

Nuevas tendencias en la comunicación y en la investigación: Su reflejo profesional y académico

Diego Navarro Matéu
José Luis Corona Lisboa
Ignacio Sacaluga Rodríguez
(Coords.)

Herramientas universitarias

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

Nuevas tendencias en la comunicación y en la investigación: Su reflejo profesional y académico

Diego Navarro Matéu
José Luis Corona Lisboa
Ignacio Sacaluga Rodríguez
(Coords.)

gedisa
editorial



© De los autores y coordinadores, 2022

© HISTORIA DE LOS SISTEMAS INFORMATIVOS, 2022

Primera edición, 2022, Madrid

© Editorial Gedisa, S.A., 2022

www.gedisa.com

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita del titular del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento de difusión y copia, incluidos la reprografía y el tratamiento informático, para su uso comercial. Dichas leyes contemplan penas de prisión, multas e indemnizaciones por daños y perjuicios para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeran o publicaran el contenido de este libro, o alguna parte del mismo, sin permiso explícito del titular de los derechos de reproducción (Historia de los Sistemas Informativos).

Historia de los Sistemas Informativos no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los autores en los textos recogidos en el presente libro ni éstas representan la postura oficial de Historia de los Sistemas Informativos sobre los temas tratados, quedando bajo exclusiva responsabilidad legal de los autores las consecuencias que sus afirmaciones pudieran comportar.

Preimpresión y cubierta:

Moelmo, S.C.P.

ISBN: 978-84-18914-54-6

Depósito legal: B 3481-2022

Impreso en Podiprint

Impreso en España

Printed in Spain

Índice

		1
		2
		3
		4
		5
		6
		7
		8
		9
Prefacio	XV	10
Prólogo	XVII	11
1. Multimodalidad, multiliteracidad y competencia comunicativa ..	1	13
<i>Carmen Alberdi Urquizu y Tatiana Blanco Cordón</i>		14
2. L'impact des sciences «dures» sur les sciences		15
de la communication	17	16
<i>Roger Bautier</i>		17
3. El paisaje sonoro como escenario para trabajar competencias		18
personales, profesionales y sociales	29	19
<i>Ana María Botella Nicolás y Amparo Hurtado Soler</i>		20
4. As perceções dos docentes universitários acerca do ensinar		21
em contexto pandémico	43	22
<i>Bruno Carriço Reis, Paula Lopes y Carlos Pedro Dias</i>		23
5. Communication skills: a powerful soft skill in the job market ...	63	24
<i>Andreia Carvalho y Sancha de Campanella</i>		25
6. La financiación de la innovación en medios de comunicación	77	26
<i>Nereida Cea</i>		27
7. Searching for the next blockbuster: neurocinematics, the study		28
of audience's brains	85	29
<i>Víctor Cerdán Martínez y Daniel Villa Gracia</i>		30
8. Dixitais: un proyecto de alfabetización mediática desde		31
el Aprendizaje-Servicio	99	32
<i>Alberto Dafonte-Gómez, Juan Manuel Corbacho-Valencia</i>		33
<i>y Javier Abuín-Penas</i>		34
9. Estrategias dramáticas más allá de lo argumental:		35
<i>La leyenda del tiempo</i> (Isaki Lacuesta, 2006) entre la ficción		36
y lo documental	113	37
<i>Elpidio del Campo Cañizares</i>		38
10. Selective Reporting: How Foreign News Reports Contribute		39
to the Chinese Nationalism	127	40
<i>Lian Deng</i>		41
		42
		43
		44
		45
		46

1	11. El desarrollo de las competencias comunicativa y profesional	
2	mediante un proyecto de traducción	141
3	<i>Soledad Díaz Alarcón</i>	
4	12. Análisis contrastivo de los marcadores epistémicos y evidenciales	
5	en los resúmenes de artículos de medicina (inglés-español)	157
6	<i>María Elena Domínguez Morales</i>	
7	13. Preparando al alumnado para la radio del futuro. Una propuesta	
8	formativa destinada a los grados de Comunicación	165
9	<i>José Ángel Fernández Holgado y Lorena Arévalo Iglesias</i>	
10	14. La gamificación desde la perspectiva docente en la enseñanza	
11	universitaria: un acercamiento empírico	179
12	<i>María Jesús Fernández-Torres, Ruth Gómez de Travesedo-Rojas</i>	
13	<i>y María Rodríguez-López</i>	
14	15. RTVE Play: organización, contenidos e interactividad	191
15	<i>Manuel García Torre</i>	
16	16. Prácticas comunicativas de colectivos de producción audiovisual	
17	en Colombia	207
18	<i>Lucero Giraldo Marín</i>	
19	17. La teoría de las dimensiones culturales en inmersión	217
20	<i>Emilio Iriarte Romero</i>	
21	18. Los despidos masivos y el rendimiento laboral: una investigación	
22	sobre el rol del contrato psicológico y de las políticas	
23	comunicacionales en las organizaciones	231
24	<i>Sergio López, Felipe Muñoz y Hugo Zúñiga</i>	
25	19. Percepción de la calidad de los servicios online durante	
26	la pandemia de COVID-19: universidades privadas chilenas	249
27	<i>Margarita López y Nassib Segovia</i>	
28	20. Nunca rompas el silencio si no es para mejorarlo: el análisis	
29	contrastivo intercultural como herramienta para el desarrollo	
30	de la competencia comunicativa en la educación superior	263
31	<i>Alicia Mariscal</i>	
32	21. La alfabetización digital del personal docente en una universidad	
33	pública de México en época de pandemia	275
34	<i>Nancy Fabiola Martínez Cervantes y Elvia Espinosa Infante</i>	
35	22. Innovación en la comunicación de los derechos de las niñas,	
36	niños y adolescentes	291
37	<i>Olivia Mejía, Alma Soberano, Alan Martínez y José Valencia</i>	
38	23. Una propuesta metodológica para el estudio	
39	de las <i>workplace TV drama series</i> sobre periodismo	301
40	<i>María Fernanda Novoa-Jaso</i>	
41		
42		
43		
44		
45		
46		

24. Los videoclips producidos en España durante el confinamiento por el coronavirus (2020): análisis formal y valores sociales	313	1
<i>José Patricio Pérez-Rufí y Francisco Javier Gómez-Pérez</i>		2
		3
		4
25. Nuevos desafíos para la formación continua de los docentes de ELE. El caso de “Spagnolo in gioco”.	327	5
<i>Antonio Picano</i>		6
		7
26. Experimentar, modelar y construir en contextos interdisciplinarios. Una secuencia didáctica para diseñar y construir robots de dos grados de libertad	335	8
<i>Angel Pretelín-Ricárdez</i>		9
		10
		11
		12
27. Procesamiento de Big Data con detección automática de palabras complejas para audiencias en aprendizaje.	349	13
<i>Antonio Rico-Sulayes</i>		14
		15
28. Comunicación Responsable Digital: Construcción del concepto . . .	361	16
<i>Paola Eunice Rivera-Salas, Hilda Gabriela Hernández Flores y Melva G. Navarro Sequeira</i>		17
		18
		19
29. Sociedad, poder y construcción de narrativas: estrategias de los think tanks europeos.	375	20
<i>Vanessa Roger-Monzó, Fernando Castelló-Sirvent y Juan Manuel García-García</i>		21
		22
		23
30. Integración de la cultura en recursos terminográficos: El caso de los problemas medioambientales vinculados con los potamónimos	385	24
<i>Juan Rojas García</i>		25
		26
		27
		28
31. Aspectos éticos del uso de la inteligencia artificial en el periodismo: posicionamientos y preocupaciones desde el ámbito académico	399	29
<i>Rosana Sanahuja-Sanahuja y Pablo López-Rabadán</i>		30
		31
		32
32. Medios municipales de Ecuador: una mirada hacia la comunicación pública.	411	33
<i>Gabriela Sánchez Carrión y María Isabel Punín Larrea</i>		34
		35
		36
33. Aprendiendo a crear ambientes de aprendizaje mixtos: propuesta de formativa para el profesorado de secundaria en Livorno (Italia). .	423	37
<i>Marta Sanz Manzanedo</i>		38
		39
34. Inclusión social étnica en la universidad pública: una promesa por cumplir. Aporte de la comunicación intercultural	435	40
<i>Nelly Tovar Torres</i>		41
		42
		43
35. El uso de estrategias transmedia en el reportaje y la crónica de largo formato.	451	44
<i>Enrique Vaquerizo</i>		45
		46

1. Multimodalidad, multiliteracidad y competencia comunicativa

Carmen Alberdi Urquizu¹
Tatiana Blanco Cordón²

El término “literacidad” —“alfabetización” en su traducción habitual— ha conocido un desarrollo exponencial que, más allá de la competencia en lecto-escritura, supone el ejercicio del espíritu crítico en la comprensión/producción de significado en todo tipo de textos y sobre cualquier soporte. La hibridación de modos semióticos —lingüístico, visual y auditivo— que caracteriza los textos actuales requiere un acceso multimodal al que subyace una multiliteracidad esencial en la comunicación cotidiana y también, por ende, en la enseñanza/aprendizaje de idiomas. ¿Cabe presuponer, en este sentido, una mera transferencia de esta multicompetencia de la lengua materna a la lengua extranjera?

Para examinar esta hipótesis, este capítulo aborda un estudio de caso realizado en la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada.

1

1. De la alfabetización a la multiliteracidad

No resulta fácil delimitar el ámbito conceptual que cubre actualmente el término “literacidad”, calco del inglés *literacy*, cuyo uso empieza a extenderse en el campo académico, para superar, quizá, la vinculación con la lecto-escritura que sugiere su traducción como “alfabetización”. El vínculo resurge recurrentemente, aun cuando se quiera extender el significado a logros y habilidades socio-profesionales más allá del individuo y de la escuela,³ como se observa en la definición de “alfabetización funcional” adoptada por la UNESCO en 1978 y aún vigente,⁴ o la de la OCDE (2000), que, desde su primera encues-

1. Carmen Alberdi Urquizu. Profesora en la U. de Granada.

2. Tatiana Blanco Cordón. Profesora en la U. de Granada.

3. Enfoque social que prevalece sobre el cognitivo, por ejemplo, en los “Nuevos Estudios de Literacidad” (Zavala, 2008) y que define la literacidad como un “continuo de habilidades, conocimientos, conductas y actitudes complejamente relacionadas e interconectadas, en distintos dominios de la vida social” (Riquelme y Quintero, 2017).

4. “Está funcionalmente alfabetizada la persona que es capaz de realizar todas las actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o co-

ta en 1995, relaciona uso de información escrita y desarrollo. El avance tecnológico y mediático de las últimas décadas ha generado nuevos enfoques, no siempre fáciles de deslindar (Koltay, 2011), definiendo, entre otras, la literacidad informacional (Johnston y Webber, 2006), mediática (Comisión Europea, 2007), digital (Martin, 2006), electrónica (López-Valero *et al.*, 2011), visual (Lebrun, 2015), visual digital (Morgan Spalter y Van Dam, 2008) o audiovisual (Bourgatte, 2016). Por último, contribuye también a esta eclosión conceptual y terminológica la complejidad actual de la noción de “texto”, difícilmente reductible a la textualidad escrita en papel. Su naturaleza híbrida y multisemiótica exige una literacidad multimodal (Lacelle *et al.*, 2017) en la que confluyen diversas literacidades: informacional, visual, mediática —e incluso multicultural (Cordes, 2009). Se trataría, en suma, de una multiliteracidad (Cope y Kalantzis, 2012), definida como la capacidad de decodificar y codificar mensajes textuales, escritos u orales, sobre distintos soportes (papel, digital y audiovisual) (Giaufré *et al.*, 2014).

El concepto tiende así a solaparse con los de habilidad, destreza o competencia, vinculando el espíritu crítico al manejo, en recepción y producción, de todo tipo de herramientas, soportes e informaciones. Es tal vez esta tendencia —junto con la aparente limitación a la lecto-escritura en la acepción lingüística del término— lo que explica que no se haya impuesto, en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, al de competencia comunicativa. Consideremos el ejemplo de Kern (2000), quien propone una literacidad específica de las lenguas extranjeras relacionando aspectos lingüísticos, cognitivos y socioculturales. La define como el uso de prácticas social, histórica y culturalmente situadas para la creación e interpretación del sentido a través de textos, según siete principios: interpretación, colaboración, convenciones, conocimiento cultural, resolución de problemas, reflexión, uso de la lengua oral y escrita. No es difícil reconocer en esta definición las estrategias y subcompetencias lingüísticas, discursivo-pragmáticas y sociolingüísticas de la competencia comunicativa, tal como la entiende el Consejo de Europa (2002) en su *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*.

Ahora bien, si atendemos no solo al objetivo de aprendizaje, sino a la variedad de recursos multimedia puestos a su servicio —vídeos, podcasts, webs, blogs, etc.—, se aprecia con más claridad la pertinencia de un enfoque basado en la multimodalidad y la multiliteracidad.

2. Multimodalidades y multiliteracidad

La multimodalidad remite, en el ámbito de la literacidad mediática, a la heterogeneidad compositiva de los textos —escritura, imagen fija, imagen en movimiento, sonido—, cuya comprensión y/o producción moviliza recursos y

unidad y que le permiten seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y el de la comunidad” (UNESCO, 2006, p. 23).

competencias semióticas modales (modo lingüístico) o multimodales (combinación de modos lingüístico, visual y sonoro) (Lacelle *et al.*, 2017). El mismo término, en el campo del análisis conversacional, designa el modo en que gramática, léxico, prosodia, gestos, miradas, expresiones faciales, posturas corporales, movimientos, desplazamientos en el espacio y manipulación de objetos se convierten en “recursos” que los participantes emplean de manera contextualizada y funcional (Mondada, 2014; Traverso, 2016). La multimodalidad retoma así el concepto de comunicación no verbal, que abarca, según Knapp (1982, pp. 41-42), “siete áreas: 1) movimiento corporal o cinésica [...], 2) características físicas, 3) comportamientos táctiles, 4) paralenguaje [...], 5) proxémica, 6) artefactos, 7) entorno o medio”. El Hakim (2021) añade la oculésica (comportamiento ocular), el olor, la cronémica (gestión del tiempo) y determinados cambios fisiológicos que, aunque involuntarios, pueden ser informativos.

Ya se trate de reguladores del flujo conversacional —cuya ausencia es percibida como desinterés u hostilidad—, de gestos (ilustradores, deícticos, metafóricos, icónicos, rítmicos, adaptadores o manipuladores), de miradas, de variaciones prosódicas, de cambios en la configuración espacial, se ha probado que estos elementos inciden tanto a nivel expresivo como estructural —en la organización de los turnos de habla, de la secuencia conversacional y del marco participativo (Mondada, 2014)—, así como su papel en la gestión de la relación interpersonal (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Incluimos entre los recursos no verbales el potencial significativo del silencio, dado que, en una interacción, es imposible no comunicar (Watzlavick *et al.*, 1967). El silencio no es, en efecto, una mera ausencia de verbalización. Si es percibido como la no-ejecución de un acto comunicativo, se instituye en actividad generadora de implícitos, un acto enunciativo *in absentia*, portador de aquello que no se sabe, no se quiere o no se puede decir (Van den Heuvel, 1985). Inestimable en la interacción cotidiana, el silencio adquiere una resonancia particular en el texto audiovisual (Alberdi, 2017) o iconoverbal (Blanco Cordón, en prensa).

Esta acepción de la multimodalidad coincide, en parte, con el modelo explicativo de multiliteracidad del *New London Group* (1996), que engloba los modos de producción de significado lingüístico, visual, auditivo, gestual y espacial. Cope y Kalantzis (2012), por su parte, añaden el componente háptico, relevante en el ámbito de la enseñanza de idiomas por su carácter cultural, así como los parámetros extralingüísticos que gobiernan la comunicación y cuya pertinencia merece ser recordada. En efecto, el análisis de la interacción demuestra la existencia de procesos constantes de reajuste —englobados en el concepto de negociación—⁵ frente a posibles desajustes entre emisión y

5. La negociación, en sentido amplio, se aplica a todos los componentes de una interacción, desde el contacto inicial, en el que ambos participantes comprueban su disposición mutua mediante el intercambio de fórmulas rituales de saludo, hasta la fase final de despedida, pasando por la distribución de los turnos de habla, la gestión de los temas, la resolución de malentendidos, el establecimiento de un contexto interpretativo común me-

recepción, entre intención y efecto, provocados por factores extralingüísticos de orden psicológico, social, relacional, afectivo... Los participantes en una interacción no son instancias enunciativas abstractas, sino seres multidimensionales, anclados en un contexto social que les atribuye distintos roles y estatus y les impone una serie de normas de conducta; portadores de un bagaje vivencial y cognitivo que determina sus posibilidades de acceso al sentido y al desarrollo de determinados temas. Comunican en un marco espaciotemporal que dicta la adecuación y oportunidad, tanto en relación con los temas tratados como con el modo de abordarlos. Se presuponen respectivamente un universo de creencias y conocimientos y construyen representaciones mutuas a las que tratan de adaptar su comportamiento discursivo y en función de las cuales interpretan el de su interlocutor. Por último, mantienen entre ellos relaciones interpersonales que los sitúan en posiciones igualitarias o jerárquicas, solidarias o enfrentadas. Todas estas variables, que no son estáticas, sino dinámicas, dibujan para cada uno de ellos un trasfondo psicosocial que se articula al del interlocutor, de tal modo que su interrelación genera, a nivel discursivo y comportamental, diversas manifestaciones prosódicas, léxicas, cinésicas y proxémicas.

La multimodalidad puede ser, así pues, entendida no solo como resultado o producto —texto multimodal—, sino como conjunto de variables subyacentes a la producción/interpretación de sentido que requiere habilidades múltiples o, dicho de otro modo, una multiliteracidad.

4

3. Multimodalidad y enseñanza/aprendizaje de lenguas

Diversos estudios señalan la importancia de la comunicación no verbal en la adquisición de la lengua materna, vinculada en origen al “maternés” o “mamanés” —del inglés *motherese*, que designa la lengua implícitamente “enseñada” por la madre (Moreno Pérez, 2007). Este lenguaje íntimo y sencillo, con unas características fonético-fonológicas y sintácticas muy moduladas (Van der Straten, 1990) y un rico acompañamiento mimo-gestual y postural (Thollon-Behar, 1997), permitiría al bebé una primera aproximación a la lengua y la segmentación de sonidos en palabras (O’Grady, 2005). Más tarde, emerge la intención comunicativa, acompañada de miradas y gestos progresivamente convencionalizados y aprendemos, así, a hablar gracias a “diálogos de acción” (Bruner, 1983) que integran saberes factuales y pragmáticos que preceden al dominio de la lengua e incluso a la capacidad de expresarlos (Bruner, 1995).

El adecuado manejo de los recursos no verbales capacita al sujeto para interactuar socialmente, interpretar enunciados ajenos y ajustar los suyos

diante la comprobación de conocimientos compartidos, la especificación del significado de los términos, etc. (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

en función de los parámetros situacionales. Dada, además, su estrecha relación con la cultura —ritos sociales codificados como los saludos, la distancia interpersonal, emblemas, etc.—, saber detectar, interpretar y utilizar dichos recursos se hace imprescindible en perspectiva intercultural para evitar malentendidos y fallos pragmáticos,⁶ que suelen ser percibidos, no como errores, sino como una falta de educación. No obstante, es un aspecto poco abordado en la enseñanza de idiomas, donde el desarrollo de la competencia oral en interacción, reservada a niveles elevados (Germain y Netten 2010), es inferior al del oral monológico y al de la competencia escrita. Dicho de otro modo, prevalece el sesgo de la lecto-escritura, el aprendizaje de la forma sobre la adquisición del uso, la conciencia lingüística sobre la pragmática. Es, quizá, la razón por la que numerosos aprendientes, aun obteniendo buenos resultados en exámenes escritos, experimentan dificultades en interacción y por la que, como señala Germain (2017), convendría insistir en una literacidad oral, siguiendo en lengua extranjera el mismo itinerario de adquisición que en lengua materna, partiendo de la práctica oral antes de abordar la comprensión/expresión escrita.

En cuanto al lugar que la comunicación no verbal ocuparía en el aprendizaje de la lengua extranjera, el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) le dedica un apartado en el que ejemplifica brevemente los gestos y acciones que acompañan la interacción, dejando al albur de los usuarios la elección de los que consideren que deben ser adquiridos. El volumen complementario publicado recientemente (Consejo de Europa, 2018), a su vez, alude a la gestualidad principalmente como estrategia de compensación en los niveles A1 y Pre-A1 —salvo en el capítulo dedicado a la lengua de signos.

¿Cabe deducir de ello que esta destreza, una vez adquirida en lengua materna, es directamente transferida a la lengua extranjera? Por otra parte, dado que nuestro estudiantado pertenece a la denominada generación Z, ¿puede presuponersele una multiliteracidad igualmente reutilizable en lengua extranjera?

4. Del relato multimodal al relato escrito: estudio de caso

Para responder a estas cuestiones, se ha llevado a cabo un estudio de caso, basado en la reproducción escrita de un relato multimodal, sobre un corpus de 50 producciones escritas de un grupo de Francés 2ª Lengua Extranjera de la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada. Sin considerar las diferencias de itinerarios en el aprendizaje preuniversitario, en el momento de realizar la actividad, el grupo ha cursado en torno a 340 horas de francés en el grado y responde, en general, a los descriptores de nivel B2 según el

6. Sobre el fallo pragmático en relación con el ethos y la cortesía verbal, véase Alberdi (2018).

1 *MCER*. La actividad elegida se enmarca en un contexto específico —el rela-
2 to de vida de un solicitante de asilo—, en una secuencia centrada en el tema
3 de las migraciones, un aspecto potencialmente vinculado con la futura prác-
4 tica profesional de los aprendientes. En efecto, el traductor-intérprete actúa,
5 con frecuencia, como mediador ante administraciones, policía, ONG, etc., en
6 situaciones en las que se producen relatos de vida que tendrá, según los ca-
7 sos, que traducir, interpretar, resumir, reformular, transcribir o redactar a
8 partir de un relato oral.

9 El *input* seleccionado alterna imágenes de vídeo con imágenes de ani-
10 mación. Narra la historia real de un periodista, solicitante de asilo en Fran-
11 cia, obligado a huir de su Guinea natal. El camino del exilio lo conduce a través
12 de diversos países, antes de caer en manos de la milicia libia, que lo venderá
13 como esclavo a distintos amos. Un calvario de tres años que no concluye sino
14 tras una travesía, no exenta de riesgos, y una acción de salvamento del Aqua-
15 rius. La historia, disponible en Youtube en 4 vídeos —y más tarde publicada
16 por el protagonista en forma de relato autobiográfico—⁷ fue filmada y difun-
17 dida en 2017 por iniciativa de uno de sus amigos de la escuela de periodismo
18 de Burdeos.

19 El formato recuerda al *elicited storytelling* de corte etnográfico: instalado
20 ante un micrófono sobre fondo negro, el narrador emprende un monólogo en el
21 que desgrana sus vivencias, desde las circunstancias que provocan su huida
22 hasta su llegada a Italia. A partir del capítulo 2, el micrófono desaparece del
23 encuadre y la postura corporal del protagonista, así como la orientación de su
24 mirada dan a entender la presencia de un interlocutor fuera de campo que
25 podría quizá hacerse visible en un contraplano, presencia que confirman al-
26 gunas intervenciones audibles en *off* y ciertos marcadores fáticos del locutor.

27 En lo referente a la estructura, responde al guión del relato de vida tal y
28 como es requerido por la OFPRA (*Office français de protection des réfugiés et*
29 *apatrides*) para la solicitud de asilo y para el que se consideran imprescindibles
30 los siguientes elementos: la identidad del solicitante —profesión, pertenencia,
31 en su caso, a una etnia, minoría o grupo social concretos; los hechos acaecidos
32 y los peligros enfrentados, de los que depende, en gran medida, el buen curso
33 de la solicitud, y el itinerario seguido, así como los medios utilizados: paso de
34 frontera con pasaporte, entrada ilegal, medios de transporte...

35 Para comprobar el grado de restitución del contenido diegético, decidi-
36 mos segmentarlo siguiendo el modelo de relato co-construido de Labov (1997),
37 distinguiendo las siguientes partes: (1) resumen: presentación del protago-
38 nista, (2) orientación: marco inicial y primera complicación, que determina
39 las decisiones que toma para salvar su vida, (3) complicación: el relato pre-
40 senta numerosas peripecias que dividimos en 10 episodios, (4) evaluación y
41 dificultad de readaptarse a la vida real, y (5) coda: vuelta al presente, a la si-
42 tuación comunicativa y a su situación personal como solicitante de asilo, a
43 cuya resolución quedaría supeditado el final de la historia.

44
45
46 7. Alpha Kaba (2019). *Esclave des milices*. Fayard.

En cuanto al lenguaje no verbal, la escala de planos —que alterna principalmente entre el primer y el primerísimo primer plano— impide en general visualizar los movimientos de las manos. La sobriedad de la gesticulación facial y el tono monocorde, propios de una experiencia traumática, hacen que resalten particularmente las escasas sonrisas, así como la secuencia de gestos que reproducimos a continuación —con la traducción del contenido verbal—, que ilustra el asesinato de un esclavo a manos de un miliciano y que nos parece pertinente, tanto por su contenido, como por dos elementos casi ausentes del resto del relato: la gestualidad y las marcas enunciativas de subjetividad.



abatieron a un gambiano a la altura
de la garganta



cuando disparó al aire



cuando ven que todo el mundo
habla y habla y habla disparan al aire



a veces disparan así



todavía tengo esa imagen
de él



con la sangre que le salía
de la nariz

Imagen 1. Asesinato de un esclavo.
Fuente: Youtube⁸

8. <https://www.youtube.com/watch?v=cSpg1HU1-KU>

5. Resultados, discusión y propuestas didácticas

Tras analizar las producciones, se observa que los distintos episodios reciben una atención muy desigual. El resumen, la evaluación y la coda no siempre son reproducidos y prima, en general, una tendencia a la estructura tripartita clásica del relato escrito, que se iniciaría con la orientación y se resolvería con la llegada a Italia. El itinerario de la huida (de Guinea a Libia, pasando por Mali, Burkina Faso, Níger y Argelia), fundamental en la solicitud de asilo, es omitido en un 20% de los casos. Pero, sin duda, lo más llamativo es la escasa atención recibida por el asesinato del gambiano (16%). Cabe suponer que la ausencia de marcadores discursivos tradicionales del relato escrito —sustituidos por marcadores propios del oral: *et donc... je me rappelle... et bon... voilà*— ha influido en la omisión de un episodio importante para su solicitud de asilo.

Se constata, asimismo, una ausencia de narrativización del lenguaje gestual: solo dos relatos aluden a los disparos al aire. Ninguna mención a los disparos de frente, ni a la sangre que manaba de la nariz de la víctima o a la impresión que este hecho provoca en el narrador. En cuanto al paralenguaje, solo uno de los relatos hace alusión a la tristeza en la voz del narrador.

Otro tanto sucede con el relato icónico, según dos indicios, principalmente: por un lado, las menciones escritas que aparecen en la animación (topónimos, pancartas) son mal transcritas u omitidas en un 36% de los casos; por otro lado, solo un 4% alude a las secuelas físicas del trabajo del esclavo, implícitas en el relato verbal, pero explícitas en el relato icónico:

8



Imagen 2. Secuelas físicas del trabajo del esclavo.

Fuente: Youtube⁹

Estos resultados apuntan a la necesidad de abordar, explícitamente, al menos dos aspectos interrelacionados: las modalidades de escucha y visionado y el desarrollo de la literacidad visual y gestual aplicada a la comprensión oral.

9. <https://www.youtube.com/watch?v=cSpg1HU1-KU>

5.1. Modalidades de escucha y visionado

Lejos de ser una actividad pasiva, la comprensión es un acto intencional que exige movilizar conocimientos previos, emitir hipótesis, anticipar y construir significado partiendo de elementos contextuales y situacionales. Las actividades propuestas deben encaminarse a desarrollar la escucha/visionado activos, concienciando al mismo tiempo al aprendiente sobre las destrezas que ya aplica, inconscientemente, en lengua materna y la importancia de orientar la comprensión en función de los objetivos de la actividad. Es igualmente importante variar el *input*, privilegiando el modo multimodal, y proponiendo diversos formatos comunicativos, tanto interactivos —diálogo, entrevista, debate, etc.— como monológicos —reportaje, declaración, conferencia. Por último, parece necesario también entrenar al aprendiente a distintas modalidades de escucha/visionado (Cuq y Gruca, 2002), no reducir sistemáticamente las actividades a la comprensión global y selectiva con respuesta escrita, sino proponer igualmente actividades de escucha/visionado estratégicos —para desarrollar estrategias de interpretación basadas en indicios situacionales, icónicos o no verbales: vídeo sin sonido, sonido sin imagen— y actividades de escucha/visionado intensivos —para mejorar la habilidad de percepción en cuanto a la forma y uso de la lengua abordando, por ejemplo, la distinción de patrones entonativos. Dichas actividades se integran, a su vez, en un itinerario en tres fases. La primera, de pre-escucha/visionado, engloba actividades de introducción al *input* mediante imágenes, nubes de palabras, escucha/visionado estratégicos que invitan a la expresión oral espontánea en forma de tormenta de ideas. Permite activar conocimientos previos y dirige la atención a los elementos pertinentes para la siguiente fase. Orientar la escucha ayuda así a reducir la ansiedad que genera la sensación de tener que comprenderlo todo. Al mismo tiempo, se pretende concienciar sobre la importancia de los elementos icónicos y no verbales, proporcionar claves de interpretación que el aprendiente puede incorporar progresivamente a modo de estrategias de comprensión, desarrollando la competencia estratégica y la conciencia metacognitiva. La segunda fase aborda propiamente la escucha/visionado de tipo global, selectivo, intensivo o detallado. La tercera, de post-escucha/visionado reutiliza el *input* en las actividades de sistematización y producción para hacerlo significativo, creando un efecto de redundancia contextual próxima al concepto de *narrow reading* de Krashen (2013). Dirigir la atención a los elementos importantes para la producción mejora, además, la competencia discursiva.

Aplicando este esquema al relato del estudio de caso, la fase de pre-escucha/visionado podría sustentarse sobre el relato icónico, que pasó desapercibido, seleccionando las viñetas que resumen las condiciones de vida de los esclavos. Se invita a emitir hipótesis, mediante una actividad de comprensión estratégica, que ayudará a comprender el contenido del *input* propuesto a continuación. El visionado se centra en el capítulo 2, que narra el itinerario de huida desde Guinea, el asesinato del gambiano y la venta como esclavo, elementos esenciales para la solicitud de asilo. La comprensión afecta a

tres cuestiones: identificar el tema, comprender la escena descrita a través de gestos y trazar, sobre un mapa, el recorrido del protagonista. Se combinan así comprensión global y selectiva, para las que se cuenta, además, con la ayuda de tres recursos: el contexto previamente creado, la focalización sobre gestos ilustradores y un soporte icono-verbal —el mapa— que permite identificar los elementos lingüísticos requeridos. La fase de producción, una vez presentada la estructura del relato de vida escrito en la solicitud de asilo, vuelve sobre la historia, esta vez completa, para restituir los contenidos pertinentes en ese tipo concreto de texto.

5.2. Multimodalidad y literacidad visual

El estudio de caso apunta también a la necesidad de abordar el análisis de la multimodalidad —en la doble acepción del término, conversacional y textual—, y el desarrollo de la literacidad visual. En efecto, con frecuencia, los soportes verbo-icónicos utilizados en la clase de lengua son meros ilustradores del contenido, rara vez analizados en sí mismos (Blanco Córdón, 2015). Se propone, para ello, integrar la imagen como recurso para la comprensión y como desencadenante de la expresión de manera sistemática y progresiva. La sistematicidad deriva de su uso cotidiano en actividades de introducción. La progresión puede ilustrarse por la gradación en la complejidad de la interpretación y verbalización a partir de la imagen, desde, por ejemplo, la identificación de emociones partiendo de *emojis*, a la reconstrucción de un relato basado en onomatopeyas, gestos y expresiones faciales, como en la siguiente historieta:



Imagen 3. Verbalización de un relato no verbal.

Fuente: Gotlib (1996)

El siguiente nivel de complejidad podría venir dado por la sensibilización a la acción conjunta de gestualidad, silencio e iconicidad en una actividad de interpretación situacional y reconstrucción de diálogos:

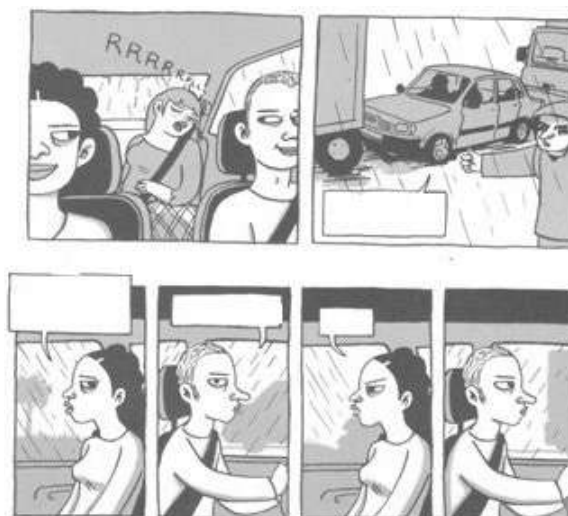


Imagen 4. Multimodalidades combinadas.

Fuente: Adam (2006)

Aunar literacidad visual y recursos no verbales permite, además, sensibilizar a la importancia de todo cuanto rodea a la interacción, desarrollando la conciencia pragmática. A título de ejemplo, se propone en esta actividad de pre-visionado el análisis de fotogramas extraídos del documento que servirá de *input*, para que los aprendientes emitan hipótesis situacionales y relacionales a partir del juego de miradas, distancias, posturas y gestos:



Imagen 5. Sensibilización pragmática.

Fuente: *Plus belle la vie*. (2012)

Las hipótesis emitidas se confrontan con la comprensión global de la situación —una entrevista de trabajo—, lo que permite reexaminar la interpretación inicial y evaluar la (in)adecuación de los comportamientos no verbales.

6. Conclusiones

La relevancia de la información icónica y no verbal en la comunicación cotidiana subraya su importancia como elemento constitutivo de una literacidad cuyas competencias se multiplican como en un caleidoscopio. También es indudable su valor en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En términos de comprensión oral, es preciso un entrenamiento para rentabilizar la multiliteracidad implícitamente aplicada en lengua materna. Del mismo modo, aunque no la hayamos abordado aquí, la competencia lectora mejora notablemente cuando toma en consideración todos los elementos paratextuales, pistas de lectura que suelen ser obviadas salvo que se instruya explícitamente sobre ellas. Pero la literacidad también debe traducirse por una adecuada expresión, oral y escrita. El objetivo último es integrar la multimodalidad en la fase de producción: desinhibir los canales de expresión oral, mejorar no solo la fluidez, sino también la expresividad, priorizando dramatizaciones y simulaciones sobre la exposición monológica y mejorar la calidad de la escritura mediante la inserción de imágenes y gráficos o la creación de elementos paratextuales.

La multimodalidad constituye, igualmente, un instrumento esencial en el desarrollo de procesos cognitivos y mnemotécnicos vinculados a la inteligencia visual-espacial y cinético-corporal, según el modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1985). La creación de redes de significados entre elementos verbales, no verbales e icónicos fomenta el aprendizaje significativo y el desarrollo de estrategias metacognitivas. El objetivo, en suma, es el de potenciar el “saber aprender” que menciona el *MCER* como parte de las competencias generales.

Por último, por su carácter artístico y cultural, la comunicación verbo-icónica y audiovisual es mucho más que un mero soporte o un producto de consumo: vehículo del imaginario de una comunidad, plasmando tendencias y modas, obsesiones y miedos, fobias o filias, se integra en la competencia sociocultural necesaria para el desarrollo de una plena competencia comunicativa.

7. Referencias

- Adam, P. (2006). *Plus ou moins... L'Été*. Atrabile.
- Alberdi, C. (2017). *Dire, redire et ne pas dire. Enjeux du dialogue filmique dans les Contes des quatre saisons* (É. Rohmer). Peter Lang.
- Alberdi, C. (2018). En torno al ethos. Apuntes para una sociopragmática de la traducción. En J. Sevilla Muñoz (Coord.), *Enfoques actuales de la traducción. Estudios dedicados a Valentín García Yebra*. Instituto Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/lengua/yebra/>
- Blanco Córdón, T. (2015). *La historieta en la didáctica del español como lengua extranjera: una mirada iconoverbal del franquismo* [Tesis Doctoral inédita]. Repositorio. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/13586>

- Blanco Cordón, T. (en prensa). Le non-dit dans le dialogue de bande dessinée. *Regards croisés sur le cinéma. Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 36(2).
- Bourgatte, M. (2016). Vers une littératie audiovisuelle. En J.-P. Fourmentraux (Ed.). *Digital Stories. Arts, design et cultures transmédia* (pp. 93-108). Hermann.
- Bruner, J. S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1995). From joint attention to the meeting of minds: an introduction. En C. Moore y P. J. Dunham (Eds.). *Joint attention: its origins and role in development* (pp. 1-14). Routledge.
- Comisión Europea (2007). *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833yfrom=EN>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD y Grupo Anaya S.A.
- Consejo de Europa (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Cordes, S. (2009). Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21 st Century Library Instruction. *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council*. Milán. <https://www.ifla.org/past-wlic/2009/94-cordes-en.pdf>
- Cuq, J.-P. y Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langues étrangères et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- El Hakim, S. (2021). *Código no verbal*. Alienta Editorial.
- Gardner, H. (1985). *Social psychology and second language learning*. Edward Arnold.
- Germain, C. (2017). Acquisition ou apprentissage de la grammaire? En M.L. Cárdenas y N.M. Basurto (Eds.) *Investigación, Research, Recherche en langues extranjeras y lingüística aplicada* (pp. 149-167). Universidad Veracruzana.
- Germain, C., y Netten, J. (2010). La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. En F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada y S. Prévost (Eds.). *Congrès Mondial de Linguistique Française. CMLF. 2010* (pp. 519-537). Institut de Linguistique Française.
- Giaufret, A., Murzilli, N., y Vicari, S. (2014). Nous, Princesses de Clèves: multilittératies, multimodalité dans le cadre d'un parcours d'enseignement/apprentissage du FLE en ligne. En F. Olmo y J.-M. Mangiante (Eds.). *Lenguas, comunicación y tecnologías digitales* (pp. 81-92). Universitat Politècnica de València.
- Gotlib, M. (1996). *Rubrique-à-brac. Tome 2*. Dargaud.
- Johnston, B., y Webber, S. (2006). As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, 20(3), 108-121. <https://doi.org/10.1016/j.resstr.2006.06.005>

- 1 Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales I*. Armand Colin.
- 2 Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- 3 Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press.
- 4 Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*.
5 Paidós.
- 6 Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information li-
7 teracy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. [https://](https://doi.org/10.1177/0163443710393382)
8 doi.org/10.1177/0163443710393382
- 9 Krashen, S. (2013). Should we teach strategies? *Electronic Journal of Foreign*
10 *Language Teaching*, 10(1), 35-39.
- 11 Labov, W. (1997). Some Further Steps in Narrative Analysis. *Journal of Na-*
12 *rrative and Life History*, 7(1-4), 395-415.
- 13 Lacelle, N., Boutin, J.-F., y Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multi-*
14 *modale appliquée en contexte numérique — LMM@. Outils conceptuels*
15 *et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- 16 Lebrun, M. (2015). La littératie visuelle: genèse, défense et illustration. *Re-*
17 *vue de recherches en littératie médiatique multimodale*(2). [https://doi.](https://doi.org/10.7202/1047307ar)
18 [org/10.7202/1047307ar](https://doi.org/10.7202/1047307ar)
- 19 López-Valero, A., Encabo-Fernández, E., y Jerez-Martínez, I. (2011). Digital
20 Competence and Literacy: Developing New Narrative Formats. The
21 “Dragon Age: Origins” Videogame. *Revista Comunicar*, 18(36), 165-171.
22 <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-08>
- 23 Martin, A. (2006). Literacies for the digital age. En A. Martin, y D. Madigan
24 (Eds.). *Digital Literacies for Learning* (pp. 3-25). Facet Publishing.
- 25 Mondada, L. (2014). Corps en interaction: une approche séquentielle et mul-
26 timodale du langage en interaction. En L. Mondada (Ed.). *Corps en in-*
27 *teraction. Participation, spatialité, mobilité* (pp. 11-63). ENS Éditions.
- 28 Moreno Pérez, F. (2007). Hacia la contrastividad lingüística. *Onomázein*(15),
29 101-128.
- 30 Morgan Spalter, A., y van Dam, A. (2008). Digital visual literacy. *Theory into*
31 *Practice*, 47(2), 93-101. <https://doi.org/10.1080/00405840801992256>
- 32 New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social
33 futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- 34 O’Grady, W. (2005). *How Children Learn Language*. Cambridge University
35 Press.
- 36 OCDE (2000). *La littératie à l’ère de l’information*. Publications de l’OCDE.
- 37 Riquelme, A., y Quintero, J. (2017). Literacidad, conceptualizaciones y pers-
38 pectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones*, 96(2), 93-105. [https://doi.](https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084)
39 [org/10.15517/rr.v96i2.32084](https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084)
- 40 Thollon-Behar, M.-P. (1997). *Avant le langage. Communication et développe-*
41 *ment cognitif du petit enfant*. L’Harmattan.
- 42 Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Ophrys.
- 43 UNESCO (2006). *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital*. In-
44 *forme de seguimiento de la EPT en el mundo 2006*. UNESCO.
- 45 Van den Heuvel, P. (1985). *Parole, mot, silence. Pour une poétique de l’énon-*
46 *ciation*. Librairie Jose Corti.

- Van der Straten, A. (1990). Heurs et heurts de la communication précoce. En
F. François (Ed.). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'in-*
teraction verbale (pp. 13-31). Delachaux & Niestlé.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la es-
critura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*(47), 71-79.
- Watzlawick P., Helmick-Beavin, J. y Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Hu-*
man Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and
Paradoxes. W. Norton.