

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas - UC
Año académico 2016 / 2017

Desvelar la ideología en las prácticas de lectura de Español como Lengua Extranjera: el desarrollo de la competencia crítica

Trabajo realizado por: Raquel Ventoso Fernández

Dirigido por: Carmen López Ferrero



A Carmen, por su buen criterio, apoyo constante y consejos siempre acertados.

A Charo y María Ana por facilitarme las cosas en Dublín y guiarme en esa maravillosa aventura.

A Carolina, por ayudarme a mantener la calma en Comillas.

A los estudiantes de UCD y los artistas de Brown, por haber colaborado y haberse esforzado para que esto funcionase.

A Vicky, por sus palabras siempre cargadas de sabiduría y afecto, con un deje de verano y olor a yerba mate.

A Cris, por haber soportado mi peculiar proceso de investigación y mantenerme cuerda cuando empezaba a dudar hasta de mi propio discurso.

Al grupo de las moscas, por proveer una constante fuente de risas y buenos momentos.

A mi escuadrón vilagarciano, por obligarme a quedarme en casa redactando el trabajo mientras se iban de paseo.

A Laura, por alimentar mi delirio “orwellesco” con sus teorías freudianas.

A mi madre, mi padre, mi hermano y Arya, por ser el punto de apoyo al que volver tras horas inmersa en el trabajo.

A Matt.

Índice de contenidos

1. Introducción	1
1.1. Objetivos	4
1.2. Estructura del trabajo	4
2. Estado de la cuestión	5
3. Marco teórico	8
3.1. La ideología como componente de los textos	9
3.1.1. Estudios críticos del discurso	10
3.1.2. Ideología y discurso ideológico: cómo influyen en el conocimiento y el poder	12
3.1.3. Discurso, cognición y sociedad desde una perspectiva socio-cognitiva	16
3.1.4. De los Estudios críticos del discurso a la literacidad crítica	18
3.2. Aproximación al trabajo con textos en el contexto educativo	19
3.2.1. Problemática de la <i>literacidad</i> y las <i>prácticas letradas</i>	20
3.2.2. <i>Nuevos estudios de literacidad</i> o definición sociocultural de la literacidad	21
3.2.3. Características de las prácticas letradas siguiendo la perspectiva sociocultural	23
3.2.4. La competencia crítica dentro de la concepción sociocultural y su inclusión en la didáctica de ELE	25
4. Metodología	29
4.1. Tipo de estudiantes	30
4.2. Contexto de los estudiantes y de la prueba	31
4.3. Instrumentos de evaluación	33
4.4. Recogida de datos	34
5. Aplicación práctica	35
5.1. Actividades de prelectura o previsionado	36
5.2. Lectura y visionado	37
5.3. Trabajo de poslectura o posvisionado encaminado a desarrollar la competencia crítica	41
5.4. Elaboración del texto escrito individual	42

6. Análisis de los resultados	44
6.1. Descripción de los resultados obtenidos	44
6.2. Análisis e interpretación de los resultados	45
6.2.1. Problema de la denominación “apto” y “no apto”	45
6.2.2. Identificación del contexto sociocultural de los textos	46
6.2.3. Argumentaciones y contraargumentaciones en los textos	48
6.2.4. Variación en los puntos de vista de los discentes y análisis discursivo	50
7. Conclusiones y líneas futuras de investigación	52
8. Bibliografía	57
Anexos	65
Anexo 1	65
Anexo 2	65
Anexo 3	66
Anexo 4	67
Anexo 5	70
Anexo 6	72
Anexo 7	73
Anexo 8	77
Anexo 9	85
Anexo 10	85
Anexo 11	86
Anexo 12	106
Anexo 13	111
Anexo 14	112
Anexo 15	113

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo el desarrollo de la competencia crítica de dos grupos de Español como Lengua Extranjera: el primero se compone de 22 estudiantes irlandeses pertenecientes a la University College Dublin y el segundo está formado por 5 alumnos provenientes de la Universidad de Brown que realizaron un curso de español en la Fundación Comillas. El principal hilo conductor de este estudio es la identificación de la ideología a través de un análisis discursivo crítico, de manera que los discentes identifiquen aquellos casos en los que la autoría del texto intente manipular a los lectores a través de su discurso. Ambas propuestas didácticas están basadas en las principales investigaciones de los Estudios críticos del discurso y los Nuevos estudios de literacidad, que conciben las prácticas de lectura desde una perspectiva sociocultural. La revisión y análisis de los principales postulados de estas disciplinas, así como los autores y teorías más relevantes, conforman el marco teórico de esta investigación. Para la elaboración de las propuestas y evaluación de resultados, se sigue una metodología analítica (en cuanto al análisis discursivo) y cualitativa (relacionada con la respuesta de los estudiantes). Las dos aplicaciones prácticas han conseguido que los discentes pudiesen mejorar su competencia crítica y considerasen la necesidad de adoptar una actitud crítica hacia los textos. Para los estudiantes irlandeses, debido a su trasfondo académico tradicional, la prueba ha supuesto un inicio en el desarrollo de su visión crítica, mientras que para los alumnos estadounidenses, con un superior nivel de esta competencia, la secuencia ha resultado complementaria. El perfil de aprendizaje, la cultura de origen y el sistema educativo de los discentes son factores que influyeron notablemente en los resultados de esta investigación.

PALABRAS CLAVE: Competencia crítica, Estudios críticos del discurso, Nuevos estudios de literacidad, Español como Lengua Extranjera, ideología, comprensión lectora, práctica letrada, perspectiva sociocultural.

Abstract

The main aim of this dissertation is to develop the critical competence of two groups of Spanish as a Foreign Language: the first one consists of 22 Irish students from the University College Dublin and the second one is comprised of 5 students from Brown University who did a Spanish course at Fundación Comillas. The driving force of this study is the identification of ideology through a critical discourse analysis, so that the pupils can identify those occasions where the authorship of the text tries to manipulate readers through discourse. Both didactic proposals are based on the main investigations of Critical discourse studies and New literacy studies, who understand the reading practice from a sociocultural perspective. The revision and analysis of those disciplines' main tenets, together with the most important authors and theories, conform the theoretical framework of this investigation. For the creation of the two proposals and the evaluation of the results, an analytical (regarding the discourse analysis) and qualitative (in relation to the students' response) methodology is followed. The two didactic proposals have increased the pupils' critical competence, and have made them reflect about the need to assume a critical attitude towards texts. For the Irish students, due to their traditional academic background, the test meant a beginning in their critical vision's development, whereas for the American pupils (with a higher level of critical competence), the proposal has been complementary. The learning profile, the culture of origin and the students' educational system are factors that remarkably influenced the results of this investigation.

KEY WORDS: *Critical competence, Critical discourse studies, New literacy studies, Spanish as a Foreign Language, ideology, reading comprehension, literate practice, sociocultural perspective.*

1. Introducción

En los últimos años, el panorama político y social occidental se ha visto modificado por numerosos factores: el Reino Unido ha votado su secesión de la Unión Europea, en Siria y Palestina se libra una batalla cuyo fin supone una incertidumbre y en los Estados Unidos la identidad americana se ha visto mezclada con mensajes de odio, racismo y supremacía. Desde las élites, es decir, aquellas entidades que se encuentran en una posición de poder sobre el resto de la sociedad (Van Dijk, 1993a: 106) y cuyos discursos son considerados creíbles y fiables por la mayoría de los ciudadanos, se ofrecen muchas veces versiones sesgadas, posicionadas o interesadas acerca de la naturaleza y acontecimientos de estos conflictos. Esta información, transmitida a través del discurso, es asimilada por los espectadores o los lectores, quienes, a su vez, la reproducen de la misma forma en la que la recibieron. Así, el conocimiento que se impone desde las mencionadas élites será ratificado en la sociedad a través de los propios espectadores o lectores.

Sin embargo, no se producen estos intercambios ideológicos únicamente en conflictos a gran escala como los anteriormente referenciados, sino que se pueden encontrar trazos de manipulación e influencia en un considerable número de formatos más cercanos al lector, entre los que se encuentran los artículos de periódicos, de revistas o los programas televisivos. Por esta razón, es necesario que se adopte un punto de vista crítico que permitirá al lector reconocer, principalmente, la ideología que se intente transmitir desde el discurso, ya que todo discurso está situado ideológica y socioculturalmente. Desde los Estudios críticos del discurso se defiende que la identificación de este fenómeno, que denominan *abuso de poder*, resultará en una concienciación por parte del lector. Éste, en última instancia, resistirá este abuso mediante su discurso.

Una lectura realizada de esta manera, es decir, desde un punto de vista crítico, pasa por entender que cada texto está producido en un determinado contexto. No solo el discurso del autor estará posicionado, sino que también se encontrarán características relacionadas con el género discursivo al que pertenezca cada creación literaria, al igual que el momento en el que se conciba el texto y su contexto social, geográfico y cultural. Todas estas asunciones se abordan desde la concepción sociocultural de la lectura, que

desde los Nuevos estudios de literacidad y los estudios de Literacidad crítica, define este acercamiento a los textos como una *práctica letrada*.

Es posible transportar esta concepción sociocultural de la lectura al aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). Mediante una adecuada secuenciación de las tareas, junto con el análisis de los factores clave tanto del texto como del discurso, los alumnos se iniciarán en una forma de lectura mucho más completa. No solo comprenderán la lengua, sino que aprenderán a interpretar el contenido del texto y la realidad sociocultural en la que se sitúa, lo que originará que aporten sus experiencias, ideas y opiniones sobre el tema en el que se centre. Todas estas características se conciben bajo la etiqueta de *competencia crítica*, y su desarrollo será el principal objetivo de esta investigación.

Las opiniones de un estudiante que cuente con un avanzado estado de esta competencia (dado que la lectura desde una perspectiva sociocultural, como se ha resaltado, incluye el desvelo de la ideología que transmite el autor) se habrán formado libremente sobre la propia interpretación de los hechos que realice el lector. Éste decidirá si comparte o rechaza el punto de vista y las intenciones que se encuentren tras las líneas. De esta forma, se favorece que cada discente desarrolle su propio criterio, que interactuará con el de los demás. La lectura, pues, se ve deshecha de una naturaleza pasiva y se convierte en un proceso vivo en el que dialogan autor y lector y donde coexisten distintos puntos de vista.

De la misma manera se conciben las tareas de escritura, ya que este proceso también se encuadra dentro de un contexto sociocultural concreto. Mediante la identificación y análisis de todos los factores característicos de un texto durante la lectura, los discentes/escritores podrán responder de manera acorde en sus producciones escritas. En ellas expresarán sus ideas, que reflejarán el desarrollo de su criterio, sus opiniones y, en última instancia, conformarán su propia identidad.

Esta perspectiva de las actividades de lectura y escritura no está completamente extendida en las instituciones académicas que siguen una educación ligada a las metodologías más tradicionales. En estos casos se leen los textos en español atendiendo únicamente a los factores más estructurales de la lengua y al significado léxico de las palabras. Siguiendo esta concepción, no es común leer para conocer más profundamente la sociedad de la lengua meta o su realidad política, sino que los textos, en gran medida,

sirven para acceder únicamente a la lengua. Pero la lengua es más que estructuras gramaticales o *chunks* léxicos, ya que refleja una sociedad, una cultura y una historia; es el motor de pensamiento de sus gentes y el vehículo por el que se transmiten sus ideas. A través de la lengua, los estudiantes accederán a la cultura meta. Una visión tradicional de la lectura, por tanto, es insuficiente para abarcar todos los aspectos que transmite una lengua, hecho que resalta la necesidad de incorporar la perspectiva sociocultural a las tareas de lectura y escritura en el aula de ELE.

La inclusión de esta visión sobre la lectura por parte de las principales instituciones académicas de Español como Lengua Extranjera, como se explorará en este trabajo, no es total. En los principales documentos de referencia, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), no se concibe la competencia crítica. En numerosas universidades españolas, sin embargo, sí que se realizan actualmente estudios sobre el desarrollo del criterio de los estudiantes en este ámbito.

Esta investigación, por tanto, supondrá una contribución teórico-práctica a los estudios realizados sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de ELE. Se ofrecerán dos propuestas didácticas junto con sus correspondientes experimentaciones, que servirán de inspiración para futuras investigaciones que se lleven a cabo sobre este tema. Los resultados mejorables generados tras las pruebas piloto también contribuirán al avance de esta disciplina, ya que prevendrán a los investigadores de cometer los mismos fallos que aquí se hayan cometido.

Es muy difícil contribuir directamente a la solución de problemas a gran escala, como los mencionados al principio de esta Introducción, pero desde el aula se pueden ofrecer estrategias para que los alumnos comiencen a formar su propio criterio. Este primer empujón a los discentes durante su formación en ELE hacia el desarrollo de su competencia crítica es posible, y resultará en una mejor comprensión de los textos y la realidad sociocultural que existe detrás. A largo plazo, también ayudará a que se conviertan en ciudadanos con criterio y contribuyan a crear una mejor sociedad.

1.1. Objetivos

Atendiendo a las anteriores consideraciones, se puede formular el siguiente objetivo general, sobre el que versará la presente investigación:

- Desarrollar la competencia crítica en los alumnos de Español como Lengua Extranjera mediante la identificación de la ideología en los textos.

De él se pueden extraer los siguientes objetivos específicos:

1. Conseguir que los alumnos vean la importancia de adoptar una mirada crítica tanto en los textos del aula como en los de su día a día.
2. Elaborar material didáctico que contribuya al desarrollo de la competencia crítica y a la identificación de la ideología en el aula de ELE.
3. Evaluar el nivel de desarrollo de la competencia crítica de los alumnos previo y posterior a la intervención didáctica.

Mediante los resultados obtenidos tras las dos experimentaciones que se llevarán a cabo para este trabajo, se evaluarán y revisarán estos objetivos y se determinará su grado de consecución y éxito. Así, en el punto 6, se describirán los resultados obtenidos en relación a estos objetivos.

1.2. Estructura del trabajo

En este trabajo se explorarán las bases teóricas realizadas sobre la identificación de la ideología en el discurso y las estrategias, principios y características de la lectura crítica en el contexto de enseñanza y aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. La principal aportación serán dos aplicaciones prácticas, elaboradas para dos contextos de enseñanza/aprendizaje concretos en los que serán puestas a prueba.

Para ello, en el segundo punto de este estudio se revisarán las fuentes de referencia de las dos disciplinas principales sobre las que se sostiene el trabajo: los Estudios críticos del discurso y los Nuevos estudios de literacidad. A continuación, en el tercer punto, se desarrollará la metodología seguida para la elaboración de las dos secuencias didácticas, cuya experimentación se enmarca bajo la naturaleza de las pruebas piloto. Se seguirá,

para la elaboración de las propuestas, una metodología analítica y cualitativa, que permitirá abarcar los aspectos más relacionados con el análisis del discurso ideológico de los textos y las características socioculturales de una práctica de lectoescritura.

El punto cuarto compondrá la aportación personal al campo, y en él se podrá encontrar una descripción detallada de las dos propuestas didácticas y su justificación, de acuerdo con los contenidos teóricos presentados al principio del trabajo. Por último, se realizarán una descripción y una interpretación de los resultados obtenidos tras las pruebas, seguidas de la revisión de los objetivos previamente formulados, para evaluar e identificar su refutación o acierto.

2. Estado de la cuestión

El estudio de la competencia crítica en los alumnos de Español como Lengua Extranjera es todavía una disciplina incipiente. A pesar de que no son abundantes las investigaciones que se han realizado en este marco, existen estudios que arrojan luz sobre la manera de incluir y desarrollar esta competencia en el aula. En este apartado se revisarán las aportaciones más recientes.

Como se verá en el Marco teórico, este trabajo se sustenta tanto en los estudios realizados sobre la ideología y los Estudios críticos del discurso, como en los Nuevos estudios de literacidad. En estas dos disciplinas se encuentran numerosas publicaciones donde se explora su naturaleza y aplicación a la didáctica de una lengua extranjera, como las obras de Van Dijk (2016), Zavala (2008) o Cassany (2013).

Sobre el análisis discursivo en el aula, González Argüello (2010) sostiene que es necesario que los docentes reflexionen sobre el discurso que utilizan. Argumenta que se debe realizar un ejercicio de introspección para analizar críticamente el discurso didáctico, mediante el cual se dirigen a los discentes. Este discurso interactúa con el de los manuales, los textos y demás materiales didácticos, y supone una de las principales muestras de lengua o *input* que los alumnos recibirán. Los docentes poseerán un discurso situado socialmente, que también responderá a una serie de características ideológicas determinadas, por lo que González Argüello defiende la adopción de una actitud autocrítica hacia la propia labor profesional para prevenir interferencias ideológicas o sociales que puedan filtrarse en el contexto de enseñanza/aprendizaje.

En cuanto a la competencia crítica en ELE, López Ferrero y Martín Peris revisan y definen el concepto de competencia crítica y explicitan los rasgos de un escritor / lector crítico (López Ferrero y Martín Peris, 2011). Los autores ofrecen, además, propuestas para abordar en el aula la lectura de textos desde una perspectiva sociocultural, que ayudará a desarrollar la competencia crítica de los discentes (Martín Peris y López Ferrero, 2011).

Marín Escudero (2012) contribuye a la investigación sobre la competencia crítica en ELE mediante un análisis sociocultural discursivo de los principales libros de texto, con el fin de identificar la ideología que subyace en cada volumen y las implicaturas y omisiones que se encuentran en sus discursos. En su memoria de máster, Marín Escudero desvela aquellas características de la realidad social, cultural y política española que se transmiten a los manuales, como por ejemplo la evolución de la identidad española desde la época franquista o el cambio económico que sufrió el país en los años más recientes.

Un año después, Aznar Bertolín (2013) explora cómo desarrollar la competencia crítica en aulas con inmigrantes no alfabetizados. Se exponen en su trabajo maneras alternativas de desarrollar el criterio de los estudiantes sin recurrir a la letra escrita, como por ejemplo mediante el uso de estrategias o material audiovisual. La multimodalidad, de acuerdo con este autor, juega un papel muy importante en el desarrollo del componente crítico en el aula de ELE para inmigrantes, ya que se complementa al componente estratégico y la competencia intercultural para estimular esta perspectiva.

Como se desarrollará en este estudio, no es necesario que exista un texto para transmitir ideología. En la primera propuesta didáctica, se verá cómo un vídeo sin palabras transmite información socialmente situada, respondiendo a unas características concretas del contexto en el que fue creado. De igual manera, la respuesta que los discentes pueden dar durante el trabajo de su competencia crítica no tiene por qué ser discursiva. La utilización de imágenes, música y otros elementos multimodales puede dar solución al desarrollo del criterio de los alumnos, ya sea en niveles iniciales o, como en el caso de la investigación de Aznar Bertolín, con inmigrantes no alfabetizados.

Ligado al uso diario de las nuevas tecnologías en relación a la lectura, Zamora Suárez (2016) investiga la hipermedialidad. Argumenta que para leer en medios electrónicos

(páginas web, redes sociales, portales o artículos, por ejemplo) es necesario que los discentes adopten una perspectiva crítica. Debido al rápido desarrollo de las herramientas multimedia, sostiene, no se han elaborado pautas o estrategias de lectura desde los sistemas educativos para guiar a los discentes en el uso de estas tecnologías. Desde los Nuevos estudios de literacidad se ofrecen estrategias para un uso de la web que conduzca al aprendizaje significativo (como por ejemplo la automatización del proceso de lectura), el cual requiere adoptar una visión crítica. La identificación de fuentes fiables, la realización de inferencias para llenar vacíos de información o el desarrollo de estrategias metacognitivas para propiciar el autoaprendizaje resultarán, de acuerdo con Zamora Suárez, en una buena competencia lectora basada en una perspectiva crítica que permitirá a los discentes sacar el mayor partido de su proceso de aprendizaje.

En 2017, Gasca (2017) publica un artículo en el que ofrece una sólida base metodológica y pedagógica para transportar al aula de ELE la competencia crítica. En su trabajo, además de una revisión de las principales aportaciones teóricas al desarrollo de la criticidad y un análisis de los enfoques metodológicos más recientes aplicados a la didáctica de lenguas extranjeras, Gasca ofrece un amplio repertorio de actividades que conforman una propuesta didáctica destinada a potenciar la conciencia crítica y social de los discentes. Éstas están divididas en pretareas y postareas, y el colofón de la secuencia es una práctica de escritura. En la presente investigación se seguirá una estructura similar, ya que las dos secuencias didácticas que se presentan finalizan en la producción escrita de los discentes, tras haber realizado las respectivas actividades de prelectura y poslectura.

Se puede observar que, de manera general, no se realiza un estudio total acerca de la competencia crítica en el aula de ELE, sino que se aplica su desarrollo a otras áreas o propósitos, como el de analizar los manuales del mercado editorial, reflexionar sobre el discurso docente, aplicar la visión crítica a la lectura hipermedial o desarrollar la competencia crítica de inmigrantes sin alfabetización. En esta investigación, se dará respuesta al trabajo de dicha competencia desde su fundamentación teórica, con especial hincapié en el desvelo de la ideología mediante el análisis discursivo para potenciar la perspectiva crítica de los discentes.

3. Marco teórico

El presente trabajo se encuadra en dos grandes disciplinas que dan justificación a los dos principales temas sobre los que se sustentará la posterior aplicación práctica: la visión y trabajo de desvelo de la ideología en los textos y la concepción de actividades de lectoescritura como prácticas sociales. Así, se procederá a analizar este primer tema dentro del enfoque de los Estudios críticos del discurso (ECD), mientras que la concepción de los textos desde una perspectiva sociocultural se incluye en los Nuevos estudios de literacidad (NEL). El tratamiento del componente crítico se llevará a cabo en este segundo tema.

Esta división del trasfondo teórico no implica independencia entre las dos disciplinas, sino que, como se desarrollará a lo largo de este apartado, estas perspectivas están relacionadas entre sí: el tratamiento de la competencia crítica en el aula viene dado por su justificación como elemento indispensable para trabajar un texto, visión que se ha desarrollado a partir de las propuestas de los NEL gracias a los estudios sobre cómo se transmiten los abusos de poder y la manipulación a través del discurso.

Aunque se denominen las prácticas letradas como actividades de lectoescritura, este trabajo se centrará únicamente en las actividades de lectura, debido a que son las que requieren la identificación de la ideología que subyace en los textos.

Así, este punto se dividirá en dos bloques. En el primero, que concierne el componente ideológico de los textos en el marco de los ECD, se desarrollará cómo se perpetúan las relaciones de desigualdad social y abuso de poder mediante el discurso. A continuación, se abarcará el segundo bloque en la línea de la literacidad crítica, donde se revisará la evolución diacrónica del trabajo de lectura en la enseñanza y se describirá la concepción de las prácticas letradas siguiendo las propuestas de los NEL, es decir, bajo una perspectiva sociocultural. Este epígrafe finalizará con la definición de competencia crítica y su presencia en los principales documentos de referencia para la docencia de Español como Lengua Extranjera.

3.1. La ideología como componente de los textos

They will construct your sentences for you – even think your thoughts for you, to a certain extent – and at need they will perform the important service of partially concealing your meaning even from yourself. It is at this point that the special connection between politics and the debasement of language becomes clear.

Orwell, 1946: 113

Desde los anuncios de televisión hasta los discursos electorales, pasando por artículos de periódicos, libros de texto o comentarios en las redes sociales, la realidad está compuesta por un número considerablemente alto de textos. La suma de información a la que se está expuesto es masiva, proviene de un sinfín de medios distintos y responde a la misma cantidad de autores.

En mayor o menor medida, cada uno de los responsables de cada texto imprimirá en él trazos de su propia ideología, ya sea de manera intencionada o inconscientemente. Como resultado de este fenómeno, un texto supondrá una visión determinada de la realidad, sujeta a las características ideológicas del contexto en el que se haya creado (Cassany y Sala, 2009: 81). Desde las élites se pueden elaborar estos discursos con la intención de ejercer poder, causando así iniquidad social, política, cultural, de clase, de etnia, de raza y de género. Esta situación es lo que se conoce como *abuso de poder*, y el estudio de cómo se ejerce desde las élites a través del discurso se realiza en el seno de los ECD. (Van Dijk, 2009: 20).

En este epígrafe se desarrollarán los principales postulados esta disciplina, la naturaleza de la ideología dentro de la sociedad, cómo ésta afecta a las percepciones de cada individuo y, por último, cómo el poder se perpetúa a través del discurso, dando lugar a la injusticia social.

3.1.1. Estudios críticos del discurso

Mediante este enfoque se estudia el discurso desde una perspectiva social y se identifica cómo la hegemonía, el poder y la inequidad social se perpetúan a través de la palabra (Van Dijk, 1993b: 249). El interés principal de los ECD es, de acuerdo con Wodak (2001: 2), “*analysing opaque as well as transparent structural relationships of dominance, discrimination, power and control as manifested in language*”.

Muchos autores relacionan este enfoque con la Escuela de Frankfurt, que amparó bajo su pensamiento a autores como Max Horkheimer, Theodor Adorno o Herbert Marcuse (Palacio: 27, 29). En cambio, otros lo acercan a la literacidad crítica o a la teoría marxista, como explica Ruth Wodak (2001: 9). Si bien se desconoce el origen exacto de la noción de “crítica” que conforma la base de este enfoque, esta autora (Wodak, 2001: 9) argumenta que se puede definir como una visión que pone distancia con los datos, los integra dentro de su contexto social, toma una posición política de manera explícita y se enfoca en la autorreflexión en el momento de realizar investigaciones.

Es conveniente reflexionar sobre la distinción entre *Análisis crítico del discurso* (ACD) y *Estudios críticos del discurso* (ECD). Tradicionalmente, se han estudiado las relaciones entre la lengua y el poder desde la primera perspectiva, pero Van Dijk (2009: 21) defiende que para abordar de una manera multidisciplinar el objeto de estudio de esta disciplina es conveniente variar la terminología en la que se encuadran estas investigaciones. Mediante la etiqueta *Estudios críticos del discurso*, se deshace la concepción de este enfoque como un método del análisis del discurso.

Así, dentro de los ECD, Van Dijk (2009: 21) resalta los distintos aspectos que se pueden tener en cuenta, entre los que es necesario resaltar el análisis semiótico de “los sonidos, las imágenes y demás propiedades multimodales del discurso y la interacción” por su relación con la primera aplicación didáctica de este estudio, como se puede ver en el punto 4. Por tanto, se beberá de las bases teóricas del ACD con la apertura de campo que estudian los ECD, aunque, como ya se ha resaltado en los anteriores párrafos, en este trabajo se adoptará la terminología de *Estudios críticos del discurso*.

En cuanto a la posición del estudioso de los ECD¹, éste adoptará necesariamente una perspectiva determinada, es decir, estará inevitablemente influenciado por su percepción de los temas sociales así como de sus propios valores y compromiso político (Fairclough, 2013: 4). Los estudiosos del discurso “toman una posición y lo hacen explícitamente” (Van Dijk, 2009: 26), y el éxito de sus investigaciones radicará en su contribución al cambio.

Así, una investigación realizada dentro de los ECD tendrá como objetivo “contribuir al cambio social” (Van Dijk, 2009: 28) y supondrá un “acto de resistencia” (Van Dijk, 1993b: 253) advocating a alcanzar una sociedad mejor, más justa e igualitaria. De acuerdo con Wodak (1989: xiv), los investigadores encuadrados bajo los estudios críticos tienen como objetivo hacer explícitos y transparentes todos aquellos mecanismos de manipulación, discriminación, demagogia y propaganda.

Esta perspectiva sobre la naturaleza de los textos está estrechamente relacionada con la didáctica de un idioma como lengua extranjera (LE). Para resistir a esa dominación que desde las élites e instituciones se imprime en los textos, es crucial formar lectores *con criterio* (Herrera, 2017). Mediante la comparación de varios puntos de vista (López Ferrero y Martín Peris, 2011a: 511), el cuestionamiento de la información, la identificación de la fuente y la ideología de un texto, se conseguirá que los lectores adopten una actitud crítica (Cassany y Aliagas Marín, 2007: 21) con el objetivo de que cuestionen la realidad, intenten ir más allá de las letras que ven en un texto y, en última instancia, de que articulen su propio pensamiento.

El trabajo de los textos desde una perspectiva crítica no se trata de un adoctrinamiento hacia los estudiantes o la imposición de una determinada visión en ellos, sino que el objetivo principal es que identifiquen *toda la información* que se les está transmitiendo (incluyendo el contenido ideológico) y puedan decidir si están de acuerdo con ella o no.

¹ Tradicionalmente se usa la etiqueta “analista crítico del discurso” para designar a la persona que investiga sobre esa disciplina. Ya que este trabajo se encuadra dentro de los ECD, se adoptará la etiqueta “estudioso de los ECD” (Van Dijk, 2009: 26).

3.1.2. Ideología y discurso ideológico: cómo influyen en el conocimiento y el poder

La *ideología* se compone de representaciones sociales que definen la identidad de un grupo en sociedad, es decir, todas las creencias acerca de los modos de existencia y reproducción y las condiciones fundamentales comunes para un determinado grupo (Van Dijk, 2005: 10). Una ideología es, por tanto, un sistema de creencias general para la misma sociedad y la representación del mundo socialmente compartido (Herrera, 2017). En otras palabras, cómo cada individuo (o grupo de individuos) concibe la realidad, su concepto mental y todos los valores y actitudes relacionados con ella (Cassany, 2006: 93).

La ideología se produce y reproduce, principalmente, a través del discurso (Van Dijk, 2005: 15). Para *discurso* se sostendrá la concepción social del término, es decir, la lengua como una práctica social (Fairclough, 1995: 2). Cada uno de los autores responsables de cada texto pertenecerá a un grupo ideológico concreto y, aunque la ideología tiña todo discurso (Cassany, 2013: 94), es especialmente en los medios de comunicación donde se puede apreciar de manera más explícita la representación de la realidad desde una visión propia y subjetiva (Cortiñas, 2009: 104).

Se puede afirmar que el discurso ideológico cuenta con unas estructuras determinadas que se pueden identificar y analizar (ver §5.2.1.). Uno de los rasgos más característicos es la polarización, que consiste en una segregación de la sociedad en dos grupos representados por los pronombres “nosotros” y “ellos” o “los otros”. Los perpetuadores de la ideología se identificarán con el pronombre de primera persona del plural, de manera que añadirán a los grupos sobre los que se ejerce la discriminación o dominación la etiqueta de “ellos” o “los otros” (Herrera, 2017). En inglés se denomina a estas divisiones *ingroups* y *outgroups* respectivamente (Van Dijk, 1996: 24), mientras que en español se conocen como *endogrupos* y *exogrupos* (Atienza, 2016b).

En este discurso, los miembros del *ingroup* conciben al *outgroup* como un ente externo, diferente a ellos y teñido de connotaciones negativas (Van Dijk, 2016: 150). Este refuerzo de las características negativas de los miembros del exogrupo y de las positivas del endogrupo es otro rasgo distintivo del discurso ideológico (Atienza, 2016). Además de calificar al colectivo “los otros” con cualidades despectivas, también es habitual la

atribución de un rol pasivo (Herrera, 2017), lo que contribuye a una mayor y más clara represión y silenciación del grupo dominado.

La última de las características más notables del discurso ideológico es el uso de la emoción (Herrera, 2017). Esta estrategia se ampara bajo el término *posverdad* o *política de la posverdad*, que, tras su calificación por el Diccionario Oxford como “Word of the Year 2016”, se define como “*relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief*”².

Este término cobró importancia durante la campaña política conocida como Brexit, que se llevó a cabo en el Reino Unido para decidir su futuro como miembro de la Unión Europea, pero también adquirió presencia a lo largo de la candidatura de Donald Trump para presidente de los Estados Unidos (Amón, 2016). Se acusó a los discursos de ambos eventos de utilizar la política de la posverdad con el objetivo de desviar la atención del público y los ciudadanos de los aspectos objetivos de la realidad, para así influir en sus sentimientos y obtener una actitud favorecedora hacia la victoria electoral (Roda: 2016).

El discurso ideológico, tal y como se ha desarrollado en este punto, está caracterizado por el empleo de recursos lingüísticos destinados tanto a influir en la opinión del lector con respecto a un tema concreto como a manipular su percepción de los hechos. En la naturaleza de este discurso no se encuentran estas características, ya que un texto puede simplemente reflejar una ideología determinada. Es cuando se confecciona con intenciones de manipular o influir a sus destinatarios cuando se debe hablar de abuso de poder y situación de iniquidad, y el desvelo de estas intenciones conformará una de las principales características de la lectura crítica.

Es pertinente resaltar aquí la diferencia entre *conocimiento social* e *ideología*. Por *conocimiento social* se entiende aquel conjunto de creencias común para todos los grupos sociales, independientemente de cuál sea su ideología. Por ejemplo, tanto racistas como antirracistas comparten el conocimiento de que existen personas de distinta etnia. Bajo esta perspectiva, se puede nombrar este grupo como *comunidad cultural o epistémica* (Van Dijk, 2005: 14). El conocimiento social que comparten estas

² «Word of the Year 2016», en English Oxford Living Dictionaries, <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016> (Consulta: 14 de julio de 2017).

comunidades no es ideológico, es decir, una comunidad cultural o epistémica, siguiendo este ejemplo, no poseería actitudes racistas o antirracistas.

Dentro de las comunidades culturales o epistémicas se hallan los *grupos sociales* o *ideológicos*. Siguiendo el ejemplo anteriormente mencionado, dentro de la comunidad epistémica que reconoce la existencia de personas de distintas etnias, se encontrarían los grupos sociales racistas (que consideran inferiores a las personas de etnias distintas a la suya, por lo general, blanca) y los grupos sociales antirracistas (que resisten la concepción de personas de etnia distinta a la blanca como seres inferiores). Así, un grupo social, de acuerdo con Van Dijk (2005: 15), sería una “colectividad de personas definida principalmente por una ideología compartida y por las prácticas sociales basadas en ella”, adoptando necesariamente, en este nivel de conocimiento, una carga ideológica (ver Figura 1, Anexo 1).

Las creencias que tienen los grupos sociales no son vistas como ideología dentro del grupo. Para los miembros de un grupo racista, la inferioridad de etnias distintas a la blanca no es un conjunto de creencias, sino que es *verdad* dentro de su comunidad (Van Dijk, 2005: 17). De esta manera, las creencias ideológicas de un grupo social se transformarían en conocimiento dentro de dicho entorno, y se producirían y reproducirían a través del discurso. Foucault (1999: 55) define la verdad como “un conjunto de procedimientos reglados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados”. Añade que la verdad está intrínsecamente relacionada con los sistemas de poder que la producen y la reproducen, al igual que al poder resultante. Estos conceptos los agrupa bajo la etiqueta de “régimen de verdad”.

En el marco de los estudios epistemológicos, Karl Popper (1991) lleva a cabo una sucinta revisión de la evolución del término *verdad* a través del tiempo y en relación a las distintas corrientes filosóficas. Así, el optimismo epistemológico (que sucedería a los pensamientos renacentistas) consideraba que la verdad era asequible al ojo humano y que los individuos contaban con las herramientas necesarias para desvelarla e identificarla como tal (1991: 26). Esta concepción, argumenta Popper (1991: 29), es la que origina los fanatismos y el totalitarismo, ya que se realiza una discriminación entre aquellas personas que ven la verdad (de acuerdo con las características culturales e ideológicas del contexto en el que habiten) y aquellas que no la ven, es decir, las

personas cuyas ideas difieran. De esta manera, el autor concluye que se deben concebir las élites o instituciones que emiten los datos que son concebidos como *verdaderos* en cada comunidad como entes que no son ideales y que pueden llevarnos al error.

Estos conocimientos que se promulgan desde los sistemas de poder o élites, de acuerdo con Fairclough (2013: 27), adquieren un valor de universalidad, es decir, son naturalizadas. Cuando este fenómeno tiene lugar para preservar los intereses de la élite que los elabora y, por tanto, de perpetrar la existencia de una relación de poder desigual, se debe denominar estas prácticas como *ideológicas*.

Así, una élite como el machismo promulgará la idea de que las mujeres son inferiores a los hombres o de que deben percibir menos dinero en sus salarios debido a su sexo, y todo esto lo hará pasar por una afirmación universal, naturalizada y de “sentido común”. Este *abuso de poder o poder ideológico*, junto con sus consecuencias (la desigualdad social) se reproduce a través del discurso, y supone el objeto de estudio de los ECD (Van Dijk, 2009: 28).

De acuerdo con esta afirmación, se puede sostener que en cada sociedad existirán distintos regímenes de conocimiento y, por tanto, de verdad. Foucault (1999: 53) argumenta que cada sociedad posee una determinada política de la verdad que articulará sus discursos para clasificarlos de verdadero o falso. Además, desde este régimen también se origina la élite, quien posee el poder de decidir qué es lo verdadero.

El poder, por tanto, es un ente de naturaleza compleja, intrínsecamente anclado en la sociedad. De acuerdo con Foucault (1999: 48), el poder “circula, produce cosas, induce al placer, forma saber, produce discursos”. Se puede producir de dos maneras: mediante coerción o mediante consentimiento. El ideológico, tal como se está describiendo aquí, se promueve de la segunda manera, ya que la ideología es el mecanismo del dominio mediante consentimiento. Teniendo en cuenta que el discurso es el vehículo por el que se produce la ideología, se debe resaltar la conexión que existe no solo entre discurso e ideología, sino también entre discurso y poder ilegítimo (Fairclough, 2013: 28).

3.1.3. Discurso, cognición y sociedad desde una perspectiva socio-cognitiva

Tras haber explorado la naturaleza de la ideología, cómo funciona a través del discurso y cómo influye en la desigualdad creada por los abusos de poder, se realizará una breve reflexión sobre los procesos cognitivos que justifican el efecto del discurso para producir un determinado comportamiento o respuesta en las personas.

Meyer (2001: 18 – 19) explicita que no hay una teoría común para justificar los estudios de los ECD, sino que cada uno de los autores principales en este campo defiende una aproximación distinta. Así, se puede distinguir entre perspectivas epistemológicas, teorías sociales generales, teorías de rango medio, teorías micro-sociológicas, discursivas y socio-psicológicas. Entre estas últimas se encuentran las investigaciones de Van Dijk, que defienden un modelo triangular para explicar las relaciones entre discurso y sociedad. Es necesario indicar que la mencionada sociedad se compone de estructuras sociales, que, de acuerdo con Tello y De la Peña (2013: 256), son “acuerdos de organización de la sociedad en torno a los asuntos de poder social”, estos últimos compuestos por la ideología, la riqueza, la milicia y el estado. Añaden que estas relaciones se generan de manera natural, gracias a la influencia de factores de tipo ambiental o laboral, entre otros.

Van Dijk (2016: 139 - 140) defiende que debido a la distinta naturaleza del discurso y las estructuras sociales, la única relación posible entre ellos es a través de *representaciones mentales* de los usuarios del lenguaje, tanto de manera individual como dentro de la sociedad: “los usuarios del lenguaje no solamente actúan [...], sino que también *piensan* cuando lo hacen”.

Van Dijk (1997: 67 – 68) representa este fenómeno mediante un triángulo (ver Figura 2, Anexo 2). De acuerdo con esta teoría y como se puede ver en la figura, se necesita una mediación cognitiva para explicar cómo las estructuras sociales sobre las que se basa el abuso de poder, la dominación y la manipulación influyen en el discurso y viceversa. Así, todos los conocimientos e ideologías que compartan los miembros de un mismo grupo (sociedad) influirán en los modelos mentales (cognición) que rigen el discurso individual (discurso) (Van Dijk, 2016: 145 – 146).

Tal y como resalta Van Dijk (2016: 142) se entienden por *modelos mentales* (MM) todas aquellas experiencias personales del individuo, incluyendo tanto las estructuras

lingüísticas como información del tipo visual o emocional, almacenadas en la memoria. Si bien estos modelos son únicos para cada persona (dependen de las experiencias que haya tenido cada individuo), hay otro tipo de modelo compartido por todos los miembros del mismo grupo social: la *cognición social*. Este tipo de modelo engloba al conocimiento epistémico o cultural (ver Figura 1 en Anexo 1), ya que se comparte por todos los miembros del mismo grupo y es sobre el cual se construyen, a nivel individual, los modelos mentales personales de cada integrante.

Estos conceptos implican que todas las experiencias de un individuo son procesadas sobre la base de la cognición social, y serán influenciados por estos conocimientos. Así, los MM de los miembros de un grupo (únicos debido a las experiencias de cada individuo) mantendrán similitudes debido al trasfondo social uniforme sobre el que se mueven. En última instancia, el discurso de cada persona se elaborará sobre esa base cognitiva social:

El discurso es producido y entendido de manera estratégica sobre la base de las mencionadas estructuras cognitivas. Sus palabras, sintagmas, cláusulas, frases, párrafos y turnos son secuencialmente procesados [...] y representados y controlados por modelos mentales y conocimiento (a veces ideologías) [...] (Van Dijk, 2016: 142).

Bajo esta teoría se explora cómo las creencias que se forman en el seno del entorno social de un hablante modelan no solo su discurso, sino también sus opiniones e ideas (su ideología) con respecto al mundo que lo rodea. Tal y como describe Van Dijk (2016: 145), el conocimiento social se produce y se reproduce mediante los MM, y este conocimiento está controlado por la ideología del grupo en el que el hablante se mueve. Contando con que los MM controlan el discurso de cada persona, se reflejará ahí la ideología que el individuo posea. Este efecto también se produce a la inversa, ya que a través del discurso se puede influir en los MM (de acuerdo con Van Dijk [2016: 144], las personas adquieren nuevos conocimientos mediante el discurso), de manera que también se vean afectadas las estructuras sociales (ver Figura 3, Anexo 3).

De estas afirmaciones se puede extraer la conclusión de que, si desde las élites se modifica, manipula o influye en las estructuras sociales que forman parte del conocimiento social, se verán afectados de esta misma manera los modelos mentales de cada individuo y, en última instancia, su discurso. Es, por tanto, posible manipular desde la élite el discurso y las creencias de una persona (su mente) a través de su cognición social. Este fenómeno, el hecho de que una élite pueda realizar dominación

mediante el poder de manera encubierta (Somohano, 2012: 20) es lo que Van Dijk (2009: 36) denomina *poder simbólico*, y define su funcionamiento de la siguiente manera: “el control del discurso público implica el control de la mente del público y, por consiguiente, indirectamente, el control de lo que el público quiere y hace. No hace falta la coerción si uno puede persuadir, seducir, adoctrinar o manipular al pueblo”.

Teniendo presente esta última afirmación, se puede hacer un retroceso hacia las dos maneras que tiene el poder de producirse (ver §3.1.3): mediante *coerción* o mediante *consentimiento*. Esta última forma de reproducción, que corresponde al poder ideológico, plantea, sin embargo, una paradoja: ¿es un individuo libre de decidir si está de acuerdo con las estructuras de poder a las que está expuesto?

Las cuestiones desarrolladas en este epígrafe no solo adquieren una dimensión moral, sino que ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar una conciencia crítica. Un ciudadano crítico estará más cerca de descubrir la manipulación a la que está expuesto en su día a día y podrá decidir si consiente ese poder. El hecho de identificar la ideología no solo otorga al individuo crítico una segunda opción, una alternativa, sino que desvela el hecho de que *pueda* existir una alternativa, de que las estructuras sociales son solo una versión, de acuerdo con el grupo social en el que se sitúen. El desarrollo de una visión crítica no se trata de forzar a los individuos a elegir la opción necesariamente contraria a la hegemónica, sino de que identifiquen que existe una opción hegemónica y puedan decidir, libremente, si están de acuerdo o no con ella.

3.1.4. De los Estudios críticos del discurso a la literacidad crítica

Tal y como se ha expuesto hasta este punto del trabajo, los ECD tienen como cometido contribuir al cambio político y social y apoyar especialmente la resistencia contra el dominio y la desigualdad (Van Dijk, 2009: 151). Mediante la identificación y análisis de los rasgos ideológicos que todo discurso presenta, se pretenden desvelar las estrategias de dominio, control y manipulación inherentes en ellos. En una última instancia, los trabajos de este enfoque contribuirán a la creación de una sociedad libre de inequidad social, abuso y dominio.

La manera de transformar estas ideas y estos conceptos en una propuesta material, real y plausible es a través de la enseñanza. Para aplicarlos a un contexto educativo, se defenderá la realización de las tareas de lectoescritura como prácticas letradas, es decir,

la concepción de que cada texto está producido en un contexto sociocultural e histórico determinado. Esta caracterización se localiza dentro de los Nuevos estudios de literacidad y los Estudios de literacidad crítica.

Esta denominación, como se desarrollará en el siguiente apartado, engloba necesariamente la aproximación a los textos de forma crítica, es decir, identificando principalmente la ideología subyacente, que englobaría la intención del autor o el contexto sociocultural en el que el texto se ha elaborado.

3.2. Aproximación al trabajo con textos en el contexto educativo

[...] la lectura crítica del mundo se funda en una práctica educativa cada vez más desocultadora de verdades. Verdades cuya ocultación interesa a las clases dominantes de la sociedad.
(Freire, 1993: 21)

Mientras que Michel Foucault, Norman Fairclough, Ruth Wodak o Teun Van Dijk publicaban sus ideas con respecto al poder, sus estrategias y su transmisión a través del discurso, en el ámbito de la enseñanza y la educación también tenía lugar una revolución de pensamiento, que influirá a estos autores.

Uno de los pensadores más influyentes fue el pedagogo crítico brasileño Paulo Freire, quien, con su *Pedagogía del oprimido* (1968) revolucionó las concepciones acerca de la educación en los años 70. Freire desvela la realidad desigual que existía en su país, donde las clases nativas eran dominadas por los colonos portugueses (Marín, 1978) y defiende que el camino para liberar a sus compatriotas de la opresión pasa por educar a los oprimidos siguiendo la “Pedagogía del oprimido”.

Freire define este concepto como “aquella [pedagogía] que debe ser elaborada *con* él [el oprimido] y no *para* él [...], que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos” (Freire, 2016: 33). Ellos, de acuerdo con esta afirmación, deben observar *críticamente* la relación que ostentan y reflexionar sobre la objetivización y falsa admiración con las que identifican a las élites dominantes (Freire, 2016: 34). Si los oprimidos son conscientes de su condición, podrán resistir esta situación de desigualdad.

La manera de conseguir que el pueblo (los oprimidos) responda y empiece a labrar su camino hacia la liberación, según el pensador brasileño, pasa por la educación. La pedagogía del oprimido se contrapondría a la tradicional (que concebiría a los aprendientes como entes pasivos que se llenarán de los razonamientos que los opresores elaboren, como sostiene en 2016: 91) y se regiría por el planteamiento al pueblo de “su situación existencial, concreta, consciente”. Es decir, otorgaría a los futuros ciudadanos herramientas para observar su realidad de una manera crítica que les permita identificar la opresión a la que están sometidos y, en última instancia, resistirla (Freire, 2016: 91 – 93).

Haciendo referencia a la cita que abre este apartado y recopilando las ideas aquí expuestas, se puede afirmar que la perspectiva crítica es la base para que los oprimidos sean conscientes de la situación en la que habitan, así como para que puedan articular su propio pensamiento y, en última instancia, resistir esta realidad de iniquidad. Estos conceptos armonizan con los principios de los Estudios críticos del discurso, que también abogan por la educación en el desvelo de la ideología, el abuso de poder y la opresión para articular una resistencia que se oponga a estas situaciones de injusticia.

A lo largo de este apartado se explorará la evolución del concepto de educación introducido aquí, las prácticas educativas y la literacidad, que culminarán en la visión sociocultural defendida desde los NEL. La dirección de estos conceptos camina hacia el componente crítico y cómo trabajarlo en el aula de Español como Lengua Extranjera, de manera que los alumnos puedan identificar la ideología, la manipulación o abuso de poder al que estén expuestos y, en última instancia e idealmente, resistir esa opresión.

3.2.1. Problemática de la *literacidad* y las *prácticas letradas*

Tradicionalmente, se ha entendido como *literacidad* en la cultura occidental la capacidad de leer y escribir que se trabaja desde la educación básica y durante todo el período de aprendizaje institucionalizado de las lenguas (Gee, 2008: 31). Para que un individuo se considere “letrado”, de acuerdo con esta definición, tendrá que leer y escribir de la manera en la que fue enseñado por sus profesores en la escuela. Por ende, no se consideraría como *práctica letrada* (esto es, una actividad de lectura o escritura de textos) a ninguna que se encontrase fuera del ámbito académico, ya que el único trabajo con textos aceptado sería el que se llevase a cabo en la escuela.

Se puede establecer que la literacidad tradicional defendida desde las instituciones educativas responde a un determinado tipo de pensamiento, en el que se hegemoniza dicha concepción de las prácticas letradas. Por supuesto, esta visión del mundo responde ante unos valores culturales e ideológicos determinados, concebidos como los aceptados en la sociedad occidental. Como resultado, todas aquellas prácticas alternativas a las hegemónicas que difieran de éstas, serán vistas como no válidas en dicha cultura (Gee, 1986: 24).

Esta perspectiva se basa en una construcción de *legitimidad*, avalada por la tradición de “desarrollar un pensamiento abstracto, objetivo, lógico y racional” (Zavala, 2008: 33). El trabajo que se desempeña en el aula, llevado a cabo mediante actividades de “respuesta única, la búsqueda de la idea principal y las secundarias, la recuperación de inferencias” y el “ordenamiento de información” constituye la exportación de la realidad como un elemento construido por determinadas características objetivas y universales. Esta concepción del mundo no deja cabida a la subjetividad y la visión personal, que quedarían desligadas del entorno educativo.

En resumen, nos encontramos ante una definición de la literacidad como una “habilidad que se encuentra dentro de la mente de las personas ” (Gee, 2008: 31), que entiende las prácticas letradas como actividades de leer y escribir sujetas a una visión basada en el análisis y la lógica (valores estrechamente relacionados con la concepción del conocimiento tradicionalmente impulsada desde las instituciones académicas) y que se llevarán a cabo a través de determinados procesos cognitivos (Zavala, 2008: 24).

3.2.2. *Nuevos estudios de literacidad* o definición sociocultural de la literacidad

Como rechazo a esta visión tradicional hegemónica de la literacidad, surgen a partir de los años 80 nuevas propuestas para una concepción de esta noción basada en un enfoque social. Esta nueva corriente se ve plasmada bajo la etiqueta de *Nuevos estudios de literacidad* y puede definirse de la siguiente forma:

[...] asumen [los trabajos de los Nuevos estudios de literacidad] que la escritura es una “forma cultural” y un “producto social” [...], de manera que el único modo de comprenderla e investigarla es prestar atención a la comunidad en la que ha surgido. El discurso escrito se integra con el resto de componentes (comportamiento no verbal, organización social, formas culturales) en la vida cotidiana de la comunidad: solo puede comprenderse y estudiarse atendiendo al conjunto de estos elementos (Cassany, 2005b: 36).

Mediante las nuevas teorías sobre la literacidad se intentan eliminar las connotaciones peyorativas atribuidas a aquellas personas pertenecientes a sociedades o culturas que no cuentan con tradición de realizar prácticas que impliquen la utilización de la letra escrita (Cassany, 2013: 43), es decir, distintas a la cultura donde se desenvuelven las élites educativas.

En relación al tradicional carácter hegemónico de la literacidad se aceptan ahora, desde esta concepción social, muchas variaciones en la naturaleza de las distintas prácticas letradas, cada una de ellas contando con propios modos en los que se llevan a cabo las actividades de lectoescritura (Zavala, 2008: 27). Siguiendo este enfoque, se entiende, de acuerdo con Gee (1986: 24) la literacidad como un conjunto de prácticas discursivas o formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura, que están relacionadas con las determinadas creencias y valores de cada grupo social o cultural. Cada una de estas prácticas discursivas está estrechamente conectada con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica (Zavala, 2002: 25). Por tanto, un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad.

Se asume mediante esta perspectiva la existencia de una naturaleza compleja en las prácticas letradas, ya que sus características varían con respecto al contexto en el que se lleven a cabo, los hablantes que las realicen y la visión que tengan del mundo y la realidad que los rodea.

Es necesario aportar a esta definición de literacidad la dimensión ideológica, ya que, de acuerdo con Street (1990: 88), se concibe como “algo inextricablemente ligado a las estructuras culturales y de poder de la sociedad”, que se compone de una “variedad de prácticas culturales asociadas con la lectura y escritura en contextos diferentes”. Se agrega la ideología como un componente más, es decir, las creencias y valores que el contexto de cada práctica le atribuya a la misma forman parte de cada manifestación.

Siguiendo la visión social de la literacidad descrita por Gee, los británicos David Barton y Mary Hamilton (2012: 3) conciben la literacidad en su naturaleza de actividad humana, como el resultado de la interacción entre personas: “las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras” (Barton y Hamilton, 1998: 113).

Por tanto, la literacidad tal y como se concibe desde esta corriente supondrá todas aquellas formas en las que se pueden llevar a cabo actividades de lectoescritura dentro de un determinado contexto social (Zavala, 2008: 23). Estas prácticas variarán con respecto al lugar donde se desempeñen (Cassany, 2013: 38).

Las *prácticas letradas*, siguiendo esta perspectiva, serán entonces todas las “maneras de leer y escribir que articulan construcciones particulares de la realidad y que sólo tienen sentido en el marco de éstas” (Zavala, 2008: 28). En otras palabras, una práctica letrada conforma un uso concreto de un texto determinado por las características que rodean este evento, ya que la idiosincrasia de la sociedad o cultura en la que se produzca y el momento en el que tenga lugar (Cassany y Aliagas Marín, 2009: 17) afectarán la realización de cada práctica de manera distinta.

La inclusión de las prácticas letradas dentro de la perspectiva sociocultural no es más que otra manera de resistir las imposiciones restrictivas de las élites dominantes, como en este caso, la institución académica tradicional. Mediante la inclusión de todas las manifestaciones (independientemente de la cultura o sociedad en las que se produzcan) bajo la etiqueta de *letradas*, se deja de concebir un único modelo como el válido, y se abren nuevas vías para una educación más inclusiva, crítica y respetuosa con todas las múltiples variables socioculturales que existen.

3.2.3. Características de las prácticas letradas siguiendo la perspectiva sociocultural

Tras haber descrito el origen y naturaleza de la concepción sociocultural de las prácticas letradas promulgada desde los NEL, se procederá a describir en qué consisten y se ahondará en sus principales características: el análisis de factores relacionados con el texto (como el autor, género discursivo o ideología), el carácter interpretativo y la inclusión de la competencia crítica.

Esta perspectiva concibe cada producto textual como una “invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad” (Cassany, 2005a: 3). El lector, bajo esta perspectiva, adopta una posición social: “comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad” (Cassany y Aliagas Marín, 2007: 20). El texto no se extrae y se trabaja de manera aislada, sino que se concibe en el contexto en el que fue creado. A través de esta

perspectiva se realiza una aproximación a un determinado entorno social y se exploran todas las características de dicho grupo o comunidad particular (Cassany, 2013: 38).

Por tanto, una práctica de lectoescritura sociocultural tendrá en cuenta, de acuerdo con Cassany (2013: 39): “el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y estatus como individuo, colectivo y comunidad y los valores y representaciones culturales”. A lo largo del proceso de lectura, se deberá tratar cada uno de estos aspectos, ya que así la práctica letrada será completa y cercana a la realidad contextual y sociocultural en la que se encuentran el discurso, el lector y el autor.

La mirada sociocultural integra, junto al trabajo con los textos académicos, la incorporación de textos de cualquier formato, es decir, la multimodalidad: la completa integración de Internet en la rutina diaria trae un gran número de textos en diversos formatos (Google, Wikipedia, Youtube, Facebook, prensa electrónica, blogs, Twitter...), por lo que la realidad del proceso de lectura ya no es únicamente el formato analógico y orgánico del papel en el aula, sino que se lleva a cabo de muy diversas maneras (Aparicio y Castellà, 2009: 217 – 218).

Es pertinente resaltar la necesidad de la adopción de una mirada crítica para acercarse a los textos. Para ello, se dejará de lado la tradicional asunción de que los textos deben ser *comprendidos* para trabajar en su *interpretación*. Estos dos conceptos se diferencian en que el segundo engloba una aproximación al texto mucho más completa, ya que supone “darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos que provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y actitud que nos genera a los lectores, etc.” (Cassany, s.f.: 2).

La tarea interpretativa, por tanto, requiere más implicación por parte del lector, que adoptará un rol activo con la finalidad de articular su propio pensamiento y decidir si coinciden sus opiniones o no con las que está leyendo (Cassany, 2003: 116). Así, el lector crítico identificará al autor dentro de su grupo social, al igual que su ideología y valores. En última instancia, se desvelarán las relaciones de poder que existan tras las líneas de esos textos y se expondrán a los alumnos para que puedan discutirlos, valorarlos y, en definitiva, elaborar sus propias ideas al respecto (Cassany y Aliagas Marín, 2007: 21).

Como se ha señalado al comienzo de este epígrafe, una inclusión de estas concepciones acerca de la práctica lectora en el aula supondrá un entrenamiento muy completo para los estudiantes. Mediante la adopción de esta mirada, los discentes adquirirán estrategias para elaborar su propio pensamiento crítico, contribuyendo así al desarrollo de sus propias opiniones y reflexiones acerca del mundo que los rodea.

3.2.4. La competencia crítica dentro de la concepción sociocultural y su inclusión en la didáctica de ELE

Como se ha introducido en los anteriores párrafos, la perspectiva crítica es un componente imprescindible a la hora de acercarse a un texto. En este epígrafe se llevará a cabo una revisión de los conceptos de *literacidad crítica* y *lector crítico* frente a *lector acrítico*, así como una aproximación al significado de *competencia crítica* y cuál es su presencia en los documentos de referencia para la docencia de ELE. Además, se revisarán las principales indicaciones para transportar su trabajo al aula, que se tendrán en cuenta para la aplicación práctica de esta investigación.

Hasta este momento, se han realizado numerosas alusiones al término “crítico”, ya que no es exclusivo de las actividades de lectura de textos. Cassany y Castellà (2005) esquematizan las distintas influencias que ostenta el concepto de *Literacidad crítica*, resaltando la Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, los Estudios culturales y políticos (que abarcan las corrientes postmodernas, feministas o postcolonialistas), el Postestructuralismo, los Estudios lingüísticos y literarios de Halliday y Bajtín, el Análisis crítico del discurso, la Pedagogía crítica y los Nuevos estudios de literacidad.

Se puede establecer una analogía entre literacidad crítica y concepción sociocultural de la lectura y los textos, ya que ambas coinciden en defender que: el significado del discurso radica en la lectura que realice del mismo cada uno de los miembros de los distintos grupos sociales; el conocimiento no es objetivo, sino que responde a la ideología de una cultura determinada y que el autor imprimirá en su texto todas las características de su grupo social, incluyendo la ideología (Cassany, 2013: 82).

Retomando este último concepto, la identificación de la ideología y los valores que se hayan representado en cada texto es uno de los propósitos principales de la lectura crítica. En este aspecto, la literacidad crítica coincide con los ECD en la medida en la que ambos se preocupan por desvelar los abusos de poder perpetrados a través del

discurso. La principal diferencia radica en que el estudioso de los ECD adoptará una postura determinada, generalmente en contra de las estructuras opresoras, mientras que a la hora de trabajar con los estudiantes del aula de ELE en el desarrollo de su competencia crítica, se les instará a que valoren las relaciones de poder a las que están expuestos y elaboren su propia opinión, de manera que puedan decidir si están de acuerdo o no (Cassany, 2013: 83).

Cassany (2013: 93) perfila las principales características de la lectura crítica, indicando que tendrá en cuenta las afirmaciones de que el discurso está situado, ya que no refleja una realidad objetiva; que el lector crítico también está situado cuando lee, ya que tiene en cuenta su perspectiva, que interactúa con el punto de vista del texto; que la interpretación crítica implica la elaboración de inferencias de diversa naturaleza y, por último, que el conocimiento es relativo y siempre está situado.

Teniendo estos rasgos en cuenta, se podrá describir el perfil de lector crítico si reúne las características que defienden López Ferrero y Martín Peris (2011a: 509) entre las que se encuentra la distinta lectura de cada género; el conocimiento de que existen significados distintos y, por tanto, que éstos están situados; la capacidad de dialogar y buscar interpretaciones sociales; el hacer hincapié en la identificación de la ideología para profundizar hasta encontrar la intención del autor; la búsqueda y contraste de varias fuentes y, por último, la adquisición de la perspectiva que concibe que comprender no es igual a creer. Por el contrario, estos autores especifican que un lector acrítico se quedará en un único significado del texto y estará satisfecho con una interpretación personal poco profunda de todos los textos, leídos de manera uniforme independientemente del género al que pertenezcan.

Todas las características de la literacidad crítica aquí mencionadas están recogidas por las actuaciones que distinguen al lector que concibe los textos a través de una mirada crítica del que no concibe el discurso en su contexto sociocultural. La *competencia crítica*, por tanto, tendrá en cuenta todas estas consideraciones y se podrá definir como:

[la] capacidad de razonamiento y concebir la lectura y la escritura como procesos de interacción comunicativa [...], de participación social y de desarrollo personal. Este razonar e interactuar comunicativamente significa explicitar en la interpretación de los textos el punto de vista, los valores y las representaciones sociales latentes, el significado social de los géneros a los que pertenece cada texto, y ser consciente de cómo estos contenidos ideológicos se relacionan con los propios (López Ferrero y Martín Peris, 2011a: 508).

El camino para el desarrollo de esta competencia en los alumnos se puede comenzar al principio de su aprendizaje sin que, como tradicionalmente se defiende, sea una condición indispensable el poseer desarrolladas habilidades lingüísticas. En el MCERL, en la tabla “Comprensión de lectura en general” (Consejo de Europa, 2001: 71) solo se hace referencia a la habilidad para leer críticamente en el nivel C2: “Comprende e interpreta de forma crítica cualquier forma de lengua escrita [...]”, pero no se desarrolla la naturaleza de este tipo de lectura en ningún momento.

El PCIC, sin embargo, profundiza en el perfil de *agente social* del estudiante, estableciendo una primera relación entre éste y el lugar que ocupa dentro de una comunidad social, académica o profesional y cómo se desenvuelve sujeto a las características de cada una de estas comunidades (Instituto Cervantes, 2006). Además, en la introducción al apartado “Saberes y comportamientos socioculturales” se hace referencia a la necesidad de familiarizar a los discentes con los conceptos de grupo social, ideología e identidad, de manera que se reflexione acerca de que: “las creencias y los valores tienen que ver con las ideas, los prejuicios, las convicciones, los estereotipos, etc. que se imponen con fuerza de verdad a los miembros de un grupo social”, al igual que la relación y recepción de estos conceptos por dichos grupos (Instituto Cervantes, 2006: Capítulo 11).

López Ferrero y Martín Peris (2011a: 511 - 514) defienden que la competencia crítica no guarda relación con el nivel lingüístico ni con la complejidad que presente el texto, por lo que es posible iniciar a los alumnos en esta mirada desde los niveles más incipientes: no es necesario que elaboren una muestra lingüística, sino que pueden integrar recursos de distinto tipo, como los pósters, los eslóganes o las viñetas cómicas.

El principal objetivo, de acuerdo con estas consideraciones, es formar lectores *con criterio*, que hayan desarrollado estrategias para identificar aquellos aspectos que se esconden detrás de las líneas y que reaccionen ante ellos de una manera personal y única, sin dejarse influir o manipular por la ideología existente.

En cuanto al trabajo de lectura en el aula de Español como Lengua Extranjera se incluye ésta como una de las principales destrezas (expresión oral, expresión escrita, interacción, comprensión auditiva y comprensión lectora) que deberá adquirir el discente durante su proceso de aprendizaje. Se estipula que el estudiante, cuando se

acerque a un texto, establecerá relaciones entre ese texto y su conocimiento del mundo, para así poderlo interpretar de una manera completa. Siguiendo esta definición, la comprensión lectora supone interpretar, es decir, que el lector aporte “su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc.” (Martín Peris *et al*, 2008b).

Según Giovannini *et al* (1996: 25 – 27), esta actividad se concibe en relación tanto al conocimiento del sistema lingüístico como al contexto sociocultural del entorno y tema del texto. Estos tres elementos se añaden a las consideraciones realizadas desde el enfoque sociocultural, ya que tendrán en cuenta el contexto en el que se haya creado cada texto. La práctica letrada, según estos autores, debe dividirse en varios bloques (1996: 32): actividades de prelectura (que servirán para situar al alumno y activar los conocimientos previos); fijación del objetivo de la actividad (de manera que los estudiantes tengan claro los pasos que van a seguir y puedan reflexionar entre ellos); una primera y segunda lectura en donde se vayan analizando los puntos clave del texto, así como preguntas de reflexión; una tercera lectura en la que se trabaje, en grupos, sobre el texto (teniendo en cuenta el contenido y aspectos formales); actividades de evaluación en donde el docente compruebe el progreso de los estudiantes y pueda subsanar dificultades y, por último, actividades de poslectura, donde la lectura pueda verse continuada mediante la integración de otras competencias o actividades.

Finalmente, se deben tener en cuenta una serie de pautas para trabajar el componente crítico en ELE, entre las que destacan la focalización de la práctica letrada dentro de un contexto particular y contrastarlo con el equivalente en la cultura del estudiante; la utilización de múltiples textos que sean auténticos y se encuentren en distintos formatos; el avance, durante el trabajo del texto, desde los aspectos más generales a los más concretos (donde se encontraría el desvelo de la ideología y los mensajes implícitos); el análisis de los integrantes de la práctica letrada (autor, destinatario, género del texto, punto de vista, valores y creencias subyacentes); realizar la interpretación del texto de manera colaborativa, conversando con los demás discentes y, por último, reaccionar ante el texto de manera comunicativa, es decir, comentar si se está de acuerdo o no o si se comparten los puntos de vista que desde él se promulgan (López Ferrero y Martín Peris, 2011: 512 – 513).

4. Metodología

En este apartado se llevará a cabo una descripción de la metodología seguida para la elaboración y puesta en práctica de las dos aplicaciones didácticas basadas en los contenidos teóricos expuestos en la anterior sección. A continuación, se procederá a especificar los contextos en los que las pruebas piloto de estas secuencias didácticas tuvieron lugar mediante la revisión de la situación de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, los procedimientos realizados y los instrumentos utilizados para obtener los datos que servirán para evaluar los resultados obtenidos.

Debido a la variedad de disciplinas sobre las que se sustenta este trabajo (Estudios críticos del discurso y Estudios de literacidad crítica), la metodología seguida resultará en una combinación de ambas especialidades. De acuerdo con las consideraciones realizadas en el primer apartado acerca de la interrelación de estas dos bases teóricas, se concebirán las dos propuestas didácticas como un proceso gradual, que comienza en la identificación de la ideología de cada texto (y, por tanto, encuadrado en el análisis crítico) y que finaliza en la producción escrita de una respuesta a cada muestra textual. Aquí, se mostrarán las ideas críticas propias de cada estudiante, dando clausura a esta práctica letrada.

Los enfoques metodológicos llevados a cabo serán analíticos (en cuanto al trabajo de análisis discursivo del texto) y cualitativos (en relación a la respuesta crítica que desarrollarán los alumnos). Además, se explicitarán otros datos fruto de la observación y propia experiencia en dichos contextos. El análisis del texto está destinado a desvelar la ideología del discurso, junto con aquellas estrategias que la autoría haya utilizado para manipular o influir al lector.

Para ello, se han elaborado modelos basados en los que proponen, desde los ECD, Jäger (2001: 54 – 56) y, en relación al desarrollo de la competencia crítica en ELE, López Ferrero y Martín Peris (2011: 512 – 513) y Martín Peris y López Ferrero (2011: 1121), de manera que se aborde el análisis de los aspectos ideológicos concretos de cada texto. Para cada uno de los textos de las dos pruebas piloto se ha elaborado un análisis específico, como se verá introducido en los siguientes párrafos.

La recogida cualitativa de datos se realizará mediante tablas de evaluación en forma de listas de ítems (ver §4.3, Anexos 6, 9 y 15), cuya aparición o no en los textos elaborados

por los discentes determinará si han desarrollado su pensamiento crítico y si lo han plasmado en su producción escrita individual. Estos textos (que constituyen el corpus de análisis para estudiar la competencia crítica de los discentes) se numerarán del 1 al 22, en el caso de la primera propuesta didáctica, y del 1 al 5, en cuanto a la segunda aplicación de esta investigación.

Los contextos, al igual que los estudiantes que tomaron parte en estas pruebas, son muy diversos. La primera prueba tuvo lugar en la University College Dublin (Irlanda), un contexto de educación superior con alumnos universitarios que presentaban distintos niveles de español. La elección de los contenidos y la duración de la prueba se establecieron atendiendo a las especificaciones del sílabo de la institución. En cuanto a la segunda, se desarrolló en un contexto también de enseñanza superior pero de distintas características, ya que aunque los estudiantes eran universitarios, se encontraban en un curso de verano impartido en la sede de la Fundación Comillas (Universidad de Cantabria). De la misma manera, contaban con distinta procedencia y perfiles de aprendizaje, por lo que la propuesta didáctica fue distinta a la utilizada en Dublín.

4.1. Tipo de estudiantes

Los estudiantes que participaron en la primera prueba pertenecían al módulo de español del segundo curso de la University College Dublin. Su nivel era muy variado, ya que oscilaba entre el A2 y el B1.2 del MCERL. Las especialidades de las que provenían también eran de diversa índole, debido a que el sistema universitario irlandés (al igual que el de muchos otros países anglosajones) permite escoger una especialidad *major* con una mención *minor* independientemente de cuál sea su naturaleza. Así, el día de la prueba se encontraban en el aula estudiantes de los grados de Comercio internacional, Biología, Ingeniería o Inglés, entre otros.

El perfil de aprendizaje de los discentes era, mayormente, del tipo reflexivo-teórico, siguiendo la clasificación de Honey y Mumford (1982). Este perfil se caracteriza por el gusto por la observación, la interacción en grupos pequeños, el trabajo con teorías y modelos explícitos y el desarrollo estructurado de las actividades, entre otros rasgos.

En cuanto a los 5 discentes que participaron en la segunda prueba piloto, su procedencia era estadounidense, de la Universidad de Brown. Tres de ellos se criaron en el país

norteamericano, mientras que los dos restantes provenían de Corea del Sur, ya que se mudaron a Rhode Island para poder cursar sus estudios universitarios. Sus titulaciones, al igual que las de los estudiantes irlandeses, eran heterogéneas. Sin embargo, todos ellos tenían en común su gusto por el arte y la posesión de habilidades y aptitudes artísticas (el curso de español en el que se realizó esta aplicación combinaba actividades de aprendizaje lingüístico con clases de arte y pintura).

Las diferencias que existían entre estos alumnos también se aprecian en cuanto a nivel lingüístico y perfil de aprendizaje. Se podría afirmar que en el grupo cohabitaban tres niveles de español distintos (que oscilaban desde un A2 hasta un B2 del MCERL), con similar panorama en cuanto a los perfiles de aprendizaje. Las dos alumnas surcoreanas tendían más a una actuación silenciosa y reflexiva en clase (propia de los estilos reflexivo-teóricos), mientras que los alumnos norteamericanos participaban animadamente en todas las sesiones.

4.2. Contexto de los estudiantes y de la prueba

La primera prueba piloto se elaboró para la asignatura “SPAN 20060 Spanish Language IIB”, que se impartiría, como se ha mencionado anteriormente, en el segundo año de carrera universitaria de los estudiantes irlandeses.

Se acordó que la propuesta didáctica pasaría a formar parte del currículo del curso, por lo que tendría que cumplir con una serie de especificaciones. La prueba debería adecuarse a uno de los temas escogidos para el módulo, entre los que se encontraban los deportes y el medioambiente. Finalmente se escogió el primer tema, debido a que la muestra ideológica seleccionada se adecuaba mejor al marco teórico de este trabajo.

El desarrollo de la competencia crítica, en la medida en la que esta experimentación la recoge, pasó así a formar parte del material curricular de esta asignatura. De la misma manera, la producción escrita (que supone la última parte de esta propuesta) sería un trabajo que los estudiantes deberían llevar a cabo como parte de su evaluación continua, y cuyo resultado se evaluaría por la coordinadora de la asignatura.

El tiempo estipulado para poner esta aplicación en práctica fue de dos clases de cincuenta minutos cada una, aunque finalmente se redujo la duración de la prueba piloto

a una única sesión (ver Anexos 4 y 5). La mayor parte de las actividades tuvieron lugar en el aula y solamente la producción escrita se realizó en horas extraescolares, ya que los estudiantes dispusieron de dos semanas para elaborarla y enviarla junto al resto de actividades que formaban parte de esta entrega de su evaluación continua.

Los discentes que participaron en la prueba fueron un total de 22, por lo que se cuenta con el mismo número de producciones escritas (ver Anexo 11). Estos estudiantes estaban divididos en tres grupos, cada uno a cargo de un docente distinto, pero para esta prueba se los juntó a todos en la misma aula de manera extraordinaria. La organización se realizó al azar, repartidos los aprendientes en pupitres individuales a lo largo del espacio. Para las actividades, se los dispuso en grupos de tres, también de forma aleatoria.

En cuanto al contexto de la segunda prueba piloto, éste era radicalmente distinto al que se dio durante la sesión en Dublín. La motivación de los alumnos también era distinta, ya que en Irlanda los estudiantes debían aprobar la asignatura al formar ésta parte de su curso académico, pero en la Fundación Comillas los discentes habían acudido de manera voluntaria a realizar el curso. Su naturaleza, además, también varía: al transcurrir el curso durante las vacaciones escolares, los alumnos mostraban una actitud más relajada hacia las sesiones de clase.

Además, debido a la situación de inmersión, los discentes contaban con más interés hacia cuestiones de tipo cultural, social y pragmático que hacia el trabajo de las competencias lingüísticas básicas, que se asemejaría más al tipo de entrenamiento en español al que estarían acostumbrados en la Universidad de Brown. Desde la coordinación del curso se tuvo esta característica en cuenta, y en las clases se les atribuyó gran protagonismo a cuestiones culturales y sociales de la realidad española contemporánea.

La secuencia (ver Anexos 7 y 8) se diseñó para una clase de una hora y media de duración, lo que implicaría 40 minutos más de extensión que la desarrollada en Irlanda. Este es un hecho crucial que influyó la elaboración de la propuesta, ya que se pudieron abordar muchos más aspectos y trabajar con más profundidad las cuestiones que la lectura del texto originaba.

4.3. Instrumentos de evaluación

Para evaluar las producciones escritas pertenecientes a la primera prueba piloto, se estipuló seguir los anteriormente introducidos criterios de evaluación, por lo que se determinará la inclusión de ideas críticas de los estudiantes de cumplirse dichos ítems. Esta batería se ha extraído de la descripción que llevan a cabo López Ferrero y Martín Peris (2011: 510), donde detallan las características que debe tener un escritor crítico (ver Anexos 6 y 15). Se resolvió sustituir el segundo ítem por uno que incluyese la práctica social del texto, de acuerdo con y Martín Peris y López Ferrero (2011: 1121).

Durante la prueba, se introdujo la tabla de control a los estudiantes, aunque debido a la complejidad semántica y sintáctica que la lectura de dichos ítems supondría para ellos, se les entregó una versión adaptada que facilitase su comprensión (ver apartado “Recuerda”, Anexo 5).

En la segunda prueba piloto, sin embargo, se decidió elaborar una lista de control distinta. En este caso, la tabla de evaluación (ver “¿Cómo son estos comentarios?”, en Anexo 7) se ha compuesto en el aula, mediante la discusión entre discentes e investigadora. El resultado es una batería compuesta por seis ítems (ver Anexos 9 y 15), extraídos de los postulados del modelo de análisis de Jäger (2001: 54 – 56) y de las especificaciones de la lectura sociocultural que se promulgan desde los Nuevos estudios de literacidad (Cassany, 2013: 87).

La inclusión del sexto ítem responde a la necesidad de medir la identificación de la ideología del artículo por parte de los alumnos, haciendo así balance entre aquellos descriptores más en relación a la forma del género y los que se centran más en el análisis discursivo. Así, en esta propuesta se incluirá una comunión entre las dos vertientes teóricas principales de este estudio, que confluirán en la referencia que los discentes tendrán para la elaboración de su texto crítico.

En cuanto a los procedimientos para interpretar los resultados, se otorgará la consecución de los distintos ítems de evaluación si en los textos se encuentran las especificaciones que figuran en la tabla que se conforma el Anexo 15.

4.4. Recogida de datos

Como se ha avanzado anteriormente, la producción escrita que reflejaría las ideas críticas de los discentes en la primera propuesta didáctica y que pasó a formar parte del material curricular del módulo, se envió de forma individual mediante la plataforma virtual *Blackboard* a la coordinadora de la asignatura, quien las remitió por correo electrónico para su posterior análisis en esta investigación. Los textos (ver Anexo 11) están clasificados por número (del 1 al 22) y serán referenciados siguiendo esta denominación.

La inclusión de los ítems de la primera lista de control en los escritos realizados por los estudiantes determinará el resultado de la prueba, que se valorará como “apta” o “no apta”: el umbral entre una categoría u otra estará en la mitad matemática, es decir, si un texto incluye tres de los ítems o más será considerado “apto”, mientras que un número menor de tres será etiquetado como “no apto”.

Los resultados de la segunda aplicación didáctica se obtuvieron también mediante la producción escrita de un texto crítico (ver Anexo 12). De la misma manera, esta creación tendría que responder a la muestra de discurso ideológico trabajada en el aula: los alumnos tienen que reflejar sus comentarios e ideas de forma crítica, demostrando que han comprendido los significados ocultos, es decir, que han leído tras las líneas.

Tras la realización del análisis discursivo del artículo seleccionado para esta aplicación práctica, los discentes elaboraron de manera individual un pequeño comentario siguiendo las especificaciones de los comentarios que figuraban a pie de página de dicho artículo (ver Anexo 8). Con los criterios de evaluación en mente (que, como se desarrollará más adelante, se introdujeron durante la prueba) se dedicó tiempo para que la creación del texto se pudiese realizar en la clase, al igual que su corrección por parte de los propios discentes mediante el intercambio de las producciones escritas. Tras el *feedback* recibido por cada alumno, se incorporaron las modificaciones necesarias y, finalmente, se entregaron para la comprobación que figurará en este trabajo. Al igual que en la primera aplicación didáctica, estas muestras se calificarán como “aptas” o “no aptas”, según la consecución de la media matemática de ítems.

5. Aplicación práctica

Tras los conceptos desarrollados en el apartado 2, se ha llevado a cabo un estudio crítico del discurso partiendo de una concepción sociocultural de las prácticas de lectoescritura. En este punto se describirán las dos propuestas didácticas destinadas a contribuir al desarrollo de la competencia crítica en los estudiantes de ELE mediante un análisis de sus principales similitudes y diferencias.

Ambas pruebas se elaboraron atendiendo no solamente a las especificaciones teóricas y metodológicas de este estudio, sino que también se ajustaron al contexto en el que se llevó a cabo cada una de ellas (el cual aparece detallado en el anterior apartado), junto con los requisitos de cada una de las instituciones donde tuvo lugar cada aplicación práctica.

El enfoque metodológico escogido para el desarrollo de las dos secuencias didácticas es el Enfoque por Tareas (EpT), ya que ambas se componen de una tarea final a la que los estudiantes llegarán mediante una serie de actividades posibilitadoras (Martín Peris *et al.*, 2008c.), que se agrupan en cuatro grandes bloques: de prelectura y previsionado, de lectura y visionado, de poslectura y posvisionado (encaminados a desarrollar la competencia crítica) y, por último, de elaboración del texto. En este último se encuentra la respuesta de los estudiantes, es decir, la elaboración de una composición donde tendrán que incluir sus ideas críticas con respecto a las muestras.

La primera propuesta didáctica versa en torno a un anuncio publicitario en formato audiovisual, enlazado a un *post* en la página de Facebook del anunciante (ver Anexo 4). El futbolista Iker Casillas es la figura representativa de este anuncio de ropa interior, patrocinado por la marca Impetus Underwear y la cadena de centros comerciales El Corte Inglés. En cuanto a la segunda, se ha seleccionado una muestra distinta pero siguiendo también la misma línea de consumo de productos vendidos por grandes empresas: un artículo de la revista *Vanity Fair* en el que se lleva a cabo una alabanza a Amancio Ortega, empresario de la multinacional textil Inditex, por sus donaciones a la sanidad pública española (ver Anexo 7). En los Anexos 4 y 7 se encontrarán las guías del profesor de cada una de las secuencias, mientras que en el 5 y 8 se hallarán los dossieres con las actividades que se les entregaron a los estudiantes durante cada una de las pruebas piloto.

5.1. Actividades de prelectura o previsionado

Ambas propuestas están construidas de manera que se contextualice el tema en las primeras actividades, como se puede ver en las respectivas Guías docentes (ver Anexos 5 y 7). Se busca activar el conocimiento previo de los alumnos mediante preguntas acerca de sus gustos personales sobre el fútbol (en el caso de la primera propuesta) y sobre sus conocimientos de la marca Inditex, en la segunda aplicación.

Posteriormente, se reflexiona sobre las figuras de Iker Casillas y Amancio Ortega. En cuanto al primero, se insta a los estudiantes a que comenten rasgos sobre su personalidad, apelando al conocimiento que puedan haber adquirido a través de los medios de comunicación, ya que habitualmente éstos le atribuyen rasgos de humildad, honor, madurez, diplomacia y deportividad (como se puede observar en Martín, 2015; Piña, 2012 o Gallagher, 2016).

En la segunda aplicación y tras haber leído el titular³ del artículo (ver Anexo 8), se realiza una actividad en la que los estudiantes tienen que exponer sus razones para explicar por qué Amancio Ortega recibe críticas. Mediante esta actividad, los alumnos emitirán una respuesta de acuerdo con sus modelos mentales: si tienen conocimiento acerca de la controversia que se ha generado en torno a la donación millonaria de Amancio Ortega, es posible que la respuesta esté encaminada hacia este tema. Si, por el contrario, desconocen esta situación, podrán elaborar una predicción, cuyo acierto o no con la razón que ofrece el artículo será fortuito. En cualquier caso, con esta actividad de predicción los alumnos ahondarán más en el texto, ya que están encaminados a concentrarse en aspectos clave del mismo.

Estas dos actividades están encaminadas a situar la opinión de los estudiantes. En la propuesta “Héroes Terrenales”, se puede afirmar que esta visión del exfutbolista del Real Madrid como una figura modélica formaría parte de, siguiendo la clasificación del conocimiento de Van Dijk (Figura 1, Anexo 1), un tipo de conocimiento ideológico perteneciente a un grupo social determinado (generalmente, medios simpatizantes con el Real Madrid). Los periódicos aficionados del equipo Fútbol Club Barcelona (que se identifican con otra ideología y grupo social distinta al Real Madrid) retratarán a este

³ Tal y como se puede ver en el Anexo 8 (página 2), el título del artículo es el siguiente: “La razón íntima de Amancio Ortega para donar millones contra el cáncer”.

personaje de una manera diferente, desprovista de rasgos de heroicidad o humildad, como se puede comprobar en Sport.es (2017).

La opinión generalizada que conformaría la cognición social de la comunidad cultural en la que habitan los estudiantes (que podría describirse como aquella cultura en la que el fútbol es popular e influyente, incluyendo también bajo esta etiqueta los destinatarios españoles del anuncio) es la que comparte la ideología madridista, por lo que se espera que los estudiantes también conciban al deportista de esta manera: teniendo en cuenta que la ideología de este grupo social conforma la élite, así se concebirá en los modelos mentales de cada individuo y de la misma manera se reproducirá mediante su discurso, de acuerdo con la taxonomía triangular Discurso, cognición y sociedad de Van Dijk (Figura 2, Anexo 2).

Este análisis no se podrá llevar a cabo de la misma manera con la segunda propuesta didáctica, ya que es posible que los alumnos norteamericanos no conozcan a Amancio Ortega, por tratarse de un personaje más lejano a su cultura. Sin embargo, en esta secuencia se ha introducido una actividad de contextualización del texto, para que los alumnos lo sitúen. Así, los discentes tienen que identificar los rasgos característicos de la revista, entre los que se encuentran, además de aspectos formales o de contenido, cuestiones socioculturales que resultan clave para que la práctica lectora se encuadre en esta perspectiva (destinatario, uso, autor, punto de vista).

5.2. Lectura y visionado

En este epígrafe, además de revisar las actividades encaminadas a la lectura de todas las muestras, se analizarán las principales características del discurso ideológico pertenecientes a cada uno de los textos.

Primero, se procede a leer los textos y tratar, de manera deductiva, el significado de los términos que presentan dificultad (ver Anexos 4 y 7). El diseño deductivo de estas actividades está justificado por el reducido tiempo con el que se contaba para poner en práctica las propuestas. En la segunda propuesta didáctica, sin embargo, se leerá el texto parando en cada párrafo debido a su extensión, a la complejidad con la que cuenta su lenguaje y a las numerosas referencias socioculturales que presenta. Solo se debe

reflexionar en aquellas que sean indispensables para identificar la ideología del texto o para su comprensión⁴, para evitar que la duración de esta actividad sea excesiva.

Ambos textos (ver Anexos 5 y 8) presentan polarización, exageración de las cualidades negativas y positivas y uso de la emoción para manipular al lector, todas ellas características típicas del discurso ideológico. En la segunda propuesta didáctica, sin embargo, se halla también una pasivización del grupo oprimido.

En el texto de El Corte Inglés, y a pesar de que no existe verbalización (en el corto), se polariza a Hugo en relación a los demás aficionados que buscan un autógrafo de Iker Casillas: el conjunto de personas que reciben la rúbrica sería el endogrupo, mientras que Hugo estaría situado al margen (en el exogrupo). Durante todo el corto el joven intenta entrar en la primera categoría, ya que eso implicaría la consecución del autógrafo de su ídolo.

De manera similar, se podría afirmar que la autoría del anuncio polariza también a los espectadores, quienes pertenecerían al endogrupo si adquieren el artículo ofertado o se quedarían fuera, al margen, si deciden no comprar el producto. Se los sugiere con la imagen del deportista, de forma que se sientan más atraídos por ese endogrupo que pretende exportar ciertos valores y emociones (los que se expresan en el texto).

En el artículo acerca de Amancio Ortega, la polarización se realiza mediante la identificación tanto del “nosotros” como del “los otros” dentro de la misma categoría, con el plural de inclusividad (“sabemos más bien poco”). Sin embargo, en el párrafo siguiente se dividen los dos grupos al etiquetar al exogrupo como “muchacha gente”. Mediante esta denominación, se incluye al grupo de “los otros” dentro de una agrupación masiva, desprovista de toda individualidad. El resultado originado por estas palabras es alzar la posición del endogrupo, (la revista *Vanity Fair*). Este cambio de denominación produce un complejo efecto de poder: el autor del artículo tiene la información, está en una posición privilegiada, mientras que los desfavorecidos aquí son tanto “ellos” (las personas contrarias al pensamiento de la élite) como los lectores del artículo. La audiencia está representada como un ente deseoso de saber, de leer la

⁴ En el artículo (Anexo 8) hay referencias a eventos recientes del momento de su publicación que no repercuten en la comprensión del texto, como puede ser la mención del rescate al Banco Popular (primera página del artículo). En cambio hay otras cuya explicación sí resulta pertinente, como la duración del Camino de Santiago desde Roncesvalles: el Camino Francés es uno de las rutas de peregrinación más importantes y famosas, lo que contribuye a crear la imagen de beato del empresario Amancio Ortega que el artículo quiere exportar.

verdad de manos de aquellos que la poseen (Fairclough, 1995: 4) Es un sujeto pasivo y vacío, listo para ser llenado con información.

Hacia el final del artículo se aprecia esta polarización cargada de connotaciones negativas, ya que se identifica al sector que se encuentra a favor de la donación del millonario como “la mayoría de la sociedad” (entre la que se encuentra la autoría del artículo), mientras que las personas que criticaron esta situación (“los otros”) son etiquetadas como “disidentes”, es decir, que se segregan de lo normal o lo común. Los contrarios a la donación de Amancio Ortega son calificados directamente con cualidades negativas, ya que se les identifica como entes que gritan, atribuyéndoles comportamientos poco educados, salvajes, casi animalescos. Se describen sus quejas como “gritos” y se etiqueta al sector perteneciente a las Islas Canarias como “los canarios”, haciendo énfasis en su procedencia para luego calificar su tierra de origen como “región”, sin utilizar ningún término legal que haga referencia a su estatus de comunidad autónoma dentro de España.

Este realce de las cualidades positivas y negativas de ambos grupos también se encuentra en “Héroes Terrenales”, ya que los adjetivos atribuidos a los personajes en los textos que abren y cierran el vídeo (que se corresponden con el *post* de Facebook) no se corresponden con la imagen que se aprecia tras su visualización. La única manera que tiene Hugo de acercarse a su ídolo es únicamente mediante la adquisición de su producto.

En este anuncio, la emoción del lector/espectador se apela mediante numerosos recursos. Para empezar, los adjetivos utilizados en el texto pueden producir mayor impacto en el receptor y, en última instancia, hacerlo más propenso a adquirir el producto. Otro elemento que contribuye a cargar de emoción este vídeo es la música, que busca dejar una huella más profunda en el destinatario. Además, el *tempo* se acelera conforme se acerca el desenlace del vídeo, creando una atmósfera de intranquilidad y nerviosismo que también influirá en la audiencia⁵.

El hecho de que se haya escogido una escena del mundo de los deportes también es un detalle encaminado a emocionar al espectador: en la cultura española el fútbol es un elemento muy común, familiar para todos los habitantes. Los niños, desde pequeños, se

⁵ En el dossier de los alumnos (Anexo 5) se plantea cómo cambiaría el vídeo si la música fuese distinta, como por ejemplo, con una pieza de ukelele.

familiarizan con este mundo, ya que es muy corriente que se inscriban desde cortas edades en asociaciones deportivas como escuelas de fútbol o equipos (de acuerdo con García Campos (2015), el 25% de todos los deportistas federados con licencia pertenecen al fútbol). El caso de Hugo, por lo tanto, podría ser una estampa común en muchas familias españolas, ya que retrata una escena muy cercana a ellos: la historia de Hugo podría suceder en cualquier familia. En esta comunidad epistémica o cultural el fútbol es un elemento común para todos los grupos sociales, al margen de la ideología que posea cada uno de ellos.

La emoción en el artículo de *Vanity Fair* se manipula a través del énfasis puesto en la condición de paciente de cáncer de Amancio Ortega. Se hacen referencias a ese angustiante momento y a sus creencias religiosas como motores de sus actos. Mediante la exportación de esta visión se intenta desviar al lector de datos objetivos, para que sean sus emociones quienes conduzcan su pensamiento y opinión. Esta estrategia podría considerarse bajo la política de la posverdad, que, como se ha especificado en el punto 2.1.2., supondría el uso estratégico de la emoción para desviar la atención del lector de otros datos, generalmente más empíricos.

Por último, se encuentra únicamente en el artículo sobre las donaciones de Amancio Ortega la pasivización del exogrupo. Se identifica al colectivo que critica el acto de Amancio Ortega como un ente pasivo, cuyas voces “se han escuchado”. La utilización de la voz pasiva tiene como objetivo retirar el foco de atención del sujeto (es decir, silenciar al exogrupo), que en este caso son los emisores de la crítica.

Se puede afirmar que en ambos textos la autoría (la élite), pretende influir en el lector a través del poder simbólico que posee, para que se posicione de una manera determinada. Este proceso se realiza mediante las estrategias propias del discurso ideológico previamente analizadas: la polarización, el realce de las cualidades positivas del endogrupo y las negativas del exogrupo, la utilización de la emoción para restarle importancia a los hechos objetivos y desviar la atención del lector hacia otros aspectos y, en el caso del texto de *Vanity Fair*, la atribución de un rol pasivo hacia el exogrupo.

5.3. Trabajo de poslectura o posvisionado encaminado a desarrollar la competencia crítica

Por último, se incluirán en este punto todas las actividades destinadas a procesar los textos dentro de su concepción sociocultural y de contribuir al desarrollo de la competencia crítica de los discentes.

Este trabajo se lleva a cabo mediante la discusión de los estudiantes sobre una serie de preguntas. En la primera aplicación práctica se encuentra, sin embargo, una pequeña actividad previa a este paso (ver Anexos 4 y 5). Antes de la visualización del vídeo se pidió a los estudiantes que predijesen la acción, por lo que en este punto de la secuencia se les pregunta si cambiarían de opinión o si continuarían pensando lo mismo. Así, reflexionarán sobre sus propias ideas y opiniones, lo que contribuirá a que desarrollen más su pensamiento crítico.

Las cuestiones destinadas al intercambio de ideas entre discentes y docente facilitará el desvelo de la ideología de los textos. En la primera aplicación práctica, el debate se realiza primero en grupos de 3 (debido al estilo reflexivo y poco participativo predominante en el aula) para que, tras unos minutos, se pueda poner en común con el docente en grupo-clase (se debe tener en cuenta el análisis de las preguntas ii, iii, iv, v y x, que resultan más significativas para el desarrollo de la competencia crítica). En la propuesta llevada a cabo en Comillas, debido al reducido número de alumnos, la discusión (ver Anexo 8) tuvo lugar incluyendo al profesor.

Todas las preguntas de las baterías están elaboradas sobre el ya mencionado modelo de Jäger (2001: 54 – 56) y las preguntas encaminadas a trabajar un texto desde la concepción sociocultural que defienden Martín Peris y López Ferrero (2001: 1121). Esta actividad supone una parte crucial de la secuencia, ya que es donde se realizará no solo el trabajo propiamente de análisis discursivo, sino que también se situará el texto en relación a la sociedad y cultura donde fue realizado, lo que conforma la secuencia como una práctica letrada.

El intercambio de opiniones entre los aprendices también supone, como señalan Atienza y López Ferrero (2006: 194), una “reflexión del estudiante sobre su lectura personal”, que originará el “desarrollo de una perspectiva crítica ante la interpretación de textos” para construir la base para la elaboración de la tarea escrita. Cualquier otro argumento

relacionado con el vídeo que no se encuentre en la batería de preguntas propuesta pero que los estudiantes decidan tratar, no solo será bienvenido por el hecho de enriquecer sus ideas, sino que se entenderá como una muestra de pensamiento crítico realizado ya de manera autónoma.

Al término del comentario de las dos propuestas con el docente, los aprendientes deben haber podido identificar, bien a través del intercambio de ideas en los pequeños grupos o bien gracias a la posterior intervención y guía del profesor, la ideología que subyace en los textos. Asimismo, tienen que haber desarrollado sus propias opiniones con respecto a ellos, independientemente de si éstas coinciden con la visión de la autoría de las muestras o si, por el contrario, difieren del mensaje que se quiere transmitir. Como se ha resaltado, la lectura crítica no se trata de un adoctrinamiento o influencia por parte del docente sobre los aprendientes para que adopten determinados puntos de vista, sino que esta visión tiene como objetivo que los estudiantes puedan desarrollar su propio criterio mediante la identificación en profundidad de los significados ocultos que yacen tras los textos con los que conviven en su día a día.

5.4. Elaboración de un texto escrito individual

Se detallará en este último punto la tarea final que encuadra a las dos propuestas didácticas, es decir, la creación de un texto individual. Como ya se ha adelantado en previos apartados, esta parte de las pruebas será la que determine su resultado. Los discentes tienen que plasmar sus ideas críticas, es decir, deben demostrar que han identificado lo que la autoría de las dos muestras esconde detrás de las líneas y que han desarrollado su propia opinión con respecto al tema escogido.

Este punto de las propuestas didácticas se desarrolló de manera distinta en cada secuencia: en la primera (ver Anexo 5) se recogieron las ideas de los discentes en forma de comentario destinado al Corte Inglés, mientras que en la segunda (ver Anexo 8) los alumnos tienen que responder a la noticia con un comentario de Facebook, por ser la plataforma que permite que se pueda comentar en la versión electrónica de *Vanity Fair*.

Las dos secuencias también difieren en el lugar donde se realiza la tarea escrita. La elaboración del texto de la primera propuesta se realiza fuera del aula (se entrega a la coordinadora del módulo junto con otros trabajos pertenecientes al trabajo autónomo),

pero la introducción de la actividad debe tener lugar en ella. Así, los aprendientes tendrán más cercano el análisis del texto y más vivas las impresiones que el anuncio, junto con la discusión, hayan podido causarles, lo que causará que vayan relacionando ya estas ideas con la actividad escrita. Podrán también tomar notas de aquellos conceptos que consideren útiles para incluir en su comentario.

En la propuesta didáctica llevada a cabo en Comillas, por el contrario, se elabora el texto escrito tras el previo trabajo sobre el género de los comentarios de Facebook, en la actividad 6 (ver Anexo 8). Tras su lectura y la resolución de dudas de comprensión que puedan haber surgido, se procede a completar, mediante la discusión en grupo-clase, la tabla que figura al final de la página, avanzado ya su propósito de referencia para la evaluación de las producciones escritas en el apartado 3 de este estudio.

Las cuestiones que se presentan en la tabla (ver Anexos 9 y 15) responden a las consideraciones de Martín Peris y López Ferrero (2011: 1121) acerca de los tres niveles que componen un documento (identificar la práctica social que supone este género en los ítems 4 y 5, las principales características de su código en los ítems 1 y 3 y reflexionar acerca de la ideología en el ítem 2), aunque se habrá tratado mediante la lectura de estas muestras realizada antes de abordar la elaboración de la tabla. Es necesario incidir en el carácter colaborativo de esta actividad, ya que la tabla se debe elaborar mediante la discusión y negociación entre docente y estudiantes (Giovannini *et al*, 1996: 33) Por esta razón, es pertinente preguntar a los alumnos si están de acuerdo con los criterios o si modificarían alguno, ya que, como se les ha avanzado, supondrán la referencia para evaluar sus producciones escritas.

Tras la elaboración de la tabla de evaluación, los estudiantes dispondrán de un tiempo para escribir sus comentarios en la ficha que compone la última página del dossier de los alumnos (ver Anexo 8), la cual separarán del resto de hojas al término de la prueba para que se pueda proceder a la evaluación y análisis de resultados. Tras el planteamiento de la actividad y la elaboración del texto por parte de los estudiantes se realiza una coevaluación, de manera que cada alumno pueda leer lo que ha escrito uno de sus compañeros. Tendrán que reaccionar de acuerdo con lo que han leído mediante la selección de uno de los emoticonos. Se ha añadido un descriptor de *feedback* a cada icono, para facilitar la evaluación que cada estudiante hará de su compañero. Además, en el aula se les entregan dos etiquetas adhesivas (ver Anexo 10) en las que tendrán que

describir un aspecto positivo y uno mejorable del texto que han leído. Una vez devueltos los comentarios a sus dueños, éstos disponen de unos minutos para leer el *feedback* que han recibido e incorporar las correcciones o modificaciones que crean necesarias. Por último, se entrega esta última página del dossier para su análisis.

Si se aplica la teoría Discurso, cognición y sociedad de Van Dijk (§2.1.4) en este momento de las dos secuencias, los estudiantes habrán incorporado a sus modelos mentales acerca de Amancio Ortega y el anuncio “Héroes terrenales” tanto las opiniones y datos que ofrece la autoría como las controversias que ilustran los titulares de periódicos seleccionados en la actividad 5 del Anexo 8 (en el caso de la segunda propuesta) y las ideas que hayan aportado sus compañeros durante la conversación en grupo clase (en cuanto a la primera propuesta). Sus ideas sobre estos temas las producirán a través del discurso y se verán reflejadas en la producción crítica (ver Anexos 11 y 12). Los discentes habrán procesado una gran variedad de puntos de vista y de opiniones y habrán producido la suya propia.

6. Análisis de los resultados

Tras la puesta en práctica de las dos secuencias didácticas de esta investigación en las pruebas piloto realizadas en la University College Dublin y en la Fundación Comillas, en este apartado se realizará una revisión de los datos obtenidos siguiendo la metodología escogida, así como un análisis sucinto de los aspectos más relevantes que hayan surgido.

6.1. Descripción de los resultados obtenidos

En cuanto a la propuesta “Héroes Terrenales” y tal y como se puede ver en el Anexo 13, 17 de los 22 textos elaborados por los estudiantes de la University College Dublin han resultado aptos, mientras que los 5 restantes no se han podido calificar de la misma manera. Por el contrario, la totalidad de los textos escritos por los alumnos de la Fundación Comillas han tenido resultados positivos.

Los ítems de la primera prueba piloto que más han integrado los discentes en sus pruebas han sido el primero y el tercero con el mismo número de textos (21) y el último,

incluido en los textos de 16 estudiantes (ver Anexo 13). Casi de igual manera ha resultado en la segunda propuesta, ya que todos los alumnos coincidieron en incluir en sus creaciones los ítems 1, 3 y 6 (ver Anexo 14).

Se puede apreciar que en la propuesta didáctica llevada a cabo en Dublín (ver Anexo 13) no se ha reflexionado, en líneas generales, acerca del contexto sociocultural en el que tiene lugar el anuncio, que se correspondería con una de las características clave de las prácticas letradas (solo la mitad de los textos muestran esta identificación. Algunos de manera más clara que otros). Tampoco se han realizado contraargumentaciones con puntos de vista distintos a los propios⁶, aunque sí que en muchos casos se han mencionado distintas perspectivas, sobre todo la de la autoría del anuncio si ésta difería de la que expresaba el estudiante en su texto. En la segunda propuesta, este diálogo entre el discente/autor y lectores tampoco se aprecia en la mayoría de los casos (solo dos de los cinco alumnos mostraron evidencias de dirigirse a un destinatario concreto).

En líneas generales, se puede afirmar que los resultados obtenidos son muy positivos, ya que más del doble de los estudiantes han elaborado textos aptos, en los que ofrecen sus puntos de vista, identifican la ideología de los textos de cada secuencia y sitúan, en mayor o menor medida, la práctica letrada en la que se ven inmersos.

6.2. Análisis e interpretación de los resultados

En el siguiente epígrafe se analizarán más en profundidad aspectos clave obtenidos tras el análisis de los productos textuales, reflexionando tanto en los resultados positivos como en los que no han sido provechosos o deberían mejorarse.

6.2.1. Problema de la denominación “apto” y “no apto”

En relación al gran número de textos calificados como “apto” (ver Anexos 13 y 14) se pueden extraer diversas conclusiones. Para empezar, muchos de los textos que han sido etiquetados de esta manera no se pueden considerar críticos, ya que a pesar de reunir el mínimo de ítems (3), éstos no son representativos de un texto crítico, sino que suponen

⁶ El bajo resultado del cuarto ítem, relativo a la argumentación y la contraargumentación, se puede deber a la inclusión de estos dos aspectos, ya que muchos de los estudiantes argumentaban correctamente sus afirmaciones, pero debido a que no incluían contraposiciones a estos argumentos, no se les ha computado la consecución del ítem.

características necesarias de este tipo de textos, en conjunto con las demás. Estos ítems (a saber, 1, 3 y 4 en la primera propuesta y 1, 2, 3 y 4 en la segunda), por sí solos, no justifican ni definen un texto crítico, por lo que aquellas producciones escritas de los estudiantes que solamente incluyen estas opciones, a pesar de haber sido calificadas positivamente, no se consideran textos críticos.

Los autores de la descripción del escritor crítico sobre las que se basa la primera batería (ver Anexo 5) entendían que dicho escritor tendría que reunir todas las características, por lo que una posible solución para este problema podría haber sido calificar de “aptos” únicamente aquellos textos que reunían todas las características, o dar a cada ítem un peso distinto, dependiendo de su relevancia para demostrar la visión crítica de los alumnos. Siguiendo esta última idea, se podría considerar “apto” un texto que incluyese los cuatro primeros ítems en la segunda propuesta didáctica (ver Anexo 7) o los dos últimos, es decir, que en vez de dividirse, se concibiesen como un bloque. De la misma manera se podría transportar esta solución a la prueba de Dublín, ya que los elementos previamente mencionados podrían computar conjuntamente, y no de manera individual.

6.2.2. Identificación del contexto sociocultural de los textos

Es pertinente reflexionar también acerca de los bajos números que ha obtenido la identificación del contexto sociocultural en el que se da el anuncio del Corte Inglés en la primera propuesta didáctica (ver Anexo 13). La falta de trabajo con el género discursivo de las dos muestras de esta propuesta podría justificar este resultado, ya que este mismo aspecto, desarrollado a lo largo de la segunda propuesta (en la que sí se trabajan los distintos géneros discursivos, como se puede apreciar en las actividades 3 y 6 (ver Anexo 8), ha obtenido resultados positivos (ver Anexo 14). Sin embargo, en aquellos casos en los que sí se realizan referencias al contexto sociocultural de las dos muestras de la propuesta de Dublín, se lleva a cabo de manera muy clara y específica. Los Estudiantes 3 y 12 (ver Anexos 11 y 13), por ejemplo, realizan una síntesis competente acerca de su visión del tipo de sociedad en la que se creó el anuncio, justificando sus ideas. En cambio, en los textos de los alumnos de Cantabria (ver Anexos 12 y 14) solamente se aprecia una referencia a las características de la sociedad en la que se creó el artículo sobre Amancio Ortega en el escrito realizado por el Estudiante 3 (ver Anexo 12), quien la compara brevemente con la estadounidense.

Los alumnos de la segunda propuesta no solo no realizaron referencias directas a la sociedad retratada en el texto, sino que tampoco pudieron identificar totalmente la ideología que presentaba el texto (ver Anexos 12 y 14). Durante la prueba, se percibió que los alumnos identificaban el punto de vista de la autora del artículo, al igual que los puntos de vista de las personas que se situaban en contra de la donación millonaria del empresario. Sin embargo, no comprendían las motivaciones y justificaciones que llevaban a los llamados “disidentes” a rechazar el dinero de Amancio Ortega. Identificaban que éstos no querían que una figura con las polémicas que tuvo el magnate en su pasado hiciese obras de caridad que la población española se viese obligada a agradecer, pero no comprendían por qué anteponían estos hechos a la donación. En los textos 1 y 2 (ver Anexo 12) se puede apreciar claramente este punto de vista, ya que los dos discentes especifican sus reparos hacia los prejuicios de la gente ante una obra de caridad que mejoraría la vida de muchos pacientes de cáncer.

Una razón que podría justificar este hecho radica en el propio contexto estadounidense, ya que en este país la sanidad se financia por entes privadas, es decir, los usuarios de los servicios sanitarios deben pagar tasas que, en numerosos casos, ascienden a grandes cifras, lo que dificulta en grave medida la economía de las clases más humildes (Holder, Torpey y Cage, 2017). Muchas de las inversiones que se realizan en el sistema sanitario norteamericano provienen de donaciones⁷, por lo que este tipo de actos son bien recibidos por el grueso de la sociedad estadounidense. En España, la mayoría de los ciudadanos tienen predilección por que este tipo de servicio se financie de forma pública, es decir, con el dinero que cada contribuyente paga como impuesto al Estado. Por esta razón los alumnos no pudieron entender completamente la magnitud de implicaciones y todo el conflicto que acarrea que Amancio Ortega haya donado millones de euros a la sanidad pública española. El Estudiante 3 (ver Anexo 12) fue el único que identificó este hecho, ya que hace referencia en su comentario a las diferencias que existen entre los dos tipos de sanidad, y se puede apreciar que identifica completamente el dilema que se presenta en el artículo.

Si se aplica aquí la teoría de los Estudios críticos del discurso, se podría afirmar que en la cognición social de los estudiantes estadounidenses se encuentra el conocimiento cultural de que la sanidad es privada y, por tanto, se deben aceptar las donaciones

⁷ Para profundizar acerca del conflicto del sistema sanitario estadounidense y las donaciones, ver McClanahan, 2012.

caritativas, ya que suponen una mejora y una ayuda para los ciudadanos y sus condiciones de vida. Dentro de este conocimiento, se encuentran dos grupos sociales: los Estudiantes 1 y 2 pertenecerían al grupo que está a favor de que esta situación sea así, mientras que el Estudiante 3 pertenecería a una ideología distinta (ver Anexo 12), ya que él considera que no se deberían aceptar donaciones privadas en España para evitar que se acabe convirtiendo en un país como Estados Unidos. También añade que el gigante americano debería cambiar la naturaleza de esta situación.

Desde una perspectiva externa al contexto estadounidense se podría afirmar que las élites de poder ejercen su poder simbólico sobre los alumnos del primer grupo, ya que no conciben una realidad distinta a la que conocen. Por el contrario, el Estudiante 3 habría resistido a este poder, ya que concibe una perspectiva distinta y reconoce que existen otras realidades y alternativas. Mediante el discurso, cada alumno reproduce sus ideas, como se puede comprobar en sus textos.

Es crucial desvelar en este punto el hecho de que estos tres alumnos se corresponden con los estudiantes que nacieron y se criaron en los Estados Unidos, mientras que los Estudiantes 4 y 5 se corresponden con los que se mudaron desde Corea del Sur. Este hecho justificará perfectamente que los estudiantes norteamericanos, de alguna manera, recibieron en forma de discurso las ideas con respecto a la sanidad que existen en su comunidad cultural, mientras que los alumnos 4 y 5, al no haberse criado en los EEUU, no habrán podido estar expuestos a este tipo de discurso de la misma manera.

6.2.3. Argumentaciones y contraargumentaciones en los textos

En cuanto a la falta de contraargumentaciones encontradas en las producciones textuales de los estudiantes de la University College Dublin, se puede establecer como posible causa tanto la falta de análisis del género discursivo, una vez más, como el estilo de aprendizaje y la influencia del contexto educativo de los discentes. Desde las instituciones de primaria y secundaria se promulga un tipo de aprendizaje basado en la reflexión individual, la repetición de estructuras y, aplicado a la didáctica de idiomas, los métodos más tradicionales de gramática y traducción. Por esta razón, los estudiantes acarrean este bagaje metodológico al inicio de su etapa universitaria, que tiene como resultado contribuir a que prefieran actividades más teóricas y estructurales para aprender una lengua.

Sin embargo, desde el departamento de español de esta universidad se apostó por el Enfoque por tareas, de manera que los docentes tenían como deber no solo la enseñanza de la lengua, sino también realizar la transición de un enfoque metodológico a otro. Como consecuencia, en el segundo curso universitario en el que tuvo lugar esta prueba, la predilección metodológica general seguía siendo por los enfoques más tradicionales, que originaban poca predisposición a la participación.

Tanto durante el desarrollo de la prueba como en los días posteriores, los estudiantes expresaron numerosas veces sus dudas acerca del tipo de contenido que tenían que incluir en sus textos. Les costaba comprender que no se buscaba por parte de los docentes una única respuesta válida, sino que tuviesen que incluir sus propias opiniones. Esta actitud reacia a la concepción de que puedan existir distintas opiniones (una de las principales características del pensamiento crítico) aunque difieran radicalmente unas de otras era un concepto desconocido para ellos, por lo que les podría resultar complicado tener en cuenta distintos puntos de vista en sus escritos y, más todavía, hacer que dialogasen entre ellos. No podrán contraargumentar sus puntos de vista si no conciben sus propios puntos de vista como válidos, ya que buscarán una única perspectiva como referente. De la misma manera, tampoco considerarán otros puntos de vista, por resultar quizás demasiado abstractos e improbables. El conflicto no se encontraba en que los discentes no poseyesen ideas propias acerca de temas concretos, sino que radicaba en que no concebían que esas ideas pudiesen ser correctas a ojos de una institución académica, asociada para ellos a determinados valores y características.

El resultado obtenido en la prueba realizada en Dublín se puede considerar tanto como un primer avance en el desarrollo de la competencia crítica de los estudiantes irlandeses, como un paso intermedio hacia el destierro de las concepciones hegemónicas que acarrearán tras su paso por las instituciones de educación primaria y secundaria. Un ejemplo de este avance en la incorporación de distintos puntos de vista y contraargumentaciones es el texto del Estudiante 10 (ver Anexo 11), que analiza tanto la visión que quiere compartir el anuncio como la suya propia mediante un diálogo entre las dos.

6.2.4. Variación en los puntos de vista de los discentes y análisis discursivo

Uno de los aspectos más sorprendentes de las creaciones de los discentes de Dublín (ver Anexos 11 y 13) es la variedad de puntos de vista y opiniones acerca del anuncio propuesto. Por ejemplo, el texto del Estudiante 3 presenta relaciones no solo entre el vídeo y la sociedad, sino que también incluye las perspectivas que existen acerca del deporte, cómo éste está influenciado por el dinero y de qué manera esto se ve reflejado en las costumbres de la gente de llevar una vida saludable. El Estudiante 5 también reflexiona sobre el consumismo, centrándose en el mundo del fútbol y comparando su situación con la del fútbol gaélico y el *hurling*, dos deportes de origen celta con gran popularidad en Irlanda.

También se pueden apreciar opiniones que coinciden más con la perspectiva del corto, como la del Estudiante 1, que defiende que a pesar de que los medios utilicen la imagen de una persona famosa para influir en los consumidores, se pueden extraer mensajes positivos de perseverancia y tesón hacia los jóvenes, para animarlos a perseguir sus sueños. El Estudiante 15 también comparte esta visión y solamente considera que la utilización de figuras famosas sea negativa para los espectadores cuando estos deportistas se ven envueltos en escándalos de drogas y *dopping*, ya que suponen un mal ejemplo para los jóvenes.

Otro aspecto positivo extraído de los resultados de esta aplicación práctica es el análisis discursivo que los discentes explicitan en sus textos. Muchos de ellos hacen referencia al conflicto semántico que se origina entre los términos utilizados para describir a los personajes en el *post* de Facebook de El Corte Inglés y en el distinto matiz que se extrae tras su visualización (textos 10, 3 o 5). En otras producciones escritas se puede apreciar otro tipo de reflexiones discursivas, también imprevistas antes del análisis de resultados: el Estudiante 2, por ejemplo, reflexiona sobre las connotaciones del término *héroe* tanto en el vídeo como en la sociedad, mientras que en el texto 6 se defiende la concepción de heroicidad que poseen los niños con respecto a sus ídolos.

La principal razón que puede justificar la variedad de puntos de vista que se originan a partir del mismo texto es la existencia de modelos mentales. Cada alumno, aunque pertenezca a la misma comunidad cultural o incluso grupo social (recordemos que éstos son los que comparten la misma ideología), poseerá sus propios y únicos modelos

mentales, originados tanto a partir de la interacción en sociedad como de sus propias experiencias individuales.

En los textos de los alumnos estadounidenses de la segunda aplicación práctica (ver Anexos 12 y 14) no se aprecia, sin embargo, tal diversidad de opiniones. Una de las razones que justificaría esto podría ser la dificultad previamente descrita que los estudiantes con esta procedencia presentarían ante el texto, debido a lo estrechamente situado que se encuentra en una sociedad que, para ellos, es foránea.

Por otra parte, el número de alumnos es muy reducido, por lo que no existe un margen suficiente para encontrar variación (es preciso recordar que, de los cinco alumnos, solamente el 3 mostró un punto de vista distinto al del artículo, ya que 5 no manifestó su opinión y el 1, el 2 y el 4 opinaban que la sociedad debería aceptar las donaciones). Además, durante las clases se abogaba por una interacción constante, lo que originó que gran parte del intercambio de opiniones de los discentes con respecto al caso de Amancio Ortega y las donaciones se llevase a cabo de manera oral.

Otro factor que se debe tener en cuenta para analizar el contraste entre las diferencias de puntos de vista que se aprecian al contrastar los resultados de las dos pruebas es el distinto carácter que tenía cada curso. Para los estudiantes irlandeses, la creación de los textos computaba para su nota global en la asignatura, por lo que habrían tenido que emplear más tiempo y esfuerzo en la actividad.

Por el contrario, los alumnos estadounidenses concebían el curso de verano de una manera más relajada. Durante la prueba no mostraron intención de realizar apuntes en sus dossieres, a pesar de que se inste a que así sea en las actividades (ver Anexo 5). Además, la sesión en la que tuvo lugar la prueba conformaba la última clase de español que los alumnos tendrían en todo el curso, por lo que se encontraban abrumados por distintas emociones en el momento. Todos estos factores extralingüísticos influyeron tanto en el transcurso de la prueba (el tono era muy relajado, y en muchas ocasiones se dispersaban del curso de la clase) como en el producto final, ya que en sus textos (Anexo 12) se pueden ver dibujos, garabatos y un tono coloquial casi conversacional entre la coevaluación realizada mediante *post-its*.

En resumen, existen muchos aspectos de estas dos propuestas que se podrían mejorar, para obtener no solo mejores resultados por parte de los alumnos, sino también una más

completa experiencia para ellos. El tratamiento del componente crítico en el aula de ELE no es una tarea que finalice, sin embargo, una vez termine la clase. Es labor del docente transmitir a los alumnos todas las claves y estrategias para que ellos, al salir del aula, sigan desarrollando su criterio. La sensación tras las dos experimentaciones de este trabajo es que los discentes que participaron en ella tendrán en cuenta esta manera de aproximarse a los textos. Cabe esperar, además, que tras el paso de esta investigación por sus aulas, los discentes seguirán desarrollando su propio criterio.

7. Conclusiones y líneas futuras de investigación

En líneas generales, se puede afirmar que los resultados obtenidos en las dos pruebas llevadas a cabo en el aula son positivos. En mayor o menor medida, los estudiantes han tenido una toma de contacto con la concepción sociocultural de la lectura y han analizado críticamente el discurso de los textos seleccionados. En este último apartado de la investigación se revisará y evaluará la consecución de los objetivos formulados al inicio.

El objetivo general de este trabajo es contribuir al desarrollo de la competencia crítica en los alumnos de ELE mediante la identificación de la ideología en los textos. En cuanto a los estudiantes irlandeses, se puede observar un inicio en el pensamiento crítico de una manera muy satisfactoria. Teniendo en cuenta su trasfondo académico, las condiciones en las que se llevó a cabo la prueba y los resultados obtenidos, se puede afirmar que han dado los primeros pasos para desarrollar una buena competencia crítica.

Cierto número de textos reflejan un mayor desarrollo de esta competencia debido a que incluyen las características (ver Anexo 15) que rigen cada uno de los ítems (como en las producciones de los Estudiantes 3, 5, 10, 13 y 18, en los Anexos 11 y 13). También se pueden observar creaciones que muestran una incipiente primera toma de contacto en esta manera de acercarse a los textos, tal y como se puede apreciar en los escritos 8, 11 o 21. Éstos, sin haber identificado totalmente la ideología del anuncio o sin haber presentado opiniones concluyentes, demuestran que han realizado el proceso de reflexión y búsqueda de lo que el autor quiere comunicar tras las líneas.

Los estudiantes estadounidenses, desafortunadamente, no habrán visto su competencia crítica notablemente incrementada con la segunda propuesta didáctica, ya que las

características del texto y los factores extralingüísticos mencionados no favorecieron que pudiesen dar lo mejor de sí y expresasen sus ideas críticas de una manera tan brillante como la que se pudo observar a lo largo de todo el curso. Se puede concluir que el inicio o desarrollo de esta competencia es, pues, un proceso. Cuanto más se aproximen los discentes a la lectura sociocultural de los textos, más rápidamente identificarán la ideología, ya que contarán con estrategias que habrán desarrollado para ello.

Todos los discentes que han participado en estas dos pruebas han trabajado en el desarrollo de su competencia crítica en el aula a través del análisis discursivo (dedicado a identificar la ideología del texto) y la expresión escrita (como forma de recoger las ideas críticas y expresar las opiniones de cada uno). Independientemente de cual fuese el nivel de competencia crítica de los estudiantes previo a la prueba, gracias a las propuestas didácticas aquí recogidas han podido incrementar sus habilidades para aproximarse a los textos de una manera crítica. Este progreso se puede medir gracias a la inclusión en los textos de los ítems de evaluación. Por este motivo, se puede afirmar que el objetivo general de esta investigación se ha cumplido.

En cuanto al primer objetivo específico, ha resultado más impactante para los alumnos la actividad llevada a cabo en Dublín que la probada en Comillas, debido tanto al nivel de desarrollo de su competencia crítica (mayor en los estadounidenses que en los irlandeses) como a diversos factores extralingüísticos, como la dificultad que presentaba el tema de las donaciones en la sanidad pública.

Aunque a lo largo del curso de español impartido en la Fundación Comillas se hayan tenido numerosos debates e intercambios de opiniones que denotaban un buen criterio por parte de los discentes, la secuencia didáctica destinada a ellos no favorece que se cree esta atmósfera. Se puede extraer de esta situación que es crucial analizar exhaustivamente el grupo con el que se va a trabajar la competencia crítica y escoger muestras que cumplan no solo los requisitos para conformar una práctica letrada, sino que supongan también un conocimiento accesible para los alumnos. En Dublín, la secuencia “Héroes Terrenales” ha dado resultados muy positivos, mientras que en Comillas, habiendo tenido en cuenta las mismas variables, la aplicación no ha podido explotar y motivar en gran medida la actuación crítica de los alumnos.

Por lo tanto, este objetivo se ha cumplido con respecto a las dos propuestas didácticas, ya que en los textos se puede apreciar que los estudiantes realmente consideran importante realizar una lectura que les permita expresar su opinión hacia la totalidad de ideas e ideología a las que se enfrentan. No obstante, es muy posible que los alumnos de Brown poseyeran esta visión antes de haber participado en la prueba, debido a su ya desarrollada competencia crítica.

Un resultado similar al conseguido en el objetivo general de este trabajo se puede observar en el segundo objetivo específico, “Elaborar material didáctico que contribuya al desarrollo de la competencia crítica y a la identificación de la ideología en el aula de ELE”, que se puede afirmar que se ha cumplido. Las dos propuestas conforman un repertorio competente que se puede transportar al aula de Español como Lengua Extranjera a la hora de ahondar en la lectura crítica de los textos.

Sin embargo, a expensas de la evaluación de las secuencias, sería necesario incluir las consideraciones realizadas en el punto 6 en futuras puestas en práctica del material didáctico de esta investigación. La metodología seleccionada para evaluar si un texto recoge las ideas críticas de un alumno sobre un tema concreto es insuficiente, ya que no refleja claramente la superación de la actividad. Si se bareman todos los ítems en conjunto o se incluye el trabajo sobre el género discursivo en la primera propuesta, se conseguiría una evaluación de los textos competente con el propósito de la actividad.

El último objetivo específico se puede abordar de dos formas: al principio de la puesta en práctica de las propuestas y durante las mismas. Como se ha desarrollado, el análisis del contexto educativo y de los perfiles de aprendizaje del grupo con el que se trabajará arroja muchos datos acerca del desarrollo de la competencia crítica que poseerán los discentes. A lo largo de la prueba, sin embargo, también se pueden apreciar síntomas indicativos del nivel de pensamiento crítico de los estudiantes, ya que las actividades de las secuencias favorecen una respuesta de los alumnos desde el comienzo de la secuencia y a lo largo de las actividades de prelectura, durante la lectura y poslectura. Las contestaciones que los alumnos emitan reflejarán sus puntos de vista, que, a su vez, darán pistas al docente acerca del punto en el que se encuentra el desarrollo de su pensamiento crítico.

En el caso de esta experimentación, durante la observación y trabajo con los grupos previo a las pruebas piloto se realizó un primer balance de la competencia crítica de los

estudiantes: se estipuló que en la University College Dublin se partía de un nivel básico o muy básico de pensamiento crítico, mientras que los alumnos de Brown poseían un avanzado dominio de esta perspectiva. Durante las pruebas, se concretó más acerca de estas predicciones, basándose en las respuestas de los alumnos.

Por ejemplo, en Dublín se tuvo que guiar la discusión de ciertos ítems del dossier de los estudiantes (ver Anexo 5), como la relación entre el título del anuncio (Héroes Terrenales) y lo que tenía lugar en el vídeo o el efecto de la música sobre los espectadores. Una vez que se trabajó sobre estos puntos en grupo-clase, los discentes pudieron elaborar sus propias opiniones. Es decir, después de que se les hubiese ayudado a identificar elementos ideológicos subyacentes de la propuesta, ellos fueron capaces de articular su propio pensamiento. Los estudiantes de los Estados Unidos, por el contrario, eran capaces de identificar las características ideológicas del artículo sin necesidad de que el docente guiase el análisis. Esta diferencia ilustra el nivel de desarrollo del criterio de los estudiantes.

La producción escrita es, sin embargo, una buena herramienta para identificar cuánto se ha desarrollado la competencia crítica de los alumnos tras la intervención didáctica. Los textos elaborados por los estudiantes dublínenses muestran un gran avance, en líneas generales. Una vez más, la propuesta llevada a cabo en Comillas no produjo una gran respuesta crítica de los alumnos norteamericanos, a pesar de que estos sí contaban con un desarrollado criterio.

Considerando todas estas cuestiones sobre el tercer objetivo específico, se puede afirmar que se ha evaluado el nivel de competencia crítica de los discentes previo y posterior a la intervención didáctica. Tanto mediante la observación realizada por el docente en el aula como gracias a la posterior evaluación de sus producciones escritas, se ha podido obtener una respuesta acerca del desarrollo que los estudiantes poseen en esta perspectiva de lectura de textos.

Como se ha sostenido durante todo este trabajo, la necesidad de entrenar a los alumnos en el desarrollo de su propio criterio se justifica de numerosas formas. Es labor del docente guiar a los discentes en el desvelo de las estrategias de manipulación y control que yacen tras el discurso ideológico, y darles las herramientas necesarias para identificarlas y comprender el contexto en el que se crean, de forma que cada uno pueda desarrollar sus propias ideas al respecto y articule un criterio sólido. En la educación

está la base para la elaboración de una mejor sociedad, donde el respeto por las diferencias al canon se comparta por todos los integrantes.

Tras las aportaciones realizadas por este estudio al desarrollo de la competencia crítica, así como la aplicación de los ECD y las perspectivas de literacidad crítica al campo de la enseñanza de ELE, se pueden extraer las siguientes líneas de investigación:

La influencia de los perfiles de aprendizaje y el contexto educativo en el desarrollo de la competencia crítica: estos dos factores fueron determinantes a la hora de analizar el nivel de pensamiento crítico previo a la intervención didáctica.

La influencia del contexto educativo para el desarrollo de los perfiles de aprendizaje: siguiendo por esta línea, se puede investigar acerca de si al margen de los rasgos cognitivos específicos de cada estudiante que determinan su perfil de aprendizaje, la metodología educativa ejerce algún tipo de influencia.

El discurso ideológico en el mundo del deporte y El discurso ideológico en el mundo de la moda: es posible analizar, desde los ECD, los rasgos característicos de estos dos discursos, e incluso elaborar un corpus donde se recojan todos ellos.

La ideología sin discurso o el discurso sin palabras: tras el trabajo con el vídeo del anuncio “Héroes Terrenales” se ha podido observar que éste, a pesar de no poseer ningún tipo de discurso verbal, transmite una ideología concreta al igual que un discurso tradicional. La mente del espectador suple la falta de palabras a la perfección, lo que supone un tema de interés desde la lingüística cognitiva y los ECD.

Las carreras universitarias en relación al desarrollo de la competencia crítica: existen argumentos (Alemany, s/f) que defienden que los estudiantes de letras poseen un mejor pensamiento crítico que los de ciencias, pero los discentes que tomaron parte en las dos pruebas provenían de múltiples disciplinas y, como se ha podido ver, muchos de ellos mostraron un competente prospecto crítico.

Estudios de caso: por último, se pueden realizar estudios de caso etnográficos sobre la competencia crítica en las culturas irlandesa y estadounidense, a partir de esta investigación, o bien centrarlos en otra cultura distinta.

8. Bibliografía

ALDERSON, J.C. (2001). *Assessing Reading*. Cambridge. Cambridge University Press.

ALEMANY, L. «Carreras de humanidades: en ciencias quieren más letras», en *El Mundo*.

<http://www.elmundo.es/especiales/educacion/humanidades.html>

Consulta: 24 de agosto de 2017.

AMÓN, R. «*Posverdad*, palabra del año», en *El País*.

https://internacional.elpais.com/internacional/2016/11/16/actualidad/1479316268_308549.html

Consulta: 14 de julio de 2017.

APARICIO, H. y CASTELLÀ, J.M. (2009). “Reflexiones sobre la lectura multimodal: el caso del PowerPoint”, en D. CASSANY (comp.). *Para ser letrados*. Barcelona. Paidós Ibérica, 217 – 231.

ATIENZA, E. (2016). “Discurso, ideología, léxico y cultura: Miradas caleidoscópicas”, en *XXV Encuentro práctico de profesores de ELE*. Congreso llevado a cabo en Barcelona, España.

<http://www.encuentro-practico.com/pdf16/atienza.pdf>

Consulta: 20 de septiembre de 2017.

ATIENZA, E. y LÓPEZ FERRERO, C. (2006). “El discurso de la mirada crítica”, en D. CASSANY (comp.). *Para ser letrados*. Barcelona. Paidós Ibérica, 191 - 206.

AZNAR BERTOLÍN, E. (2013). “Competencia crítica para inmigrantes no alfabetizados”. Trabajo final de máster. Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra.

BARTON, D. y HAMILTON, M. (1998). “La literacidad entendida como práctica

social”, en V. ZAVALA, M. NIÑO-MURCIA y P. AMES (eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 109 – 139.

- (2012). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London and New York. Routledge.

BERCOVITZ, V. «La razón íntima de Amancio Ortega para donar millones contra el cáncer», en *Vanity Fair*.

<http://www.revistavanitayfair.es/actualidad/articulos/donacion-cancer-amancio-ortega-tumor-libro-aragon-canarias/24607>

Consulta: 03 de julio de 2017.

CASSANY, D. (2003). «Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones», en *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275/7623>

Consulta: 14 de julio de 2017.

- (2005a). "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad”, en *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Congreso llevado a cabo en Concepción, Chile.
- (2005b). “Los significados de la comprensión crítica”, en *Lectura y vida* 26 (3): 32 45. Buenos Aires.
- (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- (2013). *Tras las líneas*. Barcelona. Anagrama.
- «10 claves para enseñar a interpretar», en *Leer.es*. http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf/2dcf6604-287f-453d-befb-3114286f3251
Consulta: 11 de julio de 2017.

CASSANY, D. y ALIAGAS MARÍN, C. (2007). “Miradas y propuestas sobre la lectura”, en D.

CASSANY (comp.). *Para ser letrados*. Barcelona. Paidós Ibérica, 13 - 22.

CASSANY, D. y CASTELLÀ, J.M. (2005). «Literacidad crítica: instrumentos, materiales y experiencias de aula», en *Universitat Pompeu Fabra*.

<https://www.upf.edu/documents/2853238/2856524/alcala05.pdf/58c23924-f853-4fa2-aa49-3bdaaf75ca18>

Consulta: 14 de julio de 2017.

CASSANY, D. y SALA, J. (eds) (2009). “¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica?”, en D. CASSANY (comp.). *Para ser letrados*. Barcelona. Paidós Ibérica, 81 – 97.

CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid. Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya.

CORTIÑAS, S. (2009). “Diez preguntas para leer críticamente la prensa”, en D. CASSANY (comp.). *Para ser letrados*. Barcelona. Paidós Ibérica, 99 – 108.

CUENCA, M.J. y HILFERTY, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona. Editorial Ariel S.A.

FAIRCLOUGH, N. (1995). *Media discourse*. London. Arnold.

- (2013). *Language and Power*. London and New York. Routledge.

FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona. Paidós Básica.

FREIRE, P. (1993). *Política y educación*. México. Siglo XXI editores.

- (2016). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.

GALLAGHER, A. «Iker Casillas, the reserved prince of diplomacy», en *These Football Times*.

<http://thesefootballtimes.co/2016/02/04/iker-casillas-the-reserved-prince-of-diplomacy/>

Consulta: 20 de febrero de 2017.

GARCÍA CAMPOS, J.M. «Radiografía del deporte federado en España», en *La Vanguardia*.

<http://www.lavanguardia.com/vangdata/20150519/54431318248/deporte-federado-espana.html>

Consulta: 28 de julio de 2017.

GASCA, L. (2017). “El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE”, en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 6: 9 – 30.

GEE, J.P. (1986). “Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Ways with words*”, en V. ZAVALA, M. NIÑO-MURCIA y P. AMES (eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 23 – 55.

- (2008). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London and New York. Routledge.

GIOVANNINI, A. et al. (1996). *Profesor en acción* (3). Madrid. Edelsa.

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M^a V. (2010). “Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación”, en *Monográficos MarcoELE* 10: 83 - 96.

GRAY, W.S. (1960). “The major aspects of reading”, en H. ROBINSON (ed.). *Sequential development of reading abilities* 90: 8 - 24. Chicago.

HERRERA, F. (realizador). «L de lengua 113: hablando sobre competencia crítica», en *L de Lengua*.

http://eledelengua.com/competencia_critica/

Consulta: 30 de abril de 2017.

HOLDER, J., TOPEY, P. y CAGE, F. (2017). «How does the US healthcare system compare with other countries?», en *The Guardian*

<https://www.theguardian.com/us-news/ng-interactive/2017/jul/25/us-healthcare-system-vs-other-countries>

Consulta: 25 de agosto de 2017.

HONEY, P. y MUMFORD, A. (1982). *Manual of Learning Styles*, en R. MOBBS. «How to be an e-tutor», en University of Leicester.

<http://www2.le.ac.uk/departments/gradschool/training/eresources/teaching/theories/honey-mumford>

Consulta: 28 de julio de 2017.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

JÄGER, S. (2001). “Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis”, en R. WODAK y M. MEYER. *Methods of Critical Discourse Analysis*. London. Sage, 32 – 62.

LÓPEZ FERRERO, C. y MARTÍN PERIS, E. (2011). “La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos”, en J. SANTIAGO GUERVÓS de *et al* (eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca. ASELE, Imprenta KADMOS, 1: 507 – 516.

MARÍN, K. «Paulo Freire: La educación es siempre un quehacer político», en *El País*. https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html

Consulta: 09 de julio de 2017.

MARÍN ESCUDERO, P. (2012). “Lectura sociocrítica de manuales de ELE”, en *Suplementos MarcoELE* 14.

MARTÍN, J. «Pinto da Costa: “Jamás conocí a una estrella con la humildad de Casillas”», en *El País*.

https://elpais.com/deportes/2015/07/19/actualidad/1437333518_715731.html

Consulta: 16 de febrero de 2017.

MARTÍN PERIS, E. (dir.) *et al.* (2008a). “Comprensión lectora”, en *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid. SGEL e Instituto Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comensionlectora.htm

Consulta: 14 de julio de 2017.

- (2008b). “Destrezas lingüísticas”, en *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid. SGEL e Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm Consulta: 14 de julio de 2017.
- (2008c). “Enfoque por tareas”, en *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid. SGEL e Instituto Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_tareas.htm Consulta: 20 de agosto de 2017.

MARTÍN PERIS, E. y LÓPEZ FERRERO, C. (2011). “La competencia crítica en el aula de español L2/LE: una propuesta”, en J. SANTIAGO GUERVÓS de *et al* (eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca. ASELE, Imprenta KADMOS, 2: 1117 – 1127.

MCCLANAHAN, C. (2012). «Is Charity the Answer to Healthcare?», en *Forbes* <https://www.forbes.com/sites/carolynmcclanahan/2012/04/23/is-charity-the-answer-to-healthcare/#70d6ece1333b> Consulta: 25 de agosto de 2017.

MEYER, M. (2001). “Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA”, en: R. WODAK y M. MEYER (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London. Sage, 14 – 31.

ORWELL, G. (1946). “Politics and the English Language”, en G. ORWELL. *Why I write*. London. Penguin, 102 – 119.

PALACIO, A. «La Escuela de Frankfurt: el destino trágico de la razón», en *Difusión Cultural*. <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/abr2005/palacio.pdf> Consulta: 23 de junio de 2017.

PIÑA, R. «Casillas, la imagen que todas las marcas quieren», en *El Mundo*.

<http://www.elmundo.es/elmundo/2012/07/07/comunicacion/1341683558.html>

Consulta: 20 de febrero de 2017

POPPER, K. (1991). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona. Ediciones Paidós.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). “Disidir”, en *Diccionario de la lengua española (23ª ed.)*.

<http://dle.rae.es/?id=DvChobn>

Consulta: 03 de julio de 2017

RODA, P. (2016). «La posverdad: cuando las emociones mandan sobre los datos», en *Radio Euskadi*.

<http://www.eitb.eus/es/radio/radio-euskadi/programas/graffiti/detalle/4565576/posverdad-emociones-mandan-datos-objetivos/>

Consulta: 14 de julio de 2017.

SOMOHANO, A. (2012). “El concepto de poder simbólico como recurso para comprender la dimensión política de la comunicación masiva: hacia una posible articulación entre las propuestas de Pierre Bourdieu y John B. Thompson”, en *Mediaciones Sociales* 10: 3 – 33.

SPORT.ES. «Casillas imita a Piqué para celebrar el título del Madrid», en *Sport*.

<http://www.sport.es/es/noticias/real-madrid/casillas-6052477>

Consulta: 20 de julio de 2017.

STREET, B. (1990). “Los Nuevos Estudios de Literacidad”, en V. ZAVALA, M. NIÑO-MURCIA y P. AMES (eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 81 – 107.

TELLO, N. y DE LA PEÑA, J.A. (2013). “Modelos matemáticos de la sociedad y aplicaciones. Estructuras sociales y gobierno”, en *Redes - Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales* 24 (1): 256 – 263.

VAN DIJK, T.A. (1993a). “El racismo de la élite”, en *Archipiélago* 14: 106 – 111.

- (1993b). “Principles of critical discourse analysis”, en *Discourse and Society* 4 (2): 249 – 283.
- (1996). “Análisis del discurso ideológico”, en *Versión* 6: 15 – 43.
- (1997). “Discurso, cognición y sociedad”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación* 22: 66 – 74.
- (2005). “Ideología y análisis del discurso”. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* 29: 9 – 36.
- (2009). *Discurso y poder*. Barcelona. Gedisa.
- (2016) “Estudios Críticos del Discurso: un enfoque sociocognitivo”. *Discurso y sociedad* 10 (1): 137 – 162.

WODAK, R. (ed.). (1989). *Language, power and ideology: studies in political discourse*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.

- (2001). “What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments”, en R. WODAK y M. MEYER. *Methods of Critical Discourse Analysis*. London. Sage, 1 – 13.

ZAVALA, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

- (2008). “La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura”, en D. CASSANY (comp.). *Para ser letrados*. Barcelona. Paidós Ibérica, 23 – 35.

Anexos

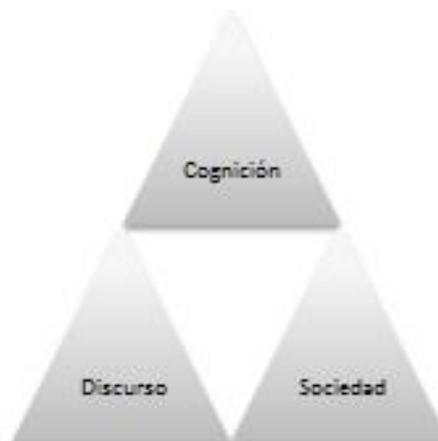
Anexo 1

Figura 1, Organización del conocimiento según Van Dijk



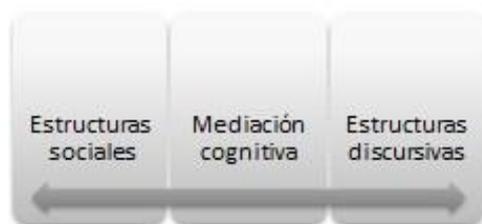
Anexo 2

Figura 2, Triángulo discurso – cognición – sociedad



Anexo 3

Figura 3, Proceso de influencia de los tres factores del triángulo



Anexo 4

Guía del profesor, propuesta “Héroes Terrenales”

Secuencia didáctica “Héroes Terrenales”	
Objetivos	Desarrollar la competencia crítica de los estudiantes
Contenidos	
Funcionales	Pedir y dar una opinión, expresar acuerdo o desacuerdo, presentar un argumento y un contraargumento
Léxicos	Adjetivos para describir heroicidad y valor
Socioculturales	El deporte en España, la figura de Iker Casillas y su impacto en los jóvenes, la cadena El Corte Inglés
Críticos	Identificar ideología del discurso del vídeo y el texto, punto de vista del autor, identificar el contexto social en el que tiene lugar la práctica, reflexionar acerca del anuncio y emitir una opinión personal crítica en un texto escrito
Nivel	A2 – B1
Grupo meta	Estudiantes de segundo curso de español de la University College Dublin
Secuenciación temporal de las actividades	
Duración total: 50’ Actividad 1 – 10’ Actividad 2, 2a – 10’ Actividad 2b – 30’	
Materiales	Ordenador con acceso a internet, proyector y pantalla, altavoces, pizarra blanca, dossier “Semana 6: Los deportes”

GUIA DE LAS ACTIVIDADES

Los pupitres del aula deben estar dispuestos en grupos de tres, para economizar al máximo el tiempo de la secuencia. Mientras los estudiantes van llegando y acomodándose, el docente apuntará en el encerado los términos generosidad, carácter, lealtad incondicional, tenacidad y héroes terrenales. Una vez se hayan sentado todos, introducir la actividad: comentarles que forma parte de su trabajo autónomo y que tendrán que escribir un comentario con las ideas que extraigan de la clase de hoy. Es necesario adelantarles también que esa producción escrita la tendrán que entregar a semana vista.

a) PRELECTURA / VISIONADO – 10'

- Pedir a los discentes, en grupo clase, que levanten la mano si son aficionados del fútbol. A los que hayan contestado afirmativamente, preguntarles su equipo favorito y hacer un breve comentario sobre ellos. Decir el equipo favorito del docente y esperar comentario por parte de los estudiantes.
- Si alguno menciona el Real Madrid, introducir la figura de Iker Casillas. Si no, introducirla de manera directa, preguntando si conocen el Real Madrid y si les suena algún jugador de ese equipo. Pedir que comenten brevemente, en grupo clase, alguna característica de ese jugador.
- Pedir a los estudiantes que observen los términos que aparecen en la pizarra y que comenten, durante un par de minutos, entre ellos, si conocen el significado. Explicarlo posteriormente de manera deductiva.

b) DURANTE LA LECTURA / VISIONADO – 10'

- Proceder a la lectura del *post* de Facebook, de manera individual y silenciosa. Dejar medio minuto una vez que terminen para que hagan entre ellos algún comentario. Asegurarse de que han entendido todo.
- Preguntar a los estudiantes sobre qué creen que va a tratar el vídeo, en grupo clase. Tras una breve discusión, reproducir el vídeo.

c) POSLECTURA / VISIONADO – 30'

- Preguntar a la clase que comenten sus impresiones, si han cambiado de opinión con respecto a sobre lo que creían que iba a tratar el vídeo, si han acertado o no.
- Introducir la actividad de desarrollo de competencia crítica: pedir que trabajen en grupos de tres, que tomen las preguntas del dossier (actividad 2) como referencia, que comenten todo lo que les venga a la mente y que tomen nota de aquellas ideas o comentarios que les hayan resultado interesantes o que hayan salido durante la discusión. Pedirles también que utilicen en sus diálogos las oraciones causales y consecutivas. **IMPORTANTE:** recordarles que estas ideas que desarrollen en la actividad las podrán incorporar en su producción escrita.
- Mientras los alumnos hablan, el docente debe pasar por cada grupo, escuchando las interacciones e interviniendo si ellos lo piden o si hay alguna dificultad, como de comprensión del vídeo o de las cuestiones del dossier. Tras una primera vuelta, se volverá a pasar por cada grupo haciendo énfasis en las preguntas clave: ii, iii, iv, v y x.
- Tras la discusión, el docente preguntará en grupo clase por aquellas ideas que los estudiantes quieran compartir, concretando, ante la posible falta de respuesta, sobre puntos concretos y designando a personas concretas para que contesten.
- Se les preguntará si sus impresiones iniciales previas a la visualización y el análisis se corresponden con las ideas que tienen tras el trabajo en grupos.
- Para finalizar, se leerán en común los criterios de evaluación para el texto que tienen que redactar y se resolverán las posibles dudas que surjan. Recordarles también lo que tienen que hacer e informar de la posibilidad de hacer tutorías con el docente para solucionar dudas o enviar un correo electrónico con cualquier cuestión que les surja. Hacer hincapié en la necesidad de que incluyan sus propias ideas, seas cual sean, sin que tengan que coincidir con ninguna otra idea concreta.

Anexo 5

Dossier del estudiante, propuesta “Héroes Terrenales”



SPAN 20060

SEMANA 6

ORAL “Los deportes”

1.- Observa el siguiente *post* de la página de *Facebook* de El Corte Inglés

El Corte Inglés con Impetus Underwear.
3 de noviembre de 2016 · 🌐

Impetus Underwear presenta **Héroes Terrenales**, la historia de como nace una gran amistad. Iker Casillas, la generosidad y el carácter de quién lo ha ganado todo. Hugo, la pasión, la lealtad incondicional y la tenacidad e ingenio para lograr un pequeño pero también gran objetivo. Estreno el 7 de Noviembre a las 18:00h.
#heroesimpetus #impetusECI #IkerCasillas

Trailer HÉROES TERRENALES
Starring Iker Casillas and David Borges (Hugo) - COMING SOON 7 NOVEMBER
Las primeras imágenes de Héroes Terrenales, un...
YOUTUBE.COM

👍 Me gusta 💬 Comentar ➦ Compartir

a) ¿Sobre qué crees que va a tratar el vídeo?

2.- “Héroes Terrenales”:

<https://www.youtube.com/watch?v=YuZlsZW-wfQ>

a) Piensa en la respuesta que has dado a la anterior pregunta. ¿Sigues pensando lo mismo? ¿Cambiarías tu respuesta?

b) En grupos de 3, discutid las siguientes cuestiones. **Tomad nota** de aquellas ideas que consideréis interesantes, y no os olvidéis de utilizar las **oraciones causales y consecutivas**:

- i. ¿En qué tipo de sociedad se ha producido este vídeo?
- ii. ¿Qué función tiene la imagen? ¿Por qué creéis que se ha elegido ese tipo de música (instrumental, de piano) y no otro? ¿Creéis que el vídeo transmitiría lo mismo si tuviese de fondo una pieza más rápida o de otro estilo? ¿Qué pensáis que significa el entorno? ¿Es importante que Hugo vaya en bicicleta hasta el campo de fútbol?
- iii. ¿Con qué objetivos creéis que se creó este vídeo?
- iv. ¿Quién ha creado el vídeo? ¿Qué ideología comunica? ¿Cómo lo sabemos?
- v. ¿A qué tipo de público va dirigido el anuncio? ¿Cuál es la intención del autor, qué reacción quiere provocar? ¿Os identificáis como destinatario del anuncio?
- vi. ¿Consideráis que el título refleja lo que sucede en el vídeo?
- vii. Fijaos en los adjetivos que se usan para describir a ambos personajes. ¿Son importantes en el vídeo?
- viii. ¿Por qué pensáis que Iker se va con Hugo al final del corto?
- ix. ¿Cómo influyen las grandes empresas en la manera en la que vemos el deporte?
- x. ¿Para qué usan las empresas las imágenes de personajes del mundo del deporte?

3.-Elaboración del texto crítico:

El **domingo 12 de Marzo** deberéis entregar un texto crítico (como parte del trabajo autónomo) que recoja vuestras ideas sobre este vídeo y el tema de los deportes. Tiene que ser una respuesta al vídeo, de manera que esté dirigido a El Corte Inglés. Podéis utilizar las notas que hayáis tomado durante la discusión con los compañeros.

Recordad:

- ❖ El texto puede tratar sobre cualquiera de las ideas que han salido en la clase en la sesión de los deportes
- ❖ Podéis tener en cuenta varios puntos de vista, pero debe prevalecer el vuestro
- ❖ Debéis justificar vuestros argumentos e ideas
- ❖ Recordad ser claros, centraos en lo que queréis comunicar
- ❖ Debéis responder al autor del anuncio, es decir, El Corte Inglés, respetando la forma de los comentarios
- ❖ Tenéis un máximo de 350 palabras para exponer vuestras ideas

Trabajo autónomo

Elabora un **texto crítico** que recoja tus ideas sobre el vídeo “Héroes Terrenales” y el tema del deporte. Puedes usar las notas que hayas tomado durante la sesión de la semana 6. **Recuerda dar tu punto de vista y justificar tus argumentos. Máximo: 350 palabras.**

Anexo 6

Lista de control de la propuesta “Héroes Terrenales”

1. El estudiante muestra su interpretación de la realidad y la justifica
2. El estudiante concibe el texto dentro de su contexto sociocultural
3. El estudiante se centra en la comunicación
4. El estudiante argumenta y contraargumenta
5. El estudiante tiene en cuenta distintos puntos de vista
6. El estudiante concibe la escritura como la elaboración de su propia identidad

Anexo 7

Guía del profesor, propuesta “Amancio Ortega y la sanidad pública”

Secuencia didáctica “Amancio Ortega y la sanidad pública”	
Objetivos	Desarrollar la competencia crítica de los estudiantes
Contenidos	
Funcionales	Pedir y dar una opinión, expresar acuerdo o desacuerdo, presentar un argumento y un contraargumento
Léxicos	Léxico básico de la institución sanitaria, las donaciones, los impuestos y su evasión
Socioculturales	La preferencia de los españoles por los servicios públicos, la figura de Amancio Ortega e Inditex, el impacto de esta empresa en la sociedad y la polémica relacionada con la evasión de impuestos y el empleo de mano de obra esclava e ilegal de Inditex
Críticos	Identificar ideología del discurso del artículo y punto de vista de la autora, identificar el contexto social en el que tiene lugar la práctica, identificar las principales características del género discursivo del artículo y sus comentarios, reflexionar acerca del artículo y emitir una opinión personal crítica en un texto escrito.
Nivel	A2 – B2
Grupo meta	Estudiantes estadounidenses del curso “Español y pintura” de la Fundación Comillas
Secuenciación temporal de las actividades	
Duración total: 1h30'	
Actividad 1 – 2'	
Actividad 2 – 5'	
Actividad 3 – 7'	
Actividad 4 – 25'	

Actividad 5 – 20'

Actividad 6 – 1'

Actividad 7 – 10'

Actividad 8 – 20'

Materiales

Dosier con actividades, pizarra blanca y rotulador. Optativo: ordenador con acceso a internet, proyector y pantalla (para proyectar el artículo si se desea, aunque los alumnos lo tienen impreso en el dossier)

GUÍA DE LAS ACTIVIDADES

a) PRE-LECTURA 14'

1. Contextualización de las marcas

- En grupo-clase, preguntar a los discentes si conocen las marcas que ven en la infografía. Tras su respuesta, inquirir si alguna vez han adquirido algún producto. Dejar un minuto para que piensen y hablen entre ellos.
- Comentar a los alumnos que las marcas pertenecen a la multinacional Inditex, creada por Amancio Ortega y su esposa. Preguntarles si han escuchado hablar de él y si conocen algún dato sobre su figura.

2. Trabajo con el titular

- Pedir de manera voluntaria que alguien lea el titular del artículo. Tras esto, preguntar por qué creen que ha podido recibir críticas Amancio Ortega por la donación referenciada. Dejar que intercambien ideas entre ellos brevemente, no más de un minuto.
- Después de que los alumnos hayan emitido alguna conjetura, pedirles que escriban dos posibles razones.

3. Análisis del género discursivo (1)

- Instar a los alumnos a que miren el artículo por encima y observen los aspectos formales que tiene. Después, preguntarles a qué género corresponde. Se puede guiar este análisis si se detecta dificultad, por ejemplo, haciendo que reflexionen sobre el soporte, la autoría o la extensión.
- Después, pedirles que contextualicen las características en el esquema de llave del dossier. El docente puede mencionarles las siguientes características para que ellos anoten las respuestas, previa discusión en grupo-clase:

- a. Tipo de información que transmite
 - b. Para qué se usa
 - c. Quién consume este género
 - d. A quién va dirigido
 - e. Punto de vista: objetivo, subjetivo
 - f. Registro: formal, informal
 - g. Forma: imágenes, texto
- Una vez rellenado el esquema, se pregunta si están de acuerdo con todas las características, de manera que se revise que todos los discentes hayan respondido.

b) DURANTE LA LECTURA 25'

4. Lectura del texto

- La lectura se llevará a cabo de manera conjunta. Por orden o de manera aleatoria, cada alumno leerá un párrafo. Al término de cada uno, se solucionarán las dudas de comprensión léxica, semántica o de significado que surjan.
- Una vez leído el texto, se recopilarán todas las ideas que hayan surgido y se hará un balance general, reflexionando sobre el sentido de una forma abierta.

c) POST-LECTURA 31'

5. Lectura crítica del texto

- En esta parte de la secuencia se concentra el análisis tanto del discurso ideológico como de la práctica letrada que supone la lectura de este artículo. El docente formulará las siguientes preguntas, en grupo-clase, para favorecer este trabajo. Si surge debate, el docente debe respetarlo y reconducirlo si se dispersa del tema principal.

- i) ¿Cómo describe el texto a Amancio Ortega?
Pedir a los alumnos que busquen adjetivos, sustantivos o cualquier otro término que de una pista sobre cómo retrata Vanity Fair a Amancio Ortega
- ii) ¿Os esperábais esta información?
- iii) ¿Quiénes son esas personas que están en contra de la donación de Amancio Ortega?
Guiarlos hacia el final del artículo, donde se encuentra la referencia a los organismos que rechazaron la donación.
- iv) ¿Qué piensa el autor del artículo sobre esta gente? Encontrad palabras que lo justifiquen
Si se aprecian dificultades, señalar “algunas voces disidentes”, en el párrafo 5 y “gritos”, en el siguiente párrafo)

Integrar el comentario de los titulares de la actividad 5 del dossier: Pedir a los alumnos que accedan a la página 5 de su dossier, donde se encuentran los titulares de periódico. Solucionar posibles dudas de vocabulario (acorrallar, incumplir un acuerdo, eludir, ingeniería fiscal, esquivar). Después, reflexionar sobre el contexto y el distinto punto de vista en comparación al artículo de Vanity Fair. Preguntarles si conocían estos casos a los que hacen referencia los distintos periódicos y si pueden decir qué relación creen que podría haber entre estos hechos y la donación a los hospitales.

- v) ¿Diríais que a la revista le interesa que Amancio Ortega tenga una buena imagen pública? ¿Qué evidencias encontráis de esto, si es así?
Si no sale ninguna idea, se puede valorar el establecimiento de una relación entre el mundo de la moda: revista y empresario y enlazarlo con la siguiente pregunta.
- vi) ¿Qué relación creéis que hay entre una revista de moda y un empresario textil?
- vii) ¿Cómo creéis que afecta a los lectores el hecho de que Amancio Ortega haya sido paciente de cáncer? ¿Creéis que esto hará que cambien de opinión o reaccionen de otra manera al leer el artículo?
Llamar la atención sobre los párrafos 2 y 3 y reflexionar sobre los términos sufrir, poderosa razón, angustia, Camino de Santiago y Dios.
- viii) ¿Creéis que el autor del artículo está intentando influir en los lectores de alguna manera?
Esperar a que los alumnos contesten y favorecer el debate. Señalar aquellos casos en el discurso del texto donde se aprecia la influencia (posicionamiento de la autora, identificación peyorativa de los “disidentes”) y reflexionar sobre los propósitos del artículo desde una perspectiva global, como revista de moda.

6. Recopilación de ideas tras el trabajo de desarrollo de la Competencia crítica'

- El docente debe hacer un balance de las ideas que hayan surgido en el aula en relación a la intención del artículo, el caso de Amancio Ortega y la práctica de lectura.

7. Análisis del género discursivo (2) 10'

- Pedir a los alumnos que vayan a la página 6 en su dossier y solicitar un voluntario para que lea el primer comentario. Tras la lectura, solucionar dudas de vocabulario y preguntar cuál es la opinión del autor y qué es lo que expresa con su comentario. Realizar la misma actividad con el segundo comentario.
- Preguntar si creen que las respuestas de los lectores están influenciadas por la noticia y, en caso de respuesta positiva, por qué piensan eso.
- Ahora, se debe cubrir el cuadro. El docente preguntará a los alumnos, de manera oral y en grupo-clase, la respuesta a las preguntas que aparecen en cada casilla. Se pueden tomar como guía las siguientes respuestas:

- a. Comentarios informales
 - b. Información de opinión personal
 - c. Los comentarios son relativamente cortos
 - d. Están destinados a los demás lectores pero también a los autores del artículo
 - e. Los propósitos pueden ser diversos: expresar opinión, desahogarse y quejarse de la situación socioeconómica y política, interactuar con los demás...
- Por último, el docente debe informar a los alumnos de que estos serán los criterios que evaluarán la producción escrita, por lo que deben ser tenidos en cuenta durante la elaboración de su texto escrito. Preguntarles, para finalizar, si están de acuerdo y si creen que falta algo o sobra algo.

8. Elaboración del texto crítico

- Para finalizar la secuencia, los alumnos tendrán que escribir sus ideas con respecto al tema del artículo en forma de comentario de Facebook, como los que analizaron en la actividad anterior. El docente debe resaltar la necesidad de que los alumnos incluyan sus propias ideas, que pueden estar o no influenciadas por la visión de la revista.
- Tras la escritura, que puede durar en torno a 10 minutos, se realizará la corrección en parejas. Los alumnos retirarán la última página del dossier, donde tiene lugar la tarea de escritura, para que al término de la secuencia el profesor se la pueda llevar para evaluar. El docente repartirá dos *post-it* a cada alumno, donde tendrán que escribir un aspecto positivo y otro mejorable. Después, pedirá a los discentes que intercambien su texto con la persona a su derecha, lo lean y :
 - a. Reaccionen a la noticia, atendiendo a los descriptores de cada emoticono
 - b. Escriban, en las notas adhesivas, un aspecto positivo y uno mejorable del texto que han recibido.
- Tras 2 o 3 minutos, los textos deberán volver a sus autores originales, para que éstos los corrijan. El docente debe asegurarse de que cada alumno ha recibido su propio comentario con los *post-its* de sus compañeros.
- Finalmente, después de que cada estudiante incorpore las aportaciones que ha recibido sobre su texto, se pondrán en común las opiniones que haya expresado cada uno. Si sobra tiempo, se puede reabrir el debate sobre las ideas de cada discente. El docente recogerá los textos para su evaluación final.

Anexo 8

Dossier del estudiante, propuesta “Amancio Ortega y la sanidad pública”

1. Observa las siguientes marcas textiles:



2. ¿Por qué ha recibido críticas Amancio Ortega? Escribe dos posibles razones:

3. ¿A qué género crees que pertenece el texto? ¿Qué características tiene el género?

A diagram for identifying a text genre. It consists of a box on the left labeled "Género:" with six lines radiating from its right side to six empty rectangular boxes stacked vertically on the right.

4. Ahora vamos a leer el artículo.

unicef **URGENTE HAMBUNA** AYÚDALOS
1,4 millones de niños en grave riesgo

HOME - ACTUALIDAD

La razón íntima de Amancio Ortega para donar millones contra el cáncer

15385

Ante las nuevas críticas contra los donativos del empresario, cobra más fuerza la revelación hecha por el libro de Covadonga O'Shea sobre el fundador de Inditex.

Por VERABERCOVITZ | 7 de junio de 2017 / 13:10

Lectura: **3 minutos**

Etiquetas: [Zara](#) [Inditex](#) [Amancio Ortega](#) [Sociedad](#) [Poderoso](#)



© Gtresonline

n la era de las redes sociales, la globalización y donde la privacidad vale menos que el Banco Popular, el tercer hombre más rico del mundo sigue siendo un gran desconocido. Su enorme fortuna no le ha servido para

La mansión de **KUNIS y ASHLEY KUTCHER**

VANITY FAIR en

VF Vanity Fair España
173 291 Me gusta

Me gusta esta página

E comprar grandes yates, celebrar grandes fiestas, ni llevar una vida de excesos. Más bien al contrario. **La existencia de Amancio Ortega, de 81 años, discurre entre A Coruña y la central de Zara en Arteixo. Y se rige por un simple lema: trabajo, trabajo, trabajo.** De su vida, sabemos más bien poco. Él mismo se ha encargado de mantener el misterio. Nunca ha concedido una entrevista y la primera imagen que vimos de él fue en 1999, cuando Inditex decidió difundir la foto de su fundador. Ortega tenía 63 años. ¿Cómo era Amancio de joven? Quién sabe.

Lo que mucha gente tampoco sabe es que el empresario gallego tiene, al menos, una poderosa razón para destinar sus donaciones millonarias a la lucha contra el cáncer. **Y es que él mismo ha sufrido uno. Así lo contó la periodista Covadonga O'Shea, fundadora de la revista *Telva* y cuñada del fallecido de Emilio Botín, en el libro *Así es Amancio Ortega, el hombre que creó Zara*, editado por Actualidad Económica en 2008.** En uno de los pocos capítulos dedicados a la vida del fundador de Inditex –la mayoría del libro está centrado en el imperio textil que ha creado–, O'Shea recuerda un encuentro con Ortega después de éste realizara el Camino de Santiago, una ruta a la que dedica seis semanas al año desde hace tiempo, y que inició por una razón.

“Hace unos años, por ejemplo, me operé de algo serio en Estados Unidos. Tuve miedo. En esos momentos de angustia le prometí a mi Amigo que, si salía bien la operación, haría el Camino desde Roncesvalles a Santiago. Me cuesta trabajo pedirle cosas a Dios. [...] En cierta ocasión, cuando la compañía estaba en una situación complicada, en una etapa difícil, le pedí a Dios que esperara para llevarme. [...] Sí, hace años le pedí a Dios que me diera un poco más de tiempo, porque la empresa lo necesitaba. [...] Lo que espero ahora es salud y luz para que me ayude a hacer las cosas bien hasta el final”.

ALGO SERIO

La operación a la que hacía referencia este capítulo del libro se realizó en Estados Unidos y fue **para extirpar un “pequeño tumor”, como cuenta O'Shea en su libro.** Después de eso, “no hizo falta aplicar quimioterapia”. No se cuenta ni la época ni la edad que tenía el empresario cuando aquello ocurrió, pero sí se deja claro que Ortega **“superó el mal trago” y está “totalmente recuperado”.**

La millonaria donación –320 millones de euros– que la Fundación Amancio Ortega anunció el pasado mes de marzo a la Sanidad Pública para la lucha contra el cáncer, generó alguna que otra controversia. **Mientras la mayoría de la sociedad recibió la donación con tanto asombro como agradecimiento,** surgieron algunas voces disidentes: no queremos caridad, queremos justicia social; que nuestros impuestos cubran nuestras necesidades sanitarias, parecían gritar.

Los últimos "gritos" contra las donaciones del empresario se han escuchado este lunes. **La Federación de Asociaciones para la Defensa de la Sanidad Pública de Aragón mostró su rechazo a la donación de 10 millones que la fundación acordó a la Comunidad Autónoma de Aragón.** Una semana

antes, los canarios también se mostraron críticos contra la cantidad que la fundación había destinado a su región: 17 millones de euros. **No sabemos qué opina Amancio Ortega al respecto.** Pero nuestra opinión sí la tenemos clara. Y la puedes leer aquí: **"Las críticas a Amancio Ortega por su donación explican perfectamente la sociedad española"**.

15385

5. Observa los siguientes titulares:

1.



LA MULTINACIONAL TEXTIL GALLEGA INSISTE EN QUE SE TRATA DE 'CASOS EXCEPCIONALES'

Brasil acorrala a Inditex: detectados otros 30 talleres de 'esclavos' vinculados a Zara

http://www.elconfidencial.com/espana/2011-08-19/brasil-acorrala-a-inditex-detectados-otros-30-talleres-de-esclavos-vinculados-a-zara_251132/

2.

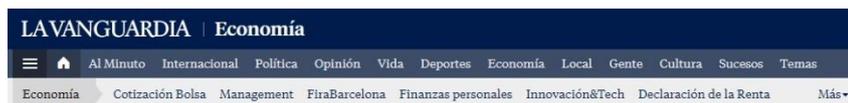


Inicio / Economía

Brasil amenaza a Inditex con una multa millonaria por incumplir un acuerdo contra el trabajo esclavo

http://www.eldiario.es/economia/Inditex-enfrenta-millones-Brasil-incumplir_0_387411592.html

3.



TEXTIL

Inditex eludió el pago de 585 millones en impuestos gracias a su ingeniería fiscal, denuncia un informe

<http://www.lavanguardia.com/economia/20161208/412480312852/inditex-impuestos-ingenieria-fiscal-informe.html>

4.



Inditex esquivó 600 millones en impuestos gracias a la ingeniería fiscal

<http://www.publico.es/economia/inditex-esquivo-600-millones-impuestos.html>

6. Ahora vamos a ver algunos comentarios de la noticia:

1  **Isabel Mesa** · En La Universidad de La Vida

Me parece indignante los comentarios que se están produciendo porque una persona decide hacer una donación y más de esta envergadura. La Sanidad Pública necesita ayuda y no creo que esté en posición para rechazar este tipo de aportaciones. El cáncer y otras muchas enfermedades, entre las que se encuentran las enfermedades mentales ven recortados sus presupuestos por falta de dinero. Bienvenidas sean todas las aportaciones de personas dispuestas a colaborar. Cuando oímos que en otros países, se hacen donaciones importantes, siempre se critica que en España eso no sucede. Y ahora qué pasa???

I.M.

Me gusta · Responder ·  13 · 7 de junio de 2017 20:38

Envergadura: tamaño

Ven recortados: ven cómo se recortan

Presupuesto: el dinero que tienen

Bienvenidas sean: damos la bienvenida

2  **Sagra Lopez Roja** · IES Zaidín-Vergeles

A mi, me parece bien..pero me gustaría, que con nuestros impuestos se invirtiera más en Sanidad e Investigación, en vez de robarnos millones de dinero de todos los españoles..Bienvenido sea ese dinero y ojalá lo hicieran todos los millonarios que tenemos...Que cada día son más. .

Me gusta · Responder ·  3 · 7 de junio de 2017 23:35

¿Cómo son estos comentarios?

¿Son formales o informales?	
¿Qué tipo de información se da? ¿Opinión personal, hechos, datos...?	
¿Qué extensión tienen? ¿Son largos o cortos?	
¿A quién están destinados estos comentarios?	
¿Para qué escriben las personas estos comentarios? ¿Tienen un propósito?	

7. Ahora vais a crear vuestro propio comentario respondiendo a la noticia. Tened en cuenta las características de los comentarios, porque estos serán los criterios de evaluación (de 1 a 5). En el comentario, debéis incluir vuestras opiniones e ideas con respecto a la noticia, a la revista, al caso de Amancio Ortega, etc.

Añade un comentario...

Publicar también en Facebook **Publicar**



Me gusta: Tu comentario está bien, has expresado tu opinión y cumple con algunos de los criterios

Me encanta: Tu comentario cumple con todos los criterios, está bien redactado y ¡me encanta!

Me divierte: Tu comentario es muy original pero no te has expresado bien, podrías revisarlo.

Me entristece: No entiendo tu comentario, deberías revisarlo.

Me enfada: No has comentado tu opinión, ¡deberías volverlo a hacer!

Anexo 9

Lista de control de la propuesta “Amancio Ortega y la sanidad pública”

1. Comentarios informales
2. Información de opinión personal
3. Los comentarios son relativamente cortos
4. Están destinados a los demás lectores pero también a los autores del artículo
5. Los propósitos pueden ser diversos: expresar opinión, desahogarse y quejarse de la situación socioeconómica y política, interactuar con los demás...
6. El escritor identifica el punto de vista ideológico y responde a él

Anexo 10

Post-its para la secuencia “Amancio Ortega y la sanidad pública”



Anexo 11

Producciones escritas de los estudiantes de la propuesta “Héroes Terrenales”

Estudiante 1

En mi opinión el anuncio ‘Héroes Terrenales,’ es un anuncio muy efectivo y agradable. El vídeo describe la realidad para muchos jóvenes aficionados a los deportes y la desesperación tienen que encontrar a sus ídolos deportivos.

Pienso que el uso de la música en este vídeo es muy importante. Construye tensión y anticipación. La música comienza solo cuando Hugo sale de su casa por la primera vez. La música comienza simplemente con acordes de bloque y se vuelve más complicado a lo largo del anuncio. La música acelera en tanto el ritmo y el volumen cuando el niño se acerque a cumplir con su ídolo, Iker Casillas. La música se detiene completamente cuando Hugo se encuentra cara a cara con Iker Casillas. La música comienza otra vez cuando el calzoncillo aparece en la pantalla. Por eso la música es profundo e intenso y por consiguiente crea el suspenso. Es importante que no hay diálogo, solo música.

Creo que es importante que el vídeo se encuentra en los barrios, es muy relacionable para la audiencia del anuncio. Iker Casillas inspira Hugo así que va en bicicleta hasta el campo de fútbol para verlo con regularidad. Dado que aparece que Hugo es uno muchacho normal, es un símbolo de toda la juventud en España quien aspira a encontrar a sus ídolos.

Este vídeo demuestra que los sueños pueden convertirse en realidad.

Este vídeo demuestra el efectivo masivo y la influencia que tienen las personas famosas en las vidas de la gente normal.

Para empresas grandes tener una persona famosa que es respetado y popular como la cara de su marca es una forma de ganar las clientes y los aficionados nuevos para su marca.

El momento decisivo en este anuncio es la visita de Hugo al El Corte Inglés. A causa de que Hugo vio el cartel de Iker Casillas, inmediatamente conque quería comprar la ropa de la marca Impetus. De ahí que Hugo sea un fanático de Iker Casillas, por consiguiente, quería comprar las ropas de la marca Impetus de que Casillas es el embajador de la marca.

El anuncio es un homenaje al carácter y la perseverancia también.

En consecuencia, es un anuncio muy efectivo y también muy divertido.

Estudiante 2

Antes de que la veamos, pensábamos que Iker Casillas sería el héroe, porque en actualidad él es uno de los héroes más popular en España. Sin embargo el anuncio, que es más como una película, nos muestra una otra interpretación de que es un héroe en realidad. Al fin del vídeo, vemos que el niño es el héroe realmente.

El vídeo presentamos una visión de la sociedad verdadera. Hoy en día los niños, aún las niñas, admiran los atletas. Los deportes juegan un papel importante en la vida de ellos. Es claro que el niño represente un joven típico.

Su paredes son decorados con pósteres de Casillas, nos muestran la lealtad del niño para Castilla. Dado que cada día va en bicicleta al campo de entrenamiento, intensifica la determinación de este niño. La música de piano también aplica el deseo intenso del niño para encontrarse con su héroe, además es lenta que representa que él tenía que esperar mucho tiempo para tener la oportunidad al fin.

En mi opinión, el objetivo del vídeo es que enseña que un héroe puede ser cualquier persona en la sociedad. Los logros, la edad, la condición social no son factores importantes de lo que un héroe es, sino la determinación, la pasión y la dedicación. El título es reflejado en el vídeo porque el héroe real no es de mucha importancia en la sociedad, no es extraordinario, pues es lo que pensamos. Sin embargo, el creador cuestiona nuestra percepción de los héroes en nuestro mundo.

Uno de los aspectos más interesante para mí es que Casillas no vi el niño antes de que él comprara la ropa interior. Hoy en día vemos siempre los deportistas en los anuncios, como modelos, de las marcas famosas. Las marcas y las empresas usan los famosos para que los aficionados compren sus productos y es efectivo porque los deportistas tienen mucha influencia, como vemos en el anuncio. La publicidad y el deporte van de la mano. Sólo hay que ver un partido de fútbol para ver los anuncios en todos partes porque el deporte tiene un público grande.

Estudiante 3

El miércoles pasado en la clase de gramática española, mis compañeros, los profesores y yo concentramos en el tema de los deportes. Por eso vimos un vídeo en línea que fue publicado por El Corte Inglés, un grupo de distribución de España con los grandes almacenes. El video era un anuncio para “Impetus Underwear” y se trata de la emotiva historia de los caracteres de Iker Casillas y Hugo y la verdad es que los deportes son un tema principal.

Después de mirar el video en su totalidad, no hay ninguna duda que el anuncio se ha producido un cierto tipo de sociedad. Uno de que es depende de los modelos y los nombres de marca. Hoy en día, mucha gente crea que necesitamos a seguir las últimas tendencias y modas que se muestran en las redes sociales para lograr sus sueños. En esta historia el niño que se llama Hugo quiere conocer el modelo, el futbolista Iker Casillas ya que Hugo le encanta el deporte de fútbol. Casillas es un patrocinador para “Impetus Underwear” y Hugo no piensa que él podrá encontrar Casillas sin comprar el producto. En mi punto de vista, este anuncio ilustra perfectamente que vivimos en una sociedad consumista.

Aunque El Corte Inglés dice que el video se va de una historia llena de la pasión, la tenacidad y la lealtad incondicional, creo que hay algunos aspectos negativos que existen también. Para mí es claro que el niño sufre de la presión y estrés durante el vídeo. Se siente como un extraño porque no tiene los últimos artículos deportivos. Me parece que Casillas es retratado como un hombre ingenio, generoso y perfecto. No pienso que esta creencia es saludable para los jóvenes. Los niños deben saber que nadie es perfecto. Creo que los modelos no son siempre positivos para los niños.

En conclusión, opino que los deportes son muy importante y beneficiosos en muchas maneras diferentes dado que muchas personas los practican. Vivir una vida activa es muy bueno para la salud mental y física. Sin embargo, creo que este video muestra que hay un lado materialista al mundo del deporte. Desde mi punto de vista todo debe tenerse en cuenta.

Estudiante 4

He visto el anuncio de Impetus con la futbolista Iker Casillas, fue creado por El Corte Inglés. En mi opinión, no me gusto el anuncio porque me siento que tiene un mensaje extraño. En el video, el niño iba al entrenamiento de Casillas y los chicos cada día ya que Casillas era su héroe. Sin embargo cada vez el chico estaba cerca de Casillas, Casillas tenía que salir. A pesar de todo, el chico volvería al campo cada día, demostraba una gran determinación.

Después algunos días y aún no ha hablado con Iker, el chico empezó a perder esperanza. Sin embargo el estado de ánimo del video mejorar cuando el chico y su madre fueron a El Corte Inglés. Cuando estuvieron allá, el chico vio la ropa interior de Impetus, con quién Iker Casillas es un modelo. La madre decidió a comprar la ropa para su hijo.

Esto le inspiró a volver al campo en un final esfuerzo a encontrarle Iker. Cuando llegó al campo él pudo ver el entrenamiento había terminado. Entonces lo vio Iker caminar fuera del campo, Iker notó el chico con la ropa interior. Iker firmó la ropa interior y le dio al chico.

Pienso que eso es ridículo que Iker podía ignoran el chico durante el todo del vídeo, hasta el chico compró la ropa interior, en el video Iker no es retratado como un héroe, sólo como una persona se interesa a vender sus productos. El anuncio crea la idea que para estar contento, tiene que comprar los productos de la compañía.

Estudiante 5

En mi opinión algunas partes de este video son exageradas. Primero, yo creo que el título es una broma y un abuso de la palabra "Héroe". Cómo se puede usar la palabra "Héroe" para describir a Iker Casillas mientras que hay gente en el mundo peleando para conseguir libertad por sus tierras y gente, hay gente que arriesga todo para mejorar la vida de sus familias y el productor quiere que yo crea que Iker Casillas es un héroe porque firmó la ropa interior de un niño. En el texto corto, habla de "la generosidad" de Iker Casillas. Pero no puedo ver ninguna señal de "generosidad", sus motivos son el dinero y nada más. ¿El niño logró su objetivo porque se compró algo de Impetus Underwear? ¿Así que todos los niños tan sólo necesitan comprar del corte inglés para realizar sus sueños? Claro que no, para mí esto es absurdo.

¿Qué tipo de mensaje está 'Impetus Underwear' tratando de comunicarnos? Es un anuncio, por lo tanto, quiere aumentar la venta de ropa interior o reforzar la marca. Pero me parece que Impetus ha fallado en completar cualquiera de los dos. Los niños no van a comprar Impetus Underwear a causa de este video ni los adultos, quienes probablemente, no vio hasta el final porque era previsible y además el final es decepcionante. En cuanto a la misión de reforzar la marca, la única cosa que ha reforzado es el hecho de que dinero puede influenciar las acciones y las opiniones de los jugadores y los aficionados a la vez.

Un problema que me di cuenta a en el video es cómo el dinero perjudica al deporte. El dinero tiene demasiada influencia y ha eliminado la pasión por el deporte. Por ejemplo, la mayoría de los futbolistas juegan por el dinero y no les importa si ganan o pierden mientras que cobren sus sueldos. De ahí que es muy difícil motivarles cuando ya tienen todo lo que necesitan. Eso no es un problema en deportes como 'Gaelic' y 'Hurling' porque no son profesionales y así que las deportistas no reciben sueldos. A los jugadores les motivada el amor por el juego y eso es suficiente para motivarles.

Estudiante 6

Las personas que crearon este anuncio usan a un famoso futbolista y un sueño infantil de encontrar y conseguir este autógrafo de futbolistas para vender su producto (Impetus) y promover el corte inglés. En mi opinión, esta es una forma muy eficaz de comercialización y la venta de un producto. Porque hay tantos niños y adultos que tienen el mismo sueño que Hugo tiene. Por lo tanto, la persona que ve el anuncio es más probable que comprar el producto, por ejemplo, la ropa interior.

Como se usan el piano, se acumula la tensión que resulta en el extremo del anuncio que es un gran momento cuando Hugo tiene que caminar con su héroe y conseguirle firmar algo para él.

La música está ahí para crear el suspense y para acumular el interés del público en el anuncio y por lo tanto su enfoque se dirige hacia el lugar donde Hugo compró la ropa interior, El Corte Inglés y así la marca de la ropa interior que él compró.

Hoy en día, si un anuncio no tiene persona famosa en él, no es tan eficaz como si había una persona famosa en el anuncio, por consiguiente, el Corte Inglés tienen creado un anuncio muy impactante para la audiencia

Creo que el deporte, en particular el fútbol, es tan popular entre los niños y adultos. Por lo tanto, los deportistas famosos tienen un gran impacto en la vida de las personas. Por eso la empresa decidió tener a un futbolista como un embajador de su marca.

En el anuncio el deportista es retratada como un héroe de todos estos aficionados y niños en el estadio de fútbol.

Este anuncio muestra la cantidad de impacto que un deportista puede tener en los niños. Esto se ve en el dormitorio de Hugo, es que se cubre con los pósteres del Iker.

Además, no estoy de acuerdo con el título. No creo que los futbolistas sean héroes, sin embargo, veo la ironía en este título. Los futbolistas no pueden ser "héroes" convencionales, aquí son "héroes" en los ojos de los niños.

Estudiante 7

El miércoles 1 de marzo, una clase especial tuvo lugar con Raquel. El tema de esta clase era “los deportes”, así que vimos un vídeo sobre el fútbol, titulado “héroes terrenales”. El vídeo fue creado por El Corte Inglés, la cadena más importante de grandes almacenes en España, con “Impetus Underwear”, una marca de ropa interior. Por consecuencia, podemos afirmar que el vídeo se ha producido en una sociedad de tipo consumista.

Pienso que es importante que Hugo vaya en bicicleta hasta el campo de fútbol porque esto refleja el hecho de que Hugo hizo todos los esfuerzos para obtener un autógrafo de su ídolo. Destaca los valores promovidos por la marca Impetus: el esfuerzo, la tenacidad, la humildad y el respeto. Estos valores corresponden a los adjetivos que describen a Iker y Hugo: “generosidad”, “lealtad incondicional” y “tenacidad”.

Además, opino que la música del vídeo desempeña un papel muy importante: subraya la noción de esfuerzo. Es la razón por la cual está muy sentimental y dramática. La música es también emocional de modo que la recordamos.

Las grandes empresas promueven estos valores a fin de que los consumidores se identifiquen con los personajes de las publicidades. Por ejemplo, opino que el título contribuye al proceso de identificación porque los “héroes terrenales” se refieren a los héroes de la vida cotidiana, es decir todo el mundo puede convertirse en un héroe terrenal.

La última finalidad del proceso de identificación es incitarnos a comprar y consumir los productos de las marcas. Entonces, como nos identificamos con los personajes de las publicidades, deseamos parecerse a ellos, de forma que compremos estos productos.

Entonces, pienso que se creó este vídeo con el fin de que consumamos los productos de la marca Impetus. Por ejemplo, en el vídeo, el autógrafo de Iker para Hugo está escrito sobre un producto Impetus.

En mi opinión, el vídeo comunica la ideología que todo lo que compramos (las ropas, los muebles, los coches...) refleja la persona que somos porque nos identificamos con lo que compramos. Expresamos la persona que queremos ser a través los productos que compramos.

Estudiante 8

El marketing deportivo utiliza deportes para ayudar a vender bienes y servicios. Se centra tanto en la promoción de eventos deportivos y equipos, como en la promoción de otros productos y servicios a través de eventos deportivos y equipos deportivos. El objetivo es proporcionar al cliente estrategias para promover el deporte o promover algo distinto del deporte a través del deporte, por ejemplo, el anuncio "Héroes Terrenales". Hay muchas empresas que utilizan anuncios para vender sus productos como Nike, Adidas, Puma, etc. Las empresas utilizan a las celebridades para promover su producto, ya que hacen que el producto se vea más atractivo, por lo tanto la gente lo va a comprar. Como Iker Casillas promovió la marca "Adidas" en Earthly Hereos, es probable que más gente lo compre porque una celebridad lo está promoviendo. Desde mi punto de vista no creo que el anuncio de "Héroes de la Tierra" retrata un cuadro claro de "amistad". Pensé que el anuncio era un poco confuso. Ellos crean una imagen que para Hugo tener éxito y ser notado por su héroe, tuvo que salir y comprar "Impetus Underwear". Puesto que Impetus Underwear es una marca que Iker estaba promocionando creo que esta es una imagen negativa que se retrata a los niños. Entiendo que es un anuncio para promocionar la marca "Impetus Underwear", pero no entiendo el argumento. Se supone que el anuncio tiene un significado subyacente para afectar emocionalmente a la audiencia. Creo que el anuncio promueve bien la marca "Adidas". Se puede ver en todo el anuncio. Iker lleva guantes adidas en el cartel en el dormitorio de Hugo. El logotipo se puede ver en todos los jerseys. El anuncio está claramente dirigido a una audiencia de todas las edades, ya que se puede ver las camisetas que se promueven en los niños, así como los adultos. Por otro lado el anuncio muestra que algunas celebridades son sin pretensiones. Hay muchos niños en todo el mundo que tienen ídolos y que aspiran a ser ellos. Disfruté de la sensación de felicidad y alivio que sentí al final del anuncio cuando Hugo llegó a conocer a su héroe.

Estudiante 9

Después de ver el anuncio 'Héroes Terrenales' producido por *El Corte Inglés e Impetus*, pude reflexionar sobre el propósito del anuncio y el efecto que los anuncios como este pueden tener en la gente, en particular con los niños, y también la importancia del deporte hoy en día.

Al principio Casillas está jugando al fútbol con los niños para darles consejos y enseñarles el deporte, esto muestra que el deporte es una buena manera de animar a los niños. Sin embargo, durante el video, Hugo intenta obtener un autógrafo dos veces, pero falla en ambas ocasiones. No obstante, sigue intentándolo, ya que realmente admira a Casillas. y en su último intento después de comprar la ropa interior que se está promocionado, vuelve a los campos de fútbol. Finalmente recibe el autógrafo de su ídolo que había deseado durante un tiempo. En mi opinión, los jugadores de deporte pueden tener un gran impacto en los jóvenes y por eso Hugo no se rindió hasta que obtuvo la autografía.

Además, para construir suspense el director ha elegido la música instrumental y piano para hacer el video más profundo, dramático e intensivo que subyace en lo importante que puede ser el deporte para algunas personas y esto es muy visible al final del video cuando Hugo está encantado de colgar sus calzoncillos recién firmados en la pared de su dormitorio. Iker fue capaz de inspirar al joven Hugo así que este está orgulloso exhibir su ropa interior ya autografiada.

A pesar de que este video es capaz de alentar a los jóvenes a creer en sus ídolos, también desafortunadamente muestra cómo las grandes empresas explotan a los niños utilizando el deporte y las estrellas deportivas para promover una marca.

En conclusión, uno puede reflexionar sobre este video de diferentes maneras. Es una promoción para la ropa interior 'Impetus' en colaboración con El corte inglés, pero al mismo tiempo revela la importancia de los ídolos y el deporte para los jóvenes. El deporte es una buena manera de motivar a las personas y por eso Impetus utiliza Iker Casillas para que la gente quiera comprar su producto.

Estudiante 10

Este trailer por el Corte Ingles me da una mezcla de sentimientos e opiniones. A un lado se trata de un niño que sigue sus sueños y nunca deja su deseo de conocer a su ídolo. Sin embargo, al otro lado la imagen nos da la impresión que el futbolista, se llama Iker Casillas, no hace nada para el niño dedicado a encontrarlo.

La pequeña párrafo dice que Casillas es un hombre generoso pero yo no estoy de acuerdo. El futbolista ignora al niño, que se llama Hugo, varias veces después de unos partidos de futbol. Hugo está muy decepcionado hasta que ve los calzoncillos de Casillas en el Corte Ingles. Otra vez, el niño se convierte en optimista. Entonces, vemos como una publicidad puede inspirarnos tanto tener un ídolo para motivar, pero en realidad 'el ídolo' vive su vida normal y no hace nada especial para sus fans solo posar para unas fotos.

Creo que el anuncio está dirigido a los niños pequeños que son fans de todos tipos de deporte pero en particular el futbol, claro. Creo que está dirigido también a los padres que les parece ser 'el futbolista' o el ídolo para sus niños. Claro que un ídolo no hace falta ser alguien muy bien conocido al público.

Me imagino que la idea atrás de este tráiler es inspirar, motivar e influir los jóvenes, los deportistas pero también la gente en las clases medias que pueden comprar cosas de marca. Para mí, la idea que se evoque le mas fuerte es el de materialismo. Hugo el niño nunca abandona sus deseos y eso me gusta pero la solución de su problema en este video es unos calzoncillos de marca que le compró su madre. El mensaje que el corte ingles da a los niños aquí es que puedes intentar e intentar pero si no tienes bastante dinero, si no puedes comprar algo muy especial nunca vas a realizar tus sueños.

Para terminar, quiero decir que el Trailer da un mensaje muy mezclado a sus espectadores. A un lado es muy positivo, siempre sigue tus sueños, pero al otro lado dice que necesitamos el materialismo para tener éxito en el mundo.

Estudiante 11

Yo creo que uno de los temas principales que se describen en este video es la dedicación.

Tanto Iker como Hugo, representan dedicación de dos maneras diferentes.

Iker, un futbolista de éxito, es el mayor representante de lo que uno puede lograr a través de dedicación. Él es un héroe a tantos, incluyendo Hugo joven. A causa de la dedicación que hacía en todo su vida, es ahora alguien que los jóvenes pueden aspirar a ser.

Hugo admira mucho Iker, como tantos otros niños donde vive, a un grado tan alto que él trató y falló muchas veces, antes de, finalmente, encontrar su héroe. Su dedicación tenaz es otra, pero diferente, percepción sobre el tema de dedicación mostrada en este video.

Las imágenes del fondo de la clase media, además ejemplifican los mundos diferentes en los que viven Iker y Hugo; Es esto lo que se logra con su dedicación a tu deporte? La música de piano en el fondo es importante para producir una representación dramática y emotiva de la esperanza.

Hugo intentó tener un autógrafo de Iker, pero cada vez era fracasado. Pero, Hugo no dejó a causa de este fracaso, continuaba. La esperanza y la lealtad que tiene, no puede desaparecer – su dedicación para encontrar su héroe es constante. Tanto es así que, compró un bar de bóxers, un objeto muy inusual por Iker para firmar, por tratar de hacerle firmarlos. No sólo funcionó, pero su dedicación lo hizo llegar temprano al estadio y se encontró su héroe en persona.

Creo que la práctica hace la perfección y, Iker y Hugo son ejemplos excelentes de esto. Algunos pueden decir que todo que Iker ha logrado es debido a la suerte, no a su trabajo duro y dedicación. Otros pueden decir que, la habilidad es la única cosa que necesitas para tener éxito en deportes. Sin embargo, aunque la suerte y la habilidad pueden jugar grandes partes en la realización de sus sueños, especialmente en el mundo del fútbol, pienso que la dedicación a su deporte es vital.

Estudiante 12

El Corte Inglés y ha publicado un anuncio para su nueva colección de ropa interior pero ellos han incluido un personaje muy famoso; Iker Casillas.

Este video y campaña nos muestra la esencia del consumismo. Ellos usan una historia de un niño y Iker Casillas para atraer personas. La historia es un instrumento para atraerlos a comprar su ropa. El niño es un fanático de Casillas y el niño trata de conocerlo pero nunca funciona hasta que le muestra un par de su ropa interior. El foco principal en esta campaña es la ropa interior. El niño no puede encontrar su "héroe terrenal" hasta que compra su colección. Este video y campaña es muy inteligente porque lo dirige el anuncio a los aficionados al fútbol y a la gente que le gusta Hugo Boss y Iker Casillas. Ya que saben que la gente estará interesada por una celebridad, incluyeron a propósito a Casillas y por eso, lo hace más interesante.

Este anuncio también es ambiguo como describe un héroe terrenal pero el héroe en el final claramente parece ser el niño. Esperó y siguió intentando sin importar cuánto fuera rechazado. Así que él se refiere al niño como heroico?

Hay muchos aspectos de este anuncio que lo hacen interesante. La música comienza como si algo emocionante suceda. Crea un tono emocionante. Pero también utiliza imágenes realistas y secuencias para atraer al espectador.

Cada anuncio tiene una agenda, pero este anuncio le agregó más historia. El anuncio es promover la ropa interior de Hugo pero representa una historia emotiva. Sabe lo que su público está interesado así que ellos utilizaron las imágenes y eligió a la gente en el anuncio cuidadosamente.

Este anuncio se utiliza para describir a los héroes, pero en realidad, está tratando de vender la ropa interior. Después de analizar vemos que las empresas utilizan muchas estrategias para vender sus productos. Estas estrategias de marketing se utilizan de muchas maneras y no siempre es obvio como la música, las imágenes, los protagonistas y el entorno. Todos tienen un efecto sobre la audiencia. Esto nos muestra el mundo de los anuncios.

Estudiante 13

En este texto, hablaré sobre los deportes y su efecto en sociedad y además un papel y efecto del vídeo por El Corte Inglés. En realidad, los deportes son muy importante en la vida de los jóvenes. En particular, deportistas que son famosos. En este vídeo, está claro que deportistas y la publicidad tienen un papel para influir los jóvenes.

El vídeo va dirigido el anuncio a todos los públicos porque hay muchas personas que sea beneficiarse. Los jóvenes, los padres, deportistas y también los equipos deportivos. Por el mensaje que se ha creado en el vídeo creemos que es necesario comprar los productos que ha creado no inspirado por deportistas y las personas que son famosas. Pero, este no es verdadero.

La música es muy importante en el vídeo porque no está hablando en el anuncio. Tiene un efecto grande porque los espectadores son solo están concentrado en las acciones de las personas y la música. La música se tocó en el piano. Este tiene una gran influencia en los espectadores y así que sentimos una sensación pena por el chico. A causa de que la música, el vídeo es muy emocionado y un mensaje está muy claro. Los atletas quieren vender sus productos.

Los atletas tienen un papel muy importante en el vídeo. En vida real, esperamos que las deportistas sean animar e influir los jóvenes en la vida de los deportes. Los deportes son muy importantes para la salud y el bienestar. En particular, los jóvenes para crecer y además para socializar y hacer amigos. Pero, en este vídeo un papel de los atletas son explotar y para influir en los niños de manera negativa. Un mensaje es que si compra los productos de las atletas entonces podrás comunicar y hablar con las deportistas.

Este mensaje es mal porque necesitamos jugar los deportes para mejorar su salud y para alojarte. Por esta razón, es muy importante que las deportistas animar los jóvenes jugar los deportes y no solo vender los productos en las tiendas. El Corte Inglés envían una mala imagen de las atletas.

Estudiante 14

El 1 de marzo, estuve en la clase de la profesora Raquel. Hablamos de los deportes y vimos el anuncio publicitario que se llama "Héroes Terrenales". En mi opinión, se ha hecho el video para promocionar los productos de Ímpetus Underwear y El Corte Inglés, que es donde se venden.

El uso de la música es muy bueno porque provoca emoción en los telespectadores y se puede relacionar con el niño del video. Tal como lo veo yo, Hugo, que es el niño que sale en el video está muy dedicado a conseguir un autógrafo de su jugador de fútbol favorito ya que él hace un gran trayecto en bicicleta hasta el campo de fútbol todos los días y nunca se rinde.

Por una parte, no me gusta mucho el video, no obstante, hay que agradecer la cinematografía, que de hecho, está bien elaborada. Los colores al principio son oscuros, porque el primer ambiente no es muy bueno, junto con la música, provocan la emoción en el telespectador. Además, noté que la música cambia dependiendo del entorno, el tempo se vuelve lento cuando se quiere crear más suspenso.

Para mí, no me ha gustado mucho este anuncio, ya que se hace monótono y largo. Es más, después de ver este video, no estoy convencido de comprar los productos de Ímpetus. No es que el video no sea bueno, sino que no me interesan mucho las cosas relacionadas con el fútbol.

Estudiante 15

Los deportistas son una inspiración para muchos jóvenes y niños. Esto es un tema que explora en el video 'Héroes Terrenales'. También el título del video expresa este tema. En el video Hugo quiere encontrar con Iker Casillas, el futbolista famoso, y para que firmara algo que tiene, por lo tanto, él es un modelo para Hugo. No darse por vencido hasta que lo hace. Hugo compró la ropa interior porque él vio un póster de Casillas en la tienda. Porque esta futbolista que le admiran es conectada de esta ropa interior, que quiere comprarlo.

Hoy en día, los deportistas son personas muy importantes porque ellos son inspiración para salud y hacer algo que te ama. Muchos niños y jóvenes admiran ellos y aspiran a ser como ellos. Los deportistas muestran a los jóvenes y niños si trabajan duro lograrán sus sueños y metas, puesto que los deportistas hacen esto para volverse deportistas famosos. Los deportistas son personas muy atléticas y ellos promuevan estado físico y un estilo de vida saludable para muchas personas.

Las empresas usan a los deportistas famosos en sus anuncios porque ellos harán que la gente quiera comprar su producto. Es una buena manera para aumentar el interés en una marca o tipo de producto. Si la gente quiere un deportista lo que influenciará tu decisión para comprar un producto que está asociado con. Este video muestra cómo la gente puede ser influenciada para comprar un producto porque un deportista famoso es asociado con lo.

Sin embargo, hay algunos problemas conectados con el mundo de los deportes. Algunos deportistas han involucrados en drogas ilegales para ganar partidos. Es una manera negativa por lograr sus metas. El racismo es otro problema presente en muchos deportes hoy en día. Por eso, no todos los deportistas son buenos ejemplos para personas que deberían ser modelos para jóvenes y niños. Las empresas deberían asegurarse que usan deportistas en los anuncios que son buenas modelos para niños y jóvenes.

Estudiante 16

El cortometraje "Héroes terrenales" fue creado por Impetus Underwear junto con el Corte Inglés. Iker Castillas es el embajador de la marca de ropa interior masculina. Trata de la relación entre Iker y un joven que se llama Hugo. El objetivo del vídeo es destacar que aunque Iker es famoso , todavía tiene valores auténticos.

En mi vista la película fue producida para la clase media porque el Corte Inglés es un departamento de compras de clase media. Iker es un futbolista famoso, por consiguiente está dirigido a los aficionados al fútbol, de manera que los motiva a seguir sus sueños. Ya que Hugo nunca se rinde por Iker, es posible que el anuncio también implique la lealtad a sus grandes almacenes. Por eso el lema podría ser: la lealtad a sus estrellas, la lealtad a sus tiendas. Así como esto, las empresas usan las imágenes de personajes del mundo del deporte como símbolos de motivación y crean los deportistas en héroes.

De aquí que Iker se va con Hugo al final del corto, por su dedicación.

La música (instrumental, de piano) sirve para establecer una escena dramática. Es necesario empezar más lento de modo que se acumula la tensión. También es importante que Hugo viaje en su bicicleta al campo de fútbol en lugar de caminar porque está haciendo un esfuerzo para llegar allí rápido.

Los adjetivos que se usan para describir a ambos personajes son precisos. Iker es un personaje generoso porque él da clases de fútbol a muchachos jóvenes. Sin embargo, Iker aparece como un personaje malo y ignorante al principio por ignorar a Hugo. Aunque es un personaje generoso, a veces ignoraba a Hugo y le hacía sentirse excluido. A Hugo le encanta el fútbol y le apasiona. Hugo es descrito por su lealtad incondicional a pesar de que Iker nunca le dio atención. Hugo hace todo lo que puede para obtener su autógrafo y por consiguiente él compra los calzoncillos de Impetus underwear para atraer su atención. Tan pronto como Iker vio a los calzoncillos, se fue con Hugo. Esto demuestra que uno debe ser determinado ya que este fue su último intento de alcanzar a Iker y fue exitoso.

Estudiante 17

A mi me gusta el video héroes terrenales mucho. Iker es mi héroe también y un día vaya a conocer Iker. El niño Hugo tiene mucho valiente porque él fue muy persistente con sus sueños. En equidad a Iker él es muy ocupado en su vida y puedo imaginar es muy difícil a complacer todos los niños.

Sin duda el video se ha producido en una sociedad muy materialista. Por ejemplo cuando el niño es en la tienda él ha dicho “no” muy casualmente a su madre cuando ella ha preguntado a él si él quiere un balón. Recuerdo mi niñez y era muy diferente con cosas como balones.

Por el otro lado ese video se ha producido por corte inglés con objetivos materialistas. Corte inglés quieren niños como Hugo en sus mercados y están usando héroes como Iker Casillas por ese objetivo. No estoy enfadado sobre esta verdad, porque es solo capitalismo hoy en día, pero sin duda es muy triste.

Departe de este tema de el capitalismo hoy en día, a mi me gusta la historia en ese video. Iker con humildad y Hugo con mucho valiente es muy bonita. Sin duda el mensaje, que necesitamos seguir nuestros sueños con persistente es muy importante para los niños hoy en día. El mensaje que no puedes parar tratando en la vida es muy importante aquí y si queremos no es un video de capitalismo. Todo es acerca de la percepción.

A mi me gusta mucha la música corte inglés ha usado en el video. La música es muy dramática y con intención como el niño Hugo. El piano es muy importante en el efecto de la música. Si corte inglés ha usado una guitarra, no ha fuesen ganado, pero a mi me gusta mucha el piano. Cuando el niño era en el bicicleta, la música estaba muy importante, con la drama en este momento.

Estudiante 18

En este mundo donde estamos preocupados por celebridades que son famosas por nada, el papel de los atletas famosos es muy importante. Los atletas exitosos demuestran a los niños que estar en forma, jugar deporte y hacer ejercicio junto con el trabajo duro, la pasión y la dedicación puede traer resultados maravillosos. El video muestra el profundo efecto que un famoso futbolista español tiene en la vida de un joven, Hugo. El video retrata a Hugo, un aficionado por casillas, siguiendo en su ejemplo vistiendo su jersey, tomando clases de fútbol y manteniendo su aptitud por el ciclismo. Es significativo que Hugo pase al evento para encontrarse con su ídolo porque intensifica su devoción. En mi opinión, videos como este muestran los beneficios de apoyar a los equipos deportivos y practicar deportes.

Mi única crítica del video es la motivación detrás de su producción. Es común que las grandes empresas utilicen la imagen de un fan y su ídolo. Las grandes empresas saben la influencia que los atletas tienen en el resto del mundo, y por lo tanto utilizan su influencia para vender sus productos.

La imagen del niño y el impacto que el deporte ha tenido en su vida es un tema universalmente atractivo, y nadie puede argumentar que los deportes tienen un impacto negativo en la vida de los niños pequeños. En mi opinión, el uso de la historia de un joven para vender productos parece ser un poco explotador. Mientras que el video contiene un mensaje grande y importante, el mensaje más importante para la empresa es la promoción de su producto.

Pero en conclusión creo que este video retrata vívidamente el efecto y los beneficios que el deporte tiene en nuestras vidas.

Estudiante 19

No creo que este anuncio retrata una imagen clara de "amistad". Tengo la sensación de que para que Hugo tuviera éxito y fuese notado por su héroe, tuvo que salir y comprar la ropa interior, que no debería ser una imagen retratada a los niños. Entiendo que es un anuncio para promover la ropa interior, pero no entiendo por qué eligieron esa línea de la historia.

Estudiante 20

Este video es muy interesante. Es sobre un niño que quiere encontrar su inspiración – su futbolista favorito. Se desarrolló principalmente en el campo de fútbol. La gente aquí es de la clase media. Yo creo que la imagen aquí es muy evocadora. El objetivo del video es para evocar emoción lo que es ayuda por el piano y sin duda evoca mucha emoción en todo el mundo. Intrigue la audiencia. Yo pienso que si el video usa un otro instrumento (no el piano), no debería ser muy éxito. También hay que decir que es un gran parte del entorno del video. La bicicleta es un símbolo del viaje del niño. Es muy dramático y muestra el grande camino del niño. El corte inglés tiene mucho éxito en la promoción de su marca. Su anuncio es muy inteligente y convincente. Al fin, es bastante divertido cuando el niño compra la ropa interior. Finalmente se encuentra su Hero y él la firma. El video termina con la imagen de la ropa interior en la pared. Muchas empresas usan las imágenes de personajes como Iker Casillas porque ellos ayudan promocionar la marca y también convencen al público de comprar los productos deportivos. Me parece que es una técnica inteligente de marketing.

El deporte es una gran parte de la vida de este niño. Los deportes tiene muchas ventajas y sin duda es importante por todo el mundo especialmente los niños. Primeramente, hay muchos beneficios biológicos, como mejora la forma. Reduce el nivel de depresión también y es una oportunidad para encontrar muchas personas y para hacer amigos. En el video un entrenamiento sesión se desarrolló, que permita los niños comunicarse juntos. Yo pienso que es esencial en el desarrollo de los niños. Es importante para alentar todos los niños también. Este niño en el video le encanta el deporte y sin duda es una gran parte de su vida cotidiana. Muchos jóvenes están inspirados en los jugadores especialmente como el jugador Iker Casillas o David Borges. En mi opinión, estas personas son una fuente de la inspiración por muchos niños.

El corte inglés/ Impetus Underwear tuvo mucho éxito con este video. Nos muestra la generosidad del jugador, Iker Casillas y que los deportes son un gran aspecto de las vidas del todo el mundo.

Estudiante 21

Como casi todos los aspectos de la media, Héroes Terrenales usan una celebridad para manipular los consumidores. Las corporaciones saben que vivamos en el mundo con el que está obsesionado con la vida materialista de manera que si tu pongas una cara que es reconocible frente de sus productos atraerá más atención. Emplean la leyenda de Real Madrid Iker Casilas como la estrella de su cortometraje y como se dicen Iker es entrega y humildad. Pero el cortometraje de Héroes Terrenales no ha tenido este afecta para mí, se usa música emocionante para distraer desde la historia aburrida. El propósito de la película está muy vaga y sin contexto. En total es una historia con poco claro y cuando mires hasta al fin te enteres que es un anuncio hecho para vender la ropa interior masculina.

La idea que Héroes Terrenales usaban un niño para ascender un producto por los adultos es muy escalofriante y raro. Por esto no me querría ir a El Corte Ingles. Por consiguiente el anuncio tiene todo el afecto contrario conmigo. Particularmente cuando consideras cuanto que pagaran hacer un anuncio de ese tamaño. El espectador no tiene cualquiera forma de relacionar con las vidas de las protagonistas debido a la falta de diálogo. Creo que necesito hacerlo más corto para expresar directamente la intención a la audiencia. Además del hecho, no creo que sea una buena idea que iker Casilas pone su nombre al lado de esta campana. Parecería a mucho que IkerCasilas asociado con Impetus para ganar una gran cantidad de dinero. Si fuera Iker Casilas no trabajaría en Héroes Terrenales porque la historia no tiene suficiente significado asumir el riesgo. Uno pensaría que tiene bastante dinero ya.

Mirando lejos de estas culpas, la cinematografía y la actuación del niño David Borges estaban muy bien hecho. El ajuste era muy hermoso y la pintura era llena de color. Es toda una pena en vista de que el propósito del cortometraje no hay la misma calidad.

Estudiante 22

El chico vive en el campo así que no hay mucho de hacer. No hay muchas facilidades menos el estadio de fútbol que necesita ir en su bici porque el estadio no es tan cerca de su casa. Su pueblo no es rico, pienso que está así para mostrar que no necesita dinero para crear oportunidades por tu mismo. En este caso el chico usa su bici para ir al estadio, solo tiene su pasión y un deseo. La bici representa la persistencia del chico, usa su bici cada día con la intención de obtener el autógrafo del futbolista. Es evidente que fútbol es un gran parte de su vida. Todo de su habitación está cubierto con imágenes de fútbol en particular Casillas. Eso es similar de muchos niños, por consiguiente, el anuncio es relevante por niños y todas que son hinchas de fútbol y se dirige a esto audiencia. El título representa el vídeo bien porque este héroe, Casillas, es muy realista. Eso es evidente en el final cuando está andando con el chico. Hay mucha anticipación durante del anuncio porque el chico tiene muchos intentos de obtener el autógrafo, y en el final la audiencia se siente contento para el chico. Se crea un ambiente positivo, eso es un tacto importante para vender cosas. Las empresas grandes como el Corte Inglés usan cosas personales para advertir sus productos, como este anuncio se usa la pasión del fútbol. También incluyen personas famosas para que agarran la atención de la audiencia. En esta situación el futbolista es Casillas, y es claro que el chico, y mucho más chicos son hinchas grandes. La música es muy dramática, pero es tranquilo al mismo tiempo. Por eso los espectadores pueden relejarles y pueden estar envolviendo al anuncio y a la historia. El video mostrar que alguna persona puede tener éxito si tiene pasión y determinación. Hay un poco de humor al final del anuncio que hacer el anuncio más memorable.

Anexo 12

Producciones escritas de los estudiantes de la propuesta "Amancio Ortega y la sanidad pública"

Estudiante 1

Me ha gustado... 😊

Que ~~sea~~ ~~haya~~ ~~un~~ ~~aspecto~~ ~~para~~ ~~los~~ ~~comentarios~~ ~~anteriores~~

Podrías mejorar... 😞

Como el gobierno puede mejorar la salud pública

7. Ahora vais a comentar vuestro propio comentario respondiendo a la noticia. Teneo en cuenta las características de los comentarios, porque estos serán los criterios de evaluación (de 1 a 5). En el comentario, debéis incluir vuestras opiniones e ideas con respecto a la noticia, a la revista, al caso de Amancio Ortega, etc.

Añade un comentario... Creo que esto es un debate muy polémico por muchas razones, por tienen que dar en cuenta la prioridad de la salud pública y el buen estar de los demás. ~~Estoy~~ de acuerdo con la primera comentario, porque será mejor avanzar ~~los~~ ~~interés~~ de los menos afortunados que seguir en este lucha subjetivo.

Publicar también en Facebook Publicar

Me gusta Me encanta Me divierte Me entristece Me enfada

Me gusta: Tu comentario está bien, has expresado tu opinión y cumple con algunos de los criterios
Me encanta: Tu comentario cumple con todos los criterios, está bien redactado y ¡me encanta!
Me divierte: Tu comentario es muy original pero no te has expresado bien, podrías revisarlo.
Me entristece: No entiendo tu comentario, deberías revisarlo.
Me enfada: No has comentado tu opinión, ¡deberías volverlo a hacer!

4

Estudiante 2

Podrías mejorar... 😞

Me ha gustado... 😊

Mi opinión es similar con ~~tey~~ Creo que el dinero mejorará la sociedad en general y la gente (de España) tiene aceptar la donación como una donación.

7. Ahora vais a escribir vuestro propio comentario respondiendo a la noticia. Tened cuenta las características de los comentarios, porque estos serán los criterios de evaluación (de 1 a 5). En el comentario, debéis incluir vuestras opiniones e ideas con respecto a la noticia, a la revista, al caso de Amancio Ortega, etc.



Añade un comentario...

Yo? Creo que sería irresponsable si no aceptarían el dinero. Porque si se puede dar ~~de~~ opiniones negativas pero en el final, la gente puede beneficiar ~~de~~ por el dinero. Y por eso, ~~yo~~ creo que el puede darlo.

Publicar también en Facebook

Publicar



Me gusta Me encanta Me divierte Me entristece Me enfada

Me gusta: Tu comentario está bien, has expresado tu opinión y cumple con algunos de los criterios

Me encanta: Tu comentario cumple con todos los criterios, está bien redactado y ¡me encanta!

Me divierte: Tu comentario es muy original pero no te has expresado bien, podrías revisarlo.

Me entristece: No entiendo tu comentario, deberías revisarlo.

Me enfada: No has comentado tu opinión, ¡deberías volverlo a hacer!

Estudiante 3

Me ha gustado... 😊

su imagen de perfil

Podrías mejorar... 😞

No entiendo lo que pones.
Me parece todas que
no entiendo.

7. Ahora vais a crear vuestro propio comentario respondiendo a la noticia. Ten en cuenta las características de los comentarios, porque estos serán los criterios de evaluación (de 1 a 5) del comentario, debéis incluir vuestras opiniones e ideas con respecto a la noticia, a la revista, al caso de Amancio Ortega, etc.



Añade un comentario...

Andrew Friedman

En La Universidad de la Vida

Como que Amancio Ortega debe limpiar su nombre antes de pasar en dar su dinero al gobierno. Aceptar el dinero es un precedente malo para el país: que separa España de Colombia bajo el poder de Pedro Escobar? Como el sistema de salud el público, no debería recibir fondos del público, sin de fuentes privadas. No queremos que sea una jerarquía de salud como la de los EEUU.

Publicar también en Facebook

Publicar



Me gusta Me encanta Me divierte Me entristece Me enfada



- Me gusta:** Tu comentario está bien, has expresado tu opinión y cumple con algunos de los criterios
- Me encanta:** Tu comentario cumple con todos los criterios, está bien redactado y ¡me encanta!
- Me divierte:** Tu comentario es muy original pero no te has expresado bien, podrías revisarlo.
- Me entristece:** No entiendo tu comentario, deberías revisarlo.
- Me enfada:** No has comentado tu opinión, ¡deberías volverlo a hacer!



Estudiante 4

Podrías mejorar ... 😞
"Las donaciones son algunas buenas" ✍️

Me ha gustado... 😊 que tú piensas que el tiene una obligación para pagar ~~de~~ sus castigos.

7. Ahora vais a vuestro propio comentario respondiendo a la noticia. Tene cuenta las características de los comentarios, porque estos serán los criterios de evaluación (de 1 a 5). En el comentario, debéis incluir vuestras opiniones e ideas con respecto a la noticia, a la revista, al caso de Amancio Ortega, etc.



Añade un comentario...

~~Me gusta Amancio Ortega~~ creo que,
En general, las donaciones son algunas buenas
pero, entiendo por que mucha personas
están enfada sobre Amancio Ortega.
Antes de donar, el tiene que pagar
castigos para sus acciones ilegales.

Publica también en Facebook

Publicar



Me gusta Me encanta Me divierte Me entristece Me enfada

- Me gusta:** Tu comentario está bien, has expresado tu opinión y cumple con algunos de los criterios
Me encanta: Tu comentario cumple con todos los criterios, está bien redactado y ¡me encanta!
Me divierte: Tu comentario es muy original pero no te has expresado bien, podrías revisarlo.
Me entristece: No entiendo tu comentario, deberías revisarlo.
Me enfada: No has comentado tu opinión, ¡deberías volverlo a hacer!

Ha ido = it is gone.

Estudiante 5

Me ha gustado... 😊
Estoy de acuerdo.
Esta es una problema complicada.

7. Ahora vais a crear vuestro propio comentario respondiendo a la noticia. Tene en cuenta las características de los comentarios, porque estos serán los criterios de evaluación (de 1 a 5). En el comentario, debéis incluir vuestras opiniones e ideas con respecto a la noticia, a la revista, al caso de Amancio Ortega, etc.



Añade un comentario...

Geo que
Yo entiendo el problema del dinero de Amancio Ortega. No parece que ~~correcta~~ a usar el dinero del maltrato que no pagó impuestos y usó el trabajo esclavo. Pero, al mismo tiempo, la donación es necesaria a mejorar la salud pública y la donación en sí no afecta negativa al público.
No sé,

Publicar también en Facebook

Publicar



Me gusta Me encanta Me divierte Me entristece Me enfada

Me gusta: Tu comentario está bien, has expresado tu opinión y cumple con algunos de los criterios

Me encanta: Tu comentario cumple con todos los criterios, está bien redactado y ¡me encanta!

Me divierte: Tu comentario es muy original pero no te has expresado bien, podrías revisarlo.

Me entristece: No entiendo tu comentario, deberías revisarlo.

Me enfada: No has comentado tu opinión, ¡deberías volverlo a hacer!

Anexo 13

Resultados de la propuesta “Héroes Terrenales”

ESTUDIANTE	El estudiante muestra su interpretación de la realidad y la justifica	Concibe el texto dentro de su contexto sociocultural	Se centra en la comunicación de sus ideas	Argumenta y contraargumenta	Tiene en cuenta distintos puntos de vista	Concibe la escritura como la elaboración de su propia identidad	RESULTADO GLOBAL
1	X		X			X	APTO
2	X	X	X	X		X	APTO
3	X	X	X	X	X	X	APTO
4	X						NO APTO
5	X		X	X	X	X	APTO
6	X		X		X	X	APTO
7	X	X	X			X	APTO
8	X		X		X	X	APTO
9	X		X	X	X		APTO
10	X	X	X	X	X	X	APTO
11	X	X	X	X	X	X	APTO
12	X	X	X			X	APTO
13	X	X	X		X	X	APTO
14	X		X				NO APTO
15	X		X	X		X	APTO
16	X	X	X			X	APTO
17	X	X	X		X	X	APTO
18	X	X	X	X	X	X	APTO
19			X		X		NO APTO
20	X		X				NO APTO
21	X	X	X			X	APTO
22	X		X				NO APTO
TOTAL	21/22	11/22	21/22	8/22	11/22	16/22	

Anexo 14

Resultados de la propuesta "Amancio Ortega"

ESTUDIANTE	Registro informal	Información de opinión personal	Longitud corta	Comentarios destinados tanto a los otros lectores del artículo como al autor	El propósito del comentario está explícito	El escritor identifica la ideología del artículo y la referencia	RESULTADO GLOBAL
1	X	X	X	X	X	X	APTO
2	X	X	X	X	X	X	APTO
3	X	X	X		X	X	APTO
4	X	X	X		X	X	APTO
5	X		X			X	APTO
TOTAL	5/5	4/5	5/5	2/5	4/5	5/5	

Anexo 15

Características que se buscarán para determinar la obtención de los ítems en la evaluación de los textos críticos de los estudiantes

Primera secuencia didáctica	
Ítem 1	Ofrece una opinión personal, introducida por marcadores discursivos (opino que, creo que, en mi opinión, como yo lo veo, etc).
Ítem 2	Realiza referencias explícitas al contexto: mención de la sociedad capitalista o materialista, consumismo, mundo occidental; evidenciar el género discursivo del texto.
Ítem 3	Incluye en el texto el desarrollo de sus ideas personales (es decir, escribe sobre sus propias opiniones)
Ítem 4	Justifica sus ideas o afirmaciones y, a la vez, las cuestiona mediante la referencia a otras ideas que contradigan las previas u ofrezcan otro punto de vista distinto ajeno al propio.
Ítem 5	Ofrece interpretaciones sobre el tema del texto distintas a la propia, por ejemplo, mediante la referencia explícita al punto de vista que ofrece El Corte Inglés.
Ítem 6	Relaciona su opinión sobre el tema del texto con sus opiniones e ideas previamente formadas con respecto a otros temas de similar complejidad (por ejemplo, el consumismo, el mundo del deporte o el uso de figuras deportivas con fines lucrativos)
Segunda secuencia didáctica	
Ítem 1	Utiliza un lenguaje informal, no incorpora lenguaje complejo, culto o marcas de formalidad.
Ítem 2	Presenta ideas propias introducidas por marcadores discursivos (creo que, pienso que, en mi opinión, etc).
Ítem 3	La extensión es corta, ocupa la mitad o la totalidad de la plantilla.
Ítem 4	Apela a las opiniones de los demás, responde a las ideas ya formuladas bien en los comentarios seleccionados de la propia página web que aparecen en el dossier o bien durante la discusión de las cuestiones de desarrollo de competencia crítica llevadas a cabo en el aula.
Ítem 5	Provee al comentario de un propósito concreto, como producir una queja, responder a un comentario anterior, hacerse oír o convencer a los demás de algo, por ejemplo.
Ítem 6	Muestra justificación de haber identificado la ideología o lo que subyace en el texto, por ejemplo, si menciona directamente el problema de evasión de impuestos de Amancio Ortega.