multimodalidad; competencia intercultural; gramática visual; *manga*; enseñanza universitaria.

Abstract

Contemporary teaching of the English language requires the use of methodologies that not only facilitate the participation of students in the teaching-learning process, but that are also related to their everyday life and contribute to their development as a critical and committed citizen. Thus, this article presents a didactic experience in which the manga *My Brother's Husband* by Gengorō Tagame (2018), is used for students to reflect on the importance of analyzing multimodal materials in the university classroom at an intercultural level, since the aforementioned title adopts different social and cultural aspects of great relevance. To achieve this, the study implemented both a qualitative and quantitative research design that included observations of the students' interactions with the manga materials in the classroom, and the use of a rubric and a questionnaire at the end of the sessions to attain students' opinions. The results showed that students delved into the visual grammar extracted from the manga and revealed that students are aware of the importance of intercultural competence when learning English.

Keywords: Multimodality; Intercultural Competence; Visual Grammar; *Manga*; Tertiary Education.

1. INTRODUCCIÓN

La innovación en la enseñanza del inglés lleva consigo implementar nuevas herramientas, contenidos y metodologías que faciliten el aprendizaje del alumnado. En este sentido, las metodologías activas conceden al alumnado un papel central mientras aprende y favorecen la adquisición de distintos tipos de competencias (González-Mujico y Lasagabaster, 2019; Llorente-Cejudo *et al.*, 2022; Moliní Fernández y Sánchez-González, 2019). Al tratarse el inglés de una lengua franca, consideramos que la competencia intercultural adquiere un lugar central.

El hecho de utilizar textos multimodales, o en otro sentido, aquellos materiales caracterizados por poseer más de un sistema semiótico, está cada vez más extendido en la enseñanza universitaria, por tratarse de herramientas clave a la hora de fomentar el pensamiento crítico, acercar al alumnado a otras culturas y conocer otras realidades sociales. Así, el estudiantado es capaz de comprender de qué manera se crean estos textos; qué elementos son susceptibles de interpretarse de forma explícita e implícita; cómo se ha de examinar cualquier material multimodal, y en concreto, una imagen; cuál es el procedimiento que hay que seguir a la hora de emplear dichos textos al mismo tiempo que se integran las diferentes habilidades comunicativas que existen en la enseñanza de lenguas extranjeras; y, finalmente, qué otras competencias, aparte del ya mencionado pensamiento crítico, se pueden trabajar en el aula.

Optar por una enseñanza multimodal implica dotar de dinamismo el proceso de enseñanza-aprendizaje al trabajar de manera activa con los distintos modos de comunicación que están presentes en este tipo de textos. Con el fin de obtener el máximo partido de los textos multimodales seleccionados se explica en clase el modelo de gramática visual que proponen Kress y van Leeuwen (2021). Este artículo presenta una propuesta pedagógica centrada en el uso de los cómics japoneses denominados *manga* en formato digital con el fin de que el alumnado pueda tomar conciencia de que estos textos ofrecen la posibilidad de revisar aspectos gramaticales a la vez que se aprenden aspectos relacionados con la gramática visual y la competencia intercultural.

La selección del *manga* se justifica porque una de las características del siglo XXI es la globalización por la circulación de personas, información, tendencias, entre otros. Esto hace necesario tener conocimientos de otras culturas con el fin de poder integrarlas con la propia o de profundizar en ellas. Asimismo, usar el *manga* en las clases permitirá establecer relaciones entre la lengua y la cultura nipona en este sentido, permitiendo a los/as lectores/as obtener información sobre los valores, comportamientos y costumbres de esa sociedad.

Consideramos que la enseñanza universitaria del inglés es el espacio adecuado para abrir el corpus de los currículos educativos hacia otras literaturas. Tal y como afirma Kapur (2018), el enfoque tradicional ha quedado obsoleto y es necesario reemplazarlo con nuevas estrategias que sean dinámicas e interactivas para que los contenidos de la clase sean relevantes para el alumnado del siglo XXI. Por esta razón, cualquier aula de idiomas debería ofrecer oportunidades para el aprendizaje de idiomas, las cuales podrían caracterizarse por actividades interculturales, no solo sobre la cultura inglesa, sino también sobre otras. De acuerdo con Bland (2018), las narrativas se consideran "*an important pedagogic medium*" debido a que "*they metonymically represent cultures of the language learner's own world or cultures unfamiliar to them.*" (p. 3), sin obviar que también se trata de herramientas poderosas durante el aprendizaje de idiomas. Por lo tanto, el trabajo de los/as docentes consiste en utilizar materiales con los que no solo puedan mostrar a los/as estudiantes otras culturas y tradiciones, evitando así la perpetuación de estereotipos, sino también con los que aprendan el idioma de manera significativa y efectiva.

La palabra japonesa *manga* hace referencia a todas aquellas historietas de origen nipón que combinan tanto elementos visuales como lingüísticos (McCarthy, 2014). Si bien los cómics se consideraban principalmente como lecturas superficiales, o incluso ligados a la distracción exclusivamente, hoy en día se han consolidado como un género de lectura cada vez más popular (Murakami, 2009), siendo esta la principal motivación para la realización de la siguiente propuesta didáctica. A pesar de cualquier prejuicio previo, los cómics están muy presentes en nuestra cultura, y este artículo se centra en los *manga*, ya que su carácter visual los convierte en un medio atractivo no solo para disfrutar de la lectura, sino también como instrumento para promover la crítica y la reflexión a la vez que se trabaja con materiales significativos. En consecuencia, los cómics pueden considerarse un recurso pedagógico que estimule al alumnado a aprender y, en el caso de este estudio, a profundizar en la cultura japonesa.

La hipótesis de este artículo es que el uso de materiales *manga* en la clase de inglés como lengua extranjera potencia la adquisición de la competencia intercultural al fomentar la conciencia y la expresión cultural por medio de la reflexión y el debate sobre la temática de los *mangas*. Los principales objetivos de este artículo son los siguientes: 1) Introducir los principios de la educación intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de actividades enmarcadas en el uso de los cómics *manga* que fomentan tanto la adquisición de contenidos gramaticales como la aplicación de los principios de la gramática visual, es decir, aquella que permite analizar textos en los que hay imagen y 2) Enseñar a los/as estudiantes a leer cómics *manga* desde una perspectiva intercultural y conocer su opinión al respecto. Las principales preguntas de investigación son las siguientes: ¿Es el *manga* un texto multimodal adecuado para trabajar contenidos gramaticales? ¿Contribuye el empleo de los *mangas* seleccionados a fomentar la adquisición de la competencia intercultural del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es el alumnado consciente de ello?

A continuación, en este artículo se presenta la revisión de la literatura, seguido de la metodología seguida para hacer esta investigación. En el apartado 4 se presenta la propuesta de actividades y el análisis de los resultados. El artículo acaba con la discusión y las conclusiones basadas en el estudio.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Esta sección se subdivide a su vez en tres secciones, pues en ella se presta atención a los distintos aspectos teóricos presentes en este artículo. En primer lugar, vamos a introducir la competencia intercultural o “*the ability to understand and relate to people from other countries*” (Byram, 1997, p. 5), pues consideramos que trabajar con esta competencia en la enseñanza universitaria del inglés es relevante a la hora de que el alumnado pueda establecer relaciones entre la cultura propia y las otras, así como entre la lengua que aprende y la cultura en que se enmarca. También permite promover el respeto a la diversidad y la comunicación pacífica (Cuartas Álvarez, 2020), de modo que se potencia el respeto a las diferencias y las asocia al enriquecimiento (Espinoza Freire, 2020). En este sentido, nos encontramos ante una competencia que permite profundizar en otras culturas y en los estereotipos asociados a ellas (Delbury, 2020; Girik Allo, 2018).

La competencia intercultural ocupa un lugar central en la clase de inglés por ser determinante en que el alumnado avance como ciudadanía cosmopolita, comprometido con las demandas sociales y respetuoso con las diferencias. Así, consideramos que aprender una lengua es un proceso tanto interpersonal como intercultural en el que las diferencias culturales juegan un papel fundamental (Güneş y Mede, 2019). El hecho de que nos encontremos en un mundo globalizado hace que esta competencia sea esencial en la enseñanza del inglés por ser la lengua

franca por excelencia. Trabajar esta competencia posibilita que el alumnado se forme como ciudadanía integral con capacidad para respetar las diferencias entre las culturas.

De acuerdo con [Byram \(1997\)](#), el intercambio de información en sí se encontraría en un segundo plano, ya que le resta importancia con respecto al establecimiento y a su vez mantenimiento de las relaciones sociales. De este modo, afirma que, si un individuo es capaz de interactuar de manera efectiva, ya sea utilizando recursos tanto lingüísticos como no lingüísticos, con otros iguales de otros países mediante una lengua extranjera, hablamos de una persona competente desde el punto de vista intercultural, y esta es la definición que adoptamos en el presente artículo.

La definición que [Bisquerra y Pérez \(2007\)](#) ofrecen de esta competencia es clara: “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 63). [Clouet \(2013\)](#) define la competencia intercultural del siguiente modo:

[...] *intercultural skills which are defined as the ability of the learners to bring the culture of origin, i.e. the native culture of the learners, and the foreign culture into relation with each other; the ability to be sensitive and use a variety of strategies for contact with those from other cultures; the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstandings and conflict situations; and the ability to overcome stereotyped relationships.* (p. 142)

En segundo lugar, introduciremos el *manga*. El término *manga* se empezó a utilizar comúnmente a partir del año 1814 gracias a Katsushika Hokusai, un pintor japonés que publicó sus cuadernos de bocetos bajo el nombre de *Hokusai Manga*. Según [McCarthy \(2014, p. 80\)](#), la primera parte de esta palabra (“man-”) se suele traducir como extravagante o descontrolado, por lo que, en su conjunto, *manga* significa “imágenes irresponsables”, aunque hoy en día el vocablo es conocido simplemente como cómics.

A partir de la década de 1950, los cómics japoneses se abrieron camino hacia Occidente a través de la ocupación, el comercio y la inmigración, entre otras causas, y ofrecieron una cultura que abarcaba a todas las edades y a todos los gustos. Por lo tanto, supuso un intercambio cultural, y en la actualidad lo sigue siendo. [Ito \(2000\)](#) defiende que el *manga* “*is indeed a very effective and pragmatic teaching method*” (p. 1). Igualmente, [Murakami \(2009\)](#) manifiesta en su artículo que hay muchos/as académicos/as que han demostrado que los textos híbridos, o de igual manera, obras que combinan materiales tanto visuales como textuales, son excelentes opciones para un aprendizaje y comprensión eficientes.

Sin duda alguna, estos materiales contribuyen “*to a dynamic and multifaceted repertoire of knowledge both of the word and the world*” (Bland, 2018, p. 6). Así, los/as docentes universitarios/as deberían incluir temas transversales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de fomentar la competencia intercultural y promover el conocimiento del alumnado acerca de la cultura japonesa con algunos conceptos clave tales como los siguientes:

- Leyendo de derecha a izquierda y de manera vertical, ya que el hilo argumental de cualquier texto *manga* se muestra de arriba abajo. En consecuencia, las páginas de los cómics manga deben leerse como una “S”, por lo que el/la lector/a comenzará a leerlo en la esquina superior derecha y lo terminará en la esquina inferior izquierda de la misma página.
- El ritmo es mucho más lento, dando menos importancia a la acción y dando más valor a la parte emocional.
- Diferencias de estilo, muy relacionadas con los fotogramas de los largometrajes, con cambios de perspectiva y otros efectos visuales muy relacionados con los cinematográficos.

El hecho de que los *manga* sean textos multimodales, es decir, que combinen más de un modo de comunicación, nos lleva a introducir la gramática visual en los siguientes párrafos. Estos modos son diferentes recursos semióticos que permiten que el significado se cree a través de uno de ellos de forma separada o de la combinación de varios de manera simultánea. Concurrimos con [Kress y van Leeuwen \(2021, p. 11\)](#) en que leer e interpretar imágenes “[...] *needs also to be seen as a sign-making process*”. [Kress y van Leeuwen \(2021, pp. 181-182\)](#) observan tres aspectos fundamentales a la hora de analizar la composición de los textos multimodales:

- El valor de la información: el lugar en el que han sido ubicados los distintos elementos de la información. En este sentido, los autores establecen que el valor de la información puede distribuirse de izquierda a derecha, de arriba abajo o de manera centrada.
- La prominencia: se trata de los elementos más destacados de una página por aparecer en primer plano, por su tamaño, etc. con el fin de captar la atención del receptor.
- Los marcos se encargan de conectar o separar los diversos elementos de la página. Pueden unir elementos dentro de una composición visual y dentro de un texto escrito.

Basándonos en estas tres maneras de composición, los principales elementos que hemos de tener en cuenta a la hora de analizar un texto multimodal son los siguientes: la disposición o presentación de la página, los titulares, el color, la prominencia o rasgo más sobresaliente, los marcos que tiene la página y la fotografía o la imagen.

Trabajar con este tipo de textos implica, por un lado, el desarrollo de nuevas formas de *literacy*, pues el alumnado tiene que decodificar modos de comunicación distintos a la lengua (lo visual, lo musical, etc.) ([Hestbaek et al., 2015](#)). Por otro lado, estos textos permiten profundizar en entender la lengua como una práctica social. En este sentido, los textos multimodales permiten comprender la relación entre el discurso y la sociedad al analizar el modo en que se recrean aspectos culturales en dichos textos ([Martínez Lirola, 2017](#)).

En esta propuesta pedagógica vamos más allá de trabajar con textos multimodales, pues consideramos la clase como un contexto multimodal que permite al alumnado y al profesorado tomar conciencia del potencial de los modos de comunicación distintos a la lengua. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje gana en dinamismo y creatividad ([Triviño Cabrera, 2018](#)).

3. METODOLOGÍA

En el presente estudio se ha adoptado un método cualitativo-descriptivo de carácter exploratorio, ya que, por un lado, se centra en las notas que la profesora tomó en clase mientras el alumnado participaba en las actividades diseñadas. También se ofrecen algunos datos cuantitativos basados en el cuestionario que el alumnado tenía que completar (ver [Anexo](#)) y en la rúbrica completada tanto por parte de la profesora como por el alumnado (ver [Tabla 1](#)).

3.1. Contexto y participantes

La asignatura optativa Gramática Inglesa LE/L2 del Máster en Español e Inglés como Segundas Lenguas/Lenguas Extranjeras de la Universidad de Alicante consta de 6 créditos, y se imparte durante el primer cuatrimestre del mencionado máster. Sus fines fundamentales son ofrecer al alumnado técnicas, teorías y propuestas pedagógicas para enseñar gramática en los distintos niveles educativos teniendo en cuenta las demandas educativas del siglo XXI.

La práctica que se presenta en este estudio se realizó con las 14 personas matriculadas en dicha asignatura en el curso 2022-2023 (11 mujeres y 3 hombres), todas graduadas en Estudios Ingleses, Educación o Traducción, con un nivel de inglés entre intermedio alto y avanzado, B2 y C1 ([Consejo de Europa, 2020](#)). El alumnado quiere ser profesor/a de inglés en los distintos niveles educativos en el futuro. La docente tiene veinte años de experiencia como profesora de Universidad. Su nivel de inglés es avanzado y lleva cuatro años impartiendo la asignatura mencionada.

3.2. Instrumentos

Los instrumentos de investigación utilizados consistieron, por un lado, en las notas tomadas por la profesora, en su rol de investigadora, mientras el alumnado realizaba las actividades enmarcadas en la competencia intercultural y en la rúbrica que tanto la profesora como el alumnado completaron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (vid. [Tabla 1](#)); por otro lado, se utilizó un cuestionario anónimo al final del cuatrimestre con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre diferentes cuestiones de multimodalidad, *manga* e interculturalidad. La profesora, en su rol de investigadora, diseñó las preguntas del cuestionario durante el cuatrimestre con el fin de hacer al alumnado reflexionar sobre algunos aspectos que se habían tenido en cuenta en el diseño de las actividades.

Los datos obtenidos una vez realizado el cuestionario por parte del alumnado se recopilaron de manera anónima al final del cuatrimestre, y acto seguido, se examinaron manualmente. Hay 4 preguntas dicotómicas, 4 preguntas de respuesta corta, 2 preguntas de opción múltiple y 2 preguntas en la que se utiliza una escala de Likert (5 = muy de acuerdo; 4 = de acuerdo; 3 = neutral; 2 = en desacuerdo; 1 = totalmente en desacuerdo). Dichos datos fueron analizados estadísticamente mediante el software Excel (Microsoft Office), con el fin de obtener parámetros estadísticos univariados.

3.3. Procedimiento

Con respecto al procedimiento, en primer lugar, la profesora utilizó la plataforma online [Top Manga \(2022\)](#) para recopilar *mangas* relacionados con la interculturalidad. Dicha plataforma posee cerca de 60 000 títulos recogidos en su base de datos por lo que se precisó la categoría *slice of life*, o recuentos de la vida, por ser la más acertada en relación con dicha competencia, ya que sus historias representan la vida cotidiana de sus protagonistas de manera realista, centrándose a menudo en sucesos y experiencias del día a día.

Una vez seleccionada la categoría, se procedió a ordenar los *manga* que la conformaban de acuerdo con la nota máxima que tenían en la plataforma según los/as usuarios/as que los habían leído. Acto seguido, se comprobaron los 100 primeros títulos y se escogieron aquellos que tenían entre 20 y 30 capítulos en total, ya que el principal objetivo de la utilización de dicho material multimodal persigue que los/as alumnos/as trabajen el mismo título, pero que a su vez cada grupo tuviera un mínimo de un capítulo y un máximo de dos. Hecho esto, se obtuvieron ocho títulos *manga*, y una vez examinados sus primeros capítulos, se optó por utilizar los capítulos 1 y 2 de *My Brother's Husband*, escrito y dibujado por [Gengorō Tagame \(2018\)](#), pues es un material que incluye temas tales como las diferencias culturales, los posibles prejuicios hacia otras culturas y su consecuente superación de los estereotipos, la rotura de los roles de género, la representación LGBT+ en diferentes culturas, entre otros aspectos igual de relevantes. A la vez que se recopilaron los capítulos, la profesora preparó tanto un cuestionario (ver [Anexo](#)) como una rúbrica (ver [Tabla 1](#)) con el fin de observar aspectos relacionados con la

multimodalidad y la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambos instrumentos son de elaboración propia teniendo en cuenta los principios de la educación intercultural y la competencia intercultural propuestos por Byram (1997) y los de la gramática visual propuestos por Kress y van Leeuwen (2021). Finalmente, se prepararon las actividades que se presentan en la sección 4.1.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Esta sección se divide en dos subsecciones: en la primera, se presentan aspectos relacionados con la experiencia llevada a cabo en la que el *manga* se utiliza para que el alumnado profundice en aspectos culturales a la vez que revisa cuestiones gramaticales. En la segunda, se ofrecen los resultados del cuestionario que el alumnado completó al final del cuatrimestre y de la rúbrica empleada.

4.1. Propuesta de actividades

Las actividades diseñadas tenían como objetivo que el alumnado pudiera profundizar sobre la conveniencia del *manga* para revisar aspectos gramaticales de manera dinámica a la vez que aplicaba aspectos básicos de gramática visual y profundizaba en la competencia intercultural. Se enfatizaron diferentes aspectos gramaticales en clase, tales como artículos, tiempos verbales, modales, oraciones de relativo, entre otros. Asimismo, la temática del *manga* seleccionado ofrecía la posibilidad de que el alumnado avanzara como ciudadanía intercultural. La propuesta de actividades que sigue se desarrolló en dos clases prácticas de dos horas cada una.

En la primera clase, se presentó el concepto de cómics *manga* junto con sus nociones más importantes, tales como el origen de dichos materiales, los *mangamás* conocidos y algunos aspectos a tener en cuenta mientras se procede a su relación con la interculturalidad. Después, se recordaron los principios básicos de composición de textos multimodales de Kress y van Leeuwen (2021) con el fin de que el alumnado pudiera aplicarlos a los mencionados textos multimodales utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, la docente explicó las tareas que los/as estudiantes debían realizar. En primer lugar, tenían que escribir un breve resumen sobre el argumento del capítulo 1 de *My Brother's Husband*. Seguidamente, debían seleccionar al menos tres extractos de dicho *manga* con los que se pudiera explicar algún aspecto gramatical y de gramática visual, destacando cómo las imágenes contribuyen a su significado. Finalmente, debían participar en un breve debate sobre las principales cuestiones interculturales indicadas en el apartado 3.3 y observadas durante la lectura de los capítulos *manga*, las cuales se identificaron a partir de los argumentos utilizados por los/as alumnos/as a lo largo del intercambio de opiniones.

Acabada la explicación sobre las tareas, la docente procedió a agrupar al alumnado por parejas con el fin de que pudieran trabajar los materiales en mayor profundidad. La profesora facilitó al alumnado los capítulos del *manga* con los que debía trabajar. Mientras el alumnado realizaba las tareas, la profesora supervisó cada grupo para resolver las dudas. A continuación, se adjuntan algunas capturas extraídas por el alumnado de dicho *manga*, las cuales ayudan a la comprensión de lo que los/as estudiantes debían hacer durante la sesión práctica (vid. Figuras 1 y 2):

Figura 1. Yaichi preparando el desayuno de su hija.



Fuente. *My Brother's Husband* (Tagame, 2018). ©Blackfriars.

Figura 2. Yaichi haciendo las tareas del hogar.



Fuente. *My Brother's Husband* (Tagame, 2018). ©Blackfriars.

En la segunda clase, el alumnado tenía que leer el capítulo 2 de *My Brother's Husband* con el fin de seguir profundizando en el modo en que el texto escrito y la imagen expresaban el significado en dicho *manga*. Después de supervisar las parejas al igual que se hizo en la primera sesión, tuvo lugar un debate grupal en el que se discutió acerca de los diferentes aspectos relacionados con cuestiones gramaticales e interculturales, como por ejemplo, el uso de los

imperativos, la formación de las preguntas en inglés, las oraciones condicionales, la revisión de los tiempos verbales y el empleo de los verbos modales así como la importancia de tener conocimientos de otras culturas con el fin de evitar malos entendidos o reproducir estereotipos (vid. Figura 3 y 4).

Figura 3. Mike viendo el futón en el que dormirá.



Fuente. *My Brother's Husband* (Tagame, 2018). ©Blackfriars.

Figura 4. Mike contándole a Kana que en Canadá tienen otro tipo de sushi.



Fuente. *My Brother's Husband* (Tagame, 2018). ©Blackfriars.

Asimismo, la profesora, a modo de retroalimentación para todos/as los/as estudiantes que estuvieron exponiendo sus puntos de vista, indicó los aspectos más relevantes de dichas intervenciones, prestando especial atención a cómo el empleo de textos multimodales como los *manga* facilitan que el alumnado pueda prestar atención a la imagen para reforzar o explicar lo indicado en el texto escrito. La profesora también destacó los principales aspectos gramaticales que se pueden enseñar o revisar con los *mangas* seleccionados de manera dinámica y contextualizada. Esta retroalimentación se caracterizó por ser positiva en todo momento, animando a los/as alumnos/as a reflexionar y evaluar sus propios aprendizajes y estrategias en el aula. Finalmente, el estudiantado relleno el cuestionario (vid. Anexo) relacionado con la multimodalidad, la interculturalidad y el *manga*, mientras la profesora completaba la rúbrica (vid. Tabla 1).

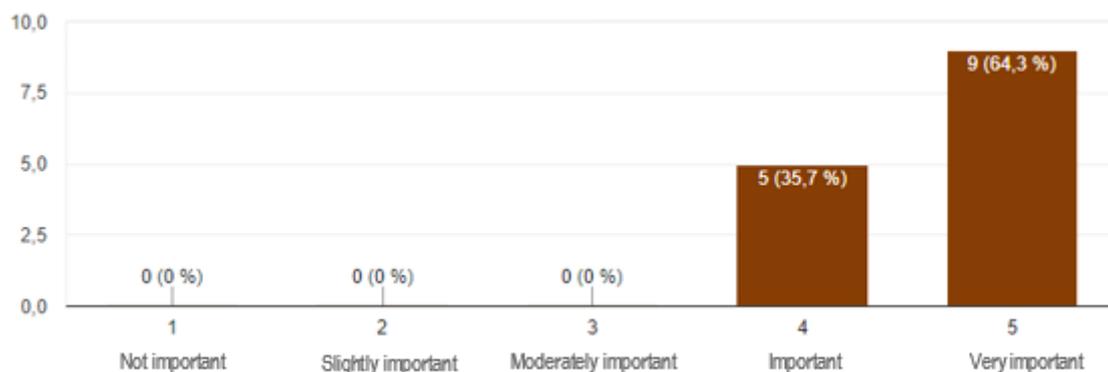
4.2. Resultados

El primer subapartado se refiere al análisis de los resultados del cuestionario completado por el alumnado al final de las prácticas, mientras que el segundo subapartado muestra la interpretación de los datos de la rúbrica.

4.2.1. Resultados del cuestionario

En la primera pregunta del cuestionario se le planteó al alumnado si pensaba que aprender a leer textos multimodales le resultaría algo útil, a lo que el 100% de los/as encuestados/as respondieron afirmativamente, aportando así en la segunda pregunta algunas de sus razones entre las que destacan que vivimos en una realidad multimodal, y por ello, estos textos se encuentran en todos los lugares; combinan diferentes modos de comunicación por lo que se pueden aprender distintos aspectos a la vez; y permiten que la sociedad se comunique entre sí de manera efectiva, entre otros. Con respecto a la tercera pregunta, en la cual el estudiantado debía seleccionar por medio de la escala de Likert hasta qué punto una clase debería ser multimodal, el 64.3% le dio la máxima importancia, y un 35.7% afirmó que esta prioridad debía ser alta de igual manera, tal y como se indica en la Figura 5.

Figura 5. ¿Hasta qué punto una clase debería ser multimodal?

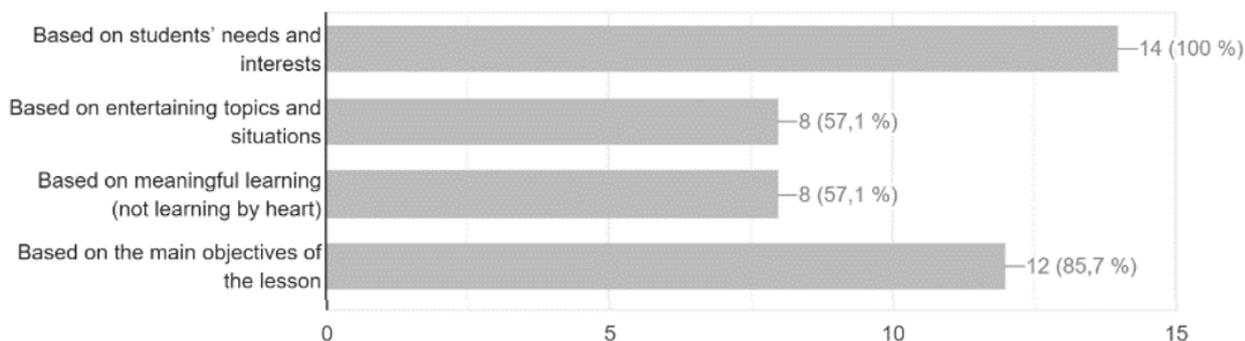


Fuente. Elaboración propia.

La cuarta pregunta pretendía saber si los/as estudiantes creían que el profesorado debía presentar la gramática visual de manera explícita para enseñar diversos contenidos, el 85.7%

respondió afirmativamente, en comparación con un 14.3%, quienes no lo veían del todo apropiado. A continuación, en la quinta pregunta se le permitió al estudiantado escoger entre diferentes opciones que les resultarían de gran utilidad a la hora de seleccionar recursos multimodales y llevarlos al aula: el 100% seleccionó que debían estar basados en las necesidades e intereses de los/as alumnos; el 85.7% indicó que sería positivo que dichos materiales tuvieran en cuenta los principales objetivos de la clase; un 57.1% hizo referencia a que estuvieran basados en temas y situaciones entretenidas; y otro 57.1% escogió que resultaran ser un aprendizaje significativo (vid. Figura 6).

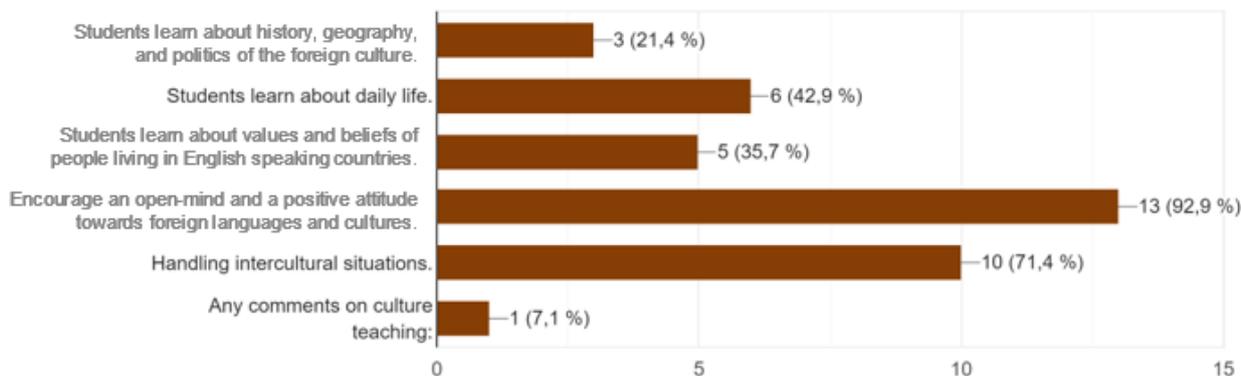
Figura 6. Opciones de utilidad para seleccionar textos multimodales.



Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a la sexta pregunta, centrada en conocer lo que el alumnado entiende por “*culture teaching*”, el 92.9% apostó por incentivar una mentalidad abierta y una actitud positiva hacia idiomas y culturas extranjeras; un 71.4% seleccionó manejarse con situaciones interculturales, es decir, tener recursos para no rechazar aspectos o situaciones relacionados con otras culturas; el 42.9% indicó que los/as estudiantes aprendieran sobre la vida diaria; el 35.7% optó porque el alumnado aprendiera acerca de valores y creencias de gente que vive en países angloparlantes; un 21.4% escogió que el estudiantado profundizara sobre la historia, geografía y política de la cultura extranjera; y un 7.1% indicó que la enseñanza de culturas también trataba acerca de cualquier comentario relacionado con esta (vid. Figura 7).

Figura 7. Aspectos que el alumnado asocia con “*culture teaching*”.

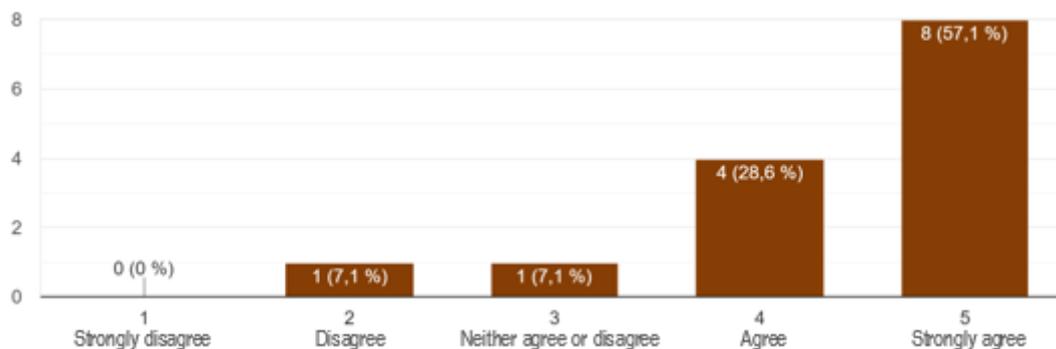


Fuente. Elaboración propia.

La séptima pregunta se centró en conocer si el alumnado estaba de acuerdo con que el *manga* sea un texto multimodal apropiado a la hora de introducir aspectos interculturales,

donde el 92.9% contestó positivamente, mientras que un 7.1% no lo veía de esa forma. Entre los argumentos positivos encontrados en la octava pregunta, se destacan que se tratan temas que conciencian acerca de temas interculturales, tales como la exploración de otras culturas y la rotura de ciertos estereotipos de género. De acuerdo con las justificaciones negativas, se indica la necesidad de tener en cuenta la edad e intereses del alumnado, ya que, si no fueran los adecuados, la práctica no funcionaría. En referencia a la novena pregunta, muy relacionada con las dos anteriores por tratarse de conocer si consideraban que mediante los cómics *manga* se podían introducir competencias interculturales en diferentes niveles educativos, los resultados mostraron que el 57.1% y el 28.6% respectivamente estaba de acuerdo con tal afirmación, frente a un 7.1% que permaneció neutral y un 7.1% que se mostró en desacuerdo (vid. Figura 8).

Figura 8. Efectividad de los cómics *manga* para introducir competencias interculturales.



Fuente. Elaboración propia.

Algunas de las respuestas encontradas en la décima pregunta sobre cómo estos textos multimodales contribuyeron al aprendizaje del alumnado incluyen que los materiales fueron estimulantes tanto visual como intelectualmente, ayudaron a que algunos aspectos fueran más fáciles de comprender, les ayudaron a entender y retener mejor la información, y les dieron ideas para poder utilizarlos en sus futuras clases como docentes.

La undécima pregunta mostró que el 92.9% del estudiantado había profundizado en aspectos culturales a través de los textos multimodales utilizados en las sesiones, frente a un 7.1% que respondió negativamente. Las principales razones encontradas acerca de esta tan buena acogida en la duodécima pregunta fueron que aprender sobre el *manga* les había ayudado a ampliar sus visiones y entrar en contacto con otra cultura muy diferente, y que estudiar y analizar estos textos multimodales de un origen distinto les había ayudado a estar más concienciados como un grupo y así compartir sus diferentes puntos de vista. Con respecto a la razón negativa, la persona siente que no han profundizado mucho, ya que cree que no hicieron realmente una discusión acerca de diversos aspectos culturales.

4.2.2. Resultados de la rúbrica

Mientras el alumnado exponía sus diferentes puntos de vista en el debate grupal, la profesora aprovechaba para anotar aquellas aportaciones y así trasladarlas en forma de datos cuantitativos a la rúbrica. Una vez terminado el diálogo, los/as estudiantes completaron también dicha rúbrica de manera individual. A continuación, se muestran dichos resultados,

donde se indican las respuestas de la profesora en la primera línea y debajo las respuestas del alumnado:

Tabla 1. Resultados de la rúbrica sobre multimodalidad *manga* e interculturalidad

	Likert scale				
Aspects to measure students' multimodality, <i>manga</i> and intercultural competence	(1) Professor: Students:	(2) Professor: Students:	(3) Professor: Students:	(4) Professor: Students:	(5) Professor: Students:
Use of the terminology associated with visual grammar	0% 0%	0% 0%	42.8% 28.6%	28.6% 42.8%	28.6% 28.6%
Application of the contents on visual grammar in the task	0% 0%	0% 0%	14.3% 14.3%	35.7% 57.1%	50% 28.6%
Vocabulary and idiomatic expressions on intercultural topics	0% 0%	0% 0%	42.8%	28.6% 14.3%	71.4% 42.8%
Understanding of the culture of different countries	0% 0%	0% 7.1%	7.1%	35.7% 35.7%	64.3% 50%
Discussion on intercultural aspects	0% 0%	0% 0%	14.3% 14.3%	28.6% 14.3%	57.1% 71.4%
Acquiring skills that will be useful not only in other subject areas, but also in everyday life	0% 0%	0% 0%	28.6%	42.8% 35.7%	57.1% 35.7%

Fuente. Elaboración propia.

En primer lugar, con respecto al ítem, “*Use of the terminology associated with visual grammar*”, la profesora anotó que el 42.8% del alumnado utilizó la terminología de la gramática visual de manera ocasional (3)¹, frente a dos porcentajes de 28.6% que la usaron tanto de manera frecuente (4) como muy frecuente (5). Por su parte, el 42.8% del estudiantado seleccionó que dicho empleo fue principalmente frecuente (4), en comparación al 28.6% que afirmó ser muy frecuente (5) y otro 28.6% que marcó la opción algo más ocasional (3). En cuanto a la aplicación de los contenidos de la mencionada gramática visual (“*Application of the contents on visual grammar in the task*”), más del 50% del alumnado seleccionó la opción frecuente (4), en concreto el 57.1%; el resto, un 28.6% seleccionó 5 en la escala de Likert y un 14,3% optó por la opción 3. Además, la profesora encontró algo más de diferencia en relación con el anterior objetivo, ya que de esta forma consideró que un 50% fue capaz de manejar sin inconveniente estas nociones a lo largo de sus aportaciones (5), un 35.7% hizo referencia a algunos aspectos de esta gramática (4) y solo un 14.3% adoptó una posición algo más pasiva (3).

Con respecto al siguiente ítem “*Vocabulary and idiomatic expressions on intercultural topics*” la docente apuntó que el 71.4% de los/as estudiantes utilizaron conceptos del vocabulario relacionado con temas interculturales de manera muy frecuente (5), y un 28.6% de forma

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

frecuente (4). Sin embargo, el 42.8% del alumnado contestó que esto se consiguió de manera ocasional (3), frente a otro 42.8% que afirmó que esto sucedió muy frecuentemente (5), junto a un 14.3% que optó por la opción frecuente (4). El vocabulario ayudó de manera considerable al entendimiento de la cultura de distintos países (*“Understanding of the culture of different countries”*) pues la profesora seleccionó la opción 5 en el 64,3% de los casos y el alumnado marcó la misma opción en el 50% de los casos. Además, tanto la profesora como el alumnado coinciden en marcar 4 en el 35,7% de los casos. No obstante, existen otros porcentajes de acuerdo con el entendimiento de la cultura objetivo, ya que el 7.1% permaneció neutral (3) y otro 7.1% seleccionó que no fue del todo favorable (2).

El vocabulario también contribuyó a la discusión acerca de aspectos interculturales (*“Discussion on intercultural aspects”*) pues la profesora apuntó que el 57.1% del alumnado consiguió de manera efectiva dicha discusión (5), en comparación con un 28.6% que llegó a un entendimiento y discusión favorables (4), quedando un 14.3% de alumnos/as cuya discusión fue neutral (3). Los resultados del alumnado con respecto a estos indicadores de logro no distan mucho de los de la profesora, ya que el 71.4% consideraron que alcanzaron una discusión efectiva (5), y un 14.3% indicaron que fue favorables (4), quedando de igual manera un 14.3% de alumnos/as neutrales (3).

Los resultados presentados en la rúbrica son satisfactorios debido a que, mediante los argumentos expuestos en el aula, se promovió la adquisición de competencias como la comunicación o la cooperación útiles tanto a nivel educativo como en la vida personal (*“Acquiring skills that will be useful not only in other subject areas, but also in everyday life”*). De este modo, la docente señaló que el 57.1% había conseguido las mencionadas habilidades (5), ante un 42.8% que las había logrado adecuadamente (4). El estudiantado, por su parte, tampoco difirió con respecto a sus respuestas, pues se puntualiza que dos porcentajes de 35.7% las alcanzó tanto completa (5) como adecuadamente (4), y solo un 28.6% permaneció neutral con respecto a este indicador (3).

5. DISCUSIÓN

Una vez llevado a cabo en el anterior apartado el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario rellena por los/as estudiantes y los de la correspondiente rúbrica que completó la profesora y el alumnado, consideramos que los dos capítulos de *My Brother's Husband* permiten reflexionar y concienciar al alumnado acerca del potencial que tienen los distintos modos de comunicación de la lengua para que de esta manera la clase pueda ser estudiada como un entorno de aprendizaje multimodal, tan importante en la enseñanza educativa. Por este motivo, y en consonancia con lo aportado por [Hestbaek et al. \(2015\)](#), la respuesta a la primera pregunta de investigación en la que se buscaba dar respuesta a si el *manga* era un texto multimodal adecuado para trabajar contenidos gramaticales y competencias interculturales ha resultado ser afirmativa, ya que se ha demostrado que el *manga* añade dinamismo y ofrece una revisión de la gramática de manera dinámica e innovadora además de permitir profundizar en la otredad, aspecto en el que coincidimos con [Triviño Cabrera \(2018\)](#) debido a la importancia de conceder visibilidad a la otredad como principio de la multimodalidad aplicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por ejemplo, se seleccionaron ejemplos de los distintos tipos de preguntas en inglés para que el alumnado reflexionara sobre el modo en que podría emplearlos para explicar cómo se construyen las preguntas en inglés. De igual modo se observó con detalle el uso de imperativos en el contexto creado por el *manga* objeto de estudio con el fin de observar las funciones comunicativas de esta forma verbal.

Gracias a estas clases prácticas, se ha podido indagar tanto en la cultura nipona como en los estereotipos asociados a ella (Delbury, 2020; Girik Allo, 2018). Esto se puede corroborar en el momento en el que el estudiantado señaló cómo el protagonista ve a su cuñado, quien procede de Canadá, y cómo al conocer que es homosexual empieza a mostrarse algo reticente hacia él. En este sentido, la interculturalidad se hace presente al observar que el cuñado viene de una cultura algo contraria a la japonesa y, aún así, es capaz de interactuar con el protagonista de manera efectiva, ya sea mediante el uso de la propia lengua o con prácticas parecidas a las japonesas, como puede ser el hecho de que el cuñado le preparara *sushi* tempura tanto al protagonista como a su hija.

En este sentido, en la misma línea de autores/as como Clouet (2013), se ratifica que ambos capítulos *manga* acercaron la cultura de origen (en este caso, la nipona) al estudiantado, quienes pudieron conocer en mayor profundidad aspectos considerables, tales como: los prejuicios que tiene el protagonista ante otras culturas y su consecuente racismo; la aprensión que le provoca en cierto modo el colectivo LGBT+; el contraste de sus acciones como padre con su hija por mostrarse estricto pero a la vez cuidador.

En consecuencia, tal y como sostenía Bland (2018), fomentar las competencias interculturales favorece la integración de la diversidad y el acercamiento entre culturas, a la vez que las diferencias culturales se ven como una riqueza. Así, el alumnado fue capaz de ampliar su mirada y avanzar en el desarrollo de su identidad intercultural y global, adaptada a las necesidades del siglo XXI, en el que la inclusión de todas las personas y colectivos ocupa un lugar central.

Por ende, con respecto a la segunda pregunta de investigación, la cual se centraba en conocer si los *mangas* seleccionados contribuían a fomentar la adquisición de la competencia intercultural del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, encontramos una confirmación, ya que se acercó al alumnado a contenido social, integración de diversas destrezas y competencias interculturales de manera totalmente efectiva. Los resultados de la encuesta muestran que el alumnado es consciente de ello.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio demuestra que los cómics *manga* son herramientas pedagógicas con grandes ventajas tanto en el estudio del idioma inglés como en lo que a interculturalidad se refiere por lo que contribuyen a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Además, las actividades propuestas favorecen la apertura a otras culturas y el respeto y el valor de las diferencias culturales.

La propuesta didáctica presentada incide en la necesidad de que el profesorado ha de ofrecer a los/as estudiantes contenidos y temas que despierten la conciencia social y el desarrollo de distintos tipos de competencias, entre las que destacan las interculturales. De hecho, trabajar la competencia intercultural implica el desarrollo de una conciencia global que lleve consigo desterrar algunos prejuicios y contribuir a que la sociedad sea más igualitaria.

Este estudio tiene limitaciones entre las que destacan las siguientes: el tamaño de la muestra de *mangas* analizados es limitada por lo que en posteriores trabajos se pretende utilizar otros *mangas* con el fin de seguir explorando otros aspectos interculturales. Además, sería necesario utilizar estos materiales con más estudiantes pues el número de alumnas/os con que se ha empleado es muy reducido y por lo tanto no se puede precisar si los resultados son estadísticamente significativos. Otra limitación es que ni el cuestionario ni la rúbrica se han validado a través de un estudio piloto o de una manera científica. En este sentido, se proponen las siguientes líneas de investigación basadas en las limitaciones identificadas: sería

conveniente contrastar el empleo de *mangas* con otros materiales multimodales como por ejemplo películas, libros ilustrados o textos de prensa con el fin de profundizar en la competencia intercultural mediante distintos tipos de textos multimodales. También se podrían contrastar los *mangas* con los cómics publicados en otros países para observar si se observa una tendencia a introducir la competencia intercultural en este tipo de textos.

El estudio presentado confirma que existe una conexión entre la multimodalidad, la gramática y la competencia intercultural, puesto que los resultados del cuestionario y de la rúbrica confirman que el alumnado adquirió en gran medida los principios de la interculturalidad durante su proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de los títulos *manga*, además de trabajar en aspectos gramaticales, incluida la gramática visual. El alumnado encuestado destacó la importancia de esta competencia clave, pudiendo utilizarse esta propuesta pedagógica para evaluar de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es importante recalcar que esta investigación presenta limitaciones basadas principalmente en el número reducido de participantes y el corto período de tiempo en el que tuvo lugar la propuesta didáctica. Para abordar estas restricciones y aumentar la fiabilidad de los resultados, en el futuro se realizará una investigación utilizando otras muestras más amplias, en diferentes entornos educativos y culturales para así determinar la aplicabilidad general de los hallazgos.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bland, J. (2018). Introduction: The challenge of literature (pp. 1-22). En J. Bland (Ed.), *Using Literature in the English Language Education. Challenging Reading for 8-18 Year Olds*. Bloomsbury Academic.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Clouet, R. (2013). Understanding and assessing intercultural competence in an online environment: A case study of transnational education programme delivery between college students in ULPGC, Spain, and ICES, France. *RESLA*, 26, 139-157.
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. (CEFR). *Companion volume*. Council of Europe Publishing. Recuperado de www.coe.int/lang-cefr
- Cuartas Álvarez, L. F. (2020). Intercultural communicative competence: In-service EFL teachers building understanding through study groups. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 75-92. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.76796>
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 369-379. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000200369&lng=es&nrm=iso
- Girik Allo, M. D. (2018). Intercultural communication in EFL classrooms. *Ethical Lingua*, 5(2), 159-170. <https://doi.org/10.30605/ethicallingua.v5i2.1036>

- González-Mujico, F. y Lasagabaster, D. (2019). Enhancing L2 motivation and English proficiency through technology. *Complutense Journal of English Studies*, 27, 59-78. <https://doi.org/10.5209/cjes.62990>
- Güneş, G. y Mede, M. (2019). Integration of Intercultural Communicative Competence (ICC) in an EFL Course: Perceptions of Students and Teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 352-363. <https://doi.org/10.17679/inuefd.445793>
- Hestbaek A. T., Maegerø, E. y Tonnessen, E. S. (2015). *Social semiotics: Key figures, new directions*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315696799>
- Ito, K. (2000). The manga culture in Japan. *Japan studies review*, (4), 1-16.
- Kapur, V. (2018). Introduction: Dynamic learning spaces in education (pp. 1-27). En V. Kapur y S. Ghose (Eds.), *Dynamic Learning Spaces in Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8521-5_1
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. 3. ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099857>
- Llorente-Cejudo, C., Gil-Quintana, J. y Hurtado-Mazeyra, A. (2022). Editorial. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(1), 7-10.
- Martínez Lirola, M. (2017). *La Importancia del Análisis Crítico del Discurso y la Gramática Visual para Analizar Textos. Propuesta de Actividades Prácticas Enmarcadas en la Educación para el Desarrollo, la Educación con Perspectiva de Género y la Educación para la Paz*. Comares.
- McCarthy, H. (2014). *A Brief History of Manga* [Versión Amazon Kindle]. Recuperado el 25-01-2023 de <https://amzn.eu/fzYDdB1>
- Moliní Fernández, F. y Sánchez-González, D. (2019) Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Murakami, S. (2009). Manga as an educational medium. *The International Journal of the Humanities*, 7(10), 47-55. <https://doi.org/10.18848/1447-9508/CGP/v07i10/42761>
- Tagame, G. (2018). *My Brother's Husband*. Pantheon Books.
- Top Manga. (2022). En MyAnimeList. Recuperado de <https://myanimelist.net/topmanga.php>
- Triviño Cabrera, L. (2018). Principios metodológicos de la multimodalidad para la formación del profesorado de ciencias sociales. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 71-86. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.71>

Apéndices

ANEXO

Questionario sobre *multimodality, manga and interculturality*.

1. Do you think that learning to read multimodal texts is useful?
Yes | No
2. Why? Please, justify your answer.

3. In your opinion, to what extent do you consider that a classroom should be multimodal? (1 being the lowest and 5 the highest).

1 2 3 4 5

4. Do you think that teachers should teach visual grammar explicitly to teach grammatical content at different educational levels?

Yes | No

5. Which criteria would you use to select multimodal resources to teach grammatical content at different educational levels? Choose among the following or add your own personal criteria:

- Based on students' needs and interests
- Based on entertaining topics and situations
- Based on meaningful learning (not learning by heart)
- Based on the main objectives of the lesson
- Other:

6. In your opinion, what is "culture teaching"?

- Students learn about the history, geography, and politics of a foreign culture
- Students learn about daily life
- Students learn about the values and beliefs of people living in English-speaking countries
- Encouraging an open-mind and a positive attitude towards foreign languages and cultures
- Handling intercultural situations
- Any additional comments on culture teaching

7. In your opinion, is *manga* an appropriate multimodal text to present intercultural aspects?

Yes | No

8. Why? Please, justify your answer.

9. To what extent do you consider that multimodal texts in general and *manga* in particular can contribute to fostering intercultural competence at the different educational levels? (1 is the lowest and 5 is the highest).

1 2 3 4 5

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

11. Have you been able to explore cultural aspects in depth with the multimodal texts used during the sessions?

12. Why? Please, justify your answer.