

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

BIENIO 2010-12

**Competencia crítica
para inmigrantes no alfabetizados**

Joan Aznar Bertolín

Trabajo final de máster

Versión profesionalizadora

Dirigido por la Dra. Encarna Atienza y la Dra. Graciela Vázquez

Junio de 2013

Resumen

Este trabajo consiste en la realización de una propuesta didáctica para estimular la competencia crítica de inmigrantes no alfabetizados en la recepción de mensajes sociales, a través de la comprensión audiovisual. Además, se han analizado las conexiones que pueden existir entre multimodalidad, competencia estratégica y competencia intercultural como componentes imprescindibles para desarrollar el sentido crítico.

La relevancia de este trabajo radica en la exposición de estas relaciones, ya que no existe una bibliografía precisa que se refiera a ellas, y en la creación de actividades que desarrollen la competencia crítica en personas no alfabetizadas.

Según las conclusiones del trabajo, parece factible la realización de actividades de este tipo y también conveniente incluirlas en materiales didácticos para personas no alfabetizadas. Por otra parte, podría ser evidente la necesidad de plantearse en el aprendizaje de E/LE una nueva destreza: la expresión audiovisual.

PALABRAS CLAVE: competencia crítica, multimodalidad, competencia estratégica, competencia intercultural, comprensión audiovisual, modos, interpretación, invisibilidad, expresión audiovisual.

Abstract

This study presents the creation of a didactic proposal to stimulate the critical competence among illiterate immigrants in social messages receiving, by audiovisual comprehension. Furthermore, relations between multimodality, strategic competence and intercultural competence have been analysed as fundamental aspects to develop critical awareness.

The relevance of the paper is to explain these relations, in the absence of specific bibliography about that, and to create activities to develop the critical competence in illiterate students.

Conclusions point out that the creation of this type of activities seems feasible and the advisability of including them in learning materials for these students. In addition, a new skill in learning Spanish as a Foreign Language it may be considered: audiovisual expression.

KEY WORDS: critical competence, multimodality, strategic competence, intercultural competence, audiovisual comprehension, modes, interpretation, invisibility, audiovisual expression.

A la Dra. Encarna Atienza, por todas sus aportaciones, su imaginación y su ilusión.

A la Dra. Graciela Vázquez, por todas sus observaciones y valoraciones.

A María Rodríguez y Laura Acosta, por ayudarme tanto en mis primeros pasos.

A Elena, por su cariño y las horas robadas.

Y a Nick Lowe, porque sus canciones han hecho esta tarea más llevadera.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. GRUPO META y OBJETIVOS	2
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	3
3.1 Sobre competencia crítica	3
3.2 Sobre competencia mediática	5
3.3 Estudiantes inmigrantes: perfil	6
3.4 Sobre comprensión audiovisual	7
3.5 Sobre competencia estratégica	9
3.6 Sobre competencia intercultural	10
3.7 Sobre materiales didácticos	11
4. MARCO TEÓRICO	11
4.1 Comprensión audiovisual y “multimodal”	12
4.1.1 La multimodalidad: definición y aspectos	12
4.1.2 Los modos	12
4.1.3 La imagen como modo	14
4.1.4 El frame y la interpretación	15
4.1.5 La comprensión auditiva	17
4.1.6 La comunicación no verbal	18
4.2 La competencia crítica	20
4.2.1 Hacia una definición	20

4.2.2	La competencia mediática	23
4.2.3	La competencia estratégica	25
4.2.4	¿Qué es una estrategia?	26
4.2.5	Aplicación de estrategias	27
4.2.6	Tipos de estrategias	28
4.3	La competencia intercultural	29
5.	METODOLOGÍA	38
5.1	Enfoque	38
5.2	Estrategias	39
5.3	Criterios	43
5.4	Materiales	45
6.	PROPUESTA DIDÁCTICA	46
6.1	Primera unidad: vocabulario de la familia	46
6.2	Segunda unidad: la familia y la publicidad	48
6.3	Tercera unidad: estereotipos	60
7.	CONCLUSIONES	62
	BIBLIOGRAFÍA	67
	ANEXOS	
	Tabla de la secuencia de actividades	I
	Tabla de estrategias	XIV

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se pretende, por un lado, analizar aspectos teóricos sobre la competencia crítica; y por otro, la realización de actividades que estimule esta competencia en estudiantes inmigrantes no alfabetizados.

De esta manera, se entiende que la competencia crítica guarda una estrecha relación con la multimodalidad, la competencia estratégica y la competencia intercultural como componentes imprescindibles para el desarrollo del sentido crítico. Por lo tanto, este trabajo va a intentar establecer líneas de conexión entre estos conceptos, ya que no existe una bibliografía precisa que se refiera a todo ello.

Cabe resaltar que la multimodalidad es un concepto estrechamente relacionado con la teoría de la semiótica social de Kress (2010), dando importancia a la interpretación de significados desde la interpretación de los modos: las maneras, tanto visuales como orales, en las que un mensaje se construye y se presenta a sus receptores. Esta suma de modos constituiría un recurso semiótico que se realiza en una forma social y cultural concreta, algo que se presume de relevancia para la realización de este trabajo. Por otra parte, la competencia estratégica se considera necesaria para una mejor comprensión, tal y como se ha hecho eco la didáctica de las lenguas. En lo que respecta a la competencia intercultural, también se valora su implantación en las aulas de E/LE, su importancia en el aprendizaje de segundas lenguas que le han dado autores como Byram (1997) y se atiende a las necesidades culturales y críticas del grupo meta.

Otra parte importante del presente trabajo es la realización de actividades de comprensión audiovisual en las que las imágenes, tanto en movimiento como estáticas, se revelan como uno de los principales ejes del aprendizaje del grupo meta. Esta tarea ha supuesto una realización ardua y compleja debido a la necesidad de incluir múltiples recursos visuales para que dichas actividades tengan una razón de ser.

El interés por el tema planteado estriba en la convicción de que el desarrollo de la competencia crítica puede suponer una herramienta de integración para el colectivo inmigrante. Y además, dicha competencia puede ser un requerimiento pedagógico que responde a un mundo actual en el que los mensajes sociales son y deben ser recibidos desde una concepción crítica que desvele tanto intenciones como intereses de quien los emiten. Tener sentido crítico se torna imprescindible también si atendemos a los tiempos que vivimos: tiempos de crisis y de crispaciones políticas y sociales, tiempos de noticias que parecen abrir los ojos de los ciudadanos para mostrar otra realidad; tiempos, en definitiva, en los que también las personas tienen más capacidad para movilizarse y agruparse en pro de un mundo diferente y más socialmente justo.

Este trabajo se inicia con una descripción del grupo meta y los objetivos que pretende alcanzar, ya que se ha considerado imprescindible tener presente desde el principio el tipo de estudiantes al que nos dirigimos. A continuación, se da paso a un estado de la cuestión en el que se

ofrece un panorama que ayude a situar los conceptos clave que se trataran en el marco teórico. En esta sección, muchos de estos conceptos se retoman para acudir a otras fuentes de conocimiento con el propósito de desarrollar y ampliar aspectos relevantes de la comprensión audiovisual y la multimodalidad, la competencia crítica, la competencia estratégica y por último, la competencia intercultural.

Posteriormente, el lector podrá consultar los aspectos metodológicos que sustentan la propuesta didáctica. Después, se pasará a desarrollar dicha propuesta para explicar en profundidad las actividades que contiene, actividades que se encuentran para su consulta en el anexo de este trabajo y que se ofrecen en un documento powerpoint. Para finalizar, se extraerán las consideraciones oportunas en el apartado de conclusiones, acudiendo de nuevo a los objetivos de este trabajo con el fin de constatar su cumplimiento e incluyendo otro tipo de comentarios que pueden ser oportunos.

2. GRUPO META Y OBJETIVOS

El tipo de estudiantes desde el que se conciben las consideraciones teóricas y la propuesta didáctica de este trabajo pertenece al colectivo inmigrante. Son adultos no alfabetizados en la lectoescritura, por lo que se puede entender que su bagaje en el aprendizaje escolar es mínimo.

Las nacionalidades del grupo meta pertenecerían a las del Magreb y del África subsahariana, ya que como apuntan Hernández y Villalba (2000) son estas procedencias las que componen el grupo mayoritario no alfabetizado que suele acudir a las aulas de español. En este sentido, sirva como dato ilustrativo, aunque algo distanciado del tiempo, que en 2003 un 35,6% de la población marroquí se consideraba analfabeta, según el Instituto Nacional de Estadística. Por otra parte, destaca otro dato del mismo organismo ofrecido en su encuesta de población activa (EPA) realizada en el último trimestre de 2011: el total de personas extranjeras de más de 16 años en España es de 138.000. De este número, el total de personas no alfabetizadas que provienen de países de África o Asia, es de 125.500, de los cuales 76.900 son mujeres y 48.600 son hombres.

En cuanto a su nivel, el grupo meta lo formarían personas que inician o han empezado un nivel A2. Se parte del supuesto de que las necesidades funcionales y lingüísticas básicas están cubiertas. Asimismo, se podría considerar que estas personas tienen un cierto hábito en actividades de comprensión audiovisual y auditivas, ya que el aprendizaje de la lengua que han recibido ha sido exclusivamente oral. Por otra parte, el grupo meta ha empezado a desarrollar su competencia estratégica en la comprensión y expresión oral, y tiene experiencias que han ayudado a la activación de la competencia intercultural. Además, se podría pensar que el grupo ha podido realizar algunas actividades mínimas de preescritura (por ejemplo, saber escribir su nombre o el país de procedencia), tal y como aconsejan Hernández y Villalba (2000) para estimular la autoestima en aquellos casos que se haga necesario este tipo de estímulo y motivación emocional.

El contexto de aprendizaje imaginado se daría en aulas donde se imparta el español para inmigrantes y que pertenecieran a asociaciones culturales u oenegés. En dichas aulas sería necesaria la presencia de una pantalla y un ordenador o reproductor dvd para poder realizar las actividades que presentará la propuesta didáctica de este trabajo. El curso podría tener una duración de cuatro meses y las clases se darían cuatro días por semana, con un duración por sesión de una hora y media.

Antes de abordar el estado de la cuestión y el marco teórico del presente trabajo, cabe plantear los objetivos que este se plantea para su desarrollo. Dichos objetivos son los siguientes:

- Exponer las relaciones que pueden existir entre multimodalidad, competencia estratégica y competencia intercultural como aspectos fundamentales para el desarrollo la competencia crítica.
- Incorporar contenidos estratégicos en actividades de comprensión audiovisual.
- Deducir posibles estrategias de comprensión audiovisual que puedan no haber sido contempladas en la didáctica de lenguas.
- Reflejar la conveniencia de la multimodalidad en materiales didácticos dirigidos a inmigrantes no alfabetizados para el desarrollo de la comprensión audiovisual y de la formación de usuarios críticos de la lengua.
- Crear actividades de comprensión audiovisual integrando la práctica de la multimodalidad y la de contenidos estratégicos e interculturales que estimulen la competencia crítica.

A continuación, se va a intentar reflejar cómo estos objetivos pueden ir cumpliéndose desde la consideración teórica y en la aplicación práctica de actividades dirigidas al grupo meta.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se presenta un estado de la cuestión que aborda la competencia crítica (véase 3.1), la competencia mediática (3.2), el perfil del colectivo inmigrante como estudiantes de E/LE (3.3), la comprensión audiovisual (3.4), la competencia estratégica (3.5) y la intercultural (3.6), así como una breve exposición sobre materiales para inmigrantes no alfabetizados (3.7). De esta manera, se pretende ofrecer una visión sobre cómo ha tratado la bibliografía de la didáctica de lenguas estos aspectos. Además, se comenzará a ofrecer posibles relaciones que puedan existir entre estos con los objetivos que persigue este trabajo.

3.1- Sobre competencia crítica

Se puede considerar que la competencia crítica es un concepto muy relacionado con otro que surge del análisis del discurso: la literacidad crítica, que para Martín Peris (2009: 5) representa una alternativa al término *alfabetización* y *analfabetización* para referirse a la capacidad de una persona en el uso crítico de todos los discursos en los que se ve envuelto. Es decir, la literacidad es un

concepto cuya aplicación pretende desarrollar usuarios críticos de las lenguas y, como señala Martín Peris, puede ser aplicable no solo a la comprensión lectora, sino también a la comunicación oral. Citando términos de Cassany, Martín Peris (2009: 6) alude a la necesidad de leer (o en el caso de este trabajo, ver y escuchar) no solo “entre líneas” sino también “tras las líneas”. Este acto implica reconocer las funciones y los valores sociales de un determinado discurso, conllevando la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, puntos de vista, valores y actitudes.

Debido a que actualmente la clasificación de géneros es más extensa que en el pasado, Martín Peris (2009: 7) propone considerar la comprensión auditiva (y se puede entender también que la comprensión audiovisual) como una actividad que está dentro de una comprensión más global del discurso, considerando que lo estudiado e investigado hasta ahora sobre la didáctica de esta destreza sigue teniendo validez en aspectos como la importancia de los conocimientos previos y la interpretación de expresiones lingüísticas. De esta manera, el estímulo para que los usuarios de la lengua sean críticos debe enmarcarse en un marco más amplio, con propuestas que faciliten y promuevan este objetivo.

La literacidad crítica y la multimodalidad pueden enmarcarse dentro del análisis crítico del discurso. Cots (2006: 336) propone que esta disciplina se introduzca en las clases de lengua extranjera, ya que de esta manera se da cabida al desarrollo de las capacidades de los alumnos para examinar y juzgar el mundo que les rodea. Esta introducción no debe suponer necesariamente un cambio en los métodos y técnicas de enseñanza, ya que el análisis crítico del discurso ofrece una nueva perspectiva del lenguaje en el que su uso refleje procesos que implican aspectos sociales e ideológicos y la adquisición de recursos para actuar en sociedad.

De esta manera, Cots destaca que la literacidad crítica sirve para superar un modelo educativo individualizador para que los alumnos adopten competencias que ayuden a su desarrollo como ciudadanos. En consecuencia, se trata de un aprendizaje que también va más allá del aula y que puede ser perdurable al intentar desarrollar habilidades para reaccionar ante lo nuevo o inesperado, adoptar decisiones personales con conocimiento de causa y construir conocimientos mediante valores, convicciones y razones personales. En otras palabras, la reflexión implica examinar y comprender con habilidades de observación que hagan posible una recepción crítica de un mensaje mediante el uso de la lengua; de este modo, se hace factible la construcción de conocimiento útil para que se pueda, una vez conceptualizado el objeto o mensaje, juzgarlo desde las propias creencias para dar una respuesta crítica.

Desde las líneas de este trabajo, se piensa que estas aportaciones pueden ser muy positivas no solo para el aprendizaje del español por parte de inmigrantes, sino también para potenciar su integración social como personas que, autónomamente, son capaces de opinar y juzgar el mundo en el que viven. Cabe destacar que tanto Martín Peris como Cots proponen actividades de comprensión auditiva y lectora que persiguen esta recepción y respuesta crítica del uso de la lengua. Dichas actividades también pretenden estimular la competencia lingüística, ya que el alumno tiene que dirigir su atención tanto a aspectos gramaticales como léxicos para desarrollar la recepción crítica

del texto comprendido. Por último, se puede añadir que Gil Toresano (2004: 912) afirma que uno de los propósitos de la escucha tiene una función crítica o deliberativa en la que se evalúa la validez de un mensaje y se acepta o rechaza el valor de lo escuchado.

Por otra parte, Cassany afirma que cualquier texto está situado: es decir, tiene un autor detrás y forzosamente este vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que su mirada de la realidad es parcial, sesgada y personal. A la par, se puede pensar que un mensaje o texto audiovisual puede cumplir las mismas condiciones. No en vano Bautista (2007: 592) se refiere a las recomendaciones de Masterman (1993) en las que se propone una educación audiovisual basada en un análisis crítico de los mensajes mediáticos para hacer visibles la ideología y las intenciones comunicativas que transmiten. A esta propuesta hay que añadir las reflexiones de Martín Peris (2009: 5) en las que se afirma que muchas conclusiones de los estudios de literacidad crítica son extrapolables a la comunicación oral.

Desde la semiótica social y la teoría de la multimodalidad, Kress es contundente al afirmar que sin la interpretación de significados y mensajes no puede existir la comunicación (2010: 170). Interpretar supone entender y valorar, operaciones estas que se dan en la comprensión crítica de mensajes. En definitiva, se puede estar hablando de un objeto de la competencia estratégica (entender, comprender) y otro de la competencia intercultural (valorar). Por lo tanto, cabe deducir que un enfoque realmente comunicativo para un colectivo inmigrante no alfabetizado requiere el desarrollo de dichas competencias para interpretar, porque la comunicación se establece de hecho cuando existe interpretación.

3.2- Sobre competencia mediática

La necesidad de estimular la competencia crítica en los aprendientes se hace aún más evidente desde los postulados que presentan la competencia mediática. Dicha competencia, contemplada en términos de alfabetización por Gutiérrez y Tyner (2012: 34) siguiendo los consejos del Ministerio de Educación de Ontario (Canadá), pretende que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas y sus mensajes producen. Su aplicación no solo reside en los medios de comunicación convencionales, sino que también se expande en el uso crítico de las TIC.

En definitiva, la competencia mediática plantea la necesidad de alfabetizar a ciudadanos para prepararlos para la vida en la sociedad digital, tal y como exponen los citados autores (2012: 32). Según ellos, esta alfabetización debe ser crítica y liberadora e ir más allá de una capacitación técnica o de usuario de nuevas tecnologías, para evitar así que los ciudadanos sean meros consumidores de estos nuevos dispositivos. En este sentido, destacan las afirmaciones de Ferrés y Piscitelli (2012: 76) en las que aluden a que la comunicación mediática no debe limitarse al simple uso de la tecnología, ya que esta no puede entenderse sin la comprensión de los lenguajes; tampoco la ideología ni la estética pueden entenderse sin unos lenguajes concretos. Por esta razón, estos

autores alertan de algunas prácticas educativas en las que se atiende a la dimensión de los lenguajes, pero se obvia cómo estos son contenedores de ideología y valores.

De este modo, consideramos desde estas líneas que la atención a este tipo de competencia es de suma importancia ya que a ella se adhiere, por un lado, la competencia crítica; por otra parte, la alfabetización mediática se puede considerar como una forma de pensamiento crítico. Además, la competencia mediática parece también relevante si reflexionamos sobre el acceso que la mayor parte de población pueda tener a diversos mensajes que se pueden dar con el uso de internet, los dispositivos de teléfonos móviles, los videojuegos, la webTV, las redes sociales y otras comunidades virtuales.

3.3- Estudiantes inmigrantes: perfil

Una vez tratadas la competencia crítica y mediática en este estado de la cuestión, cabe ahora adentrarse en el perfil de las personas que pueden desarrollarla y que son motivo de este trabajo. Las primeras apreciaciones al respecto se toman de Miquel (2003: 8), cuando esta autora señala que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere contemplar al colectivo inmigrante desde una visión que facilite información sobre las capacidades que estas personas tienen y no tanto desde posibles carencias. Miquel afirma que ha sido sobre las carencias como muchas veces se ha observado a este tipo de estudiantes. Por otra parte, la autora indica que el colectivo inmigrante puede representar grupos de estudiantes muy heterogéneos con diversos niveles de formación. Además, son hablantes de su propia lengua materna, y muchas veces, de dos lenguas. Esta reflexión debería dar paso al convencimiento de que estas personas pueden iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera desde unas competencias comunicativas determinadas.

Por otra parte, Hernández y Villalba (2000) afirman que resulta difícil entender la especificidad de este tipo de enseñanza, ya que muchas veces se tenderá a conceder más importancia a los componentes socioeconómicos y culturales que a los cognitivos y lingüísticos. En otras palabras, el aprendizaje de una L2 por inmigrantes no puede explicarse únicamente por la intervención de factores sociales, sino que habrá que considerar los lingüísticos y cognitivos como en cualquier contexto de aprendizaje. Por esta razón, en la didáctica de la lengua para inmigrantes no se pueden obviar unos factores tan determinantes para la adquisición de una L2, ya que unas situaciones socioeconómicas concretas no pueden implicar prácticas distintas o apartadas de la enseñanza actual de una lengua extranjera.

Para Miquel (2003: 14 y15), la enseñanza del español a inmigrantes debe cumplir estos principios:

- Programar una enseñanza acorde con las necesidades, expectativas y características del público destinatario con el fin de establecer unos objetivos comunicativos.
- Concebir la lengua desde una perspectiva comunicativa, ya que la lengua es una herramienta.
- Ofrecer actividades significativas y ajustadas a las capacidades de los alumnos.
- Dotar a la lengua de contenidos socioculturales, sin imponer la cultura del país.

Al hilo de las referencias a los alumnos no alfabetizados, Miquel (2003: 17) concluye que solo pueden alfabetizarse cuando pueden manejar significados, ya que no tiene sentido aprender a leer o a escribir cuando no se entiende lo que se aprende. En consecuencia, son los profesores los que deben saber recurrir a otras herramientas diferentes a la escritura o a la lectura para enseñar la lengua. Se puede deducir desde estas líneas que una de estas herramientas podría ser los materiales audiovisuales si lo que realmente se persigue es el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral.

Por otra parte, Miquel alude a que muchos estudiantes sin alfabetizar pueden tener una gran capacidad para detectar contextos comunicativos, ya que se desarrollan estrategias para relacionarse con el mundo. Bajo estos parámetros, parece necesario establecer un aprendizaje contextualizado en el que la lengua se conciba desde una perspectiva comunicativa. Los alumnos no alfabetizados deben -y seguramente necesitan- empezar a aprender una lengua incluso antes de estar alfabetizados, más si se tiene en cuenta que la no alfabetización se refiere al desconocimiento de un código determinado, en este caso, la escritura y la lectura. Desde estas líneas, creemos que estos primeros pasos en el aprendizaje de una L2 no supondrían, en ningún caso, renunciar a que en el futuro estas personas pudieran alfabetizarse; pensamos que es algo que posteriormente debe incentivarse y realizarse.

3.4- Sobre comprensión audiovisual

Como se acaba de señalar, Miquel cree que las personas no alfabetizadas pueden poseer la capacidad de detectar contextos comunicativos. Por esta razón, desde este trabajo se puede deducir que esta capacidad sería útil para realizar actividades de comprensión audiovisual. Además, la detección de contextos comunicativos podría conllevar a la obtención de significados que podrían emplearse en una posterior alfabetización y en el desarrollo de habilidades de la competencia crítica.

De este modo, cabe adentrarse en aspectos de la comprensión audiovisual. Algunos autores la han dotado de mayores efectos didácticos respecto a la comprensión auditiva al entender que la suma de los canales visual y auditivo facilitan una comprensión mayor, tal y como señala Voigt (2010: 74). Sin pretender desde estas líneas demostrar o verificar esta supuesta supremacía, parece interesante destacar las apreciaciones y las dudas de este autor al respecto. Voigt afirma que habría que plantearse otra hipótesis que parta desde una perspectiva cognitiva en la que la focalización de la atención pueda desempeñar un papel determinante; a la vez, también reconoce que la superioridad de la comprensión audiovisual respecto a la auditiva puede darse cuando los mensajes contienen altas dosis de iconicidad; además, el autor añade que la imagen captada por la vista y procesada por la memoria visual comprende un mayor número de unidades de información de lo que es capaz de retener el oído.

En cuanto a las actividades de comprensión audiovisual, muchos autores convienen en que el uso del vídeo (o de otro material audiovisual) permite actualizar y contextualizar la comunicación oral, favoreciendo la interpretación del mensaje al incluir la imagen por la que se pueden observar

otros signos de comunicación (gestos, mímica, indumentaria, expresiones faciales, o contexto, por ejemplo). Flowerdew y Miller (2005:74) destacan que este uso provoca motivación para escuchar; ofrece mucha contextualización y autenticidad de la lengua; hace reflexionar sobre aspectos paralingüísticos; y muestra contextos culturales en los que la lengua es usada. En esta línea, Baralo (2006: 308) también afirma que los vídeos proporcionan una situación real y dan interés a las actividades. Además, motivan a los aprendientes ya que encuentran oportunidades para aprender gestos usados por los nativos del español, aspectos culturales de la comunidad idiomática y rituales conversacionales derivados de un determinado contexto y situación.

Otras apreciaciones sobre el uso de materiales audiovisuales en el aula proceden de Ferrés (2000: 169), quien señala que el lenguaje audiovisual ejercita actitudes perceptivas múltiples, provoca constantemente la imaginación y puede transformar los procesos de pensamiento y de razonamiento. Ferrés afirma que este uso es eficaz en la difusión de contenidos y tiene una fuerte incidencia en la emotividad y la sensibilidad. Por otra parte, se alude a la influencia cognitiva de la imagen en la retención mnemónica, un factor que puede ser valioso a la hora de aprender una lengua.

Este autor cree que los planteamientos educacionales tradicionales estimulan la reflexión, pero sin emoción. De este modo, Ferrés aboga por conciliar reflexión y emoción, introduciendo en clase materiales audiovisuales que incrementan la motivación y puedan prolongar el aprendizaje fuera del aula. Por esta razón, Ferrés se decanta por un aprendizaje que apueste por aprender a reflexionar a partir de la emoción. Se trata de utilizar la emotividad para despertar la racionalidad, ya que la imagen puede facilitar conexiones entre el cerebro emotivo y el cerebro pensante, entre el aula y la vida cotidiana, y entre la motivación y la cognición, gracias a que la imagen puede estimular el aprendizaje de conceptos más abstractos.

Por otra parte, Ferrés (2007: 103) cree que una de las dimensiones imprescindibles para desarrollar competentemente la comprensión audiovisual estriba en el desarrollo de una lectura no solo comprensiva de los mensajes audiovisuales, sino también crítica. De esta manera, la competencia crítica cobra importancia también para que los mensajes audiovisuales sean analizados teniendo en cuenta los intereses, las contradicciones y los valores que representan. Desde estas líneas, creemos que este matiz se debe tener muy en cuenta para el desarrollo de este trabajo y las aportaciones que se puedan derivar para la formación de usuarios críticos de la lengua.

En cuanto al uso del vídeo en el aula de ELE, Corpas (2000: 1) señala estas ventajas: introduce variedad en el conjunto de actividades; permite trabajar aspectos no verbales; ofrece materiales muy cercanos a los alumnos por el consumo audiovisual; permite tratar aspectos lingüísticos; y aporta vida real. Este autor cree que las desventajas son que a veces algunos materiales tiene una complejidad lingüística que puede exceder el nivel de comprensión de los alumnos. Además, se puede generar pasividad en los alumnos si las actividades no se han preparado convenientemente, algo que puede suceder porque en ocasiones dicha labor supone un esfuerzo extra por parte de los docentes.

3.5- Sobre competencia estratégica

Desde este trabajo se desea enfatizar que la didáctica de la comprensión audiovisual requiere el desarrollo de la competencia estratégica. Además, la necesidad de dicho desarrollo es algo de lo que se ha hecho eco el aprendizaje de idiomas en la última década para que los alumnos sean más autónomos, independientes y capaces de potenciar otras competencias que les son propias. Tal y como apunta Martín Leralta (2007: 1), la competencia estratégica se ha convertido en los últimos años en uno de los objetivos del currículo de idiomas modernos.

Si las instituciones y organismos de enseñanza han aconsejado que esta competencia se incluya en el programa de enseñanza de idiomas, Martín Leralta (2007: 2) afirma que este propósito ha quedado en un segundo plano en la práctica diaria del aula y que su implantación no se ha desarrollado plenamente en las clases de español. El principal motivo, según esta autora, es la inexistencia de una secuencia de pautas de transmisión de estrategias que se pueda incluir directamente en la práctica didáctica; por otra parte, son los docentes quienes normalmente deben aplicar estas pautas según la situación de aprendizaje en la que esté inmerso, algo que implica un esfuerzo extra que muchas veces no se acomete y una preparación que no se tiene. En este sentido, Martín Leralta destaca que incluso el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes encomienda a docentes y diseñadores de programas de enseñanza la toma de decisiones sobre la transmisión didáctica de las estrategias. De este modo, parece obvio que existe un vacío entre la teórica conveniencia del desarrollo de la competencia estratégica y su implantación en la realidad didáctica.

Por lo que se refiere a las ventajas del desarrollo de la competencia estratégica, Martín Leralta afirma que la instrucción en el uso de las estrategias influye beneficiosamente en la competencia comunicativa de los alumnos (2007: 36). Acudiendo a algunos estudios (Ellis y Sinclair 1989b, O'Malley y Chamot 1990, Oxford 1990, Wenden 1991, Graham 1997, Chamot et al. 1999, Harris y Gaspar 2001, y Macaro 2001), Martín Leralta engloba las conclusiones de los mismos sobre los efectos benéficos de la práctica estratégica en el aula, que se citan textualmente (2007: 36):

- Mejoran la realización lingüística.
- Tienen el efecto de fortalecer el aprendizaje.
- Ayudan a aprender más rápido.
- Apoyan el proceso de aprendizaje continuo o *lifelong learning*.
- Fomentan la individualización del proceso de aprendizaje.
- Permiten que los aprendices se conviertan en más autodirigidos.
- Favorecen la autonomía del aprendiz contribuyendo a su independencia y madurez.
- Tienen un papel relevante para la supresión de los bajos rendimientos.
- Dotan a los alumnos de un papel más activo en el proceso de aprendizaje.
- Contribuyen a reducir el estrés.
- Ayudan a los alumnos a convertirse en mejores aprendices, y a desarrollar el control y la responsabilidad del propio aprendizaje.

En relación con el grupo meta propuesto en este trabajo, podría deducirse que los beneficios anteriormente señalados favorecerían en términos generales el aprendizaje del español. Por otra parte, el empleo de estrategias podría potenciar la competencia intercultural debido a que se estimula el papel activo de los alumnos en procesos de aprendizaje comunicativos tanto dentro como fuera del aula.

Cabe destacar que las estrategias llevadas al aula deben hacerse de modo explícito, ya que Martín Leralta (2007: 21), en consonancia con Faerch y Kasper (1984), Palmer y Goetz (1988) y Oxford (1990), cree que su aplicación y naturaleza es intencional al ser un acto, en mayor o menor medida, consciente. Además, Martín Leralta sostiene que la intencionalidad hace patente el propósito de aprender así como el reconocimiento de las necesidades y del sentido del aprendizaje. Desde estas líneas, se puede añadir que la intencionalidad estratégica puede derivar o estimular con una intencionalidad de tipo intercultural por parte de los estudiantes, al desarrollar factores de comprensión y entendimientos de otros puntos de vista distintos. De la misma manera, otro tipo de intencionalidad de rasgos más críticos podría ser posible al pretender comprender mensajes sociales con el fin de valorar y emitir juicios personales.

Por otra parte, no se han encontrado referencias específicas a tipos de estrategias de comprensión audiovisual, ya que las tipologías consultadas hacen alusión exclusivamente a la comprensión auditiva. Estas estrategias pueden ser válidas también para actividades de comprensión audiovisual en lo que se refiere a la reflexión sobre el canal auditivo, aunque existe cierto vacío para referirse a elementos visuales. Una de las taxonomías de estrategias de comprensión auditiva que cabe mencionar es la de Martín Leralta (2007: 153), una tipología que se tendrá en cuenta en este trabajo como se podrá comprobar en el apartado de metodología.

3.6- Sobre competencia intercultural

Como se ha señalado en el apartado anterior, creemos que la competencia estratégica se hace necesaria no solo para la comprensión audiovisual, sino también para el desarrollo de la competencia intercultural. Este tipo de competencia pretende alentar el entendimiento de otros puntos de vista sociales y culturales. En consecuencia, se puede pensar que la puesta en práctica de estrategias para una comprensión lo más plena posible favorece este entendimiento. De esta manera, se van a abordar aspectos que puedan mostrar un panorama sucinto de la interculturalidad.

El enfoque intercultural surge a partir de la década de los noventa como necesidad de que en la comunicación se dé la interacción intercultural. En este sentido, Byram (1997: 9) sostiene que Hymes no expuso su teoría de la competencia comunicativa pensando en el aprendizaje de las segundas lenguas. Por otra parte, el mismo autor alude a que el modelo de habilidad comunicativa de Van Ek (1986) tiende a ver al aprendiente como un hablante incompleto de la lengua nativa, en especial cuando trata la competencia sociocultural, ya que la definición de la misma se refiere al conocimiento del contexto en el que la lengua es usada por hablantes nativos. Otra carencia del enfoque comunicativo en las segundas lenguas para Byram (1997: 21) residía en que se había tomado al hablante nativo como referencia única y dominante a seguir por los hablantes no nativos.

De este modo, las intuiciones gramaticales del hablante nativo podrían parecer las únicamente válidas, una tendencia monopolizadora que también podría darse en la adquisición de aspectos culturales.

En cuanto al grado de competencia intercultural que es posible alcanzar, Byram (2002: 23) reconoce que nunca podrá ser perfecta, afirmando que esta perfección no es necesaria para que alguien pueda ser hablante intercultural competente. Este autor señala que es imposible que estudiantes y docentes puedan ser capaces de anticiparse a todos los conocimientos para la interacción con otras personas o culturas. Aunque se dé esta imposibilidad, una de las principales misiones de la didáctica es estimular el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales, porque es necesario que cualquier hablante intercultural sepa que la existencia de malentendidos culturales puede ser real y factible. Además, necesitan llevar a la práctica actitudes de “descentramiento” de la propia cultura hacia otras, así como desarrollar la habilidad de comparar.

3.7- Sobre materiales didácticos

La existencia de materiales didácticos creados exclusivamente para inmigrantes adultos no alfabetizados en España se puede considerar escasa. La mayor parte de estos materiales están concebidos para la alfabetización y cabe destacar que están elaborados por oenegés y organismos públicos casi en su totalidad. El único material encontrado que se ha concebido para el aprendizaje oral del español de adultos es *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, cuya autora es Lourdes Miquel (1998).

El mencionado material presenta herramientas didácticas para el aprendizaje de la lengua oral que se destinan a profesores y voluntarios. Su principal objetivo es que las estudiantes (un grupo muy específico: mujeres de origen senegambiano) alcancen competencia comunicativa para desenvolverse en situaciones funcionales de la vida social y entorno más inmediato, como puede ser comprar alimentos o la asistencia a un consulta médica.

Por otra parte, los materiales consultados carecen de soportes audiovisuales. Si bien en alguno de ellos se pretende el desarrollo de la competencia intercultural, no ocurre lo mismo con la competencia crítica. En este sentido, y desde la perspectiva de este trabajo, se puede constatar un vacío existente de materiales audiovisuales que puedan servir de guía o presentación de actividades como alternativa a un libro de texto.

4. MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de los objetivos de este trabajo, cabe empezar a tratar aspectos teóricos que se centran en la comprensión audiovisual y la multimodalidad (4.1), la competencia crítica (4.2), la competencia estratégica (4.2.3) y la competencia intercultural (4.3). Con este propósito, se va a pretender ofrecer los conocimientos y las definiciones claves que sustentarán esta memoria.

4.1- COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL y “MULTIMODAL”

Se puede definir la comprensión audiovisual como aquel tipo de destreza o actividad comunicativa que puede facilitar a una persona la recepción de una información de entrada (input) por dos canales: uno, auditivo, y el otro visual (MCKER, 2002: 73). De esta manera, podemos deducir que la comprensión audiovisual implica dos tipos de tareas: la comprensión auditiva y la comprensión de la comunicación no verbal, dos actividades comunicativas que pueden darse de forma simultánea.

Por otra parte, la comprensión multimodal puede considerarse también como comprensión audiovisual, ya que consistiría en la comprensión de un mensaje atendiendo también a los diferentes modos con que este se presenta: esto es, a la imagen en movimiento, a los gestos, a las voces que pueda contener y a la música, por ejemplo.

A continuación, se tratará la multimodalidad desde su perspectiva semiótica y comunicativa, así como sus posibles consecuencias en la comprensión audiovisual. Posteriormente, se abordarán aspectos sobre la comprensión auditiva y de la comunicación no verbal como componentes de la comprensión audiovisual y su posible explicación desde un punto de vista multimodal.

4.1.1- La multimodalidad: definición y aspectos

De las definiciones que existen de multimodalidad conviene fijarse, por su posible utilidad para este trabajo, en la de Kress. Para este autor (2010: 11), la multimodalidad consiste en el conjunto de modos que se ejecutan para acometer una representación semiótica (se puede entender un mensaje) y que son elegidos por sus posibilidades y potencialidades comunicativas. Por otra parte, los modos son los recursos materiales que se ven involucrados en una producción semiótica y en la creación de significados: Martín Peris (2009: 7) los define como códigos y un buen ejemplo de su existencia se puede observar si se piensa en una noticia de un informativo de televisión. En esta representación se podrán encontrar el modo de la imagen en movimiento, el de los gestos y sin duda el de la voz; también el modo escrito si se emplean mensajes en superposición y, en según qué tipo de noticias, se puede hallar incluso el modo de la música.

La teoría de la semiótica social, cuyo principal representante es Kress, es la rama de la semiótica que se ocupa de la multimodalidad. Una de las conclusiones más elocuentes y obvias es que la comunicación es multimodal: tal y como afirma Martín Peris (2009: 7), la conversación está provista por varios modos. Desde esta perspectiva, podemos considerar la importancia que puede tener para la comprensión crítica de los mensajes poder distinguir los modos que participan en su representación semiótica, tanto en actos tan cotidianos como conversar e incluso en el consumo de contenidos audiovisuales.

4.1.2 Los modos

Desde la semiótica social y en definición de Kress (2010: 80), los modos son una forma social y cultural concreta que como recurso semiótico puede producir significados. Tal y como afirma este autor, los modos son el resultado de una elección social e histórica de materiales elegidos por una sociedad para crear representaciones y significados. Esto quiere decir que, por

ejemplo, el modo de la gesticulación en una cultura puede no cubrir la misma área que en otra cultura o que hay aspectos culturales que un modo cubre en una sociedad pero que pueden no ser cubiertos en otra. Además, el modo y sus recursos de uso pueden diferir de una cultura a otra y lo que una sociedad considera como modo puede no serlo para otro grupo social. No en vano Kress (2010: 83) afirma que las sociedades y las culturas tienen preferencias modales, dependiendo de los objetivos comunicativos que estas persiguen.

Kress señala que hay dos consideraciones principales para estipular si una forma o recurso semiótico es un modo (2010: 87). La primera consideración es de carácter social y consiste en que una comunidad acuerda que un modo es un modo. Un ejemplo de ello es que entre la comunidad de los diseñadores, la tipografía y el color pueden ser modos como recursos semióticos viables para la creación o representación de significados. La segunda consideración, más formal según Kress, viene dada desde un planteamiento teórico de la semiótica social y estriba en que un modo cumpla las funciones del enfoque semiótico de Hallyday: la función ideacional para representar acciones, estados y acontecimientos; la función interpersonal para reflejar significados sobre las relaciones sociales involucradas en la comunicación; y por último, la función textual, consistente en que el modo es capaz de formar textos entendidos como entidades semióticas (*entities*) con una coherencia interna y externa respecto al entorno de la comunicación. El autor concluye que el estatus de modo viene dado por el planteamiento social o semiótico que se le quiera otorgar.

Cuando los modos operan conjuntamente, los receptores de mensajes se encuentran ante lo que Kress llama orquestación (2010: 161), algo que viene dado por el diseño multimodal. Practicar el diseño multimodal supone el uso de diferentes modos para presentar y elaborar conocimiento a una audiencia específica; además, sirve para presentar y contextualizar posiciones o posturas sociales a través de un estilo (la suma de todas las elecciones tomadas para crear signos y diseñar los modos) y de una estética (la evaluación que hace el poder sobre el estilo: una política de los estilos). Tanto la estética como el estilo determinan claramente posiciones sociales y establecen relaciones entre emisor y audiencia. Se podría deducir que el estilo y la estética también trabajan en la creación de significados e invitan a tipos de interpretación de mensajes, si por ejemplo se piensa en una noticia dada por un medio de comunicación sensacionalista o menos recurrente a la espectacularidad informativa. Evidentemente, los contenidos de las noticias serán claves, pero la estética en la presentación de la información y el estilo de comunicación para transmitirla influirán en los significados e interpretaciones.

Por otra parte, y desde la perspectiva de Kress (2010: 59), la semiótica social y el análisis multimodal puede ofrecer información sobre la función que tiene cada modo en un texto. Además, esta disciplina puede explicar qué modo está en primer plano o es más relevante, o cuál tiene mayor carga informativa, ya que esta rama de la semiótica se interesa por el significado en todas sus formas al originarse este por la acción social. Asimismo, cabe destacar que el signo (entendido como fusión de significado y forma) se produce también mediante acciones sociales y responde a dos aspectos: a los elementos semióticos propios de una cultura determinada y a la acción de quien

crea el signo. La forma, entendida como significante, es una parte del signo que se produce gracias a la interacción social y a la vez se integra en los recursos semióticos de una cultura determinada (Kress, 2010: 54). La relación entre significado y significante se establece bajo una validez en la que se entiende que el significante es capaz de soportar al significado.

4.1.3 La imagen como modo

Si se entiende que el lenguaje audiovisual es aquel que genera maneras de expresión y comunicación a través de un doble canal sensorial en donde convergen la imagen (estática o en movimiento) y el sonido (lenguaje verbal, música, ruido,...), se puede apreciar que en comparación con otros tipos de lenguaje tiene unos aspectos que lo hacen singular. Uno de los más importantes que se desea destacar aquí son los aspectos visuales que lo conforman y que pueden ser necesarios para la comprensión de mensajes audiovisuales y su valoración crítica. Para ello, se va a considerar que la imagen es un modo y que como tal, se puede interpretar atendiendo a la manera en que está compuesta y la forma en que las imágenes se suceden en la pantalla.

Esta explicación de la imagen como modo en un contexto audiovisual lleva a que sus aspectos sean comentados desde términos y concepciones propias del lenguaje audiovisual y cinematográfico. En este sentido, cabe resaltar que la práctica de la multimodalidad en la que la conjunción de diferentes modos crean significados e interpretaciones no es un descubrimiento de hace pocos años, como se podría interpretar desde los postulados de Kress. En el cine la multimodalidad -sin llamarla propiamente así- es un hecho evidente en la creación de películas y en la labor de innumerables cineastas en cuanto a la concepción del montaje cinematográfico o en lo que se refiere a la composición de la imagen y al tratamiento del sonido.

En primer lugar, uno de los aspectos principales del lenguaje audiovisual y una de sus unidades básicas es el plano: esto es el espacio que compone la escena y que se ve en una pantalla. Los distintos tipos de plano ofrecen distintos grados y características expresivas:

- El gran plano general, muestra un escenario para que el espectador vea la amplitud de un espacio. Su valor expresivo estriba en que puede destacar la pequeñez o soledad de personajes en el entorno en que están.
- El plano general, menor que el anterior, muestra un espacio amplio para poder apreciar la acción que desarrollan los personajes. Tanto este tipo de plano como el gran plano general tienen una función descriptiva.
- El llamado plano americano corta a los personajes a la altura de sus rodillas. Tiene un valor expresivo y narrativo considerable, al mostrar la cara del personaje y sus manos.
- El plano medio corta a los personajes por la cintura. Su valor expresivo suele consistir en presentar las emociones de las personas, y también narrativo, ya que deja ver con mucha claridad las acciones de los personajes. En este tipo de plano el entorno no se ven tanto.
- El primer plano presenta la cara del personaje a partir de la altura de sus hombros. Aporta detalles sobre sentimientos y emociones.

- El plano detalle muestra partes de personas o de objetos. Su carácter expresivo suele ser simbólico.

Por otra parte, cabe destacar el montaje de los planos, ya que proporciona información al espectador. Un montaje con cortes rápidos y continuados puede indicar el paso del tiempo y proporcionar dinamismo a la acción que se desarrolla. Un montaje con un ritmo suave invita a que se aprecie con más tranquilidad lo que se ve y en consecuencia, se tratan de planos que pueden proporcionar más información al tener una mayor duración.

Otro de los aspectos a tener en cuenta respecto al lenguaje audiovisual es el ángulo de la cámara, debido a su poder expresivo. Un ángulo normal, cuando existe una línea perpendicular que coincide con personajes u objetos, tiene un valor informativo y menos expresivo. Un ángulo picado (vista de pájaro) puede empequeñecer los objetos o personajes, expresando inferioridad, fragilidad o debilidad de los mismos. Un ángulo contrapicado (ópticamente contrario al picado) hace que los personajes u objetos queden engrandecidos, potenciando su poder.

Por último, se debe considerar que muchas veces las imágenes son polisémicas, ya que no todas las personas las interpretan igual. Esta consideración puede resultar importante en tanto que la interpretación de las imágenes supone una reflexión para comprenderlas, examinarlas y valorarlas, algo que podría considerarse como la práctica de la competencia crítica. Si las distintas interpretaciones pueden dar diversos significados, el resultado final del proceso aboca a una respuesta crítica por parte de quien recibe mensajes visuales. Además, el lenguaje audiovisual, si bien tiene códigos universales compartidos (como los citados anteriormente) puede aportar aspectos específicos que tienen que ver con lo cultural, como puede ocurrir con la simbología de los objetos. En estos casos, se podrían crear oportunidades didácticas para el desarrollo de la competencia intercultural.

4.1.4 El *frame* y la interpretación

Otro de los conceptos clave de la multimodalidad es lo Kress llama *frame* (marco), que puede ser entendido como todo aquello que estructura un texto. El *frame* delimita también lo que se incluye y lo que se queda fuera del texto para enmarcar los límites de la interpretación, estableciendo a la vez una delimitación temporal y espacial para otorgar unidad y coherencia (Kress, 2010: 149). En consecuencia, un marco o *frame* hace posible que se puedan establecer relaciones de significado e indica al receptor del mensaje los límites de la interpretación. Tomando ejemplos del propio autor, la puntuación es un recurso que fragmenta y estructura el modo de la expresión escrita, como también puede ocurrir con las oraciones. Otro claro ejemplo es cuando los directores de cine indican, formando un rectángulo con sus dedos de ambas manos, lo que se queda dentro del plano (*frame*) y lo que no se incluye, lo que se va a rodar y lo que no. El marco es, además, la manera que tienen los creadores de un mensaje de presentar el mundo o un fenómeno, en relación con sus propios intereses como enmarcador o fragmentador.

En este sentido, creemos que una reflexión en el aula de ELE sobre lo que incluye un mensaje social es tan necesaria como pensar en lo que puede excluir en relación con un tema

tratado. Esto se debe a que interpretar críticamente puede suponer no quedarse con una primera interpretación, sino tener que reinterpretar para deducir qué cuestiones no son tratadas pero que podrían o deberían ser expuestas. En consecuencia, convendría detectar aquello que se ha quedado fuera pudiendo estar dentro del mensaje para desvelar los intereses e ideología de quien lo emite. También estas reflexiones supondrían localizar aquello que se propone como marco interpretativo, cuando la interpretación podría ser diferente o más amplia o estar completada con más matices de significado. Un ejemplo, quizás recurrente pero esclarecedor, podría ser la prensa deportiva española, en concreto la hecha en Madrid y Barcelona. En muchas noticias sobre fútbol, la realidad se fragmenta en ambos polos periodísticos para invitar a interpretaciones que sean favorables a los conocidos equipos de fútbol de ambas ciudades (Barcelona y Real Madrid) por las cabeceras de sus ciudades. Desde la prensa deportiva podemos extrapolar el ejemplo a noticias internacionales, especialmente aquellas sobre conflictos bélicos.

Algo que puede ayudar a la interpretación de significados por parte de los receptores de mensajes consiste en fijarse en una serie de preguntas que Kress (2010: 44) afirma que se hace quien emite mensajes antes de comunicarse con una audiencia. La operación que desde este trabajo interesa efectuar es intentar que algunas de estas preguntas también puedan ser hechas por los receptores de mensajes para el desarrollo de su competencia crítica.

Cabe destacar que estas preguntas no son novedosas en el ámbito de la comunicación, en especial en la publicitaria, ya que estas cuestiones pertenecen a lo que se denomina *briefing*: un documento que sirve como plataforma de comunicación para la creación de mensajes publicitarios.

PREGUNTAS DEL EMISOR	PREGUNTAS DEL RECEPTOR
¿Cuáles son mis objetivos?	¿Qué pretende el emisor con su mensaje?
¿Qué quiero comunicar?	¿Qué quieren decirme realmente?
¿Cuáles son las características de mi audiencia?	No hay respuesta posible
¿Qué relación de poder se da entre yo y la audiencia?	¿Quién quiere influirme? ¿Cómo?
¿Qué recursos de comunicación tengo a mi alcance?	No hay equivalencia posible
¿Pretendo educar, entretener o ambas cosas?	¿Pretenden que aprenda o me informe sobre algo, entretenerme o ambas cosas?

Tabla 1: Preguntas de emisores de mensajes (Kress, 2010: 44) y preguntas de los receptores.

4.1.5 La comprensión auditiva

Como destreza comunicativa, la comprensión auditiva implica un proceso que va desde la descodificación y comprensión lingüística de fonemas, sílabas y palabras hasta la interpretación y valoración personal, aspecto este a tener en cuenta para el desarrollo de la competencia crítica.

En cuanto a escuchar un texto, Gil Toresano (2004) apunta que este acto va más allá de codificar signos lingüísticos, ya que se trata de descifrar también intenciones comunicativas. Además, las habilidades implicadas en la comprensión auditiva que conllevan la interpretación de una intención plausible del hablante son: identificar el marco interpersonal; reconocer cambios en los gestos paralingüísticos y extralingüísticos; identificar casos de contradicción, información inadecuada o ambigua; y diferenciar entre hechos y opiniones. De esta serie de habilidades, parece que depende la posibilidad de que los alumnos, como usuarios de la lengua, puedan ser usuarios críticos, especialmente si se atiende a la identificación de contradicciones o ambigüedades y a la diferenciación entre hechos y opiniones.

Es sabido que la comprensión auditiva ha sido considerada como una de las destrezas más complejas en la adquisición de una segunda lengua. Uno de los modelos pedagógicos que puede reflejar esta complejidad es el de Flowerdew y Miller (2005:86), en el que se parte de procesos de escucha que integran tareas de *bottom-up* y *top-down* para establecer estas dimensiones: individual (autoaprendizaje); intercultural (cruces culturales e interpretaciones culturales propias que pueden incluir variables de género y edad de personas de una misma cultura con interpretaciones distintas); social y crítica (los textos son prácticas sociales y escuchar puede ser una actividad interpretativa de mensajes que contienen una ideología y una determinada representación mental del mundo); intertextual, afectiva y estratégica (puesta en marcha de estrategias para una adquisición de la L2 beneficiosa).

Si parece evidente que la comprensión auditiva puede comportar el entendimiento de mensajes desde un plano crítico, cabe reflexionar sobre si este tipo de comprensión puede ser multimodal, ya que tal como se ha afirmado anteriormente, la comunicación de por sí opera con diferentes modos. Por otra parte, hay que considerar que la multimodalidad atiende a los recursos involucrados en la creación de significados, es decir, a los mencionados modos. Desde esta perspectiva, se puede entender que lo auditivo tiene unos modos propios porque cuenta con recursos particulares para crear significados.

Estos modos auditivos son, en primer lugar, la voz, ya que a través de ella se hace posible la comprensión lingüística para la interpretación de un mensaje. Además, la voz contiene características que corren paralelas a su realización: esto se refiere al tono, al timbre y a la intensidad, aspectos que si bien desde este trabajo no se consideran modos, son determinantes para la realización de la voz como modo y ofrecen información relevante sobre las características quienes emiten los mensajes y su intención comunicativa. Como se verá en el próximo apartado,

estos aspectos pertenecen a la comunicación no verbal, aunque consideramos que en muchas ocasiones son parte intrínseca de la realización verbal de los mensajes.

Otros modos a tener en cuenta en la comprensión auditiva son la música y los efectos sonoros (el chirrido de una puerta, por ejemplo), que estarían compuestos por elementos propios de la comunicación no verbal, tal y como también se verá en el siguiente apartado. La interpretación de cada uno de estos modos puede suponer una posibilidad para la comprensión y valoración global de un mensaje. Gracias a la multimodalidad aplicada a la comprensión auditiva, se puede deducir qué modos tienen un peso informativo mayor o menor, e incluso qué función tiene cada modo en el texto. Esto puede ocurrir, por ejemplo, en el modo de la música: su uso puede ser determinante para la interpretación de un mensaje periodístico o publicitario, considerando también el tipo o estilo musical que se pueda emplear, ya que este puede apelar a diferentes emociones que se vean involucradas en la interpretación de significados. En consecuencia, se considera desde estas líneas que dichas interpretaciones suponen para el grupo meta una habilidad para ejercer la competencia crítica en la comprensión audiovisual. Por otra parte, la interpretación de los modos auditivos puede dar indicios de los contenidos que se incluyen y no se incluyen en los mensajes para estipular su marco o *frame*, (cfr. supra 4.1.4).

4.1.6 La comunicación no verbal

Si bien la comprensión auditiva parece necesaria para el desarrollo de la competencia crítica, cabe tratar también los aspectos que conciernen a la comunicación no verbal, como otra parte integrante de la comprensión audiovisual. Además, las reflexiones sobre este tipo de comunicación por parte de quien recibe mensajes puede ser oportuna para la creación de una respuesta crítica consistente en valorar y emitir juicios.

En la comunicación no verbal, Cestero (2004: 17) distingue entre estos sistemas: los de comunicación no verbales propiamente dichos, en donde se aglutinan el sistema paralingüístico y el sistema quinésico; y otros sistemas de comunicación no verbales llamados culturales, que atienden a la proxémica y la cronómica.

Dentro del sistema paralingüístico, se pueden observar las cualidades fónicas, las pausas y los silencios que pueden producirse durante la producción verbal. En las cualidades fónicas, se puede distinguir entre tono, timbre e intensidad, aspectos que pueden ser relevantes en lo estrictamente lingüístico y pueden determinar o matizar la información de un mensaje o enunciado, expresando emociones como la alegría o la desilusión, por ejemplo. De esta manera, consideramos que las cualidades fónicas no son modos en sí mismas, ya que son entidades que caracterizan y matizan a modos como la voz. Sin embargo, los silencios sí que pueden considerarse modos como tales, debido a que su realización condiciona la no realización de otros modos sonoros, como la voz, la música o los efectos de sonido.

En lo que se refiere a los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas, Cestero (2004:17) destaca el llanto, la risa, los suspiros, los gritos y los bostezos, entre otros posibles. Su realización puede ser tanto consciente como inconsciente y puede contener significados y repercusiones

culturales. Se puede observar que la manifestación de estos indicadores tiene una entidad propia de significado y su realización puede darse aisladamente, por lo que desde estas líneas se considera que son modos: así, se puede hablar del modo de la risa, del modo de llanto o del bostezo. Sin embargo, cabe tener en cuenta que alguno de estos indicadores puede estar presente en paralelo a una realización lingüística, como por ejemplo, emitir una frase entre bostezos. Es por esto que, cuando esto suceda, el indicador puede perder su entidad de modo como tal.

Cestero también alude a los elementos cuasi-léxicos como parte del sistema paralingüístico, incluyendo vocalizaciones y consonantizaciones. El contenido léxico de estos puede tener un alto valor funcional y comunicativo, como por ejemplo interjecciones y onomatopeyas, o emisiones sonoras como gemir. Estos elementos se podrían concebir como modos, porque su realización puede darse sin elementos no lingüísticos. Incluso es posible que su presencia sea única por su potencialidad comunicativa construyendo significados más aislados, sin la necesidad de inclusión de otros modos, tal y como puede ocurrir en la realización de “hmmm” para asentir en algunas culturas.

El sistema cinésico queda delimitado por Cestero como el conjunto de gestos y posturas corporales que pueden producirse en la comunicación. Consideramos que los gestos y las posturas tienen entidad suficiente para ser tratados como modos, ya que su realización puede darse paralelamente o independientemente a la realización de otros modos.

Con el fin de llevar a cabo el aprendizaje de la comunicación no verbal, Cestero (2004: 51) recomienda el uso de inventarios. En niveles elementales, la autora aconseja introducir sólo signos no verbales (paralingüísticos, quinésicos y cronémicos) que puedan usarse en lugar de signos léxicos o de construcciones lingüísticas sencillas y de uso frecuente. Cestero también cree que en estos niveles se pueden introducir alterantes no verbales de déicticos y marcadores discursivos, así como algunos sonidos fisiológicos o emocionales como la risa o el llanto, por ejemplo.

Por otra parte, Martín Leralta (2007: 150) señala que la exposición a un input visual sin apoyo auditivo resulta adecuada para destacar la gestualidad propia de la LE. En este sentido, se puede afirmar que también sería útil la introducción en el aula del *Diccionario de Gestos Españoles*, una recopilación visual de estos movimientos corporales para indicar a qué vocablos o expresiones se refieren en su realización.

Se pueden extraer varias consideraciones de los dos últimos apartados que se han tratado. Primero, que tanto la comprensión auditiva como la comprensión de la comunicación no verbal pueden entenderse como una comprensión multimodal, debido a que los aspectos que conforman tanto una como la otra ofrecen significados y lo que en términos de Kress es la orquestación multimodal (2010: 161).

Por otro lado, la comprensión auditiva puede tener elementos propios de la comunicación no verbal, como el tono por ejemplo, aunque estos elementos pueden no considerarse modos en sentido estricto, ya que son características que matizan el modo de la voz. Por último, se puede comprobar que los modos en la comprensión audiovisual se realizan por dos canales distintos: el canal

auditivo, como puede ser la voz, la música o el silencio, y el canal visual, como pueden ser los gestos. En este sentido, cabe resaltar la distinción que hace Ramos (2012: 1) entre lenguaje audiovisual y lenguaje verboicónico. Para el autor, el lenguaje verboicónico es aquel que combina la imagen con el lenguaje verbal. En consecuencia, el lenguaje verbal es un tipo de lenguaje audiovisual, ya que este último puede realizarse sin la presencia del lenguaje verbal, tal y como puede suceder en anuncios publicitarios o en el cine mudo.

Cabe destacar también que si la comprensión audiovisual puede ser multimodal, la localización e interpretación de modos es un factor requerido en el desarrollo de la competencia crítica, ya que interpretar puede suponer valorar, tal y como se expondrá en el siguiente apartado.

4.2 LA COMPETENCIA CRÍTICA

Considerando que la antesala de la valoración y emisión de juicios requiere, necesariamente, una comprensión de los mensajes (en este trabajo, la comprensión audiovisual), se da paso a una aproximación sobre la competencia crítica a fin de exponer definiciones y aspectos útiles para su desarrollo en el grupo meta.

4.2.1- Hacia una definición

Tal y como apunta Murillo (2009: 11) en su trabajo sobre la lectura crítica en internet, y aludiendo a Alderson (1984) y Wallace (1992), la competencia crítica se puede definir como un conjunto de habilidades que estimulan la capacidad de entender los significados latentes o implícitos de los textos. A ello hay que sumar la capacidad de reaccionar ante estos significados, en lo que se podría entender como reflexión, valoración y la emisión de la propia opinión. Además, la competencia crítica implica percibir qué relaciones existen entre el texto y el contexto. Para Murillo, esta relación consiste en que las personas sean conscientes de que un texto es un discurso, y en consecuencia, de que está creado desde una ideología y predeterminado por la estructura social. En definitiva, tal y como señala Murillo, “los discursos son textos en contexto, con una función comunicativa en una determinada sociedad o grupo social.”

En cuanto a los significados implícitos de los textos, cabe exponer las reflexiones que hace Kress desde la multimodalidad y la semiótica social. En términos de este autor (2010: 67), estos significados representan lo que él llama invisibilidad: una variable que hace que el signo sea más abierto o no. Además, Kress señala que es crucial considerar en la comunicación la invisibilidad de los efectos sociales o ideológicos de los signos cotidianos, concepto que se podría extender a muchos mensajes audiovisuales, desde noticias hasta anuncios publicitarios o películas. Esta importancia de la invisibilidad será también cuestión importante en este trabajo.

Por otra parte, Kress afirma que cuando operan los modos se ofrecen orientaciones culturales para comunicar una visión específica del mundo. Estas orientaciones producen efectos en las personas involucradas en la comunicación, ya que indican el contexto social en el que se encuentra un mensaje y dan información del tipo de discurso que alguien pretende llevar a cabo. Un ejemplo claro, tomado de Kress, sería la decoración de una oficina: si esta es de estilo rústico, se

puede esperar que se produzcan discursos desde una posición ideológica conservadora; si el estilo es más minimalista, el discurso puede ser más progresista. En consecuencia, se puede afirmar que la comprensión e interpretación de los modos es un factor de conocimiento determinante en la práctica de la competencia crítica y un aspecto a considerar en la elaboración de este trabajo.

Siguiendo a Nevill-Lynch (2005: 55, cit. por Murillo, 2009: 12) la comprensión crítica supone “saber distinguir entre hechos y opiniones, detectar las intenciones del autor, y evaluar el tipo de información que se encuentra en el texto, de dónde viene y si es adecuada o no.” La información o los contenidos que no se encuentran conformarían también la invisibilidad a la que se acaba de hacer referencia.

Las intenciones de los autores representarían sus intereses como creadores de signos y mensajes a los que Kress alude en dos términos: la representación y la comunicación. La representación consiste en el deseo de materializar significados para que estos sean entendidos por una audiencia. El deseo de que una representación sea válida y entendida por una audiencia sería lo que englobaría el concepto de comunicación: es decir, consistiría en la creación de significados, los cuales se pretende que tengan relación con los intereses de la audiencia. Sin embargo, un signo está creado a partir del interés de quien los crea, ya que este elige unos determinados recursos para su representación. En consecuencia, Kress (2010: 71) afirma que esta representación siempre es parcial en relación con el fenómeno o información que se pretende transmitir. Por esta razón, la parcialidad de los creadores es algo que, en mayor o menor medida, está presente en los mensajes sociales y da forma a los significados.

Si existe parcialidad, se puede deducir que la creación de signos, tanto desde un plano semiótico como de transmisión social, puede contener grados de transparencia y opacidad. La transparencia para Kress (2010: 72) supone la atención que se le presta a los requerimientos o necesidades comunicativas de otras personas en la interpretación o en la demanda de información. La falta de transparencia hace que los signos caminen hacia su lado opuesto: la opacidad. Por consiguiente, la detección de transparencia y opacidad comporta una labor semiótica por parte de los receptores críticos de los signos o mensajes, labor esta que se realiza para compensar la desatención que los creadores de signos hayan podido tener. En este sentido, Kress es firme al afirmar que cuanto más poder tienen los creadores del signo, existen más posibilidades de ignorar los requerimientos de la transparencia. En consecuencia, el interés de los creadores puede no ser percibido por quienes reciben sus mensajes, excepto cuando estas personas son capaces de separar y considerar la relación que existe entre la forma y el significado del mensaje que reciben. Este acto por parte de los receptores hace posible para Kress la formulación de hipótesis sobre el significado del mensaje y los intereses de los emisores. De este modo, los mensajes sociales pueden ser analizados para determinar los intereses de quien los crea, así como su posición política o ideológica. Por tanto, se puede deducir que esta operación es propia de quienes desarrollan la competencia crítica y que puede ir en consonancia con los objetivos del presente trabajo.

Una definición sobre este tipo de usuarios de la lengua la ofrece Cassany (2006: 91) cuando señala que el sentido crítico supone captar un punto de vista, el sesgo, la mirada o la subjetividad inevitable que esconde cualquier texto. Todo ello implica que una persona con capacidades discursivas críticas comprenda el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista de los discursos; además, debe tomar conciencia del contexto de dichos discursos y también puede construir discursos alternativos y utilizar recursos lingüísticos para representar discursivamente sus opiniones. Tal y como afirma Murillo (2009: 13), citando a Cassany (2006), leer críticamente (y en el caso que ocupa este trabajo, escuchar y ver con sentido crítico), requiere reconocer qué contenidos y a qué personas se incluyen y cuáles no (algo que desde la teoría semiótica de la multimodalidad de Kress tiene que ver con el *frame*, como se ha afirmado anteriormente en el apartado 4.1.4). Por otra parte, Cassany señala que este sentido crítico supone descubrir el tipo de género en el que está inmerso el discurso y las repercusiones que este puede tener en una determinada comunidad, haciendo interpretaciones personales y pensando en las de otros individuos.

A propósito del *Marco común europeo de referencia*, Martín Peris (2009: 6) especifica que el desarrollo del sentido crítico de los usuarios de la lengua se alía con una de las competencias generales: *el saber ser* o lo que Van Lier (1996), tal y como afirma Martín Peris, llamó la competencia existencial: la capacidad que tiene una persona de representar con el uso del lenguaje sus actitudes y valores, aspectos estos incluidos en la teoría de la literacidad crítica.

Desde este trabajo, creemos que la multimodalidad puede cobrar un protagonismo didáctico dentro un marco más amplio en el que la comprensión audiovisual comporte el desarrollo y estímulo de la competencia crítica. La multimodalidad, como teoría de la semiótica social, postula que la comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación y de manera simultánea, tal y como ocurre en un producto audiovisual o en una página web. Además, los modos pueden ser comprendidos (audiovisualmente) e interpretados (críticamente).

Por otra parte, el texto se puede entender no sólo desde su perspectiva lingüística, sino también desde un sentido más abierto en el que se aprecian los aspectos y características de cada modo y la interrelación entre ellos, ya que las combinaciones de estos códigos originan diferentes formas de significación. Si se pudiera definir la multimodalidad como conocimiento, se podría decir que consiste en *saber interpretar*, si previamente se ha activado el *saber escuchar* y el *saber ver*, como conocimientos integrantes de la comprensión audiovisual y la competencia estratégica que pueda involucrarse.

Llegados a este punto, cabe exponer una definición de lo que se considera competencia crítica para la elaboración de este trabajo: esto es, la capacidad de valorar y emitir juicios ante discursos sociales. Para ello, hay que detectar la invisibilidad de los textos; el contexto social y cultural donde se producen; los intereses de quien los crea; y los grados de transparencia y opacidad que presentan. A la par, supone contrastar los aspectos culturales de los mensajes con la visión cultural personal para formar una opinión propia.

4.2.2- La competencia mediática

En el estado de la cuestión de este trabajo, se ha señalado que los postulados de la competencia mediática resaltan la necesidad de que esta estimule y desarrolle el sentido crítico antes los mensajes producidos tanto por los medios de comunicación convencionales, como por los que provienen del uso de las TIC. Por otra parte, se alerta de que en muchas prácticas pedagógicas prima el saber cómo utilizar determinadas tecnologías para la recepción y creación de mensajes en detrimento del desarrollo y estímulo del pensamiento crítico.

Al abordarse la competencia mediática como parte de una alfabetización ciudadana más global, Gutiérrez y Tyner (2012: 36) exponen que esta debe ser en el siglo XXI no sólo mediática y crítica, sino también digital y multimodal. Digital porque es de esta manera como se recibe la mayor parte de información. Y multimodal por la convergencia de texto, sonido, imagen fija y estática que se da en dichos mensajes. En este sentido, consideramos que esta afirmación redundante en los objetivos de este trabajo, a tenor de las aportaciones que puede ofrecer la multimodalidad para la comprensión, la interpretación y la recepción crítica de mensajes audiovisuales, como ya se ha expuesto anteriormente; además, cabe tener en cuenta que muchos mensajes de este tipo se asoman a sus receptores bajo técnicas de digitalización.

Son también destacables las apreciaciones de Ferrés y Piscitelli (2012: 77) ya que, basándose en las aportaciones de Jenkins (2008; 2009), destacan la necesidad de desarrollar la competencia crítica con la activación de la cultura participativa. En definitiva, se trata de que las personas interactúen de manera crítica con los mensajes que producen los medios u otras personas, pero sin dejar de ser capaces de producir y diseminar mensajes propios. De este modo, Ferrés y Piscitelli (2012: 79) aluden a la conveniencia de que las prácticas de la competencia mediática no dejen de lado la práctica de la producción y difusión de mensajes, ya que así se crean oportunidades para analizar las propias emociones y gestionarlas.

Desde estas líneas, consideramos que el desarrollo de este trabajo debe comportar la producción y expresión de mensajes, ya que esta abarca tanto la práctica de la multimodalidad operando con modos con el uso de los lenguajes y la tecnología, como el desarrollo de la competencia crítica. Tal y como afirman Ferrés y Piscitelli (2012: 78), la competencia mediática exige también capacidad crítica sobre el propio espíritu crítico y no solo sobre los mensajes que recibimos. Estos autores justifican este hecho al afirmar que el cerebro emocional predomina sobre el racional, por lo que la educación mediática no debe concentrarse solo en procesos conscientes, sino que también atiende a planos emocionales. Además, estas consideraciones entran en consonancia con las apreciaciones de Martín Peris sobre la importancia del *saber ser* y la capacidad para representar con el uso del lenguaje actitudes y valores para interactuar con los demás y para observarse a sí mismo, (cfr. supra 4.2.1).

Cabe ahora mencionar cómo conciben Ferrés y Piscitelli la competencia mediática para analizar las posibles consecuencias que pueden derivarse en este trabajo. Para que esta se desarrolle, estos autores proponen una serie de dimensiones con sus correlativos indicadores (2012: 79). Las

dimensiones que abarcan son: los lenguajes, la tecnología, los procesos de interacción, los procesos de producción y difusión, la ideología y los valores, y la estética. En estas dimensiones, los indicadores atienden al ámbito de la recepción e interacción con los mensajes *-ámbito del análisis-* y a la producción de mensajes *-ámbito de la expresión.*

Consideramos que algunas de las dimensiones e indicadores propuestos por Ferrés y Piscitelli se pueden ajustar a las características de nuestro grupo meta. Entre ellas, destacan las siguientes:

- En cuanto a la dimensión de los lenguajes, resalta la capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido. El desarrollo de esta habilidad podría implicar el estímulo de aplicaciones multimodales para apreciar la manera en que los modos se ejecutan para acometer una representación semiótica, tal y como se ha destacado en el apartado 4.1.1 de este marco teórico al tratar los postulados de Kress (2010: 11). En este sentido, otra capacidad que se podría relacionar a este matiz es la de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación, por las implicaciones multimodales que pueden darse en la creación de mensajes.
- En lo referente a la dimensión de la ideología y los valores, destacan dos indicadores. Por un lado, la capacidad de percibir cómo las representaciones mediáticas estructuran la representación de la realidad para que no pasen inadvertidas al receptor. Y por otro, la capacidad de detección de los intereses e intenciones que subyacen en los mensajes para adoptar una postura crítica. Ambas capacidades se pueden relacionar con la definición que se ha ofrecido de competencia crítica y con la detección de parcialidad, transparencia y opacidad (cfr. supra 4.2.1), según las propuestas de Kress, y que estriba en la necesidad de observar el interés de los creadores de mensajes, ya que este puede no ser percibido excepto por quienes separen y consideren la relación entre forma y significado.
- En la dimensión de la estética, destaca la capacidad de observar y obtener placer de los aspectos formales de los mensajes; la de tener cierta sensibilidad para reconocer lo que no se adecua a unas exigencias mínimas de estética; la de identificar la originalidad y el estilo; y la de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad. Desde estas líneas, pensamos que estos indicadores pueden prestarse a su práctica en películas, anuncios publicitarios e incluso, en programas de televisión, ya sean de entretenimiento o informativos. Por otra parte, los indicadores mencionados se pueden considerar para el desarrollo de este trabajo porque, por una parte, la observación de la estética puede influir en la concepción del espíritu crítico y no deja de ser una práctica multimodal siguiendo a Kress, ya que tal y como se ha apuntado en el apartado 4.1.2 de este marco teórico, la estética y el estilo pueden mostrar posiciones sociales y relaciones entre emisor y audiencia, y redundan en la creación de significados y a la interpretación de

mensajes. Además, puede suponer la gestación o desarrollo de valores que conforme la competencia existencial y el *saber ser*.

En definitiva, entendemos que la competencia mediática es más amplia que la competencia crítica. En el presente trabajo y atendiendo a las características de nuestro grupo meta (no alfabetizado), se pretenderá que mediante el desarrollo de la competencia crítica los alumnos puedan adentrarse en la competencia mediática. Se trata de un primer paso, un acercamiento, que puede ser útil a posteriori para su formación como ciudadanos.

Este acercamiento podría suponer también una ayuda para una futura alfabetización lectoescrita, si atendemos a las aportaciones de Kalman. Esta autora (2003: 39), considera que el acceso a la cultura escrita es un proceso de interacción social en el que se barajan tres conceptos clave: por un lado el propio acceso, que supone las oportunidades que se crean para participar en eventos de lengua escrita. Por otro, la participación, concepto que se refiere al proceso de intervenir en actividades sociales y a las relaciones que se establecen entre las personas involucradas. Y por último la apropiación (2003: 46), que supone una respuesta subjetiva que se da en la interacción en eventos sociales y que puede representar, en mayor o menor medida, que las personas se apropien de discursos de otros.

Aunque este trabajo descarta actividades de escritura y lectura a tenor del grupo meta propuesto, consideramos que los conceptos de Kalman pueden significar en su esencia -es decir, obviando la alfabetización lectoescrita- un puntal importante para que los alumnos se familiaricen con hábitos de acceso, participación y apropiación en eventos audiovisuales que pueden darse tanto en el aula como en la red.

4.2.3- La competencia estratégica

En las líneas precedentes se han expuesto aspectos de la comprensión audiovisual y cómo la práctica de la multimodalidad puede ayudar al desarrollo de este tipo de comprensión y al de la competencia crítica. En este apartado se va a tratar la competencia estratégica al considerarse, como se ha comentado anteriormente, esencial para la comprensión audiovisual. Además, esta competencia se considera en este trabajo uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la competencia crítica.

Recordando las aportaciones anteriores de Murillo (2009) y Kress (2010), surge la necesidad de comprender los significados latentes que los discursos o mensajes contienen, su invisibilidad. Una previa comprensión de este tipo de significados conlleva una comprensión previa de significados más explícitos. De esta manera, entendemos desde este trabajo que la competencia crítica requiere, necesariamente, el desarrollo de la competencia estratégica por dos razones: para estimular el *saber escuchar* y el *saber ver* mensajes audiovisuales; y en consecuencia, para captar a posteriori los significados implícitos, reconociendo los contenidos o las personas que están incluidas o excluidas en un discurso.

Por otra parte, en la década de los noventa, como recuerda Martín Leralta (2008: 1), Bachman (1990) ya se apuntaba que la competencia estratégica es un factor clave en la habilidad

lingüística comunicativa porque relaciona la competencia lingüística con el conocimiento que se tiene sobre los aspectos que configuran el contexto comunicativo. La competencia estratégica supone, en definitiva, evaluar, planificar y ejecutar funciones para determinar la mejor manera de lograr unos objetivos de comunicación concretos. Una definición que se tomará para la realización de este trabajo.

Tal y como se ha aludido en el apartado sobre competencia estratégica del estado de la cuestión, parece que la introducción de la competencia estratégica en el aula de ELE no se ha desarrollado plenamente. En cuanto a los motivos sobre la complejidad de introducir y desarrollar esta competencia, Martín Leralta (2008: 2) destaca la falta de consenso para adoptar una definición y delimitación de lo que es una estrategia, motivo por el cual falta un desarrollo teórico que estimule y ayude a realizar este cometido didáctico en las aulas de ELE.

4.2.4- ¿Qué es una estrategia?

De entre las varias definiciones sobre el término estrategia que los autores de la didáctica de las lenguas nos han ofrecido, consideramos para este trabajo la aportada por Martín Leralta (2007: 152), ya que se delimita claramente, como se verá en adelante, qué es una estrategia, qué es una táctica y qué es una técnica.

Para esta autora, las estrategias son planes de acción que regulan, controlan y evalúan los modos de actuación de los aprendientes; se dirigen a un objetivo concreto de cara a optimizar los resultados de sus tareas de aprendizaje lingüístico, comunicación y procesamiento de la información de la lengua meta; y se orientan a fomentar el desarrollo personal de los usuarios de la nueva lengua.

De este modo, las estrategias se encuentran en otro tipo de proceso u operación distinta a las tácticas o técnicas. En consecuencia, la aplicación de una estrategia consistiría en: identificar el objetivo; decidir las tácticas más adecuadas para conseguirlo; fijar un orden en la ejecución; y comprobar que las tácticas se realizan correctamente al mismo tiempo que se efectúan para acabar evaluando si se ha obtenido el resultado óptimo.

Algunas autoras aluden a la necesidad de superar la clásica división entre estrategias de aprendizaje y de comunicación. En este sentido, Fernández (2004: 856) concibe que estas estrategias son inseparables y no merecen distinción, ya que la interacción comunicativa es necesaria para el aprendizaje y cuando se aprende se activan estrategias para comunicarse. También con el objetivo de no establecer la aludida distinción, tal y como hacen Wenden (1991), Tönshoff (1992) y Cohen (1998), Martín Leralta propone el término “estrategias del aprendiz” (2008: 3). De esta manera y como afirma esta autora, se engloban todas las estrategias que una persona puede poner en práctica “independientemente del contexto de adquisición de la lengua, de la finalidad de la estrategia o de si una tarea con fines comunicativos puede resultar en aprendizaje lingüístico”.

La versatilidad que Fernández y Martín Leralta aportan a la mencionada apreciación resulta interesante y valiosa para los objetivos de nuestro trabajo ya que, por un lado, el grupo meta necesita desarrollar la competencia estratégica para poder desarrollar tanto la competencia

intercultural como la crítica. Además, pensamos que nuestro hipotético grupo meta puede deber enfrentarse con las mínimas dificultades posibles a múltiples situaciones complejas de carácter social y cultural en las que el aprendizaje del español no es un fin en sí mismo. En consecuencia, se puede deducir que la competencia estratégica puede evitar o minimizar situaciones de exclusión por una falta de entendimiento comunicativo gracias a la mejora de la realización lingüística y a la reducción de estrés. Por otro lado, una competencia estratégica óptima facilitaría el desarrollo de la competencia crítica, ya que el uso de estrategias puede favorecer la autonomía de los estudiantes, así como su independencia y madurez. Estas dos últimas variables se conciben como parte indispensable de la realización personal de quienes valoran y emiten juicios sobre la realidad que le rodea en su competencia crítica.

4.2.5 Aplicación de estrategias

Martín Leralta afirma que las estrategias (2007: 23) “no son buenas o malas en sí mismas sino en cuanto actúan de manera eficaz para diferentes personas, de acuerdo con sus estilos de aprendizaje y las características concretas de la tarea que deben resolver.” En consecuencia, las diferencias individuales son un factor de influencia en el uso de estrategias por parte de cada estudiante.

Esta autora apunta como variables personales, al acudir a los estudios de Skehan (1989), la aptitud lingüística, la motivación, y los factores cognitivos y afectivos (extroversión – introversión, asunción de riesgos, inteligencia y ansiedad). Otras variables, en alusión a los estudios de Larsen-Freeman/Long (1994), son para Martín Leralta la edad y el sexo, ya que un dato relevante de estas investigaciones señala que se usan más estrategias y de mayor complejidad en la edad adulta que en la infancia. Esta conclusión puede considerarse interesante en lo que concierne al grupo meta de este trabajo, ya que son adultos. Por último, la autora destaca que el grupo étnico o cultural de pertenencia también es un factor decisivo en la elección concreta de un tipo de estrategias, tal y como concluyeron O’Malley y Chamot (1990).

En cuanto a esta última variable étnico-cultural como factor en el uso de estrategias, se puede expresar desde estas líneas un total acuerdo si se atiende a que la comunicación en una lengua tiene un alto componente social y cultural para hacerse efectiva y en consecuencia, también las estrategias que se abordan para realizarla. Por otra parte, se podría imaginar que la interculturalidad, entendida como un intercambio cultural intencionado que se da mediante la interacción, podría prestarse al desarrollo de la competencia estratégica, ya que ofrecería la oportunidad de transmisión y contraste de estrategias entre alumnos en el aula.

Como recuerda Martín Leralta (2007: 22), Oxford (1990) y Cohen (1998) concluyeron que el uso de estrategias también depende del estilo de aprendizaje, variable que a la vez está predetermina e influenciada por la tradición cultural. Es por esto que se puede deducir que los hablantes interculturales pueden ser capaces de descubrir estrategias que mejoren su competencia comunicativa desde aspectos de la competencia intercultural como la empatía, la comparación y el ponerse en el lugar de lo demás, ya que el uso de determinadas estrategias se relaciona, tal y como

apunta Martín Leralta (2007: 23) refiriéndose a las conclusiones de Villanueva (1997), con las representaciones que los alumnos se hacen sobre sí mismos y sobre lo que aprenden.

A todo ello se puede añadir y adelantar en este apartado que el desarrollo de la competencia intercultural podría ser útil para contrarrestar o eliminar creencias que pudieran impedir o obstaculizar el proceso de aprendizaje, algo a lo que también alude Martín Leralta como paso necesario y previo a la instrucción de estrategias en el aula.

Es importante señalar que el uso de estrategias en el aula debe acompañarse con la práctica lingüística, tal y como se ha expuesto anteriormente. De esta manera, se puede deducir que el desarrollo de la competencia intercultural y la competencia crítica, entendidas como prácticas que también se ven inmersas en la práctica lingüística, pueden conllevar a la vez el uso de estrategias tanto de comprensión como de expresión. En suma, este es uno de los objetivos de este trabajo en la realización de actividades que comporten el desarrollo de las tres competencias mencionadas.

4.2.6- Tipos de estrategias

Tal y como señala Martín Leralta (2007: 95), no existe una estrategia única para realizar una tarea, sino que pueden emplearse más de una para una resolución óptima. Por otra parte, la autora ha analizado las conclusiones de varios estudios sobre estrategias en la investigación de segundas lenguas en relación con el aprendizaje y con la enseñanza formal, que también pueden servir de pautas para el diseño del entrenamiento estratégico. De este modo, la autora propone una lista de actividades (2007: 100) que estimulan el desarrollo de diferentes estrategias: cognitivas para el uso lingüístico; metacognitivas para la evaluación y control del aprendizaje; y socioafectivas para el estímulo motivacional y de la toma de riesgos, basándose en investigaciones de Tönshoff (1992) McCombs (1988,) Wenden (1986 y 1991), Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1990).

En esta lista se pueden encontrar actividades relevantes para los objetivos del presente trabajo: actividades de intercambio de información que podrían estimular el intercambio cultural y el desarrollo de la competencia crítica; actividades de razonamiento que podrían ser útiles para la gestación de opiniones y juicios; y actividades de opinión y memorización para el aprendizaje y la comprensión. Dicha lista de actividades con sus correspondientes estrategias se expone en los anexos de este trabajo para su consulta, intentando establecer paralelismos para que su aplicación ayude al desarrollo de la competencia intercultural y la competencia crítica de nuestro grupo meta. Además, se señalan solo aquellas estrategias que consideramos adecuadas a este grupo, renunciado por ejemplo a las que se refieren a la lectura y a la escritura, al tratarse de un grupo no alfabetizado.

Por otra parte, son escasas las referencias y la bibliografía encontradas que traten o dejen entrever estrategias de comprensión audiovisual, ya que normalmente estas se supeditan a la comprensión auditiva. Podemos destacar las apreciaciones de Fernández (2004: 423) cuando alude a Oxford (1990) en la clasificación de estrategias de aprendizaje, al distinguir estas entre estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales) y directas. En estas últimas, cuya aplicación se centra en el uso de la lengua, Fernández destaca que en las estrategias mnemónicas se tiene como

fin asociar imágenes y sonidos; en las estrategias compensatorias, entran en juego claves extralingüísticas para adivinar el sentido de los mensajes.

Cabe resaltar también una ponencia de Ramos (2012) en la que se señalan algunas estrategias de comprensión audiovisual. El autor, basándose en actividades de visionado de escenas de películas y de información meteorológica, destaca estas estrategias principales:

- Estrategias de contextualización y anticipación al texto audiovisual: consiste en proveer a los alumnos de información relativa al contenido del texto para estimularles en la búsqueda de datos sobre el mismo. Asimismo, también pueden darse estrategias selectivas mediante la comprensión total de las cuestiones que hay que resolver. En el caso de nuestro grupo meta, debería considerarse que estas preguntas no serían escritas, sino que deberían suministrarse oralmente.
- Estrategias de compensación (reconstrucción, adivinación e inferencia): persiguen que el alumno se involucre activamente en la fase de visionado del texto para que preste más atención y tome mayor control sobre lo que ve y escucha. Esto se consigue mediante la creación de expectativas, la formulación de hipótesis y la reconstrucción parcial del significado del texto mediante inferencias sobre lo que va a suceder en pantalla.

En la taxonomía de estrategias de comprensión auditiva propuesta por Martín Leralta en su tesis doctoral (2007: 153), algunas de las estrategias a las que alude Ramos están incluidas. La tipología de Martín Leralta, si bien hace referencia estricta a la comprensión auditiva, la mayor parte de estrategias que propone la autora pueden ser útiles en actividades de comprensión audiovisual.

Por último, cabe resaltar qué nos hace pensar que la competencia estratégica, junto a la práctica de la multimodalidad, es otro pilar para el desarrollo de la competencia crítica. En primer lugar, se puede recordar que la definición de estrategias de Martín Leralta y que adopta este trabajo señala que se tratan de planes de acción que fomentan el desarrollo personal, aspecto imprescindible para un uso crítico de la lengua. Por otra parte, la necesidad de comprensión de significados explícitos para poder abordar otros implícitos requiere el empleo de estrategias. Además, las propias operaciones que se activan al poner en práctica estrategias (regular, controlar y evaluar modos de actuación; acometer objetivos concretos de aprendizaje lingüístico, de comunicación y procesamiento de información; y fomentar el desarrollo y la autonomía personal) pueden ser a la vez operaciones y habilidades propias de la competencia crítica.

4.3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Hasta ahora se han considerado dos aspectos fundamentales para el desarrollo de la competencia crítica: la práctica de la multimodalidad y el desarrollo de la competencia estratégica, junto a otras apreciaciones sobre la competencia mediática. Se ha considerado que tanto la multimodalidad como la competencia estratégica son pasos necesarios para emitir valoraciones y juicios en tanto que ayudan a interpretar significados desde una óptima comprensión y estimulan el

aprendizaje autónomo. En este apartado, se va a abordar la competencia intercultural con el fin de acotar conceptos clave e intentar relacionar esta competencia con la de tipo crítico.

Tal y como señala Oliveras (2000: 32), si bien Byram parte del modelo de Van Ek, especialmente en lo que se refiere a la competencia sociolingüística y estratégica, el concepto de competencia intercultural es un intento de superación del concepto de competencia sociocultural. Esto se debe a que el énfasis se produce en el aspecto cultural de la enseñanza de la lengua, concibiendo que la competencia comunicativa debe permitir que el alumno cubra sus necesidades de interacción relacionándose no solo con la cultura de la L2, sino también con otras con las que pueda entrar en contacto. En consecuencia, se puede considerar que el aula es un espacio en el que convergen y se encuentran varias culturas, tanto la de la L2 como la de los alumnos.

Ante la visión del enfoque comunicativo en la que los hablantes nativos son el modelo cultural y lingüístico dominante a seguir, y la creencia de gran cantidad de estudiantes de L2 de que el trato con hablantes nativos es la mejor opción de aprendizaje, Byram (1997: 31) propone el concepto de hablante intercultural. Dicho hablante se define como una persona que tiene, por un lado, conocimientos de más de una lengua y cultura gracias a la habilidad de relacionarse e interactuar con personas de otros entornos sociales y culturales; y que dispone de la capacidad de descubrir y aceptar otras percepciones del mundo, siendo consciente de las diferencias culturales que puedan existir.

En este sentido, es destacable la apreciación que hace García Rodés (2011: 35) sobre el colectivo inmigrante, ya que este al llevar un tiempo en otro país puede convertirse en mediador cultural y lingüístico para personas recién llegadas. Desde estas líneas, se puede considerar que la mediación cultural puede ser motivo del desarrollo del andamiaje colectivo, aspecto este que se considera en la metodología de nuestra propuesta didáctica. Podríamos concluir que las personas que emigran empiezan a alumbrar cierta conciencia intercultural, por mínima que sea, si se atiende a que emigrar a un país supone contar con algún tipo de información sobre algún aspecto cultural del lugar al que se dirigen. De esta manera, alguien puede empezar a adentrarse a una situación social en la que se pueda contactar con otra cultura y lengua, aunque para desarrollar la interculturalidad deberán darse a posteriori otras condiciones.

Llegados a este punto, cabe definir la competencia comunicativa intercultural (CCI) y la competencia intercultural. Como bien señala Valls (2011: 3), la respuesta a las limitaciones del enfoque comunicativo es la CCI, definida por Byram (1997: 5) como “la habilidad de comprender y relacionarse con gentes de otros países.” La CCI consta de estas otras competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural. Desde estas líneas, deberíamos añadir que la CCI descrita por Valls carece de otra competencia importante e imprescindible en el desarrollo de la adquisición de lenguas, a tenor de la preocupación por la didáctica en los últimos años: nos referimos a la competencia estratégica, aludida también por Byram (1995) como antecesora de la competencia intercultural.

Para Byram et al. (2002: 7), los componentes de la competencia intercultural son las actitudes, el conocimiento, los valores y las habilidades y destrezas. En el *saber ser* (savoir être) se desarrollan las actitudes, que representan para el autor la base de esta competencia. Estas actitudes se ponen en práctica mediante la curiosidad y la franqueza. También es necesaria una buena predisposición para revisar y poner en tela de juicio la incredulidad respecto a otras culturas y las creencias sobre la cultura materna, asumiendo que estas no son las únicamente válidas ni la alternativa más certera. En consecuencia, este componente se puede desarrollar cuando una persona relativiza, ya que se trata de ver cómo los propios valores, tal y como indica Guillén Díaz (2004: 848), son percibidos desde otras perspectivas posibles y por otras personas con otros valores, creencias y comportamientos distintos. Algo que consistiría en ponerse en el lugar de otras personas, en lo que Byram llama “descentrar” (*decentre*).

En cuanto al conocimiento (saberes), Byram et al. (2002 : 8) destacan la importancia que supone tenerlo de la persona con la que se va a interactuar, aspecto este que desde los objetivos del presente trabajo podría considerarse una estrategia para anticipar un contexto comunicativo. Si no se dispone del conocimiento de la persona, el autor ofrece como alternativa imaginarla como interlocutor para obtener información valiosa. Conocimiento también es el que concierne a grupos sociales y sus prácticas en sus países y el que da cuenta de las interacciones generales tanto en niveles individuales como sociales. Por último, Byram destaca el conocimiento de cómo otras personas perciben a uno mismo.

Respecto a las habilidades y destrezas, el autor destaca:

- La capacidad de comparación, interpretación y de establecer relaciones (*saber comprender*): consiste en una capacidad general para interpretar y explicar acontecimientos o textos de otras culturas, así como para relacionarlos con otros acontecimientos o textos de la propia cultura.
- La capacidad de descubrimiento e interacción (*saber aprender y saber hacer*): al no poder anticipar siempre conocimientos, esta capacidad se refiere a la adquisición de nuevos conocimientos y prácticas sobre otras culturas, así como a la capacidad de gestionar conocimientos, puntos de vista, actitudes y habilidades bajo la interacción en tiempo real.
- El desarrollo de una conciencia cultural crítica (*saber comprometerse*): supone la capacidad de evaluar, críticamente y con criterios explícitos, los puntos de vista y las prácticas de uno mismo, además de las de otros países y otras culturas.

La definición que se adopta de competencia intercultural para el desarrollo de este trabajo está íntimamente relacionada con las habilidades y destrezas que proponen Byram, ya que estas variables parecen aportar más información sobre cómo puede operar la interculturalidad. De este modo, entenderemos por competencia intercultural la capacidad para desenvolverse en una situación de comunicación intercultural, desplegando habilidades para adquirir nuevos conocimientos culturales y para utilizar los propios puntos de vista, evaluándolos y comparándolos con los de otras personas de otras culturas, a fin de emitir juicios y opiniones.

Cabe destacar el desarrollo de la conciencia cultural crítica que expone Byram para argumentar el sentido que tiene para este trabajo el concepto de competencia crítica como suma de la competencia estratégica y la competencia intercultural. Por una parte, se puede considerar que el enfoque intercultural supone una educación con una pedagogía crítica. Este tipo de pedagogía persigue estimular la reflexión para que los alumnos inmigrantes puedan enfrentarse no sólo a situaciones de malentendidos culturales, sino también a aquellas en las que sea necesario interpretar mensajes sociales de los medios de comunicación u otras en las que pueda surgir algún tipo de injusticia social. Tal y como apunta Wessling (2009: 269) aludiendo a casos extremos, “siempre han existido quienes aprovechaban el desconocimiento de la otra cultura para manipular a la gente”. Además, en la competencia intercultural, uno de los objetivos principales de su aplicación reside en cuestionar ideas y no a las personas que las tienen (Byram et al., 2002: 21).

También el desarrollo de una conciencia crítica, como expresa García Rocés (2011: 35), ofrece uno de los requisitos o propuestas de la interculturalidad: tener esta conciencia respecto a la propia cultura y a la cultura con la que se entra en contacto, para intentar así minimizar choques culturales y situaciones de aislamiento, ansiedad o frustración. Este tipo de situaciones pueden ser como las que trata esta autora: concretamente el duelo migratorio (proceso de pérdidas o duelos que sufre la persona que emigra) o el “síndrome de Ulises” (una situación más patológica y extrema del duelo migratorio). García Rodes (2011: 18) afirma que el duelo migratorio puede producir un enriquecimiento personal cuando se establece “un equilibrio entre la asimilación de lo nuevo y la reubicación de lo dejado atrás”, tal y como también afirma González Calvo (2005: 75). En consecuencia, se puede deducir que el proceso del duelo migratorio puede encauzarse con la integración y adaptación de la persona mediante el desarrollo de una competencia crítica que estimule la comprensión de mensajes de la segunda lengua. Esta comprensión pasaría por la aplicación de estrategias y la práctica de la competencia intercultural para poder así valorar y emitir juicios sobre estos mensajes.

Se puede añadir que una conciencia crítica en una L2 puede ser un factor que potencie el autoaprendizaje fuera del aula, si atendemos a que los alumnos pueden gestionar situaciones e interacciones interculturales. Además, cabe tener en cuenta la importancia que para Byram (1997: 40), citando a Christensen (1994: 37), tiene en el enfoque intercultural la individualidad en la interacción, entendida esta como encuentros entre personas con diferentes culturas más que encuentros entre culturas, perspectiva esta más ambigua e inexacta de la realidad social del grupo meta de este trabajo.

El aspecto de la individualidad en el enfoque intercultural también cobra una relevancia especial en tanto que como proceso supone que la identidad y los valores sociales de la persona se desarrollen constantemente. Para García Rodes (2011: 34), las personas adquieren nuevas identidades y valores a lo largo de la vida al entrar en contacto con nuevos grupos sociales. Además, existe la posibilidad de que las nuevas experiencias y descubrimientos no hayan sido tratados, algo que produciría una confrontación de la propia identidad. En este sentido, se puede

pensar que para que esta confrontación o conflicto no se produzca, se hace necesario el desarrollo de la competencia intercultural en una dimensión educativa, en la que el aprendizaje de una nueva lengua es un factor clave.

Por otra parte, se puede deducir que la actuación en el aula debe transmitir a los alumnos la idea de que la identidad social de la persona puede ser algo cambiante y que esta situación parece inevitable cuando se entra en contacto con otra cultura y otra lengua. Se trataría, en consecuencia, de abordar un componente afectivo de la dimensión educativa multicultural. Como señala García Parejo, una persona no puede “borrar” el entorno donde nació y creció, aunque se puede abrir la posibilidad de reflexionar críticamente sobre la construcción de la propia identidad, siempre que esta sea entendida como una característica no estática. Desde este trabajo, se puede deducir que la identidad social, como algo cambiante, puede ser analizada por el propio individuo si se activa la capacidad crítica sobre el propio espíritu crítico (cfr. supra 4.2.2) y no solo sobre los mensajes recibidos, creando oportunidades para analizar las propias emociones y gestionarlas, tal y como proponen Ferrés y Piscitelli (2012: 79)

Citando a Skutnabb-Kangas (1991: 309), García Parejo (2004) expone que la identidad social de la persona puede ser incluso un asunto de negociación para dar paso a una identidad social multicultural formada mediante el diálogo, la interacción con otros y la adaptación al cambio. Desde estas líneas, se podría añadir que la creación de tal identidad puede darse también desde un sentido crítico. Todo ello exigiría una negociación de significados y brindaría la posibilidad de que los alumnos decidieran por sí solos vivir desde una perspectiva monocultural o pluricultural. Sea cual sea esta decisión, pensamos que el aula es uno de los espacios ideales para llevarla a cabo, intentando, obviamente, fomentar la segunda opción por relacionarse plenamente con el desarrollo de la competencia intercultural. Se trataría, en cierta manera, de activar mecanismos por los que esa identidad de los alumnos como proceso cambiante se fuera formando desde la perspectiva intercultural.

No en vano García Roces (2011: 34) afirma que uno de los objetivos primordiales del enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas estriba en la promoción del desarrollo del sentimiento de identidad de los alumnos “como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone el encuentro con el otro en los ámbitos de la lengua y la cultura”, concepto este también recogido por Gardner y Lambert (1972). Todo ello conlleva aceptar que la identidad y los valores sociales, como parte de la personalidad, se desarrollan constantemente y forman así un factor clave en el componente afectivo del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, tal y como apunta la autora, las nuevas experiencias, creencias, valores y comportamientos que no han sido considerados por la persona pueden representar un choque y podríamos deducir que, algunas veces, una cortapisa o freno para el desarrollo de la competencia intercultural.

De este modo, el contexto del aprendizaje de idiomas desde un enfoque intercultural muestra otro contexto complejo: el de las múltiples identidades. En el caso de estudiantes inmigrantes este aspecto debería tenerse en cuenta, ya que como se ha comentado, la identidad y los valores se

pueden reorganizar y transformar ante la toma de contacto con una nueva sociedad, desde una visión del mundo propia. Múltiples identidades en el espacio del aula, pero múltiples también en cada estudiante, ya que no se puede contemplar solo una única identidad en una persona, porque tiene más, como pueden ser una identidad cultural, social o profesional. En consecuencia, parece que surge la necesidad de que los alumnos acepten que su propia identidad es algo variable, y cabe ayudarles en esta transformación de su personalidad para que la clase se convierta “en el lugar desde el que se tienden los puentes hacia la nueva vida” (Miquel, 2003: 5-24).

Según Guillén Díaz (2004: 848), la dimensión pedagógica de la interculturalidad supone que en el aula se produzca lo que la autora llama la interrogación cultural. En este proceso, cada estudiante tendría como objetivos:

- Identificar aspectos culturales propios y de otra sociedad mediante la sensibilización y conciencia de las diferencias culturales.
- Apropiarse de elementos culturales para la interpretación y conocimiento de los mismos: todo ello implica comparar, analizar y reflexionar sobre la propia cultura, así como clasificar y explicar las percepciones que se tienen sobre los objetos culturales para elaborar significados.
- Tener empatía desde la comprensión, la aceptación y el respeto hacia las diferencias culturales.

La dimensión intercultural del aprendizaje de idiomas supone para Byram et al. (2002: 5) que los alumnos sean personas capaces de relacionarse y tratar la complejidad de múltiples identidades para superar estereotipos que minimicen la propia identidad del alumno. La actitud que debería adoptarse es la de contemplar a las personas con las que se interactúa como individuos con unas cualidades que hay que descubrir, evitando así mirar a otras personas como meras representantes de una identidad social diferente.

Por otra parte, se debe considerar la producción y expresión de mensajes como práctica intercultural, algo ya mencionado en el apartado 4.2.2 del presente marco teórico, según las propuestas de Ferrés y Piscitelli, para un mejor desarrollo del sentido crítico. No en vano estos autores proponen que dos de las capacidades para el estímulo de la competencia mediática -y en consecuencia, también crítica- son la capacidad de apreciar mensajes de otras culturas para el diálogo intercultural y la de interaccionar con personas y colectivos en entornos multiculturales (2012: 79).

Byram (2002: 21) alude a que los estereotipos son marcas y categorías que se originan desde el plano de los sentimientos y no desde la razón. Esto significa para Byram que en el aula se originan momentos de aprendizaje en los que los alumnos puedan expresar y examinar sus sentimientos respecto a un hecho cultural concreto para hacer visibles no solo los estereotipos, sino también la presencia de abusos de poder y de prejuicios sociales. Todo ello conlleva una mirada crítica a los textos (como también se propone desde el análisis del discurso) sin que ello impida el desarrollo de la competencia lingüística, uno de los puntos clave en este enfoque.

Cabe ahora exponer por qué la competencia intercultural se puede considerar otro pilar de la competencia crítica, junto a la multimodalidad y la competencia estratégica. Tal y como afirma Murillo (2009: 17) aludiendo a Wallace (1992: 17) los discursos son culturalmente específicos y están creados en contextos sociales determinados. Este planteamiento requiere que las personas que activan su recepción crítica sean conscientes de dos aspectos: de los significados culturales que tiene el lenguaje (y se podría añadir de los significados culturales de las imágenes, como puede ocurrir en este trabajo); y de las influencias culturales propias de las personas que reciben críticamente los mensajes, unos marcos de referencia personales que también hay que cuestionar. Es por ello que se puede pensar que la competencia crítica requiera inevitablemente el desarrollo de la competencia intercultural para ejercer tanto la crítica como la autocrítica.

Por otra parte, como ocurre con la competencia estratégica, la competencia intercultural otorga autonomía e independencia a los aprendientes. Además, Kress apunta que cada sociedad y cultura utiliza sus propios materiales (movimientos, sonidos...) que les parecen útiles para la realización de significados. Esta conclusión indica que la realización de un modo puede adoptar distintas formas entre culturas diferentes y que la práctica de la multimodalidad puede ser intercultural.

Por último, la necesidad de desarrollar la interculturalidad se ve reflejada en personas que pertenecen al grupo meta de este trabajo como factor de aprendizaje de la lengua, pero también como factor de integración social.

A continuación se presenta en la siguiente página un esquema gráfico que condensa estas últimas consideraciones y otras recogidas en este apartado sobre la competencia crítica.

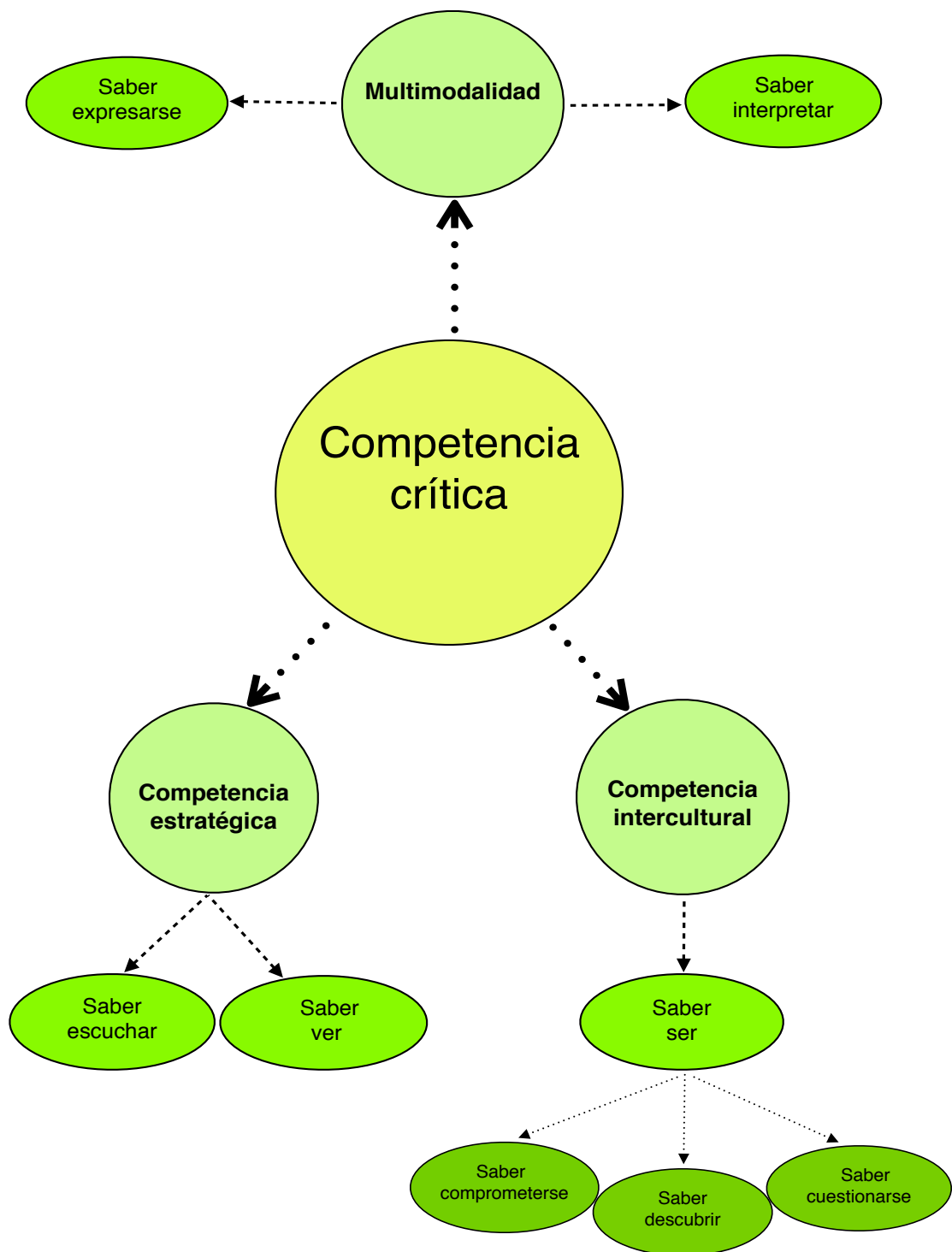


Figura 1: Componentes de la competencia crítica

De esta manera, el desarrollo de la competencia crítica supone:

- La puesta en marcha de la competencia estratégica para entender los significados explícitos de un discurso, un paso que a veces puede ser previo para entender posteriormente los implícitos.
- La comprensión multimodal para descifrar diferentes modos y formas de significación que forman los significados, cómo se transmiten estos significados y con qué intención comunicativa. Y también la creación de mensajes como medio de expresión para profundizar en el sentido crítico.
- La competencia intercultural para establecer un diálogo cultural entre las influencias culturales de la propia persona y las presentes en los discursos a fin de crear valoraciones personales y discursos alternativos.

En este marco teórico se ha intentado establecer las relaciones que pueden existir entre la multimodalidad, la competencia estratégica y la intercultural como partes integrantes y fundamentales de la competencia crítica. Este cometido ha sido uno de los principales objetivos de este trabajo que alienta el aprendizaje del español en el grupo meta. En los sucesivos apartados se pretenderá implementar estas conclusiones en la práctica didáctica mediante una propuesta.

5. METODOLOGÍA

Una vez presentado el marco teórico en el que se sustenta este trabajo, se pasa a abordar la metodología con la que se desarrolla la propuesta didáctica. De este modo, se tratará el enfoque adoptado, cuestiones sobre las estrategias a emplear, así como los criterios para la creación de las actividades y aspectos sobre la elección de los materiales audiovisuales.

5.1 Enfoque

La propuesta didáctica de este trabajo parte de un enfoque constructivista. Tal y como afirman Williams y Burden (1999: 30), el constructivismo concibe el aprendizaje como una manera de dar un sentido personal al mundo, ya que este es una comprensión particular de cada individuo a través de sus experiencias. En consecuencia, la visión constructivista parece relacionarse con los objetivos de esta memoria, en especial si se piensa en que la competencia crítica es, en esencia, la expresión de una propia visión del mundo. Además, Williams y Burden señalan que para que los alumnos se impliquen en la construcción de sentido, resulta indispensable no considerarlos receptores pasivos de la lengua. Bajo esta perspectiva, una manera de alentar una participación activa puede ser mediante actividades que estimulen la competencia crítica.

Si desde una óptica intercultural y crítica se evita la recepción pasiva, se puede deducir que esta perspectiva puede ayudar a cada estudiante inmigrante a mantener y desarrollar su propia identidad. Este hecho puede ser productivo para el desarrollo de la competencia intercultural (cfr. supra 4.3). Cabe destacar que este punto de vista también es compartido desde un enfoque holístico de la interculturalidad, ya que como apunta García Roces (2011: 37), dicho enfoque “permite que el alumno no renuncie ni a su identidad ni a su personalidad”.

Otra de las ventajas que puede aportar el enfoque constructivista a este trabajo reside en los planteamientos didácticos del interaccionismo social. En primer lugar, compartimos la idea de Feuerstein (cit. por Williams y Burden, 1999: 50) de que cualquier persona puede llegar a ser un alumno capacitado y seguir desarrollando su capacidad cognitiva a lo largo de su vida. Este desarrollo cognitivo podría integrarse en la práctica de la competencia estratégica e intercultural como suma de la competencia crítica, según la perspectiva de este trabajo. Además, en el interaccionismo social los estudiantes son el centro del aprendizaje para construir su propio conocimiento y su propia comprensión. Por otro lado, un enfoque constructivista supone que, tal y como exponen Williams y Burden (1999: 34) citando a Bruner (1960), se estimule el aprender a aprender y se desarrolle así la capacidad del alumno para reconocer su propio proceso de aprendizaje con el objetivo de aumentar el rendimiento y el control sobre el mismo.

Otra razón fundamental para adoptar el enfoque constructivista estriba en que el interaccionismo social promulga que el aprendizaje se realice mediante la interacción que puede existir en un entorno social, como podría darse el caso en el aula de idiomas. Esta interacción favorece el andamiaje o mediación para la transmisión de conocimientos. Por otra parte, el constructivismo aboga por el aprendizaje cooperativo, cuyas ventajas son una mayor frecuencia y

variedad en el uso de la lengua, así como un papel más activo de los alumnos, tal y como afirman Richards y Rodgers (2003: 191). Además, estos autores señalan que el aprendizaje cooperativo puede estimular el desarrollo del pensamiento crítico, consideración que está también en consonancia con los objetivos de este trabajo.

El enfoque constructivista de la propuesta didáctica de este trabajo queda supeditado a un enfoque comunicativo, debido a que este comparte aspectos sobre la concepción de la lengua con los objetivos planteados. Estos aspectos son que la lengua sirve como sistema para expresar significados; su función principal es la interacción y la comunicación; y por último, la lengua puede reflejar sus usos funcionales y comunicativos (Richards y Rodgers, 2003: 160).

Por otra parte, parecen interesantes algunos matices que, desde la teoría del aprendizaje, subyacen en el enfoque comunicativo. Siguiendo a Richards y Rodgers (2003: 161), los más relevantes para este trabajo pueden ser que las actividades que estimulan la comunicación real pueden promover positivamente el aprendizaje; además, cuando el uso de la lengua sirve para acometer tareas significativas, se puede ofrecer mayor motivación para aprender.

También cabe resaltar una apreciación de Piepho (1981: 8, cit. por Richards y Rodgers, 2003: 162) en la que este autor afirma que un enfoque comunicativo permite que la lengua sea un medio para expresar valores y opiniones tanto personales como sobre los demás. Consideramos este aspecto sumamente interesante para el desarrollo de la competencia crítica y de los objetivos de este trabajo.

Desde estas líneas, se puede considerar que el desarrollo de la competencia crítica sería una manera de realizar en el aula actividades y tareas propias o cercanas a la vida real, tal y como se promulga en el enfoque por tareas. En consecuencia, las actividades de competencia crítica pueden tener este vínculo con las del mencionado enfoque comunicativo. Por otro lado, las actividades de la propuesta didáctica deberían ser significativas en cuanto al uso de lenguaje que transmita significado (Williams y Burden 1999: 188) y a la toma de decisiones por parte de los alumnos en la realización. Además, las actividades deberían ser intencionales, tal y como entienden este concepto Williams y Burden (1999: 188): actividades que contengan una intención o fin que pueda ser relevante para quien las realiza.

5.2 Estrategias

Considerando que los recursos estratégicos son acciones mentales, la enseñanza de la comprensión auditiva (Martín Leralta 2007: 152) debe contener la transmisión de conocimiento procedural. En este sentido, se puede deducir que en la enseñanza de la comprensión audiovisual puede ocurrir lo mismo.

De este modo, se puede considerar acertada la propuesta de Gil Toresano (2004: 908): orientar el enfoque didáctico tanto al proceso de la comprensión auditiva (en este trabajo, audiovisual) como a la acción del oyente (telespectador en este caso). Las razones para adoptar la propuesta de esta autora residen en sus propios argumentos:

- Cuando el enfoque didáctico se orienta al proceso (tomando conciencia de las destrezas y estrategias implicadas en la actividad) se pueden crear condiciones idóneas para desarrollar y desbloquear los recursos propios de los estudiantes; también se puede guiar al oyente (telespectador) en la toma de conciencia de su propia actuación; y es posible desarrollar una competencia lingüística relevante.

- Cuando el enfoque didáctico se orienta a la acción (teniendo en cuenta el aprendizaje generado por la negociación auténtica de significados) se puede proporcionar la oportunidad de prácticas de comprensión significativa; se puede ofrecer un amplio repertorio de experiencias a los estudiantes; y es posible dar feedback y ayudar a que los aprendices noten sus progresos y carencias.

Respecto a los conocimientos procesuales, Martín Leralta (op.cit) opina que deben estar integrados en otras actividades evitando así la creación de actividades específicas y aisladas, aunque este entrenamiento integrado no debe pasar inadvertido para los alumnos, ya que han de conocer lo que se pretende hacer con la instrucción. Las actividades de este trabajo plantearán esta consideración, incluyendo estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

Como se ha comentado en el apartado 3.5, no se ha encontrado una tipología de estrategias que responda plenamente a los aspectos que puede abarcar la competencia audiovisual. Tomando como base la taxonomía de estrategias de comprensión auditiva propuesta por Martín Leralta y respetando una gran mayoría de ellas por considerarlas válidas para la comprensión audiovisual, se ha optado por añadir otras que surgen de nuestra propia elaboración. De todos modos, cabe mencionar que la autora incluye algunas estrategias que se centran en aspectos visuales, como son las que tienen que ver con la inferencia cinestésica. Por otra parte, no se incluyen aquellas estrategias aportadas por Martín Leralta que requieren el uso de la lectoescritura, ya que el grupo meta de este trabajo no está alfabetizado. Con la decisión de añadir otras estrategias en la tipología de Martín Leralta pretendemos responder a la necesidad de reflexionar sobre los contenidos visuales de los mensajes audiovisuales.

A continuación, se muestra una tabla en donde únicamente constan las estrategias que este trabajo aporta y los matices que se han efectuado sobre la taxonomía ya comentada (la tabla completa de la tipología de estrategias, tanto las de Martín Leralta como las aportadas, se encuentra para su consulta en el anexo). Dichas aportaciones aparecen en negrita. En la primera columna consta la definición de la estrategia; en la segunda, los objetivos; y en la tercera, las habilidades que hay que realizar.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS		
Avance de la organización	Aclarar por anticipado los objetivos de una tarea audiovisual. Elegir las estrategias que pueden ayudar a resolverla.	- Escucho y memorizo las instrucciones de lo que tengo que hacer. - Intento pensar en las preguntas que podrá formular el profesor al final.
Atención dirigida	Decidir por anticipado atender en general la tarea de comprensión audiovisual. Ignorar elementos distractores irrelevantes. Mantener la atención durante el visionado.	- Escucho realmente concentrado. - Me fijo en las palabras que son familiares para mí (en combinación con la inferencia). - Me fijo en las imágenes por si pueden darme alguna información (en combinación con la inferencia).
Atención selectiva	Decidir atender aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayudan a la comprensión o resolución de la tarea. Decidir atender aspectos específicos del input visual.	-Escucho palabras clave. - Veo imágenes que pueden ser fundamentales. -Establezco los hablantes que participan y su relación por el tono de voz, por cómo se dirigen el uno al otro, por el contacto físico, por sus miradas, gestos y movimientos. - Me quedo con aquello que veo y escucho que me llama la atención para establecer en que situación o contexto se desarrolla.
Autogestión	Comprender las condiciones que ayudan a resolver con éxito una tarea de comprensión audiovisual e intentar lograr tales condiciones.	- Dejo todo de lado y me concentro en lo que la persona estoy escuchando y en lo que estoy viendo.
Monitorización visual	- Usar la “vista” para tomar decisiones.	- Uso mis conocimientos de comunicación no verbal: relaciono lo que he entendido con los gestos, miradas, posturas. - Uso mis conocimientos sobre composición de la imagen para deducir si hay dramatización, importancia de un elemento sobre otro,... - Relaciono los elementos visuales con otros que ya conozco.
Identificación del problema	Identificación explícita del punto central que necesita resolverse en la tarea o identificación de un aspecto de la tarea que impide su adecuada resolución.	- No estoy seguro de lo que significa una palabra pero creo que tiene que ver con algo que he entendido. - Dudo del significado de un gesto o una imagen, pero quizás tiene que ver con algo que he entendido. - Aquí hay algo que no sé lo que es.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS		
Inferencia lingüística	Usar palabras conocidas en un enunciado para adivinar el significado de palabras desconocidas o de gestos.	<ul style="list-style-type: none"> - Usar otras palabras de la frase. - Intento pensar en ello en el contexto y adivino.
Inferencia con las imágenes	Usar las imágenes que se ven para adivinar el significado de palabras o expresiones desconocidas.	- Me fijo en las imágenes que estoy viendo: en el tipo de plano o composición de la imagen. En la velocidad y ritmo en que transcurren las imágenes (montaje).
Elaboración de preguntas	-Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para hacer una lluvia de ideas de posibilidades lógicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciono datos que he escuchado (un número con una calle, por ejemplo). - Relaciono lo que veo con las actitudes de los personajes (por ejemplo: está lloviendo y se acaba de vestir elegantemente para salir. Por eso su tono de voz es tan triste y sus palabras no tienen que ver con un estado alegre).
Elaboración creativa	Idear la línea de una historia o adoptar una perspectiva inteligente.	-Parece que están presentando algo, como si dijera aquí hay algo, o porque estoy viendo que la gente no se conocía antes , pero no puedo imaginar lo que es.. podría ser la presentación de una persona o de una cosa.
Uso de imágenes	Usar imágenes mentales o presentes para representar información; codificadas como una categoría separada pero vistas como una forma de elaboración.	<ul style="list-style-type: none"> - Puedo dibujar las palabras en mi mente. - Puedo hacer dibujos en mi mente de palabras que conozco, entonces relleno en el dibujo lo que he perdido de la frase con dibujos en mi mente. - Puedo relacionar palabras con lo que estoy viendo.
Transferencia	Usar el conocimiento de una lengua o cultura para facilitar la audición y el visionado en otra.	<ul style="list-style-type: none"> - Intento relacionar las palabras en mi idioma. - Utilizo el conocimiento de otras lenguas y otras culturas. - Intento relacionar los gestos / el tipo de imágenes que veo con otros propios de mi cultura.
Repetición	Repetir una palabra o frase durante la realización de una tarea audiovisual. Repetir mentalmente una imagen durante la realización de la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> - Recreo el sonido de las palabras. - Me digo la palabra a mí mismo. - Recreo las imágenes en mi mente.

Agrupación	Recuperación de información basada en agrupación de acuerdo a atributos comunes.	-Intento relacionar las palabras con el mismo sonido (en combinación con la monitorización auditiva). -Intento relacionar imágenes con lo que he escuchado (en combinación con la monitorización visual).
ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS		
Cooperación	Trabajar de forma conjunta con alguien o con el interlocutor para resolver un problema, completar información, controlar una tarea de aprendizaje o conseguir feedback en la realización oral.	- Pregunto a alguien que conoce la palabra. - Pregunto a alguien que conoce un gesto o el sentido de una imagen. - Pregunto a un amigo. - Pregunto a la persona que tengo junto a mí.

Tabla 2: Tipología de estrategias, basada en Martín Leralta (2007)

5.3 Criterios

Las actividades de la propuesta didáctica se conciben en tres fases que responden a la estructura que se adopta en el enfoque por tareas (input- intake- output) y a la de la didáctica de las destrezas: preactividades, actividades y posactividades. En las preactividades se pretende desarrollar una sensibilización sobre el tema que se va a tratar y se prepara a los alumnos para acometer la fase de actividades con la activación de conocimientos previos y contextualización y la atención a la forma. La etapa de realización de las actividades supondría una reflexión y procesamiento tanto lingüístico, intercultural y crítico, así como la aplicación de estrategias. Por último, en las posactividades se invitaría a los alumnos a una nueva reflexión crítica relacionada y derivada de los temas tratados en la realización del resto de actividades.

La elaboración de preguntas de las actividades se ha basado e inspirado en las tipologías de Correia (2006: 27, adaptada de Heberle, 2000) y Cots (2006: 344, basándose en Fairclough, 1992) para el desarrollo de la competencia crítica en la comprensión lectora. La razón para acudir a ambos autores es que Correia segmenta más el tipo de preguntas en referencia al léxico, a cuestiones gramaticales y a aspectos visuales que pueden ser extrapolables al análisis de mensajes audiovisuales. En el caso de Cots, se proponen más cuestiones que afectan al análisis discursivo y a las repercusiones sociales de los discursos.

De este modo, se propone a continuación una tabla con una tipología genérica. En ella se mantienen en inglés las preguntas originales de los dos autores citados. En español constan preguntas de elaboración propia que responden a la necesidad de comprobar la comprensión del texto audiovisual y practicar la multimodalidad.

Análisis del texto
<ul style="list-style-type: none"> - What social identities does/do the author(s) of the text represent? (Cots). - What is the relationship between the social identities the author(s) represent(s)? (Cots). - What is/are the social goal(s) the author(s) has/have with the text? (Cots). - What are/may be the social consequences of the text? (Cots). - Who are the producer(s) and intended receiver(s) of the text? (Cots). - ¿Qué idea general se puede extraer del texto? ¿Qué información consideras clave para entender el mensaje?
Análisis crítico
<ul style="list-style-type: none"> - Does/do the author(s) represent or appeal to particular beliefs? (Cots). - Are there traces of sexism? (Correia). - Are there signs of stereotyped attitudes? (Correia). - ¿Qué aspectos de las imágenes / la voz / los gestos / de comunicación no verbal pueden señalar la ideología de los autores? - ¿Qué información / palabras / expresiones indican la ideología o los intereses de los creadores?
Análisis léxico
<ul style="list-style-type: none"> - What kind of vocabulary predominates in the text? (Are there formal, technical words or informal and colloquial expressions?) (Correia). - Does the vocabulary appeal to emotions, or is it logical and argumentative? (Correia). - Are there words that are ideologically significant? (Correia). - What metaphors are used? What purposes do they serve in the text? (Correia). - ¿Existe algún indicio de comunicación no verbal para descubrir el significado de alguna palabra o expresión?

Tabla 3: Tipología de preguntas para la elaboración de actividades, basada en Correia (2006) y Cots (2006)

En esta tipología se aúnan el apartado de análisis del texto que propone Cots con otra pregunta de elaboración propia que tiene dos funciones: situar la actividad y comprobar la comprensión del mensaje.

El apartado de análisis léxico consta de preguntas sobre cómo el léxico puede afectar a la configuración del mensaje. Además se añaden preguntas para comprobar la adquisición de significados de palabras y expresiones que se puedan considerar relevantes para la comprensión y la interpretación. En este apartado se incluye una pregunta que en la tipología de Cots consta como análisis del texto (*Does/do the author(s) represent or appeal to particular beliefs?*) al considerar que esta cuestión atañe directamente a aspectos ideológicos y en consecuencia, críticos.

Por otra parte, cabe resaltar que en las secuencias de actividades cobra más relevancia el aprendizaje léxico que el gramatical. Esto es debido a que, tal y como se expone en la guía del profesor sobre el examen del *Diploma LETRA (Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes)*, parece más interesante dar más prioridad al aprendizaje léxico ya que este se relaciona estrechamente con el aprendizaje cultural: la carga cultural de las palabras hace posible que los estudiantes puedan entender la sociedad o la comunidad en la que están inmersos (2010: 4).

En el proceso de elaboración de preguntas para las actividades, se ha acudido también a una actividad de comprensión auditiva que estimula el desarrollo de la competencia crítica propuesta por Martín Peris (2009: 12). Si bien las preguntas no representan una tipología, han servido de valiosa fuente de inspiración para la elaboración de las actividades de este trabajo. Este valor estriba en que parece interesante la segmentación de preguntas en dos bloques: el que Martín Peris llama “práctica social” (preguntas sobre la repercusión social de los mensajes) y otro para explotar la competencia crítica, bloque en el que pueden constar preguntas que atañen a la valoración de mensajes, la formación de opinión e incluso a aspectos multimodales e interculturales.

En las actividades de la propuesta didáctica se recurre a motivos visuales con imágenes fijas o fragmentos del vídeo. Estos recursos vienen dados por las características del grupo meta y por las recomendaciones de algunos autores, como las de Villalba y Hernández (2000). Ambos recomiendan el uso “abundante y variado material gráfico que resulte evocador”, ya que las personas no alfabetizadas deben activar una memoria de tipo auditivo, y podríamos añadir desde esta líneas que también visual.

El grupo meta de este trabajo no puede recurrir a la lectura para recordar las preguntas e instrucciones que se plantean en las actividades. Todas ellas deben suministrarse oralmente y su recuerdo para realizar tareas puede suponer cierta dificultad. Por esta razón, las fases de visionado de los materiales audiovisuales difiere de la tradicional, como las que plantea Rost (2002: 150) siguiendo los principios generales de la comprensión auditiva con tres pases: *pre-viewing*, *selective viewing* y *follow up activities*. En la propuesta de actividades de este trabajo, la segunda fase es más intensiva, aumentando el número de pases del material audiovisual para conseguir un procesamiento más efectivo (*viewing comprehension*) y crear más oportunidades para aclarar dudas de significado (*active viewing*).

5.4 Materiales

Una singularidad que pueden tener los materiales audiovisuales respecto al grupo meta reside en que estos son el material de aprendizaje, debido a la imposibilidad de que personas no alfabetizadas puedan disponer de un manual o libro de texto. En consecuencia, se piensa que estos materiales podrían servir para la realización de otro tipo de actividades de aprendizaje más allá de la comprensión, como podrían ser presentaciones de lenguaje o el planteamiento de ejercicios orales.

Se ha elegido un anuncio publicitario de una conocida marca de café para desarrollar la propuesta didáctica, consistente en el desarrollo de una unidad didáctica. Decantarse por esta elección responde a que un anuncio se puede considerar un mensaje social común y cotidiano, al que a la vez puede estar expuesto el grupo meta y puede estimular su competencia crítica.

Dicho material es auténtico, siguiendo la recomendación de Byram (2002: 18) para otorgar credibilidad a los contenidos culturales que se presentan. Además, este autor aconseja que cuando sea posible se presenten materiales con diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. Una línea parecida adopta Rost (2002: 124) al argumentar que un material auténtico ofrece un aporte genuino a las actividades con aspectos como la naturalidad en la velocidad, ritmo, entonación o pausas, para evitar así una ausencia de realidad (*lack of realism*) que desmotive a los aprendientes.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez contemplado el marco teórico y la metodología, se da paso a la propuesta didáctica que consiste especialmente en una unidad didáctica cuyo tema es la familia y la publicidad. Además, esta unidad iría precedida de otra en la que se presentaría vocabulario de la familia; después le seguiría una más en la que se trataría el tema de los estereotipos, tanto sociales como publicitarios.

Dada la magnitud en la realización completa de tres unidades didácticas solo se desarrolla, con todos sus materiales, la que corresponde a la unidad dedicada a la familia y a la publicidad. En ella los alumnos, una vez adquirido el vocabulario sobre la familia, se involucran en las relaciones que este aspecto social tiene con la publicidad y cómo se puede ver reflejada. Para ello, la unidad se basa en un anuncio de una conocida marca de café (Nescafé) con la pretensión de reflejar las relaciones entre multimodalidad, competencia estratégica y competencia intercultural, integrando estos aspectos en actividades que estimulen el desarrollo de la competencia crítica.

Los materiales de esta unidad consisten en fragmentos del mencionado anuncio y un powerpoint en el que se busca la participación de los alumnos y el desarrollo de las actividades con imágenes. En este powerpoint se incluye el discurso oral aportado por el profesor, escrito y no grabado, en el apartado de notas que este tipo de documentos posee. Por otra parte, se podrá observar que cada actividad empieza con una diapositiva que la enumera y en la que se incluyen los objetivos didácticos que persigue. Cabe tener en cuenta que estas diapositivas explicativas no van dirigidas al grupo meta, sino a las personas que van a valorar el presente trabajo, con el fin de facilitar y agilizar su comprensión y evaluación.

6.1 Primera unidad: vocabulario de la familia

Como se ha comentado anteriormente, esta unidad tendría como objetivos principales la adquisición y práctica de vocabulario sobre la familia. De esta manera, se plantearían una serie de

actividades en las que, en primer lugar, se presentaría el concepto de familia a través de un vídeo: la introducción de la serie televisiva *Modern Family*. En esta introducción, aparecen claramente tres familias distintas (matrimonio con tres hijos; matrimonio en segundas nupcias con el hijo de ella; y pareja homosexual con hija adoptada) y los alumnos deberían deducir qué forman cada una de ellas: es decir, una familia.

Posteriormente, se daría paso a una actividad en la que, mediante un árbol genealógico proyectado en la pantalla del aula, los alumnos irían asimilando y deduciendo el vocabulario relativo a los miembros de una familia, en clase abierta. En este árbol convergerían dos familias y una pareja en su parte central, que correspondería a la pareja protagonista del anuncio que se verá en la siguiente unidad.

Para conseguir que los alumnos deduzcan este vocabulario, el docente daría input para que los alumnos dedujeran, pensando en el género contrario, la palabra que corresponde al miembro familiar: por ejemplo, si el profesor indica que un niño es nieto de dos personas, los alumnos tendrían que decir que la hermana de este niño es la nieta de esas dos personas en cuestión. Este tipo de deducción no ocurriría con otras palabras, como padre y madre o nuera y yerno. En el primer caso, pensamos que son vocablos que pueden estar ya asimilados por los estudiantes. En el otro, la deducción es más compleja, aunque se podría producir introduciendo los artículos determinados correspondientes y señalando las personas involucradas del árbol genealógico: el yerno, la nuera.

A continuación, debería plantearse una actividad en la que a través de imágenes los alumnos pudieran deducir otros términos: familia numerosa, familia monoparental, familia homoparental e hijos adoptados.

La otra actividad consistiría en que los alumnos realizaran su propio árbol genealógico, repartiéndoles plantillas en las que deberían colocar fotografías (o fotocopias de estas) de los miembros de sus familias. En el supuesto de que un alumno no contara con la foto de algún miembro, se podría permitir que este intentara dibujar al pariente en cuestión. Una vez hecho este árbol, los alumnos lo expondrían en clase abierta.

Por último, se plantearía una actividad basada en un álbum familiar. Teniendo en cuenta el primer árbol genealógico presentado, el profesor distribuiría fotos antiguas en las que aparecerían personas más jóvenes pero con un parecido evidente a las que aparecen en el citado árbol. Cada alumno sería un miembro de una de estas familias: o el padre o la madre de uno de los miembros de la pareja protagonista. Y en parejas, los alumnos deberían ir decidiendo a qué familia pertenece cada foto, nombrando la relación que ellos tienen con la persona que aparece en la imagen para que así produzcan el vocabulario asimilado.

6.2 Segunda unidad: la familia y la publicidad

Como se ha comentado anteriormente, el material audiovisual de esta secuencia es un anuncio de televisión de la marca Nescafé. Dicho anuncio fue emitido en el año 2004 y ha sido extraído de *youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=osf9fUIbMCU>). Para su desarrollo, se requiere que el aula disponga de una pantalla, ya que en algunos momentos se deberá proyectar el anuncio, así como varios fragmentos del mismo y otras imágenes que se ofrecen tanto proyectadas en powerpoint y en soporte físico a los alumnos, como se irá viendo a continuación. Este powerpoint se encuentra en los anexos de este trabajo para su consulta.

La unidad consta de doce actividades: dos preparatorias y diez facilitadoras. Después, se propone una tarea final y una actividad de autoevaluación. Su temporización aproximada es de cinco horas. Por otra parte, se utilizan imágenes para informar y alertar a los estudiantes de las dinámicas que se siguen en las actividades. Cada una de las dinámicas se representa con diapositivas en las que aparecen diferentes *clicks* de la marca *Playmobil*. El uso de estos muñecos persigue estimular, de una manera empática, la participación de los alumnos.

Una propuesta que no desarrolla este trabajo pero que desea aportar es que las actividades que implicaran interacciones orales fueran grabadas con material del que pudiera disponer el centro donde se desarrollara el curso o, simplemente, con los móviles de los alumnos. De esta manera, se podría crear un portafolio digital con muestras orales para evaluar progresos y motivar a los aprendientes.

Actividad preparatoria 1

Los objetivos de esta actividad son activar conocimientos para preparar a los alumnos en las siguientes actividades y expresar opinión. De esta manera, se proyecta la imagen de un hombre, comentando a los alumnos la opinión que tiene sobre Barcelona. La tarea consistirá en que ellos, en parejas, reproduzcan oralmente la opinión de este personaje con las palabras que los alumnos creen que este hombre diría, fijándose en el aspecto y actitud que este tiene. Además, deben reflexionar sobre las expresiones que se utilizan para opinar en español, pensando en las primeras palabras que se suelen utilizar para dar una opinión.

Cabe considerar que esta tarea puede relacionarse con lo que Kress llama orquestación de modos (cfr. supra 4.1.2). Los alumnos tienen que poner en boca de una imagen, una opinión, unas palabras que se pueden considerar un modo que debe operar con otro (el de la imagen del hombre). Por otra parte, debe reconocerse que esta práctica y la consecuente orquestación de modos que origina es guiada, ya que los alumnos tienen como ítem la opinión del hombre, aunque lo que se persigue es que los alumnos produzcan y deduzcan estructuras de opinión.

Una vez que el profesor ha podido fijarse en cómo los alumnos han reproducido la opinión del personaje, se proyectan dos imágenes de personas conversando, en las que se hace hincapié en las estructuras *yo creo que* + opinión y *para mí* + opinión.

Por último, los alumnos empiezan a practicar estas estructuras en parejas, dando su propia opinión sobre Barcelona.

Actividad preparatoria 2

Activar conocimientos para preparar a los alumnos en las siguientes actividades; hablar de los beneficios de productos de varios anuncios; expresar opinión sobre varios anuncios y la publicidad; y ofrecer vocabulario para valorar cualidades de anuncios, son los objetivos de esta actividad. Para ello, en primer lugar se proyecta una imagen de una pantalla de televisión para indicar a los alumnos que en esta unidad se va a trabajar con un anuncio televisivo.

Acto seguido, se proyecta un anuncio de revista en el que se publicita aceite de girasol: en su imagen central vemos una sartén y debajo de ella, un girasol, que simboliza la llama de un fogón. Con este anuncio se explica que en publicidad las imágenes representan otras para ofrecer de manera original a los consumidores los beneficios del producto al que se alude. Y se pregunta a los alumnos el beneficio concreto que se expone: aceite de girasol para freír. Además, se facilita vocabulario propio de los anuncios y para valorarlos.

Seguidamente, se reparten varios anuncios de revistas a los alumnos que también se proyectan en pantalla. Tendrán que elegir el que más les gusta y explicar, en parejas y después en abierto, porque creen que el anuncio elegido es el mejor. Para ello, deberán también descifrar y explicar el beneficio del producto del anuncio que han escogido. Una vez hecho esto, se comenta y repasa en clase abierta los beneficios que ofrecen todos los anuncios.

Esta tarea de elección de un anuncio puede implicar, siguiendo a Kress, que los alumnos interpreten el modo de la imagen en términos de estética y estilo, estableciendo las relaciones que pueden darse entre emisor y audiencia, e incluso deduciendo la posición social que tiene el anunciante a través de sus productos (cfr. supra 4.1.2). Además, los estudiantes deben hacerse preguntas, aunque sea inconscientemente, sobre las pretensiones que tiene el emisor del mensaje (cfr. supra 4.1.4). Por otra parte, los alumnos interpretan y se decantan por una estética visual determinada, lo que conllevaría según Ferrés y Piscitelli, el estímulo de su sensibilidad y espíritu crítico (cfr. supra 4.2.2).

Por último, se proyectan estas imágenes: una televisión, una radio, varias revistas, un móvil y una pantalla de ordenador que muestra una página web, para que los alumnos opinen, en parejas y después en abierto, sobre la publicidad que les gusta más atendiendo al medio de difusión.

Actividad 1

Al haberse realizado las actividades preparatorias, los alumnos ya pueden acometer las siguientes actividades. Y para realizar la que se trata ahora, los objetivos consisten en: entender y explicar la idea general de un mensaje audiovisual, atendiendo solo a la imagen; reflexionar sobre estrategias de comprensión audiovisual; aplicar estrategias de comprensión audiovisual: visuales; y ofrecer vocabulario para describir imágenes de un mensaje audiovisual.

Se inicia esta actividad para desarrollar la competencia estratégica de los alumnos con una pregunta que debe responderse en clase abierta: qué estrategias emplean ellos para comprender un mensaje audiovisual. Una vez escuchadas y comentadas las respuestas, se da paso a la presentación de estrategias visuales para comprender el contexto y la idea general de lo que sucede. Este tipo de estrategias pueden considerarse metacognitivas de monitorización visual, como se especifica en la tabla de estrategias del apartado de la metodología del presente trabajo, ya que se trata solo de prestar atención a la imagen.

Cabe destacar que, en esta y otras actividades, se proyecta la imagen de un dedo pulgar hacia arriba para estimular a los alumnos e indicarles que se van a tratar temas relacionados con la competencia estratégica.

A continuación, se proyectan imágenes que aluden a elementos visuales que pueden ayudar a comprender un mensaje audiovisual: los gestos, la ubicación o lugar en el que sucede una acción y la vestimenta.

Posteriormente, se pasa el primer fragmento del anuncio de Nescafé sin sonido: el objetivo es que los alumnos atiendan a elementos visuales sin que el audio les distraiga, para que perciban que el personaje se acaba de despertar, habla con alguien y que después tiene un cambio de actitud mientras prepara su taza de café, ya que gesticula con ostentación. Estos gestos pueden significar enfado, indignación o posiblemente que está imitando a alguien, aunque esta última deducción puede ser más difícil de obtener. Aun así, lo que interesa es que el alumno perciba ese cambio de actitud que se trasmite por la gesticulación. Esta tarea implica que los alumnos tengan que atender a la orquestación de modos para interpretar lo que sucede, tal y como lo entiende Kress (cfr. supra 4.1.2). Estos modos serían los movimientos del chico, sus acciones, sus gestos y su manera de vestir.

Una vez visto el fragmento del anuncio, los alumnos comentan en parejas la idea que tienen sobre él y después, hacen lo mismo en clase abierta.

Por último, se repasan y se recogen los elementos visuales que llaman la atención y ofrecen información sobre el fragmento del anuncio, mediante preguntas que van acompañadas de fotogramas proyectados en pantalla. Estas preguntas aluden al lugar donde se desarrolla la acción (una cocina), a los gestos para despertarse hechos por el protagonista, a la manera de vestir (un

pijama), a la persona con la quien habla el chico, al acto de ponerse café en una taza y a los gestos de queja que hace el protagonista, levantando y bajando el brazo ostensiblemente.

Actividad 2

Narrar lo que ha sucedido hasta el momento en el anuncio, atendiendo solo a la imagen; estructurar la información con marcadores discursivos; y practicar la comunicación no verbal mediante gestos, son los objetivos de esta actividad.

Se inicia la actividad invitando a los alumnos a que, en clase abierta, expliquen lo que han hecho desde que se han despertado hasta que han llegado al aula mediante gestos. De este modo, se intenta que los alumnos puedan tomar conciencia de la importancia de este rasgo de la comunicación no verbal e introducir al mismo tiempo los marcadores discursivos para estructurar la información. Además, la práctica de gestos puede motivar un intercambio intercultural. La introducción de marcadores puede surgir mientras los alumnos adivinan lo que ha hecho cada uno de sus compañeros y también con la explicación que puede dar el profesor sobre lo que ha realizado antes de llegar al aula. En este relato, el docente empleará los marcadores y preguntará a los alumnos qué palabras ha utilizado para estructurar la información, para que individualmente lo piensen.

Acto seguido, se reparten a los alumnos fotogramas del fragmento del anuncio que han visto antes, con el fin de ordenarlos secuencialmente y narrar lo que ha sucedido, utilizando los marcadores necesarios. Esta labor se realiza en parejas y después se pone en común con todos. Por otra parte, esta tarea puede considerarse una práctica multimodal en términos de Kress, ya que con ella se establece una interpretación y correlación de modos (visuales) que aparecen en los fotogramas repartidos, propia del cine (cfr. supra 4.1.3). Además, se siguen las recomendaciones de Martín Leralta de ofrecer documentos audiovisuales sin sonido para destacar la gestualidad y otros rasgos visuales, como también se especifica en el apartado mencionado.

Actividad 3

Entender y explicar la idea general de un mensaje audiovisual, con imagen y sonido; estructurar la información con marcadores discursivos; aplicar estrategias de comprensión audiovisual orales y visuales; asimilar significados de palabras con valor personificador y de *tener* para atribuir una circunstancia al CD, son los objetivos de esta actividad.

Primero, se comenta la existencia de estrategias de comprensión audiovisual que se centran en la captación de elementos del sonido para entender lo que ocurre en un mensaje. Se explicita una de ellas: la captación de palabras clave para deducir contextos. Después, son los alumnos que deben pensar en parejas qué otros elementos del sonido pueden dar información para contextualizar un mensaje audiovisual e interpretar su idea general.

Cuando ya se han comentado las aportaciones de los alumnos, se proyectan otras fotografías para explicar (o recordar, si ha surgido anteriormente) que el tono de la voz, el sonido ambiente y la música son elementos a considerar en la comprensión audiovisual. Estas imágenes consisten en mostrar a un niño gritando y a un chica hablando a la oreja de otra chica (tono), olas del mar que rompen en una orilla y un vaso cayendo al suelo (sonidos ambiente), y por último, varios vinilos (música).

Posteriormente, los alumnos vuelven a ver el fragmento del anuncio en la anterior actividad, pero esta vez con sonido. Se les pide que, con los conocimientos que ya tienen sobre este anuncio, se fijen en aquellos elementos auditivos que pueden acabar de perfilar la idea general que tienen. Una vez visto el fragmento, que se puede pasar dos veces, los alumnos comentan en parejas la idea general que tienen y después en clase abierta. Así se pretende que los estudiantes tomen conciencia de que la comprensión audiovisual es una comprensión de la multimodalidad, ya que esta es una orquestación de modos (en este caso tanto auditivos, de imagen y de comunicación no verbal) que se pueden complementar para ofrecer significados a un mensaje y a sus receptores, tal y como lo entiende Kress (cfr. supra 4.1.3).

A continuación, se van proyectando fotogramas del anuncio y otras imágenes para ir explicando entre todos la idea general y descifrando vocabulario. Primero se alude a la forma de saludar del chico (“buenos días, cariño”) para concretar el momento del día en el que sucede la acción y para saber con quién habla. “Cariño” es la palabra clave para conocer quién es la otra persona, y por esta razón se proyectan dos imágenes para que los alumnos relacionen esta palabra con una de ellas: la de las manos cogidas de un chico y una chica, y dos manos que se estrechan para saludarse.

Después, se pregunta a los alumnos si el protagonista habla bien o mal de la madre de la chica. Para estimular la respuesta, se proyecta un fotograma en el que el chico gesticula y parece gritar, y se invita a los alumnos a que escojan de los fotogramas que ellos ya tienen, aquellos en los que el protagonista del anuncio habla de esta persona, pidiendo también que intenten recordar qué cosas dice. Posteriormente, se analizan palabras y expresiones del chico sobre la madre de la chica. En primer lugar la palabra “pesada”, que tienen que relacionar con una de estas dos imágenes: con la de una señora en actitud hostil o con la de una báscula que marca un peso elevado.

Posteriormente, se pregunta qué otro elemento del sonido indica el que el chico está hablando mal de alguien: esto es, el cambio de tono de su voz para imitar a su suegra. Así se pretende que los alumnos sigan atendiendo a la multimodalidad del anuncio y se fijen en la potencialidad comunicativa de los modos y su orquestación para ofrecer significados. De igual manera, se persigue la aplicación de estrategias cognitivas al producir inferencias con las voces y la paralingüística, y con la cinestásica, tal y como se reflejan en la tabla de los anexos de este trabajo.

Para conseguir la respuesta adecuada, se proyectan los fotogramas del fragmento del anuncio destacando con un recuadro aquellos en los que el chico cambia su tono de voz. Una vez obtenida la respuesta, se pregunta por qué el chico ha cambiado su tono de voz para dejar ver las intenciones comunicativas que este aspecto del sonido puede conllevar.

Acto seguido, se intenta que los alumnos deduzcan el significado de “cómo tenéis la cocina”. Esta tarea se realiza individualmente y para facilitarla se visiona el fragmento donde aparece esta expresión, y también se proyectan dos imágenes para que relacionen esta frase con una de ellas: con la de una cocina ordenada o con la de una cocina desordenada.

Por último, se proyectan los fotogramas del fragmento del anuncio para que los alumnos, en parejas, se expliquen la idea general de lo visto hasta ahora. Después harán lo propio en clase abierta y el docente recogerá las conclusiones.

Actividad 4

Los objetivos de esta actividad son: estimular la imaginación y los recursos narrativos audiovisuales; crear y contar el final de un anuncio publicitario; entender qué ocurre en un mensaje audiovisual; estructurar la información con marcadores discursivos; y utilizar vocabulario de la familia.

Se empieza con un fotograma del anuncio y otras imágenes de recurso para estimular la creatividad de los alumnos e invitarles a que imaginen un final. Todo ello se realiza en parejas, para después compartirlo en clase abierta. Esta tarea sirve de práctica y refuerzo para realizar la tarea final, que como se verá consiste en crear un anuncio.

Posteriormente, se visiona todo el anuncio para que los alumnos observen cómo acaba y para que comparen este final con el que ellos han creado. Una vez hecho esto, se proporciona a los alumnos fotogramas finales del anuncio para que los ordenen junto a los que ya tienen. Con ellos se analizará el final del anuncio, en el que el chico descubre que no está hablando con su mujer, sino con su suegra, criticándola sin percatarse de su presencia. Cuando han ordenado los fotogramas, los alumnos eligen aquel en el que el chico es consciente de que está hablando con otra persona, con la intención de ayudarle aún más en la comprensión del final del anuncio.

Por último, los alumnos valoran el final de anuncio, opinando si les ha resultado de su agrado. Con todo ello se intenta estimular que la práctica multimodal que han realizado, tanto para crear un final mediante la orquestación de modos, como para comprender el propio del anuncio, suponga un impulso para el desarrollo de la competencia crítica (cfr. supra 4.2.1). Por otra parte, se persigue que los alumnos desarrollen la dimensión estética e ideológica, tal y como se plantea en el punto 4.2.2 en términos de Ferrés y Pisticelli. La primera dimensión, porque los alumnos deben valorar el final del anuncio y ser críticos a la vez para elaborar otro propio. Y la ideológica, porque

pueden empezar a percibir cómo las representaciones mediáticas muestran posturas sociales y estructuran la representación de la realidad para que no pasen inadvertidas al receptor.

Actividad 5

Aplicar estrategias de comprensión audiovisual para descifrar vocabulario y ofrecer diminutivos con sentido positivo son los objetivos que persigue la presente actividad. Para ello, esta se inicia con la imagen de dos chicas: una sonriente y otra con expresión de agobio. Los alumnos deben imaginar que ambas personas dicen la expresión “qué bien” y deducir su sentido y significado real en ambos contextos: con la chica sonriente, pueden deducir que está expresando alegría. Con la otra, que la expresión contiene ironía o un sentido negativo. De este modo, se hace ver a los alumnos que la manera de actuar y de hablar influye en el significado y sentido de las palabras.

A continuación, los alumnos ven el fragmento del anuncio en el que aparece la mujer del chico y le pide “un café “cargadito, porque tengo un día...”, algo que supone una escucha selectiva. Se les pide que se fijen en qué señales visuales u orales pueden ayudar a descifrar el significado de la frase, en caso de que no la entiendan. Esta tarea se realiza individualmente y luego se comparte en clase abierta. Con todo ello se pretende la aplicación de estrategias cognitivas para relacionar palabras con lo que se está viendo, y realizar inferencias con las imágenes, tal y como se especifica en la tabla de estrategias del apartado de la metodología.

Si fuera necesario y para que la frase se entienda mejor, se proyecta después del visionado del anuncio una imagen en la que aparece un café cargado y otro menos fuerte. Así tendrán que relacionar la expresión “café cargadito” con una de las dos imágenes. Posteriormente, se explica que el café podría haberse pedido, simplemente, “cargado”, y que el diminutivo tiene una intención comunicativa que transmite una emoción. Con el fin de que detecten que se usa el diminutivo con un sentimiento cariñoso para conseguir lo que se pide, se proyectan en pantalla dos emoticonos: uno sonriente y el otro, enfadado.

Acto seguido, los alumnos tienen que analizar el significado de “...porque tengo un día”. A tal efecto, se reparten distintas fotos en las que varias chicas están realizando actividades que denotan placer y otras que expresan una actividad más frenética. De este modo, los alumnos tienen que relacionar la frase con las fotografías, estimulando así la puesta en práctica de estrategias de inferencia para extraer significados.

Actividad 6

Los objetivos de esta actividad son ofrecer vocabulario de estados de ánimo y deducir significados de este tipo de léxico a través de imágenes. De esta manera, se proyectan en pantalla dos emoticonos: un sonriente y otro triste. Los alumnos, en parejas, deben deducir el estado de ánimo que cada uno de los iconos representa. Se parte de la posibilidad de que estas dos

expresiones (estar contento / estar triste) pueden ser ya conocidas por los alumnos o habituales en su nivel de lengua.

Posteriormente, se proyectan tres emoticonos más: uno enfadado, uno preocupado y el otro, sorprendido. El docente explicita el estado de los tres iconos, pero sin especificar a quién corresponde. Para que los alumnos lo deduzcan, deben fijarse en la imagen y también relacionar una pequeña historia o suceso que le ha ocurrido a cada uno de los tres emoticonos. Esta pequeña historia da indicios para saber el estado de ánimo correspondiente a cada uno de los monigotes.

Actividad 7

Aplicar estrategias de comprensión audiovisual para descifrar significados; ofrecer diminutivos con sentido negativo; y utilizar vocabulario de estados de ánimo, son los objetivos de esta actividad. Se empieza por proyectar la imagen de una chica para introducir que la mirada de las personas es un elemento visual que expresa sentimientos y, en consecuencia, da valor y sentido al significado de palabras y expresiones.

Acto seguido, se proyecta la imagen de otra chica, cuya mirada expresa indignación o enfado. Los alumnos tienen que imaginar, con la previa indicación del profesor, que esta persona dice “qué inteligente eres” y descubrir, individualmente, qué es lo que realmente está diciendo. Una vez dada la respuesta en clase abierta, se proyecta la imagen de tres miradas más para que cada uno de los alumnos descifre los sentimientos o estados de ánimo que expresan: felicidad, sorpresa y tristeza. Estos sentimientos se desvelan después con imágenes de la chicas, pero en un plano más abierto en el que se puede observar la totalidad de sus rostros.

A continuación, se hace un pase de la última parte del anuncio para que los alumnos deduzcan, en parejas, las emociones que expresa el chico (una vez que ha descubierto que no hablaba con su mujer) y su suegra. De este modo, tienen que aplicar la estrategia de comprensión en la que se deben fijar en las miradas de ambos personajes, ya que son claves para entender lo que la suegra dice.

Después, se proyectan otras imágenes que ayuden y estimulen la respuesta de los estudiantes: el chico expresa sorpresa e incluso miedo, y su suegra, enfado y rabia. A raíz de este último sentimiento y de la mirada fija y fría de esta mujer, los alumnos tienen que descubrir el significado peyorativo de “cortito”, expresión que ella emplea para humillar a su yerno. En suma, se presenta la oportunidad de aplicar estrategias para descubrir el sentido y significado de “cortito” atendiendo a indicios de la comunicación no verbal de los personajes, como son la expresión facial y el lenguaje corporal: es lo que Martín Leralta apunta como estrategias cognitivas de inferencia cinestésica, tal y como se recoge en la tabla de estrategias de los anexos de este trabajo.

Por otra parte, también se pretende aplicar una de las conclusiones del marco teórico de este trabajo: usar estrategias para ir desde el significado explícito que una palabra puede presentar a su

significado implícito. Para estimular aún más una respuesta correcta, los alumnos deben relacionar esta expresión con una de estas imágenes proyectadas en pantalla: la de un café corto, la de un pantalón corto o short y la de una radiografía en la que se puede ver un cerebro de escaso tamaño.

Actividad 8

Esta actividad tiene como objetivos hablar sobre la información del producto publicitado que se transmite visual y oralmente; distinguir entre mensajes racionales y emocionales; y ofrecer vocabulario para describir beneficios de un producto. Para ello, se inicia con la proyección de dos fotogramas del anuncio: la del chico poniendo a calentar leche en el microondas, y la del chico poniendo café en la taza de leche ya calentada. Los alumnos tienen que pensar y comentar en parejas, qué beneficios del producto muestran estos fotogramas.

Una vez que en clase abierta se han recogido respuestas y se han fijado los beneficios que ofrece el producto anunciado, los alumnos deben reflexionar sobre las ventajas que el anuncio pretende ofrecer al decir que el producto es “cien por cien a tu manera”. Posteriormente, se recogen las respuestas y se dividen en beneficios racionales y emocionales.

Cabe resaltar que la imaginación de los alumnos puede ofrecer varios tipos de beneficios emocionales, además de los dados en el powerpoint: tomar un café de manera acorde a la personalidad del consumidor. De esta manera, se intenta demostrar a los alumnos que muchas veces los mensajes publicitarios deben de ser comprendidos desde un componente polisémico formado por información racional y emocional. Hecho este que se puede extender a otro tipo de mensajes audiovisuales.

Por otra parte, la interpretación de este eslogan puede dar pie a interpretar el desarrollo de un modo (oral) y captar lo que Kress denomina las intenciones de los autores (cfr. supra 4.2.1). Estas intenciones representarían intereses sujetos a la elección de determinados recursos de la representación (materialización de significados para que estos sean entendidos por una audiencia), algo que siempre es parcial en relación con el fenómeno o información que se pretende transmitir. En consecuencia, es posible que los alumnos puedan detectar también ciertos intereses del anunciante que vienen dados por la interpretación del significado del eslogan, en especial en su parte emocional.

Actividad 9

Hacer valoraciones y expresar opinión sobre el anuncio; reflexionar y hablar sobre el trato a las personas mayores; y seguir utilizando vocabulario de la familia y de valoración de un anuncio, son los objetivos de la presente actividad.

En primer lugar, se invita a los alumnos a pensar en tres cosas que les han gustado del anuncio y tres que no, a fin de activar su competencia crítica. Todo ello puede conllevar tratar temas que pueden ir desde la ejecución del anuncio a otras cuestiones que pueden ser, por ejemplo,

interculturales. Por esta razón, creemos que en esta actividad se puede dar lo que Kress denomina orientaciones culturales para comunicar una visión específica del mundo, que se producen en la interpretación de la orquestación de modos (cfr. supra 4.2.1).

A continuación, para reforzar y desarrollar lo anteriormente expuesto, se proyectan imágenes de personas que ríen y de otra más seria con el objetivo de que los alumnos digan por qué estaría bien o mal visto este anuncio en sus países. De este manera, se persigue el debate intercultural tanto en la concepción de cómo es la publicidad en distintas culturas o sobre los momentos de tensión que suceden en el anuncio: esto es, cuando el chico critica a su suegra y cuando ella se dirige a su yerno con ironía. Todo ello lleva a mostrar un fotograma en el que aparece esta señora, para preguntar a los alumnos cómo se consideraría en sus países la burla del chico y estimular así su competencia crítica. Si esta cuestión ya hubiera surgido cuando los alumnos comentan la percepción del anuncio en sus países, obviamente no sería necesario profundizar más sobre ello.

Esta tarea puede brindar una oportunidad para que los alumnos estimulen su *saber ser* o su competencia existencial, tal y como la denomina Martín Peris, ya que con el uso del lenguaje se pueden demostrar actitudes y valores (cfr. supra 4.2.1). Además, se produce un momento en el que cada alumno puede desarrollar sus habilidades y destrezas interculturales, tal y como las entiende Byram (cfr. supra 4.3): por un lado, la capacidad de comparación, interpretación y de establecer relaciones (*saber comprender*) al interpretar y explicar acontecimientos de otras culturas, así como para relacionarlos con otros acontecimientos de la propia; por otro, la capacidad de evaluar críticamente los punto de vista (*saber comprometerse*).

Finalmente, se proyectan dos imágenes más: la de una persona mayor española o europea y la de otra también mayor de procedencia árabe. Servirán de estímulo para que los alumnos reflexionen sobre el trato a las personas mayores en sus países y en España.

En esta interacción oral vuelve a cobrar relevancia la competencia intercultural, debido al tema que se trata y al contraste cultural que hay que efectuar al hablar de este trato social en distintas sociedades. La competencia estratégica se puede emplear en toda la actividad atendiendo a que una conversación también es una comprensión audiovisual en muchos aspectos.

Actividad 10

Los objetivos de esta actividad son: hablar sobre públicos y valores que puede ofrecer y omitir el anuncio, expresar opinión sobre la publicidad, así como utilizar vocabulario sobre la familia.

La fotografía de una familia árabe proyectada en la pantalla pretende incitar a los alumnos a que expliquen los tipos de familia que hay en sus respectivos países. La dinámica que se emplea y

mantiene en toda la actividad es de grupos de tres, ya que así se crea un grupo que seguirá trabajando en la posterior tarea final, intentando estimular su cohesión.

Una vez que se han expuesto en clase abierta los tipos de familia en los países de los alumnos, se les pregunta qué otros tipos de familia podrían protagonizar el anuncio. La fotografía de una familia numerosa pretende estimular diversas respuestas, como familia monoparental u homoparental, o incluso una familia en la que los miembros tengan una edad mayor que la de los protagonistas o en la que se puedan incluir hijos adoptados, por poner algunos ejemplos. En todo caso, los tipos de familia y el léxico relacionado que puedan surgir serían conocidos por los alumnos, ya que se habrían aprendido en la unidad anterior.

A continuación, se pide a los alumnos que razonen por qué sí o por qué no una familia monoparental y otras homoparentales pueden sentirse identificadas con el anuncio de Nescafé. Estos tipos de familia se proyectan en pantalla con sus correspondientes fotografías. La meta a conseguir es que los alumnos activen aún más su competencia crítica y se involucren en un debate que puede tener aspectos interculturales relevantes, considerando que, en algunos casos, puede darse un choque cultural que debe ser conducido por el docente. Así se pretende realizar una actividad de interacción en la que, siguiendo a Byram, se estimule el conocimiento del otro para interactuar y el desarrollo de conciencia intercultural para evaluar, críticamente y con criterios explícitos, los puntos de vista de otros compañeros y de uno mismo (cfr. supra 4.3). Tal y como se ha comentado en el citado capítulo, también los alumnos pueden ser conscientes de que la identidad, desde un punto de vista intercultural, es algo variable, tal y como apunta García Rodés.

Otro aspecto que se pretende tratar es la reflexión sobre qué tipo de personas y consumidores aparecen en mensajes publicitarios de productos de alto consumo y cuáles no. De esta manera, se quiere hacer palpable una realidad de la comunicación publicitaria: muchos colectivos, como inmigrantes y homosexuales, no aparecen como personajes en la inmensa mayoría de anuncios. Por otra parte, y en consonancia con García Rodés (cfr. supra 4.3) se intenta que el desarrollo de la conciencia crítica suponga tener conciencia respecto a la propia cultura y a la cultura con la que se entra en contacto, para intentar así minimizar choques culturales.

En este momento de la actividad se pueden empezar a detectar signos de invisibilidad en términos de Kress (cfr. supra 4.2.1). Cabe la posibilidad de reflexionar sobre por qué los personajes que aparecen en la publicidad tienen un patrón muy determinado y en su mayoría no contemplan la aparición de parejas homosexuales o de familias monoparentales. Volviendo a las teorías de Kress, muchos consumidores reales o potenciales podrían estar fuera del *frame*, del marco comunicativo que incluye o excluye mensajes o incluso receptores (cfr. supra 4.2.1). En definitiva, se trata de reinterpretar el anuncio para comprobar qué se incluye y qué se excluye.

También el docente preguntará sobre las razones por las que este tipo de familias no aparecen o aparecen poco en la publicidad española o en la de sus países. El docente puede ofrecer algunos motivos: por intereses económicos, por intereses políticos o por rechazo social. De este modo, se intenta discernir los intereses de los creadores de mensajes, en términos de Kress.

Por último, se proyectan dos fotografías de familias de procedencia árabe y oriental, para preguntar a los alumnos si las familias inmigrantes en España pueden o no pueden sentirse identificadas con el anuncio de Nescafé. De nuevo, lo que se persigue es reflexionar sobre por qué en los anuncios de la publicidad española aparecen poco o nunca, familias de otros países que viven entre nosotros. Una oportunidad en la que se puede incentivar la competencia crítica y la multimodalidad ya que, como dice Kress (cfr. supra 4.2.1), la interpretación de los mensajes sociales también consiste en la detección de parcialidad, transparencia y opacidad, desde un plano tanto social como semiótico, para finalmente captar intereses no percibidos del anunciante.

Tarea final

Crear un anuncio; hacer uso de tecnología digital; expresar opinión y valorar críticamente la propia tarea y la de los demás; y utilizar vocabulario y estructuras lingüísticas tratadas en toda la unidad, son los objetivos que persigue la tarea final de esta unidad didáctica.

La dinámica a seguir es la de grupos de tres, los cuales deberán crear un anuncio de una marca de café. Dicha marca puede ser inventada o que exista, pensando siempre en que son competencia de Nescafé. Todo ello conlleva a que los alumnos busquen otros valores diferenciales con el citado producto, aunque comparten uno: es una marca de un producto de consumo familiar. Al compartir este valor, se pretende que el tema de la familia quede reflejado en sus creaciones y se estimule la competencia crítica.

Los alumnos deben dibujar un *storyboard* para planificar y prever que ocurrirá en el anuncio, tanto visualmente como oralmente. Al ser un grupo meta no alfabetizado, deberán recordar lo que hay que decir en palabras, algo que supone una cierta dificultad pero que se considera necesario para realizar la tarea.

Si todos los alumnos disponen de móvil con cámara de vídeo o el centro docente puede proporcionar uno, la tarea final se plantea con la grabación de un anuncio. En caso contrario, el anuncio no se grabará y su creación quedará plasmada en el *storyboard*.

Suponiendo que el anuncio se grabe, después deberá ser editado. Se parte del supuesto de que este cometido técnico ya ha sido practicado por los alumnos en unidades anteriores, ya que supone una práctica multimodal.

Cuando el anuncio esté editado, deberá subirse a una cuenta de youtube. Debido a que el grupo meta no está alfabetizado, esta tarea estará apoyada por el docente. Sin embargo, podría haber la posibilidad de que, aun sin saber escribir o leer, algunos alumnos puedan ser capaces de entrar en

youtube y saber colgar contenidos, si se plantea la posibilidad de que algunos estudiantes puedan saber, memorizar o recordar qué apartados hay que clicar.

Por último, se haría un visionado de los anuncios hechos. De este modo, se abriría un debate en el que se opinaría críticamente sobre cada creación: la opinión sobre el anuncio en sí, los consumidores que incluye o excluye, y los intereses que los alumnos pueden tener como creadores de un mensaje, entre otros posibles temas que pudieran surgir para hacer valoraciones.

En consecuencia, la creación del anuncio supone, en términos de Ferrés y Piscitelli, el desarrollo de la dimensión estética para estimular la sensibilidad y la originalidad, como ha ocurrido en otras actividades posteriores. Por otra parte, también se da la oportunidad de desarrollar la competencia mediática y crítica a través de la cultura participativa, con la producción de mensajes propios. Un proceso en el que los alumnos pueden analizar y gestionar sus propias emociones.

Otros aspectos teóricos implicados en esta tarea final ya se han comentado anteriormente en la realización de otras actividades: llevar a cabo una práctica multimodal ligada a la comprensión audiovisual en la que la orquestación de modos pueda ofrecer orientaciones culturales para comunicar un visión específica del mundo; aplicar distintas y variadas estrategias de comprensión audiovisual para comprender los anuncios del resto de compañeros; y estimular las habilidades interculturales según Byram, tanto para crear el anuncio como para debatir sobre las propias creaciones.

Autoevaluación

A fin de reflexionar sobre el aprendizaje de la actividad, valorar los materiales utilizados y obtener información para posibles mejoras en otras actividades, se propone a los alumnos una actividad de autoevaluación. En ella se plantean preguntas sobre: el léxico aprendido y el que ya sabían, la adquisición de elementos de la comunicación no verbal, su satisfacción y dificultad con su comprensión audiovisual y las estrategias que han empleado.

6.3 Tercera unidad: estereotipos

Esta unidad se iniciaría con una actividad en la que se tratarían estereotipos con nacionalidades, mediante imágenes y presentación de algunos estereotipos conocidos. Posteriormente, y también con apoyo fotográfico, se preguntaría a los alumnos por algunos estereotipos españoles (todos los españoles duermen la siesta, en España siempre hace sol,...), contraponiéndolos con otras imágenes que rompen estos estereotipos. Después, se comentaría en clase abierta los estereotipos que existen en sus países. A continuación, se proyectaría una imagen en la que todos sus elementos son iguales (muñecas rusas o el famoso cuadro de Warhol de sopas *Campbell*), para presentar el concepto y significado de estereotipo.

Posteriormente, se daría paso a otra actividad en la que se tratarían los estereotipos referidos a personas, presentando fotografías en las que los alumnos deben deducir el estereotipo (por ejemplo, las niñas juegan con muñecas), para mostrar otras imágenes en las que el estereotipo se rompe (niños jugando con muñecas).

Acto seguido, se presentaría otra actividad para hablar sobre los estereotipos en la publicidad. Podría utilizarse un anuncio de Heineken que muestra la inauguración de una casa de alto standing en la que se ve a un grupo de chicas gritando en un gran vestidor lleno de ropa y zapatos. A la vez, se oye el grito de un grupo de chicos y vemos que estos están en una habitación tan grande como el vestidor, aunque en este caso se trata de una nevera gigante cargada de cerveza. Después del visionado, los alumnos deberían deducir los dos estereotipos que aparecen: a las mujeres le interesa la ropa y a los hombres, la cerveza. Para acabar esta actividad, los alumnos deberían captar qué estereotipos se rompen en una famosa campaña de Dove, una marca de cosmética en la que sus modelos no siguen los cánones de belleza arquetípicos, ya que son mayores de cincuenta años o usan otras tallas más grandes que el arquetipo publicitario femenino.

A continuación, los alumnos deberían apreciar los estereotipos que aparecen en el anuncio de Nescafé visto en la unidad anterior, haciendo un visionado del mismo. El estereotipo es que yernos o nueras y suegras se llevan mal, o que las suegras son personas algo grotescas y crueles, como se puede deducir del final del anuncio.

Finalmente, se establecería otra actividad en la que los alumnos comentarían qué estereotipos han afectado directamente a sus vidas.

7. CONCLUSIONES

Una vez llegados al tramo final de este trabajo, cabe ahora exponer sus consideraciones finales. Para ello, se retoman los objetivos que se han planteado (cfr. supra 2), con el fin de comprobar y comentar si todos ellos se han podido realizar a lo largo de estas páginas.

1.- Exponer las relaciones que pueden existir entre multimodalidad, competencia estratégica y competencia intercultural como aspectos fundamentales para el desarrollo de la competencia crítica.

Por una parte, parece admisible que la competencia estratégica guarda una íntima relación con la multimodalidad, ya que puede considerarse que la puesta en práctica de estrategias es, en sí misma, una práctica multimodal, debido a que la interpretación de modos o de su orquestación supone la aplicación de estrategias tanto visuales como auditivas para poderlos comprender. Esto sucede si atendemos a las actividades 1 y 7 de la propuesta didáctica, en las que el alumno debe atender al modo de la imagen para extraer, en el primer caso, una idea general de lo que sucede; y en el segundo, el significado de expresiones que ayudan a interpretar un modo. Asimismo, la actividad 2 deja entrever que los alumnos pueden aplicar estrategias cuando se practica la comprensión atendiendo a la orquestación de modos, ya que en esta actividad los estudiantes podían ver el anuncio con sonido y vislumbrar la convergencia de modos, tanto visuales como auditivos.

La competencia intercultural parece más íntimamente ligada a la multimodalidad en la actividad 9, ya que en ella se propone a los alumnos que valoren el anuncio. Dicha valoración puede comportar que los alumnos se fijen en algunos de los modos que han aparecido en este mensaje visual y los interpreten, además de realizar una apreciación estética sobre los mismos que puede venir dada por factores culturales propios de cada estudiante. Por otra parte, en la misma actividad se debe reflexionar sobre un modo: el tono de burla del chico hacia su suegra, para hablar sobre el trato a las personas mayores.

También en la actividad 2 la producción de gestos puede aportar algunos valores interculturales a compartir, sin olvidar la tarea final consistente en la creación de un anuncio y en la que, posiblemente, sea la producción espontánea de los alumnos la que pueda establecer una relación más directa entre interculturalidad y multimodalidad. En consecuencia, cabría haber incluido alguna actividad o tarea en la que dicha relación hubiera sido más estrecha o evidente. Sin embargo, este objetivo puede verse más realizado en la explicación de la unidad que versa sobre los estereotipos, ya que el visionado del anuncio que se propone obliga a observar de nuevo modos que derivan en estereotipos. De la misma manera, esta relación entre interculturalidad y multimodalidad es más plena cuando en la mencionada unidad se pide a los alumnos que deduzcan los estereotipos que aparecen en el anuncio de Nescafé.

2.- Incorporar contenidos estratégicos en actividades de comprensión audiovisual.

El cumplimiento de este objetivo parece palpable en aquellas actividades de la propuesta didáctica en las que los contenidos estratégicos son una vía para facilitar la comprensión del

anuncio. Hablamos de la actividad 1, en la que se pueden emplear estrategias de tipo visual; de la actividad 2, en las que las estrategias que se pueden utilizar tienen que ver con los aspectos auditivos poniendo en práctica inferencias con las voces; y de las actividades 5 y 7, ya que las estrategias empleadas pueden ayudar a descifrar el significado de expresiones y palabras, facilitando así la tarea de los alumnos.

3.- Deducir posibles estrategias de comprensión audiovisual que puedan no haber sido contempladas en la didáctica de lengua.

En las tablas sobre estrategias que se ha incluido (cfr. Supra 5.2 y anexos), se ha pretendido aportar estrategias de comprensión audiovisual. Sin embargo, cabe resaltar que las estrategias aportadas son una interpretación de otras ya comentadas por diversos autores y centradas específicamente en la comprensión auditiva. Por lo tanto, podemos afirmar que esta aportación no supone una gran novedad en la didáctica de la lengua.

4.- Reflejar la conveniencia de la multimodalidad en materiales didácticos dirigidos a inmigrantes no alfabetizados para el desarrollo de la comprensión audiovisual y de la formación de usuarios críticos de la lengua.

Se puede constatar que la propuesta didáctica apunta al cumplimiento de este objetivo. Uno de los motivos puede venir dado porque dicha propuesta, aun pudiendo mejorarse, ilustra que es posible la realización de actividades que, por un lado, demuestren una relación entre multimodalidad y comprensión. Y por otro lado, el material principal (el anuncio) invita a la reflexión crítica si atendemos a los intereses que puede tener el anunciante, como se ha expresado en la propuesta didáctica.

El tipo de material al que se acaba de aludir puede alertar de la existencia de mensajes audiovisuales en los que los intereses de sus creadores pueden pasar inadvertidos, algo que potenciaría el desarrollo y estímulo de la competencia crítica y la captación de invisibilidad y transparencia, en términos de Kress (cfr. Supra 4.2.1). Estos materiales pueden ser noticias (algo ya desarrollado por Ferrés para la enseñanza secundaria) cortometrajes o vídeos de realización doméstica alojados en la red en los que se ofrecen opiniones sobre diversos temas o, simplemente, se muestran otros motivos más lúdicos.

Por otro lado, la inclusión en el aula de E/LE de actividades que estimulen el desarrollo de la competencia crítica a través de la multimodalidad parece conveniente si pensamos que la práctica multimodal genera interpretaciones de mensajes sociales de carácter audiovisual. Todo ello ayudaría al desarrollo de una conciencia crítica que implicaría tener conciencia respecto a la propia cultura y a la cultura con la que se está en contacto para hacer posible la minimización de choques culturales y situaciones de aislamiento (cfr. Supra 4.3). Estos aspectos pueden verse como realizables en la unidad dedicada al vocabulario de la familia, ya que en esta aparecen familias monoparentales y homoparentales como aspectos sociales y culturales que podrían ser desconocidos para el grupo meta. Asimismo, pueden también tratarse en la actividad 9 al tener que hablar sobre el

trato a las personas mayores, y en la actividad 10, donde los alumnos deben deducir qué tipo de públicos no suelen aparecer en las campañas publicitarias emitidas en España.

5.- Crear actividades de comprensión audiovisual integrando la práctica de la multimodalidad y la de contenidos estratégicos e interculturales que estimulen la competencia crítica.

Este objetivo se ha visto reflejado a través de la propia propuesta didáctica y sus actividades. En la unidad didáctica desarrollada se puede observar que la práctica de la multimodalidad y de contenidos estratégicos ocupa más tiempo y que su presencia se da, en mayor o menor medida, en casi la totalidad de actividades.

Considerando que las actividades presentadas pueden ser susceptibles de mejora, y a falta de una investigación que pueda aportar resultados más esclarecedores, este objetivo presenta posibilidades de ejecución en el grupo meta. Además, el uso de recursos visuales parece adecuado para el aprendizaje cuando no es posible utilizar comentarios lectoescritos, ya que estas imágenes suponen un apoyo didáctico para el alumno, e incluso para el docente, al contar este con una herramienta que acompaña su discurso oral aportado. De esta manera, se considera que se podrían realizar y conformar unidades didácticas que tendrían su función de manual de aprendizaje ante la imposibilidad de utilizar uno de carácter textual y que se ofrecerían mediante su proyección en la pantalla del aula. Por otra parte, cabe resaltar que la realización de este tipo de actividades puede ser compleja debido a la labor que supone la búsqueda de imágenes y la edición de material audiovisual.

El seguimiento de actividades en las que el componente visual es tan primordial, debe alternarse con actividades de interacción oral, ya que una atención cognitiva centrada únicamente en la visualización de imágenes podría producir signos de cansancio o agotamiento. Al no poder contar con el uso de destrezas como la comprensión lectora y la expresión escrita, que podrían ofrecer más variedad y agilidad en el aprendizaje, la alternancia con actividades de interacción oral se presenta clave para que el aprendizaje sea más sólido. Además, el uso de fotografías repartidas a los alumnos podría solventar este posible problema.

Cabe ahora añadir otro tipo de consideraciones más allá del cumplimiento de los objetivos de este trabajo. Una vez revisadas las actividades de la propuesta didáctica, hubiera sido más conveniente que algunos de los personajes que aparecen en diversas diapositivas denotaran un origen más hispano, ya que muchos de ellos muestran pertenecer a sociedades de América del Norte o el centro de Europa. La imposibilidad de acceder a bancos de imágenes de pago ha impedido este deseo de aportar más autenticidad al material presentado. Por otra parte, hubiera sido deseable que la unidad didáctica hubiera tenido una mayor compensación entre actividades para desarrollar la competencia crítica y aquellas destinadas a la comprensión audiovisual, ya que estas aparecen en mayor número.

Las dificultades encontradas en la labor de este trabajo han sido varias. En primer lugar, ha resultado complejo establecer relaciones teóricas entre la multimodalidad, la competencia estratégica y la competencia intercultural como componentes esenciales de la competencia crítica.

En la realización de la unidad didáctica, cabe resaltar que esta tuvo que ser reducida, ya que finalmente suponía una secuencia de actividades extremadamente amplia que incluía actividades tanto de la unidad previa (vocabulario de la familia) y la posterior (estereotipos) a la unidad que se ha desarrollado (la familia y la publicidad). Además, también ha existido cierta dificultad en la inclusión de contenidos lingüísticos para ofrecer utilidad didáctica a la unidad, ya que estos contenidos solo pueden presentarse oral y visualmente, y las imágenes que deben apoyar estos contenidos deben ser muy precisas e ilustradoras de los mismos. Otro tipo de dificultad se ha hecho palpable en la adecuación del discurso del profesor al grupo meta, ya que este ha debido ser imaginado para que la presentación de las actividades de este trabajo pueda entenderse con la mayor claridad.

Es evidente que en personas no alfabetizadas, la competencia crítica se presenta como el primer paso al acceso de una competencia mediática plena. Esta competencia podría desarrollarse con más profundidad en paralelo a una futura y necesaria alfabetización para que el grupo meta accediera a contenidos virtuales lectoescritos. Sin embargo, parece conveniente que estos alumnos comiencen a conocer lo antes posible aspectos que se pueden enmarcar en su competencia digital para aquellas tareas consideradas más técnicas. Al hilo de la necesidad de estimular paulatinamente la competencia mediática, podría ser conveniente que el grupo meta contara con un portafolio digital que contuviera diversas actividades relacionadas con la comprensión audiovisual y la expresión oral.

En cuanto a la dimensión pedagógica de la interculturalidad en sí (cfr. supra 4.3), sus objetivos parecen realizables en actividades didácticas de desarrollo de la competencia crítica para identificar aspectos culturales propios y de otra sociedad, apropiarse de elementos interculturales y tener empatía para obtener conocimiento. Este hecho puede desprenderse de algunas de las actividades presentadas (9, 10 y tarea final), ya que en ellas se aprecian signos que pueden producir intercambios interculturales a través de las interacciones propuestas. También ocurriría lo mismo en la unidad sobre estereotipos.

Por último, cabe reflexionar sobre la conveniencia de estimular lo que podríamos considerar otra destreza que conviviría con las cuatro comunes: nos referimos a la expresión audiovisual, como motor de desarrollo de la competencia crítica. La inclusión de esta destreza podría adecuarse a actividades que supongan la realización de mensajes de tipo más social, como pueden ser un anuncio, un reportaje o un informativo por parte de los alumnos. Pero además la práctica de la expresión audiovisual puede ayudar tanto a la práctica de la multimodalidad y al desarrollo de la competencia estratégica e intercultural. En un mundo digital y virtual, parecería cada vez más necesaria la práctica de este tipo de destreza, si atendemos también a que un mensaje audiovisual creado por un individuo es una manera personal de comunicarse como puede ser hablar y escribir. Nos referimos a mensajes personales como por ejemplo, a la realización de un vídeo en el que alguien emite su opinión sobre algo; o en el caso de que con más frecuencia se envían *whatsapp* que en sí mismos excluyen mensajes escritos, ya que lo que se transmite son vídeos de diversa índole y

que pueden estar hechos por los propios emisores de estos mensajes audiovisuales. En definitiva, todo ello puede hacer pensar que las personas que nos dedicamos a la enseñanza del español no solo somos profesores de lengua, sino que a través de ella también pasamos a ser, en gran medida, profesores de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Baralo, Marta (2006): “La lengua en un prototipo didáctico multimedia para la formación de voluntarios como profesores de ELE”, en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE).

Bautista, Antonio (2007): “Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural”, en *Revista de Educación*, nº 343, pp. 589-600.

Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters.

Byram, Michael; Nichols, Adam; Stevens, David (2001): *Developing intercultural competence in practice*, Multilingual Matters Ltd.

Byram, Michael; Gribkova, Bella; Strakey, Hugh (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*, Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Council of Europe, Strasbourg. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf

Casañ Núñez, Juan Carlos (2009): *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras*, Marco ELE, nº 9. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf

Cassany, Daniel (2006): “Literacidad crítica: leer y escribir ideología”, Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf

Cestero, Ana María (2004): “La comunicación no verbal”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Madrid: SGEL, pp. 593 – 617.

Corpas, Jaime (2000): “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural”, en *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera ASELE*, pp. 785 – 791.

Correia, Rosane (2006): “Encouraging critical reading in the EFL classroom”, en *English Teaching Forum*, nº1, pp. 16-27.

Cots, Josep Maria (2006): “Teaching ‘with an attitude’: Critical Discourse Analysis in EFL teaching”, en *ELT Journal*, 60/4, pp. 336-345.

Fernández, Sonsoles (2004): “Las estrategias de aprendizaje”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Madrid: SGEL, pp. 441 -432.

_____ (2004): “Los contenidos estratégicos”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Madrid: SGEL, pp. 853 - 878.

_____ (2004): “La subcompetencia estratégica”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Madrid: SGEL, pp. 573 -592.

Ferrés, Joan (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona. Paidós.

_____ (2007): “La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores”, en *Comunicar, revista científica de educomunicación*, nº 29, pp. 100-107.

_____ (2008): *La Educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*, Barcelona, Gedisa.

Ferrés, Joan y Piscitelli, Alejandro (2012): “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, en *Comunicar, revista científica de educomunicación*, nº 38, pp. 75-82.

Flowerdew, John y Miller, Lindsay (2005): *Second language listening. Theory and practice*, Cambridge Language Education.

García Parejo, Isabel (2004): “La enseñanza del español a inmigrantes adultos”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Madrid: SGEL, pp. 1259 - 1277.

García Rocés, Olga (2011): *Guía informativa para profesores de español L2 sobre el síndrome de Ulises*. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, nº 32. Disponible en: http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&Itemid=15

Gil Toresano, Manuela (2004): “La comprensión auditiva”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 899-916.

Gómez, Guillermo (2009): *El desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de E/L2 a inmigrantes: Modelos de desarrollo de la competencia intercultural*. *Materiales de E/L2 y clases de español para inmigrantes*. Disponible en: http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&Itemid=15

Guillén Díaz, Carmen (2004): “Los contenidos culturales”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, SGEL, pp. 835 - 852.

Gutiérrez, Alfonso y Tiner, Kathleen (2012): “Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital”, en *Comunicar, revista científica de educomunicación*, nº38, pp. 31-39.

Hernández, María Teresa y Villalba, Félix (2000): “¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2”, en *Carabela*, «La comprensión lectora en el aula de ELE», SGEL, nº. 48, pp. 85 -100.

Kalman, Judith (2003): “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de escritura y lectura”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación, pp. 37 -66.

Kendall, Alex y McDougal, Julian (2012): “Alfabetización mediática crítica en la posmodernidad”, en *Comunicar, revista científica de educomunicación*, nº38, pp. 21-29.

Kress, Gunther (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge.

Martín Leralta, Susana (2007): *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*, Universität Bielefeld Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft Spanien- und Lateinamerikastudien. Disponible en: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301217>

Martín Leralta, Susana (2008): “Orientaciones para la inclusión de estrategias en el programa habitual de ELE” en *Marco ELE, revista de didáctica*, núm. 6. Disponible en: <http://marcoele.com/orientaciones-para-la-inclusion-de-las-estrategias-en-el-programa-habitual-de-ele/>

Martín Peris, Ernesto (2009): “Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE”, en *Mosaico, núm. 24*, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación del Gobierno de España, pp. 5 -13.

Miquel, Lourdes (2003): “Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes”, en *Carabela*, nº 53, «La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes», SGEL, pp. 5 - 24.

Murillo, Nuria (2009): “La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales”. Memoria de máster, UPF. Disponible en: <http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6010/Treball%20Nuria%20Murillo.pdf?sequence=1>

Oliveras, Àngels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Serie Máster E/LE , Universidad de Barcelona, Edinumen.

O'Malley, J.Michael y Chamot, Anne Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.

Ramos, Antonio (2012): *La comprensión audiovisual: una nueva "visión"*, en Centro Virtual del Instituto Cervantes (Congreso Mundial de Profesores de Español). Disponible en: <http://comprofes.es/videocomunicaciones/la-comprensión-audiovisual-una-nueva-«visión»>

Richards, Jack y Rodgers, Theodore S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Edinumen, Colección Cambrige de Didáctica de Idiomas.

Rost, Michael (2002): *Teaching and researching listening*, Applied Linguistics in Action Series; Pearson Education.

Valls, Lluís (2011): "Enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes", en *Marcoele*, núm.13. Disponible en: <http://marcoele.com/competencia-comunicativa-intercultural/>

Vidal, Nuria: Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural, en *Antología de textos de didáctica del español*, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/vidal02.htm

Voigt, Burkhard (2010): "La comprensión audiovisual. Planteamientos teóricos y consecuencias didácticas", en *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, Heft, pp. 59 -79.

Wessling, Gerd (2009): "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos en el aula", en *Marcoele*, núm 9. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wessling.pdf

Williams, Marion y Burden, Robert L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Edinumen, Colección Cambrige de Didáctica de Idiomas.

Anexos

En este apartado se incluyen una tabla de la secuencia de actividades de la unidad didáctica desarrollada y otra de estrategias de comprensión auditiva y audiovisual. En la primera tabla, se podrán observar los objetivos, los contenidos, los materiales, la dinámica y la temporización aproximada de cada una de las actividades mencionadas. En la segunda, se muestran estrategias, algunas de las cuales están marcadas en negrita como aportación de este trabajo.

Además, también se incluye un cd con las actividades de la unidad didáctica desarrollada en formato powerpoint, en donde se puede encontrar el discurso aportado del profesor y los materiales audiovisuales e imágenes fotográficas utilizadas. Estas imágenes han sido extraídas de *photopin.com*, web que sirviéndose de licencias de *Creative Commons* ofrece fotografías para uso de bloggers. En algún caso se ha tenido que acudir al archivo de imágenes de *Google images*. Por otra parte, en el mismo cd se incluye todo el anuncio completo por si se considera conveniente su visualización antes de observar la unidad didáctica del powerpoint.

Tabla de secuencia de actividades

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Activar conocimientos para preparar a los alumnos en las siguientes actividades.</p> <p>-Expresar opinión.</p>	<p>Preparatoria 1: Se proyecta la imagen de un hombre y se dice lo que piensa sobre Barcelona. Después, los alumnos reproducen sus palabras, intentando reflexionar sobre las estructuras de opinión que se pueden utilizar.</p> <p>Después, los alumnos practican las estructuras de opinión presentadas, opinando sobre la ciudad.</p>	<p>Lingüísticos: Yo creo que + opinión / Para mí + opinión</p>	IO	Powerpoint	Parejas y grupo grande.	10'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Activar conocimientos para preparar a los alumnos en las siguientes actividades. - Hablar de los beneficios de productos de varios anuncios. - Expresar opinión sobre varios anuncios y la publicidad. - Ofrecer vocabulario para valorar cualidades de anuncios. 	<p>Preparatoria 2: Se proyecta un anuncio para que los alumnos deduzcan y entiendan elementos propios de los anuncios: la simbología, beneficio del producto...</p> <p>Después, se reparten otros anuncios de revista a los alumnos: deben elegir el que creen que es mejor y opinar sobre ello. También deben detectar el beneficio que ofrece el anuncio elegido.</p> <p>Por último, opinan sobre qué tipo de publicidad prefieren: de prensa, de televisión, de internet...</p>	<p>Lingüísticos: Yo creo que + opinión / Para mí + opinión</p> <p>Léxicos: beneficio del producto, anuncio bueno / malo/ original. Imagen impactante. Buena idea.</p>	IO	<p>Powerpoint.</p> <p>Anuncios de revistas.</p>	Individual y parejas	15'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Entender y explicar la idea general de un mensaje audiovisual, atendiendo solo a la imagen.</p> <p>-Reflexionar sobre estrategias de comprensión audiovisual.</p> <p>-Aplicar estrategias de comprensión audiovisual: visuales.</p> <p>-Ofrecer vocabulario para describir imágenes de un mensaje audiovisual.</p>	<p>Actividad 1: Los alumnos reflexionan y explican las estrategias que emplean para comprender mensajes audiovisuales.</p> <p>Se presentan estrategias de CAV para deducir, por elementos de la imagen, la idea general de un mensaje.</p> <p>Pase de un fragmento del anuncio sin sonido, para detectar elementos visuales que ayudan a comprender lo que sucede.</p> <p>Se comentan estos elementos visuales en parejas y ente todos.</p>	<p>Léxicos: personajes, situación, ropa, gestos.</p> <p>Estratégicos: estrategias de CAV (visuales).</p>	<p>IO, CAV.</p>	<p>Powerpoint.</p> <p>Mpg: anuncio de Nescafé</p>	<p>Grupo grande.</p> <p>Individual y parejas.</p>	<p>15'</p>

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Entender y explicar la idea general de un mensaje audiovisual, atendiendo solo a la imagen.</p> <p>-Estructurar la información con marcadores discursivos.</p> <p>- Practicar la comunicación no verbal.</p>	<p>Actividad 2: Los alumnos se explican, gestualmente, lo que han hecho antes de llegar a clase.</p> <p>El profesor hace lo mismo. Después, relata lo hecho con marcadores discursivos.</p> <p>Lo alumnos deducen de este relato los marcadores utilizados.</p> <p>Luego se reparten fotogramas de la primera parte del anuncio: los alumnos deben ordenarlos secuencialmente.</p> <p>Por último, los alumnos explican este primer fragmento, usando marcadores discursivos y fijándose en los gestos del protagonista del anuncio.</p>	<p>Lingüísticos: marcadores discursivos (estructuradores de información): primero, después, luego, a continuación, acto seguido y por último.</p> <p>Comunicación no verbal: gestos.</p>	IO, CAV.	<p>Powerpoint.</p> <p>Fotogramas de la 1ª parte del anuncio.</p> <p>Mpg: anuncio de Nescafé</p>	Individual, grupo grande y parejas.	20'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Entender y explicar la idea general de un mensaje audiovisual, con imagen y sonido. - Estructurar la información con marcadores discursivos. -Aplicar estrategias de comprensión audiovisual: orales y visuales. - Asimilar significados de palabras con valor personificador y de <i>tener</i> para atribuir una circunstancia al CD. 	<p>Actividad 3: Se presentan algunas estrategias de CAV para resaltar la importancia de elementos del sonido. Los alumnos deducen otras.</p> <p>Se pasa el fragmento del anuncio con sonido para atender a elementos del sonido y otros visuales.</p> <p>Los alumnos extraen el significado de <i>cariño</i> y <i>pesada</i> relacionando estos términos con imágenes.</p> <p>Se reflexiona sobre el cambio de tono de voz del protagonista.</p> <p>Después, se extrae el significado de <i>cómo tenéis la cocina</i>, relacionando la expresión con dos imágenes: una cocina ordenada y otra desordenada.</p> <p>Los alumnos ofrecen la idea general del fragmento visto.</p>	<p>Estratégicos: atención a elementos del sonido para la comprensión.</p> <p>Lingüísticos: marcadores discursivos (estructuradores de información): primero, después, luego, a continuación, acto seguido y por último.</p> <p>Léxicos: Pesada y cariño (a personas). Cómo tenéis la cocina (apreciación negativa).</p>	<p>CAV, IO.</p>	<p>Powerpoint.</p> <p>Fotogramas de la 1ª parte del anuncio.</p> <p>Imágenes: - Manos cogidas (pareja) manos que se estrechan.</p> <p>- Para deducir el significado de <i>pesada</i>: báscula y persona en actitud negativa.</p> <p>- Cocina ordenada y desordenada.</p>	<p>Parejas, grupo grande e individual.</p>	<p>25'</p>

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Estimular la imaginación y los recursos narrativos audiovisuales. - Crear y contar el final de un anuncio publicitario. - Entender qué ocurre en un mensaje audiovisual. - Estructurar la información con marcadores discursivos. - Utilizar vocabulario de la familia. 	<p>Actividad 4: Los alumnos tienen que imaginar el final del anuncio.</p> <p>Se pasa todo el anuncio para ver el final del mismo y para que los alumnos lo comparen con el suyo.</p> <p>Para comprender el final y todo el anuncio, se reparten más fotogramas del mismo. Los alumnos tienen que acabar de ordenar el final del anuncio.</p> <p>Se reflexiona sobre momentos claves del final del anuncio para una mayor comprensión del mensaje publicitario.</p>	<p>Lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - marcadores discursivos (estructuradores de información): primero, después, luego, a continuación, acto seguido y por último. - Yo creo que + opinión / Para mí + opinión <p>Léxicos: Suegra / yerno/ mujer/ hijo</p>	CAV, IO.	<p>Powerpoint.</p> <p>Fotogramas de todo el spot.</p> <p>Mpg: anuncio de Nescafé</p>	Parejas.	25'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Ofrecer diminutivos con sentido positivo y significados de <i>tener</i>.</p> <p>- Aplicar estrategias de CAV para descifrar vocabulario.</p>	<p>Actividad 5: Reflexión sobre elementos visuales que hacen que expresiones o palabras cobren distintos sentidos. Se proyecta la imagen de dos chicas (una contenta, otra agobiada) a la que corresponde la misma expresión (<i>¡qué bien</i>): los alumnos descifran los dos sentidos de esta expresión.</p> <p>Se pasa un fragmento del anuncio para empezar a deducir el significado de: <i>café cargadito</i> y <i>tener un día</i> (muy ocupado).</p> <p>Se proyectan imágenes (dos cafés) que ayuden a descifrar el significado de <i>café cargadito</i>, con emoticonos que ayuden a descubrir la intención comunicativa: pedir con cariño algo para conseguirlo.</p> <p>Se reparten imágenes (chicas ocupadas, chicas en actividades más relajadas) para descifrar el significado de tener un día (ocupado).</p>	<p>Lingüísticos: diminutivos con sentido positivo.</p> <p>Léxicos: <i>cargadito</i> (café) y <i>tener un día</i> (muy ocupado).</p> <p>Estratégicos: estrategias visuales para descifrar vocabulario.</p>	<p>CAV.</p>	<p>Imágenes: - chicas con estado de ánimo opuestos.</p> <p>- Dos cafés. - emoticonos: alegre y enfadado.</p> <p>- Chicas en distintas actividades.</p> <p>Mpg: anuncio Nescafé.</p> <p>Powerpoint.</p>	<p>Individual y grupo grande.</p>	<p>10'</p>

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Asimilar vocabulario de estados de ánimo.</p> <p>- Deducir significados a través de imágenes y contextos.</p>	<p>Actividad 6:</p> <p>Se proyectan dos emoticonos (contento y triste): Los alumnos deben deducir sus estados de ánimo preguntando al compañero y recurriendo a conocimientos previos.</p> <p>Se proyectan tres emoticonos más (preocupado/ sorprendido/ enfadado). Se dan las expresiones que corresponden a estos estados de ánimo para que los alumnos deduzcan su significado a través de un contexto: una pequeña historia de cada emoticono que explica su estado de ánimo.</p>	<p>Léxicos: estar contento / alegre, triste, preocupado, enfadado, sorprendido y tener miedo.</p>	IO	<p>Powerpoint.</p> <p>Imágenes de emoticonos.</p>	Parejas.	7'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Ofrecer diminutivos con sentido negativo.</p> <p>- Aplicar estrategias de comprensión audiovisual para descifrar significados.</p> <p>- Utilizar vocabulario de estados de ánimo.</p>	<p>Actividad 7: Con una imagen (ojos de una chica) se reflexiona sobre cómo la expresividad de las personas (la mirada) ofrecen sentimientos y estados de ánimo para dar valor a significados de palabras y expresiones.</p> <p>Se deduce el significado de la expresión <i>qué inteligente eres</i> con sentido irónico o negativo, mediante la proyección de la imagen de una chica enfadada.</p> <p>Después, se deducen los sentimientos que expresan tres miradas (tristeza, alegría y sorpresa).</p> <p>Con el pase del anuncio y sus fotogramas finales, los alumnos extraen los sentimientos que expresan las miradas del chico y su suegra, para deducir el significado de <i>cortito</i> en el contexto del anuncio. Esto se estimula presentando imágenes de tres cosas <i>cortitas</i>: cerebro, shorts y un café.</p>	<p>Léxicos:</p> <p>- Qué inteligente eres (valor positivo y negativo).</p> <p>- Corto (referido a un café).</p> <p>-Cortito (referido a la inteligencia de alguien).</p> <p>- Estados de ánimo: estar triste/ estar contento/ estar sorprendido/ estar enfadado.</p>	IO.	<p>Powerpoint.</p> <p>Imágenes: miradas y elementos <i>cortitos</i>.</p> <p>Mpg: fragmento de anuncio.</p>	Individual, grupo grande y parejas.	12'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Hablar sobre la información del producto publicitado que se transmite visual y / o oralmente. - Distinguir entre mensajes racionales y emocionales. - Ofrecer vocabulario para describir beneficios de un producto. 	<p>Actividad 8:</p> <p>Primero, se proyectan dos fotogramas del anuncio: en una, el chico pone su taza con leche en el microondas. En la otra, el chico pone café a la taza ya caliente. Los alumnos tienen que deducir el beneficio del producto.</p> <p>Después, el profesor recuerda el eslogan del anuncio para que los alumnos deduzcan otros beneficios racionales y emocionales del producto.</p>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Café corto, cargado, con leche... - Manera de ser, personalidad, modo de vida... - Beneficio / ventaja del producto. Práctico, útil. 	<p>IO.</p>	<p>Powerpoint.</p> <p>Imágenes: tipos de café y personas tomándolo en diferentes situaciones.</p> <p>Fotogramas del anuncio.</p>	<p>Individual y parejas.</p>	<p>10'</p>

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Hacer valoraciones y expresar opinión sobre el anuncio.</p> <p>- Reflexionar y hablar sobre el trato a las personas mayores.</p> <p>- Utilizar vocabulario de la familia y para valorar un anuncio.</p>	<p>Actividad 9:</p> <p>Se proyectan dos imágenes para estimular a los alumnos a que piensen en tres cosas que les ha gustado del anuncio y tres que no.</p> <p>Con otra imagen de apoyo, se invita a los alumnos a pensar por qué estaría bien o mal visto en sus países.</p> <p>Mediante un fotograma de la suegra del anuncio, los alumnos deben opinar sobre la consideración que tendría en su cultura el hecho de que el yerno la imite y se burle de ella.</p> <p>Por último, los alumnos opinan sobre el trato a los mayores en sus países y en España.</p>	<p>Lingüísticos: Yo creo que + opinión / Para mí + opinión</p> <p>Léxicos: Padres, padre, madre, hijos, nietos, abuelos. Buen / mal trato.</p> <p>Anuncio bueno / malo/ original. Imagen impactante. Buena idea.</p> <p>Interculturales y críticos: aceptación del anuncio en sus países y trato a las personas mayores.</p>	IO	<p>Powerpoint.</p> <p>Imágenes.</p>	Grupo grande.	15'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Hablar sobre públicos y valores que puede ofrecer y omitir el anuncio.</p> <p>- Expresar opinión sobre la publicidad.</p> <p>- Utilizar vocabulario de la familia.</p>	<p>Actividad 10:</p> <p>Mediante la imagen de una familia árabe, se estimula a los alumnos a que expliquen el tipo de familias de sus países.</p> <p>Se proyecta la imagen de una familia numerosa y otra monoparental para que reflexionen sobre si podrían protagonizar el anuncio.</p> <p>Después, se muestran imágenes de dos familias homoparentales para que piensen en si pueden identificarse con el anuncio visto y su aparición en otros tipos de anuncios y publicidad.</p> <p>Por último, se proyectan dos imágenes de una familia árabe y otra oriental: los alumnos deben pensar razones por las que este tipo de familias tienen poco protagonismo en la publicidad española.</p>	<p>Lingüísticos: Yo creo que + opinión Para mí + opinión</p> <p>Léxicos: familia numerosa, familia monoparental, padres, madre, padre, hijos.</p> <p>Interculturales y críticos: arquetipos de familia en diversas culturas, tipos de familia posibles y su representación en la publicidad. Intereses de las marcas comerciales vs. tipos de familia.</p>	IO.	<p>Powerpoint.</p> <p>Imágenes de distintos tipos de familias.</p>	Grupos de tres.	15'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Crear un anuncio. - Hacer uso de tecnología digital. - Expresar opinión y valorar críticamente la propia tarea y la de los demás. - Utilizar vocabulario y estructuras lingüísticas tratadas en la unidad. 	<p>Tarea final</p> <p>Los alumnos tienen que pensar en cómo será el anuncio que crearán sobre una marca de café.</p> <p>Primero, deben ponerse de acuerdo en encontrar una idea.</p> <p>Después, deben dibujar un <i>storyboard</i> para que visualicen el anuncio y reflexionen sobre las acciones que ocurren en él.</p> <p>Si todos disponen de móvil con cámara de vídeo, el anuncio se grabará y se editará para colgarlo en youtube.</p> <p>En caso contrario, deberán dibujar solo las viñetas del anuncio.</p> <p>Por último, todos ven sus creaciones y se discute sobre ellas, estimulando la competencia crítica.</p>	<p>Lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que + opinión / Para mí + opinión - Marcadores discursivos (estructuradores de información): primero, después, luego, a continuación, acto seguido y por último. <p>Léxicos: los propios de la unidad.</p> <p>Interculturales, críticos y mediáticos.</p>	<p>CAV, IO.</p>	<p>Imágenes para estimular y explicar la tarea.</p> <p>Viñetas para storyboard.</p> <p>Móvil.</p> <p>Programas de edición.</p> <p>Youtube.</p>	<p>Grupos de tres.</p>	<p>120'</p>

Tabla de estrategias

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS		
1. Planificación	Desarrollar la conciencia de lo que se necesita hacer para resolver una tarea de comprensión audiovisual ; desarrollar un plan de acción apropiado para salvar las dificultades que podrían interferir con la correcta realización de la tarea.	
1.a. Avance de la organización	Aclarar por anticipado los objetivos de una tarea audiovisual . Elegir las estrategias que pueden ayudar a resolverla.	Escucho y memorizo las instrucciones de lo que tengo que hacer. Intento pensar en las preguntas que podrá formular el profesor al final.
1.b. Atención dirigida	Decidir por anticipado atender en general la tarea de comprensión audiovisual . Ignorar elementos distractores irrelevantes. Mantener la atención durante el visionado .	Escucho realmente concentrado. Me fijo en las palabras que son familiares para mí (en combinación con la inferencia). Me fijo en las imágenes por si pueden darme alguna información (en combinación con la inferencia).

1.c. Atención selectiva	Decidir atender aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayudan a la comprensión o resolución de la tarea.	<p>Escucho palabras clave.</p> <p>Veó imágenes que pueden ser fundamentales.</p> <p>Establezco los hablantes que participan y su relación por el tono de voz, por cómo se dirigen el uno al otro, por el contacto físico, por sus miradas, gestos y movimientos.</p> <p>Me quedo con aquello que veo y escucho que me llama la atención para establecer en que situación o contexto se desarrolla.</p>
1.d. Autogestión	Comprender las condiciones que ayudan a resolver con éxito una tarea de comprensión audiovisual e intentar lograr tales condiciones.	- Dejo todo de lado y me concentro en lo que la persona estoy escuchando y en lo que estoy viendo.

2. Monitorización	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión de uno mismo o de la realización de la tarea de comprensión audiovisual mientras se está llevando a cabo.
-------------------	---

2a. Monitorización de la comprensión	Checking, verificación o corrección de la comprensión de uno mismo a nivel local.	Traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción). Intento juntar todo, comprender una cosa me lleva a comprender otra.
2b. Monitorización auditiva	Usar el "oído" de uno mismo para el idioma (cómo suenan algunos sonidos) para tomar decisiones.	Uso mis conocimientos de español, principalmente auditivos (en combinación con la transferencia). Uso los sonidos de palabras para relacionarlos a otras palabras que conozco.
2c. Monitorización visual.	Usar la "vista" para tomar decisiones.	Uso mis conocimientos de comunicación no verbal: relaciono lo que he entendido con los gestos, miradas, posturas. Uso mis conocimientos sobre composición de la imagen para deducir si hay dramatización, importancia de un elemento sobre otro,... Relaciono los elementos visuales con otros que ya conozco.

2d. Monitorización de doble comprobación	Comprobación, verificación o corrección de lo que se ha entendido a lo largo de la tarea o durante la segunda vez que se escucha el texto oral.	Podía cogerlo al final y después ir hacia atrás. Escucho algo que no tiene sentido si lo relaciono con algo que se ha dicho antes o se ha visto , hay algo que no encaja (p.ej: “sol por la mañana” y antes ha dicho que hace frío...)
--	---	--

3. Evaluación	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión o producción de uno mismo durante la realización de una tarea.
---------------	--

3a. Evaluación de la realización.	Juzgar de forma general la ejecución de la tarea.	¿Cómo he estado de acertado?
3b. Evaluación de las estrategias	Juzgar el propio uso de las estrategias	No me concentro demasiado en el punto de traducción de las palabras sueltas porque entonces tienes una gran cantidad de palabras pero no sabes cómo unirlos para darles algún tipo de significado.
4. Identificación del problema	Identificación explícita del punto central que necesita resolverse en la tarea o identificación de un aspecto de la tarea que impide su adecuada resolución.	No estoy seguro de lo que significa una palabra pero creo que tiene que ver con algo que he entendido. Dudo del significado de un gesto o una imagen, pero quizás tiene que ver con algo que he entendido. Aquí hay algo que no sé lo que es.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS		
------------------------	--	--

1. Inferencia	Usar información del texto o del contexto para adivinar el significado de una palabra desconocida asociada con una tarea de comprensión audiovisual , para predecir lo que vendrá o para rellenar información que se ha perdido.	
1.a. Inferencia lingüística	Usar palabras conocidas en un enunciado para adivinar el significado de palabras desconocidas o de gestos.	Usar otras palabras de la frase. Intento pensar en ello en el contexto y adivino.
1.b. Inferencia de voces y paralingüística	Usar el tono de voz y / señales paralingüísticas para adivinar el significado de palabras desconocidas en un enunciado.	Escucho la manera en que se dicen las palabras. Adivino, uso el tono de voz como señal.
1.c. Inferencia cinestésica	Usar las expresiones faciales, el lenguaje corporal y los movimientos de las manos para adivinar el significado de las palabras desconocidas.	Intento leer el lenguaje corporal. Leo las caras que veo.

1.d. Inferencia extralingüística	Usar sonidos de transfono y relaciones entre los hablantes en un texto oral, usar palabras que están en la respuesta o referentes situacionales concretos para adivinar el significado de palabras desconocidas.	Adivino según el tipo de información que se me pide.
1.e. Inferencia con las imágenes	Usar las imágenes que se ven para adivinar el significado de palabras o expresiones desconocidas.	Me fijo en las imágenes que estoy viendo: en el tipo de plano o composición de la imagen. En la velocidad y ritmo en que transcurren las imágenes (montaje).
1.d Inferencia entre partes	Usar información más allá del nivel oracional para adivinar el significado.	Como al principio dijo "course", podría ser que se tratara de una carrera, quizás de caballos. Te quedas con cosas que conoces y las encajas en la situación global de manera que sepas lo que significa.

2. Elaboración	Usar el conocimiento previo externo al texto o al contexto y relacionarlo con el conocimiento obtenido a partir del texto o del vídeo para predecir lo que vendrá o rellenar información que falta.
----------------	--

2a. Elaboración personal	Referirse a experiencias personales previas.	“Pienso que hay un gran picnic o una familia celebrando algo, suena o se ve como divertido, no sé...”
2b. Elaboración del mundo	Usar el conocimiento adquirido a partir de la experiencia en el mundo.	Reconocer los nombres de un ámbito específico (por ejemplo: los deportes)te ayuda a saber de qué se habla (por ejemplo, de qué deporte). Uso el tema para determinar palabras que escucharé (en combinación con la atención selectiva).
2c. Elaboración académica	Usa el conocimiento adquirido en situaciones de otros cursos.	Lo sé de simular una situación comunicativa (por ejemplo: conversar por teléfono) en clase. Relaciono la palabra con un tema que hemos estudiado. Intento pensar en todos mis conocimientos de español.
2d. Elaboración de preguntas	-Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para hacer una lluvia de ideas de posibilidades lógicas.	Relaciono datos que he escuchado (un número con una calle, por ejemplo). Relaciono lo que veo con las actitudes de los personajes (por ejemplo: está lloviendo y se acaba de vestir elegantemente para salir. Por eso su tono de voz es tan triste y sus palabras no tienen que ver con un estado alegre).
2e. Elaboración creativa	Idear la línea de una historia o adoptar una perspectiva inteligente.	-Parece que están presentando algo, como si dijera aquí hay algo, o porque estoy viendo que la gente no se conocía antes , pero no puedo imaginar lo que es.. podría ser la presentación de una persona o de una cosa.

2f. Uso de imágenes	Usar imágenes mentales o presentes para representar información; codificadas como una categoría separada pero vistas como una forma de elaboración.	Puedo dibujar las palabras en mi mente. Puedo hacer dibujos en mi mente de palabras que conozco, entonces relleno en el dibujo lo que he perdido de la frase con dibujos en mi mente. Puedo relacionar palabras con lo que estoy viendo.
3. Resumen	Hacer un resumen mental del lenguaje y la información presentados en una tarea lingüística.	Recuerdo los puntos clave y les doy vueltas en mi cabeza, “lo que ocurrió aquí y lo que ocurrió allí” y voy ordenando las cosas para responder a las preguntas.
4. Traducción	Pasar las ideas de una lengua a otra.	Traduzco. Diré lo que ahora escucho, pero en mi idioma. Una vocecita dentro de mí va traduciendo.
5. Transferencia	Usar el conocimiento de una lengua o cultura para facilitar la audición y el visionado en otra.	Intento relacionar las palabras en mi idioma. Utilizo el conocimiento de otras lenguas y otras culturas. Intento relacionar los gestos / el tipo de imágenes que veo otros propios de mi cultura.
6. Repetición	Repetir una palabra o frase durante la realización de una tarea audiovisual. Repetir mentalmente una imagen durante la realización de la tarea.	Recreo el sonido de las palabras. Me digo la palabra a mí mismo. Recreo las imágenes en mi mente.

7. Agrupación	Recuperación de información basada en agrupación de acuerdo a atributos comunes.	Intento relacionar las palabras con el mismo sonido (en combinación con la monitorización auditiva). Intento relacionar imágenes con lo que he escuchado (en combinación con la monitorización visual).
8. Deducción / inducción	Aplicar conscientemente reglas aprendidas o desarrolladas por uno mismo para comprender la lengua meta.	Uso el conocimiento de los tipos de palabras como partes del discurso.
9. Sustitución	Seleccionar métodos alternativos, planes revisados o frases diferentes para resolver una tarea de comprensión audiovisual.	Sustituyo palabras, traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción y la monitorización de la comprensión).

ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS

<p>1. Petición de aclaración</p>	<p>Pedir explicación, verificación, paráfrasis o ejemplo del lenguaje y / o tarea; preguntarse a sí mismo.</p>	<p>Preguntaré al profesor. Pediré que me lo repita.</p>
<p>2. Cooperación</p>	<p>Trabajar de forma conjunta con alguien o con el interlocutor para resolver un problema, completar información, controlar una tarea de aprendizaje o conseguir feedback en la realización oral.</p>	<p>Pregunto a alguien que conoce la palabra. Pregunto a alguien que conoce un gesto o el sentido de una imagen. Pregunto a un amigo. Pregunto a la persona que tengo junto a mí.</p>
<p>3. Reducción de la ansiedad</p>	<p>Reducir la ansiedad mediante el uso de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse más competente en la realización de una tarea de audiovisual.</p>	<p>Pienso en algo divertido o relajante para tranquilizarme. Respiro profundamente.</p>

4. Darse ánimos a uno mismo	Proporcionar motivación personal mediante mensajes positivos a uno mismo y/o alentándose durante una actividad .	Intento entender lo que puedo. Sí, mi predicción era correcta. Me digo a mí mismo que probablemente el resto de la gente también tiene algún tipo de problema: no soy el único.
5. Tomarse la temperatura emocional	Ser consciente de y entrar en contacto con las emociones de uno mientras se escucha o se ve , de cara a eliminar emociones negativas y favorecer el mayor número posible de las positivas.	Me lo llevo a caso y lo hago en familia o con amigos. O.K., me estoy volviendo loco porque no lo entiendo.

FUENTE: Martín Leralta (2007), en adaptación de Vandergrift (1997).