

Reseña

Teaching Literature and Language Through Multimodal Texts, por **Elena Domínguez Romero, Jelena Bobkina y Svetlana Stefanova** (2019), IGI Global, Hershey PA, 320 pp., 140,00 € (tapa dura), 108,00 € (tapa blanda), ISBN: 9781522557968.

Cira Lavorante
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

(Texto recibido el 20 de octubre de 2019; aceptado el 20 de octubre de 2019)
DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.845>

La obra ha sido publicada en la *Advanced in Linguistics and Communication Studies (ALCS) Book Series* de la IGI Global, una serie de libros que presentan las últimas investigaciones realizadas en diferentes temas relacionados con el lenguaje y la comunicación.

Debido a los cambios técnicos y científicos de los últimos años, la comunicación multimodal está cada vez más presente en nuestra vida diaria. El propósito esencial de la obra, de hecho, es demostrar los beneficios que el uso de textos multimodales puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma.

El objetivo principal de una clase de lengua es fomentar la participación activa de los estudiantes, para que ellos aprendan a disfrutar los textos leídos en clase y vivan el proceso de aprendizaje con placer. Sin embargo, lograr este objetivo a veces puede resultar difícil, bien porque los estudiantes pueden encontrar los textos elegidos irrelevantes para sus vidas e intereses, o bien porque muy a menudo se les proponen textos que carecen de una dimensión multimodal (p. XV).

El uso de textos multimodales en la enseñanza de lengua y literatura puede servir para satisfacer las necesidades de los estudiantes, ya que, como se lee en el prólogo de Daniel Xerri, “films, picturebooks, storytelling, hypertexts and other multimodal texts help to consolidate the act of engaging with literature and language” (p. XVI).

Además de considerar el uso de textos multimodales en la enseñanza del lenguaje, este libro, en efecto, otorga una importancia sustancial al hecho de relacionarse con la literatura y proporciona ejemplos y modelos útiles para introducir textos multimodales y digitales con mayor eficacia en el aula, además de describir proyectos durante los cuales se fomenta también la creación de dichos textos.

Por otro lado, numerosos estudios investigan también los efectos de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje de la escritura. Dichos estudios van directamente ligados a los cambios producidos en el concepto de textualidad: los textos pueden ser multimodales y las diferentes modalidades (imágenes, enlaces, vídeos, etc.) pueden aportar significado (Cortiana, 2017, p.68).

Por eso se reconoce una relación entre la escritura tradicional y las nuevas formas de expresión. Utilizar las nuevas tecnologías produce efectos en la escritura, debido a las peculiaridades semióticas que caracterizan a la escritura digital, fluida, que se puede manipular y que permite fácilmente la reorganización de la memoria de trabajo. En la escritura digital, el medio define la modalidad, que ya no es meramente verbal: al hacerlo digitalmente, se ensamblan contenidos, se conectan informaciones, se “muestran” los conceptos (Laneve, 2014).

El propósito esencial de las editoras del libro *Teaching Literature and Language Through Multimodal Texts* es proporcionar una amplia gama de ejemplos de prácticas de enseñanza de lengua y literatura mediante el uso de textos multimodales, para inspirar a profesores, formadores, creadores de materiales didácticos e investigadores aficionados al campo.

El libro está dividido en cuatro secciones, todas relacionadas entre ellas por el objetivo que tienen en común: demostrar que la *multimodality* es algo muy eficaz, que favorece y acelera el proceso de aprendizaje de una lengua, debido a su carácter innovador y motivador.

La primera sección, titulada *Using Films in the Language and Literature Classroom*, ofrece cuatro capítulos en los que se presentan nuevas metodologías y perspectivas de uso de películas en la clase de lengua y literatura. A continuación se detallan los títulos de los capítulos:

1. Snapshots of Reality: How Teachers Use Film in the Language and Literature Classroom.
2. Film and Superheroes as a Pedagogical Tool.
3. Video-Literature Teaching in the EFL/ESL Classroom: A Multimodal Framework for Teaching Visual Literacy and Literature Through Films.
4. Intercultural Awareness in Teaching English for Early Childhood: A Film-Based Approach.

En el capítulo 1, Amos Paran y Sam Dunkan describen un estudio realizado en tres institutos con el *International Baccalaureate Diploma Programme* y analizan cómo los docentes que enseñan la literatura de la lengua extranjera llamada *Language B*¹ incorporan las películas en sus clases. Los datos analizados demuestran que los docentes suelen utilizar

películas muy a menudo (sobre todo las versiones cinematográficas de los textos literarios ya tratados). El propósito principal es aumentar la accesibilidad de la obra y facilitar la comprensión del argumento, además de fomentar debates acerca de los temas de adaptación cinematográfica. Es preciso subrayar que, según este modelo, el docente, más que centrarse en los aspectos dramáticos y cinematográficos, se fija sobre todo en los aspectos literarios y lingüísticos de la película, con el intento de mejorar el nivel de los discentes en *Language B*.

En el capítulo 2, Mark J. Bendall presenta un enfoque basado en la inclusión de superhéroes en el contexto de aprendizaje. Estos, de hecho, no solo motivan a los estudiantes y los involucran, sino que también pueden contribuir al desarrollo de su conciencia crítica dado que estimulan debates culturales e ideológicos.

El autor explica que las películas de superhéroes tienen múltiples usos y encajan perfectamente con un método multimodal de aprendizaje, facilitando la comprensión de elementos simbólicos y culturales. Además:

Popular cultural stories in superhero films send out messages to mass audiences about what is acceptable and unacceptable behaviour. In watching films learners can be encouraged to reflect on whether popular culture blurs the boundaries of what is deviant and wrong, and what is normal and good (p. 31).

Finalmente, Bendall subraya que el uso de películas y técnicas multimodales hace que los alumnos comprendan mensajes ideológicos y luego busquen información para confirmarlos o rechazarlos (p. 32): las películas de superhéroes facilitan la alfabetización visual de los estudiantes y contribuyen a desarrollar su conciencia crítica.

Jelena Bobkina y Elena Domínguez Romero, autoras del capítulo 3, describen un taller diseñado para uno de los cursos impartidos en la Universidad Complutense de Madrid en el ámbito del Máster para la formación de profesores de inglés de Secundaria. Las autoras hacen hincapié en la importancia del empleo de versiones cinematográficas de los textos literarios, ya que “Films and video materials also give rise to extra opportunities to explore literary texts through visual imagery, sound, light effects and performance aspects” (p. 37).

Bobkina y Domínguez, de hecho, proponen un modelo de enseñanza basada en un marco multimodal de cuatro etapas y, para probar la eficacia del modelo propuesto, diseñan y ponen a prueba una propuesta para la enseñanza de la obra de Geoffrey Chaucer, *The Wife of Bath* (1477). Las autoras consideran al lector como un *reader-viewer* (p. 38) que, al trabajar con textos multimodales, también desarrolla otras competencias: la de codificación y descodificación, la pragmática, la semántica y la crítica.

Las cuatro etapas del modelo incluyen una fase de *Pre-Watching*, dos de *While-Watching* y una de *Post-Watching*. La primera etapa consiste en el análisis del contexto de la obra (por ejemplo, examinar el cartel de la película); la segunda requiere la visión de la película; la tercera se centra en un número preciso de escenas seleccionadas (que se vuelven a ver); la última fase, finalmente, consiste en leer el *printed-text* (la obra literaria) para comparar las dos versiones y subrayar analogías y diferencias entre ellas. Los resultados demuestran que este modelo hace que aspectos como la lengua, el argumento, el narrador y los personajes lleguen a ser tratados desde distintas perspectivas.

Manuel Francisco Rábano Llamas, autor del capítulo 4, cierra la primera sección del libro subrayando de qué forma una metodología basada en el uso de películas contribuye a desarrollar una conciencia intercultural también en alumnos muy jóvenes que estudian inglés, contando con una mayor motivación del alumnado y de los docentes.

El autor describe un modelo que presenta tres niveles de concreción. El primer nivel refleja la planificación global de una unidad didáctica basada en el uso de películas (*mini-syllabus*) y prevé también una autoevaluación final del docente, que tendrá que reflexionar sobre el proceso e identificar los elementos que hay que modificar/mejorar. El segundo nivel de concreción se refiere a la estructura de cada sesión: después de las actividades de introducción que caracterizan la rutina diaria (saludos, descripción del clima, revisión de conocimientos previos, etc.), primero hay una fase de *on-going activities*, realizadas en grupo o individualmente, y finalmente hay una fase de *review*, durante la cual se quiere comprobar que los contenidos hayan sido adquiridos y los objetivos didácticos alcanzados. El tercer nivel se centra en el ciclo de actividades realizadas durante la clase. Cada actividad prevé en primer lugar una fase de motivación, durante la cual se activan conocimientos previos y se introduce el *topic*, subrayando los objetivos que se quieren alcanzar. Después, hay una fase de realización de la actividad en la que los estudiantes actúan usando la lengua de estudio y el docente supervisa el proceso e interviene si es necesario.

El autor del capítulo, después de describir el modelo propuesto, remarca también que hay cierta resistencia al uso de películas para enseñar inglés a estudiantes muy jóvenes. En primer lugar, porque las películas representan “a slow resource in terms of planning and preparation of materials, since all these issues are usually resolved in textbooks” (p. 62). En segundo lugar, porque puede resultar difícil la comprensión de la película, debido a dificultades de carácter lingüístico y a diferencias culturales que pueden provocar malentendidos. Además,

las películas pueden ser muy largas y, por eso, no adecuadas para estudiantes jóvenes y que se encuentran en los primeros niveles de aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, Rábano ofrece soluciones y recomendaciones, además de proporcionar una tabla de criterios que el docente debe considerar a la hora de seleccionar películas para estudiantes muy jóvenes. En conclusión, el autor ha explorado de forma muy minuciosa el uso del cine como herramienta para aumentar la conciencia intercultural, reflexionando sobre la relevancia del tema en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.

La segunda sección se titula *Using Picture Books and Storytelling in the Language and Literature Classroom* y ofrece cuatro capítulos en los que se sigue remarcando la eficacia del uso de textos multimodales en el aula, pero presentando recursos diferentes.

A continuación los títulos:

5. From Picturebooks to Propaganda: Developing Visual and Multimodal Literacies.
6. The Applicability of Picturebooks to Teach English as a Foreign Language.
7. Fostering Cultural Awareness Through Storytelling at a Multilingual Primary School.
8. Roald Dahl's *Charlie and the Chocolate Factory* as a School Reading: Comprehension, Experience, Metaphor, Emotion.

En el primer capítulo de la sección (capítulo 5 del libro), Dani Kachorsky y Frank Serafini afirman que los estudiantes aprenden a discutir y analizar textos visuales y multimodales si se les enseña a utilizar “a metalanguage of visual grammar” (p. 70). En efecto, el uso de un metalenguaje basado en las estructuras y en la gramática de los textos multimodales es necesario: por un lado, este recurso les permite reflexionar sobre el verdadero significado de las imágenes; por otro, apoya sus prácticas interpretativas y de composición, ya que facilita la representación y comunicación de ideas y eventos contando con una amplia variedad de recursos semióticos.

Los autores aportan el ejemplo de un estudio realizado en un instituto situado en el suroeste de los Estados Unidos. El estudio demuestra que el docente no solo tiene que facilitar la comprensión de *wordless picturebooks* enseñando a los estudiantes más jóvenes cómo se leen las imágenes, sino que también debe ofrecerles la oportunidad de leer textos multimodales y visuales con varios niveles de complejidad, para aprender a explorar, cuestionar y debatir sobre sus posibles y distintas interpretaciones.

En el capítulo 6 se sigue hablando de *picturebooks* como recurso a utilizar en el aula de inglés como LE con *young learners*. La autora, Teresa Fleta Guillén, define algunas de las características principales de los libros ilustrados y sugiere cómo utilizarlos en clase con

estudiantes de Primaria durante sesiones de lectura compartida. Ella considera este enfoque muy eficaz, ya que facilita a los estudiantes el proceso de construcción del significado y aumenta su conciencia sobre el valor artístico y lingüístico de los elementos visuales. Además, la autora ofrece una selección de libros ilustrados que facilitan el acceso a palabras y conceptos nuevos, relacionando el aprendizaje de la LE con otras asignaturas (por ejemplo: matemáticas, ciencias, música, etc.). Finalmente, proporciona una tabla en la que se sugieren las actividades que se pueden llevar a cabo para cada área temática.

Las autoras del capítulo 7, Núria Hernández-Castillo y Maria Pujol-Valls, investigan sobre el uso de textos literarios multimodales para desarrollar el plurilingüismo y promover la conciencia intercultural. Su estudio se ha llevado a cabo en un instituto multilingüe de Educación Primaria en Cataluña, en el que se estudia el inglés como tercer idioma. De hecho, la investigación es de interés para los académicos que trabajan en la *Third Language Acquisition*.

Las autoras actúan en un contexto en el que los estudiantes son hablantes plurilingües, es decir que su repertorio de habla es único e integra todos los recursos lingüísticos y comunicativos de los distintos idiomas conocidos, lo cual implica que puedan seleccionar estructuras y expresiones con naturalidad, según la intención comunicativa que tengan en cada contexto. De ahí la decisión de integrar en el proyecto el *translanguaging for pedagogical purposes*, es decir el uso de más idiomas en clase, ya que son lenguas compartidas por los alumnos y percibidas implícitamente como partes complementarias de sus recursos comunicativos. De hecho, concluyen las autoras, “translanguaging can provide interesting results if used as teaching strategy and it can be easily integrated when using storybooks, as languages can be used in different ways in order to understand a story more completely” (p. 122).

El capítulo de Dorota Mariola Michulka cierra la segunda sección del libro. La autora subraya la importancia de desarrollar, durante la lectura de un texto literario, un lenguaje capaz de satisfacer las necesidades emocionales, sociales y culturales del lector, y de favorecer una recepción sensorial y emocional de la narración literaria.

Michulka lleva a cabo un estudio en dos institutos polacos de Educación Primaria, eligiendo una obra de Roald Dahl que se encuentra en la lista de lecturas obligatorias del sistema educativo de Polonia: *Charlie and the Chocolate Factory* (1964). La obra, en efecto, “abounds with colours, sounds, smells, shapes, and sizes. It influences the reception of the text, structures senses and emotions, and refers to everyday experiences and child’s imagination” (p. 138). Al

comprender experiencias y acciones de un personaje ficticio, los jóvenes estudiantes llegan a reflexionar sobre su propia realidad. Evalúan los principios morales de los distintos personajes de la obra y toman una posición (el concepto de “positioned reader” de Stockwell, 2002), puesto que llevan a cabo una lectura empática que les permite identificarse con el mundo ficcional de la obra. De hecho, Michulka subraya que “the reading process is not only medial interaction, but also an interactive process of perception, thus the text is not an object, but rather a projection of the reader’s mind” (p. 136).

El título de la tercera sección es *Creating Multimodal Texts in the Language Classroom*. Los tres capítulos que la componen, en efecto, ya no se centran en el uso de textos multimodales en el aula, sino que ofrecen ejemplos y sugerencias para la creación de dichos textos, como ya se especifica en los títulos:

9. Visual and Media Literacy Put Into Practice: Creating Multimodal Texts in ELT.
10. Creating Multimodal Texts in the L2 Writing Classroom: A Re-Mediation Activity.
11. Creating Multimodal Texts for Language Learning Purposes.

En el capítulo 9, Grit Alter subraya la necesidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar de forma crítica sobre los mensajes visuales transmitidos por los distintos medios de comunicación, además de entenderlos.

La autora ofrece el ejemplo de estudiantes universitarios que, utilizando la aplicación Web 2.0, llegan a identificar y a reflexionar sobre la representación de la identidad étnica y cultural de los protagonistas, tanto dentro del texto como en su entorno, desarrollando una conciencia intercultural y creando una *visualization* del texto literario basada en una interpretación común del mismo. Su experiencia es una invitación “to experience the challenges entailed in producing media and in participating in the private and public distribution of media messages” (p. 168).

La autora del capítulo 10 es M. Sidury Christiansen, quien considera necesario preparar a los estudiantes para que aprendan a ser escritores competentes en una sociedad digitalizada. Por este motivo, propone un trabajo de *re-mediation* a alumnos universitarios que estudian inglés como L2.

El propósito del trabajo es facilitar la comprensión de la retórica; la tarea consiste en remodelar contenidos textuales utilizando las nuevas tecnologías, es decir, convertir materiales *text-based* a formatos multimodales. Así, por ejemplo, partiendo de artículos periodísticos, los estudiantes llegan a crear vídeos, cortometrajes, etc., integrando seis tipos de elementos: audio, gestual, lingüístico, multimodal, espacial y visual (p.178-179).

El estudio ha llevado a resultados muy positivos, ya que ha favorecido también una mejora lingüística en L2 de los participantes, quienes han podido reflexionar sobre cómo manipular el lenguaje y la lógica. Por este motivo, la autora remarca la necesidad de promover el uso de la escritura multimodal en el aula de lengua.

La tercera sección se cierra con el capítulo 11, cuya autora es Elżbieta Gajek, quien describe un estudio realizado mediante el análisis de 280 *video clips* creados por futuros profesores de lengua con fines educativos. El estudio muestra que los profesores, al producir textos multimodales, mejoran las distintas etapas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que este tipo de actividad aumenta la motivación y hace que la adquisición de la lengua llegue a ser más atractiva y personal para los estudiantes.

El trabajo tiene el objetivo práctico de proveer a los futuros docentes de técnicas innovadoras para la enseñanza de idiomas, proporcionándoles una experiencia práctica en la realización de vídeos educativos para que se animen a incorporarlos en el futuro en su práctica docente.

La última sección se titula *Designing Multimodal Projects for the Language Classroom* y ofrece tres capítulos en los que se describen los efectos positivos de proyectos multimodales realizados en distintos contextos. A continuación, los títulos:

12. Enhancing Classroom Authenticity, Motivation, and Learner Autonomy Through Multimodal EFL Projects.
13. Learning English in a Multidisciplinary Context: A Case Sample – The Independence of the United States Through Multimodal Texts.
14. Postmodern Literacy: Multimodal, Hypertextual, Intertextual Reading.

El primer capítulo de la sección es de Isabella Seeger. La autora resalta que los proyectos multimodales son más apropiados para los adolescentes respecto a un tipo de enseñanza tradicional, basada exclusivamente en libros de texto. De hecho, la idea que Seeger defiende a lo largo de todo el capítulo es que, si se utilizan materiales auténticos y actividades significativas, los estudiantes están más motivados y participan activamente en el proceso de aprendizaje.

Después de explicar la importancia y la interdependencia de tres conceptos fundamentales (*Classroom Authenticity, Motivation y Learner Autonomy*, p. 216-218), la autora ofrece el ejemplo de tres proyectos multimodales llevados al aula en Alemania, destinados a grupos de estudiantes de Educación Secundaria con edades diferentes y cuyo nivel de inglés como LE es básico. El éxito de los proyectos demuestra que, pese a la edad y al nivel de los

participantes, es posible llevar al aula películas y otros textos multimodales y conseguir resultados inesperados: estos recursos consiguen aumentar la motivación de los alumnos y contribuyen al desarrollo de aquellas competencias que les permitirán desenvolverse en la sociedad actual de manera autónoma.

El autor del capítulo 13 es José Manuel Correoso-Rodenas, que centra su estudio en el aprendizaje de la lengua inglesa en un contexto multidisciplinario.

El autor utiliza una serie de televisión estadounidense, *John Adams*, (basada precisamente en la vida del presidente homónimo) que habla sobre la Revolución Americana y la Declaración de Independencia. Este tipo de recurso no solo logra involucrar al estudiante durante toda la clase, sino que le permite adquirir habilidades y conocimientos que pertenecen a diferentes áreas: Geografía, Historia, Filosofía y Literatura Americana.

El proyecto se ha llevado a cabo en la Facultad de Humanidades de Albacete en el ámbito de la asignatura “Ampliación de Literaturas en Lengua inglesa” y ha podido probar que un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en actividades multidisciplinarias, no solo puede enriquecer el bagaje cultural y lingüístico de los estudiantes, sino que también puede guiarlos hacia las áreas de estudio que prefieran (p. 253).

Además, en el caso específico del contexto de realización del trabajo,

a student that has acquired the capacity of relating so unalike concepts such as 18th century political essays, current geographical theories on landscape (i.e. Yi-Fu Tuan's), or the accuracy of a TV show, will certainly be better prepared to hold a position in any of the demanded jobs for Humanities graduates (p. 252-253).

El libro se cierra con el capítulo 14, cuya autora es Isabella Monika Leibrandt, quien presenta fundamentos teóricos sobre los textos posmodernos que, sin duda alguna, son multimodales, puesto que requieren también una nueva experiencia de lectura: la lectura hipertextual e intertextual. La autora, de hecho, hace hincapié en una competencia fundamental para la sociedad actual: *multimodal reading and literary competence* (p. 258).

A la hora de leer textos posmodernos, en efecto, el lector “has to establish logical connections by himself/herself” (p. 276) para llegar a interpretarlos y a construir su significado como si fuera un coautor. Esto pasa porque, como remarca la autora, el proceso de comprensión de textos multimodales requiere que el receptor ordene los contenidos poco a poco de forma subjetiva.

Además, subraya Leibrandt, si el lector es un estudiante de lenguas extranjeras, va a tener muchas más dificultades, dado que el texto está escrito en un idioma que no es el suyo y él llega a comprenderlo solo si posee conocimientos previos adecuados (lingüísticos, culturales,

etc.). Por este motivo, es fundamental el papel del profesor, que debe seleccionar material adecuado y facilitar la comprensión multimodal mediante tareas de aprendizaje y de reflexión (p. 273). Debe favorecer un intercambio de opiniones entre los aprendices, para mostrar que se pueden formular distintas interpretaciones de un mismo texto: el lector es el cómplice intelectual del autor y puede llegar a una profunda comprensión de la obra, descubriendo la lógica que se esconde bajo la narración (p. 273).

En definitiva, esta reciente aportación es sin duda un excelente recurso de información y una contribución importante a la investigación educativa en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2. De hecho, además de proporcionar ejemplos, recursos y sugerencias, ofrece una bibliografía final muy rica que cuenta con publicaciones ejemplificativas y recientes.

También son significativas las primeras páginas del texto, que no solo contienen una tabla de contenidos muy detallada, sino que también ofrecen dos Prólogos (uno de Daniel Xerri y otro de Carmen Herrero) y una Prefación muy rigurosa de las editoras, que guían hacia la lectura de la obra presentando los temas tratados.

Los autores, con sus trabajos, han podido demostrar la necesidad de adaptar la enseñanza a los cambios sociales y tecnológicos de la sociedad actual, promoviendo el uso de un instrumento indispensable: la *multimodality*. De hecho, los enfoques innovadores pueden fomentar la creatividad de los estudiantes y mejorar las formas de expresión que ellos utilizan no solo en el aula, sino también en el contexto extraescolar.

Sin embargo, para que los estudiantes lleguen a crear (además de comprender) textos multimodales, es oportuno que sepan que cada modalidad tiene un significado (Kress, 2003) y, sobre todo, que hay que tener en cuenta a los destinatarios de la composición (Karchmer-Klein y Shinas, 2012) para que el texto consiga su objetivo comunicativo.

Partiendo de estos presupuestos, y con el apoyo del docente facilitador, ellos logran adquirir aquellas habilidades necesarias para aprender a expresarse ya no solo en la forma tradicional (verbalmente), sino también mediante el uso de códigos no verbales.

Referencias

Cortiana, P. (2017). *Multimodalità e scrittura tradizionale a confronto: Un intervento nella scuola secondaria*. Italian Journal of Educational Technology, 25(3), 68-77. doi: <https://doi.org/10.17471/2499-4324/915>.

- Karchmer-Klein, R. y Shinas, V. H. (2012). 21st Century Literacies in Teacher Education: Investigating Multimodal Texts in the Context of an Online Graduate-Level Literacy and Technology Course. *Research in the Schools*, 19(1), 60-74.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Laneve, C. (2014). *Le due ali della scrittura. Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 7-17.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive poetics: An Introduction*. London: Routledge.

Notas

¹En dichos institutos, *Language B* corresponde a otra lengua, diferente de la materna, que puede ser: una L2, una lengua extranjera (en adelante, LE), la *teaching language* del instituto o la lengua hablada en el entorno en que está situado el centro (p. 5).

Información de la autora:

Cira Lavorante Cira Lavorante es actualmente docente de la asignatura “Lingua spagnola III” en la *Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”* (Italia) y, además, trabaja como profesora de ELE en Institutos de Educación Secundaria en Italia. Después de la carrera, primero ha cursado un posgrado en Tradumática en la Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid y luego un Máster en Profesorado para ESO y Bachillerato en la Universidad de Zaragoza, donde está terminando el doctorado en Lingüística Hispánica. Sus estudios se refieren sobre todo a la didáctica de LE y L2; de hecho, ha sido también formadora de futuros profesores de inglés y español como LE y docente de la asignatura “Didáctica de lenguas modernas” en un Máster. Su interés se focaliza sobre todo en la mejora y en la innovación docente.

E-mail: clavorante@unior.it

Para citar este artículo:

Lavorante, C. (2019). Reseña: Teaching literature and language through multimodal texts, por Elena Domínguez Romero, Jelena Bobkina y Svetlana Stefanova. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 12(4), 102-112. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.845>

