

ISSN: 0213-0610, pp. 197-214

COMO PEZ EN EL AGUA, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA IMAGEN PUBLICITARIA

Ruth Zenaida Yuste Alonso

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2011

RESUMEN

En la docencia de lenguas extranjeras, las imágenes suelen pasar desapercibidas, quedando relegadas a un segundo plano por carecer aparentemente de relevancia lingüística. Sin embargo, las imágenes en general, y las publicitarias en particular, poseen un potente trasfondo verbal, por lo que no están exentas de capacidad comunicativa. La propuesta didáctica *Como pez en el agua* pretende mostrar la viabilidad de la imagen publicitaria como recurso pedagógico y cómo a partir de su análisis en el aula se pueden desarrollar no solo competencias y destrezas comunicativas, sino también un espíritu analítico y crítico sumamente útil en la sociedad de hoy.

Palabras clave: docencia, ELE, imagen, publicidad.

ABSTRACT

Imagery goes often unnoticed in teaching foreign languages, as it is considered apparently irrelevant from a linguistic perspective. However, images in general, and advertising images in particular, have a powerful verbal background, and thus, are not exempted from being communicative. The pedagogical proposal *Como pez en el agua* tries to demonstrate the viability of advertising imagery as a pedagogical instrument

and how its classroom analysis can develop communicative competences and skills as well as a useful critical, analytical spirit in today's society.

Key words: teaching, Spanish as a foreign language, imagery, advertising.

INTRODUCCIÓN

Como pez en el agua da título a la propuesta didáctica inédita diseñada como actividad complementaria y paralela a las acciones formativas llevadas a cabo en la sexta edición del proyecto de difusión del español desarrollado en 2009, en Agadir (Marruecos), por Radio ECCA-Fundación Canaria en colaboración con el Centro Universitario de Cooperación Internacional para el Desarrollo (CUCID) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Dicha propuesta plantea la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a partir del análisis de la imagen de una postal publicitaria mediante la que poder desarrollar de una manera alternativa y sugerente las competencias y destrezas comunicativas y la capacidad de observación y reflexión, todo ello desde el complejo imaginario del mundo de la publicidad (1).

Por lo general, el empleo de la publicidad en el aula se ha centrado eminentemente en el estudio de su lenguaje, quedando la imagen relegada a un segundo plano al considerarse carente de relevancia lingüística y de otro interés distinto al lúdico. Con todo, un estudio más detallado de lo icónico puede demostrar la viabilidad de la imagen en tanto que recurso pedagógico en el aula de lengua y la unión inherente entre imagen y palabra.

Sin duda, no siempre resulta fácil extraer todo el potencial de las muestras publicitarias que se llevan al aula y a veces caemos en actividades un tanto miméticas que, si bien pueden ser útiles en función de los objetivos que deseamos alcanzar, no exploran más allá de las posibilidades que se aprecian a simple vista. No obstante, el imaginario publicitario, en tanto que producto cultural, se presenta como una fuente de recursos mucho más poderosa y sugerente de lo que parece y, haciendo uso de la metodología adecuada, podría permitirnos desarrollar en el aula no solo el contenido (saberes), sino también el continente (la persona en sí).

1. IMPLICACIONES SOCIOCULTURALES Y PEDAGÓGICAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL DESDE EL FENÓMENO DE LA PUBLICIDAD

Desde la optimización de las formas de producción, el crecimiento exponencial de la oferta y la creación de fórmulas comerciales para estimular la demanda, la sociedad occidental se ha caracterizado por seguir un modelo

socioeconómico basado eminentemente en el consumo. Ello es posible gracias a la concurrencia de tres elementos fundamentales, a saber, la *creación de necesidades*, la *masa social*, y la *publicidad* a través de *los medios de comunicación*, de entre los cuales el fenómeno publicitario constituye su eje vertebrador y el punto de mira de nuestro planteamiento pedagógico.

Si miramos durante unos instantes a nuestro alrededor, podremos observar cómo la publicidad inunda cada uno de los espacios físicos y virtuales en los que nos desenvolvemos. La diversidad de soportes que le brindan los medios de comunicación al fenómeno publicitario le permite difundir productos y servicios bajo la forma de modelos sociales reconocibles con los que poder homogeneizar criterios y captar la atención del público potencial. En esta vorágine informativa, la imagen publicitaria ostenta una posición privilegiada y participa significativamente del proceso comunicativo que se fragua en el seno del acto publicitario, combinando en su composición todo un entramado retórico sin parangón.

Este conjunto de factores incide en el esquema mental de la sociedad, en su escala de valores y en su entorno, lo que repercute en la forma en que concebimos el mundo y a nosotros mismos. Tal como señala Gonzalo Abril en su obra *Análisis crítico de textos visuales*, la *mirada* de la sociedad *se reeduca, se resintoniza*, se lanza a una lectura y comprensión predispuesta de elementos ya conocidos e interiorizados como tales, y toda una cultura especialmente atenta y receptiva a la imagen se transforma, quedando *modalizada* su capacidad de observación a través del hábito del imaginario publicitario (2).

Las implicaciones socioculturales que se desprenden de este hecho casi pandémico son, pues, de interés pedagógico por cuanto ponen de manifiesto la importancia de desarrollar la capacidad de análisis de los individuos para hacer frente a un estado *intoxicado* de información en el que se potencian las lecturas sesgadas y en el que brillan las medias tintas y no se invita a ir más allá de lo aparentemente evidente. Partiendo desde esta premisa y teniendo en cuenta las diferencias socioculturales que pueda existir entre el imaginario de los alumnos con respecto al de la cultura de la lengua en la que se sumergen, la implementación del fenómeno publicitario en el aula resulta cuanto menos necesaria y nos plantea un reto mediante en el que debemos desarrollar no solo las distintas destrezas y competencias comunicativas, sino también la capacidad analítica y de reflexión para que el alumnado sea capaz de comprender mejor el mundo que le rodea de cara a desenvolverse en tanto que agente social. Al fin y al cabo, este hecho no solo redunda positivamente en la inmersión del alumno en la cultura ajena, sino también en su crecimiento personal en la suya propia.

2. LA IMAGEN PUBLICITARIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Contemplar la imagen publicitaria como recurso pedagógico no puede hacerse a la ligera, pues no todas las muestras producidas por la industria son válidas o responden a las necesidades y objetivos que podamos perseguir. La selección del material adecuado y el buen conocimiento de éste por parte del profesor resultan indispensables a la hora de comprender la imagen en cuestión y explotar al máximo sus posibilidades didácticas. En este sentido, resulta conveniente realizar una descripción lo más pormenorizada posible de este material a fin de detallar aquellas características que lo convierten en un recurso dinamizador y justificar su empleo.

2.1. La imagen publicitaria como signo

Si bien el empleo de la publicidad en el aula no es nuevo, existe una tendencia a no prestar atención a su imaginario y a utilizarlo como pretexto para la propuesta de actividades centradas fundamentalmente en ejercicios de aplicación gramatical o discursiva, presentándolo como un material con un potencial comunicativo aparentemente limitado. Esta concepción gregaria de la imagen suele responder a la creencia errónea de que ésta carece de valor comunicativo auténtico al no contar siempre con la presencia de elementos lingüísticos tangibles. Sin embargo, el hecho de tratarse de un elemento visual no le exime de capacidad comunicativa y estar ligado al mundo de lo verbal.

Para ello, no tenemos más que remitirnos al origen mismo de la lengua, en donde las primeras pinturas rupestres (representaciones gráficas del mundo circundante del hombre de la época) se presentan como la antesala de la escritura que conocemos en la actualidad (3), lo que pone sobre la palestra la relación inequívoca entre imagen (concepto de lo representado) y texto (forma en la que se representa) (4). De dicha unión surgiría el término *signo lingüístico*, acuñado por Ferdinand de Saussure en su *Curso de lingüística general*, y los conceptos *significante* (expresión) y *significado* (concepto o imagen mental), mediante los que se puede atisbar, sin entrar en una profusa descripción de los términos, el estrecho vínculo que existe entre la palabra y la imagen. Este aspecto resulta especialmente revelador desde el punto de vista pedagógico, puesto que nos ofrece la posibilidad de concebir la exégesis de un mensaje desde una perspectiva bidireccional y realizar el trayecto cognitivo bien desde el texto a la imagen o bien desde la imagen al texto (5). Sin duda, desde una perspectiva semiótica esto es más que posible, dado que en esta disciplina se concibe y señala la existencia de otros códigos y signos distintos a lo lingüístico con valor igualmente comunicativo (6). De ahí

que Umberto Eco, en su obra *La estructura ausente*, hable de *código icónico* y *signo icónico* para referirse al fenómeno comunicativo en el que se engloba el universo de las imágenes.

Este planteamiento supone entender la imagen como un elemento mediante el que construir mensajes y del que poder obtener enunciados icónicos *traducibles* verbalmente (7), lo que implica a su vez la existencia de un acto comunicativo que conllevaría lo siguiente: por un lado, la participación de al menos dos interlocutores (emisor y receptor); y, por otro lado, la presencia de un código en común que posibilite el entendimiento y la interacción. De esta manera, se puede determinar que una imagen (en nuestro caso, la publicitaria) constituye un elemento de significación en sí mismo al entretener en su conjunto un acto comunicativo más o menos complejo y, en consecuencia, puede ser empleado como tal en la docencia de una lengua, permitiéndonos adentrarnos tanto en los aspectos verbales como socioculturales que subyacen en él.

2.2. Particularidades de la imagen publicitaria

Si bien las imágenes en general suelen comunicar algo más o menos concreto, las publicitarias en particular lo hacen por descontado debido a esa marcada intencionalidad que las caracteriza y mediante la que buscan *atraer, argumentar, incitar y persuadir* a un público heterogéneo para alcanzar el fin comercial primordial al que obedecen (Poyard, 2007). Para ello, se gesta todo un armazón retórico que les permita construir el mensaje adecuado (Barthes, 1994-1995: 1417-1420; Eco, 1972: 297-302), lo que significa que, para que el anuncio publicitario que se vale de la imagen resulte efectivo, éste ha de ser fácilmente reconocible por los consumidores potenciales, de manera que sean capaces de comprender el mensaje que contiene. Dicho de otro modo, las personas a las que va destinada dicha imagen han de compartir el *código icónico* empleado, de igual forma que para la comprensión de unas instrucciones en una lengua determinada es necesario conocer dicha lengua o código lingüístico.

Pues bien, este aspecto que, en principio, puede entrañar cierta dificultad a la hora de utilizar la imagen publicitaria es lo que hace a su vez que este tipo de materiales resulte atractivo y dinamizador. Y es que la imagen publicitaria, en tanto que producto cultural, testimonia el devenir del momento en el que surge gracias a su función epistémica y, al ser fruto de una sociedad, trasluce las características propias de esa cultura, que no siempre es compartido por los miembros de otra comunidad de habla (si bien el fenómeno de la globalización ha ido difuminando paulatinamente las divergencias entre culturas). Todo ello conduce a dos consideraciones relevantes de cara a su aplicación didáctica: en pri-

mer lugar, que en lo icónico subyace lo lingüístico y que éste puede verbalizarse, lo que coincide con la definición *saussuriana* de signo lingüístico (imagen y expresión); y, por otro lado, que la imagen publicitaria no solo contiene palabras, sino también cultura (propia, ajena o importada) que permite desarrollar y enriquecer el conocimiento del mundo del alumnado de cara a su conformación como agente social.

2.3. El Método Integral: aplicación didáctica de la imagen publicitaria

Desde nuestro punto de vista, las ventajas que presenta este recurso son evidentes y el verdadero trabajo no estriba tanto en determinar su viabilidad en la docencia de lenguas, sino sobre todo en cómo mostrar a los alumnos un método eficaz e intuitivo para poder ir de la *expresión visual* a la verbal. Para ello, resulta indispensable plantear un enfoque que permita ahondar en las distintas posibilidades comunicativas de la imagen seleccionada, de modo que el trabajo se realice de forma gradual, ordenada y completa.

Habida cuenta de la complejidad que entraña este proceso y de los objetivos que perseguimos con el empleo de este material, hemos recurrido al Método Integral propuesto por Jorge Juan Vega y Vega para el análisis de la imagen, enfoque desarrollado para la docencia de francés como lengua extranjera a alumnado de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El punto de vista desde el que observa el autor lo icónico resulta más que alentador a la hora de implementar este método en el aula, tal como se desprende de sus palabras: “Desde nuestra experiencia, el análisis de la imagen se presta desde el comienzo [...] a despertar todas las capacidades de la comunicación [...]” (1998: 471, traducción nuestra).

Dicho método, del cual ofreceremos una somera descripción por motivos de espacio, se denomina integral por cuanto atiende a la globalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del documento icónico, cuya eficacia reside indiscutiblemente en el planteamiento analítico y en las distintas fases o etapas propuestas para alcanzar la mayor comprensión y explotación didáctica de la imagen. Los objetivos que se persiguen (a saber, pragmático, lógico, artístico o intelectual, operativo, y lúdico) están imbricados entre sí y se vinculan con las competencias generales con el fin de poder desarrollar íntegramente la comunicación en todas sus facetas (Vega, 1998: 470-472) (8).

Este enfoque sugiere, pues, un recorrido gradual e integrador del documento icónico y parte de lo más sencillo y objetivo para adentrarse paulatinamente en lo más complejo y subjetivo, en donde la razón y la imaginación se conjugan para desentrañar el contenido. Este trayecto se desarrolla en seis fases, con doble de-

nominación, relacionadas entre sí, de forma que no se puede abordar una fase sin haber realizado previamente la anterior (de ahí que sea integral), y se consagran a un aspecto analítico concreto, clasificable en dos bloques en función del objetivo que se persiga, distinguiendo aquéllas que se refieren a la forma (1 y 6) y aquéllas que se refieren al contenido (2-5).

FASE 1. IDENTIFICACIÓN - DEFINICIÓN

Esta fase responde a la pregunta *¿qué es?* e invita al aprendiente a reconocer y definir la imagen o el documento icónico propuesto. Pese a su sencillez, se trata de una fase fundamental que permite al docente observar si el aprendiente es capaz de identificar el documento y, por consiguiente, saber el proceso de análisis al que ha de someterlo.

La definición ha de girar en torno a dos parámetros básicos: uno *formal*, en el que se indique la tipología, soporte o composición del documento (en el caso de la publicidad, hablaríamos de anuncio, postal, valla publicitaria, etc.); y otro *sustancial*, en el que se precise sin entrar en detalle de lo que se trata (publicidad comercial, institucional, etc.). Consiste, pues, en reconocer el código empleado en el signo icónico a fin de poder encuadrar las siguientes fases a partir de la identificación.

FASE 2. DESCRIPCIÓN - CONSTATACIÓN

Esta fase responde a la pregunta *¿qué hay?* o *¿qué elementos se pueden observar?*, en las que el verbo de referencia es haber (existencia). Dado que se trata de una descripción, el aprendiente no puede agregar ningún valor subjetivo emanado de un juicio de valor de lo descrito, sino que tiene que procurar dar buena cuenta de las propiedades de lo observado para no solapar las fases.

En esta etapa, el autor señala la necesidad de establecer un procedimiento analítico que permita organizar de forma coherente y precisa el ejercicio (división en coordenadas: arriba, abajo, etc.; o en planos: primer plano, segundo, fondo, etc.) y determinar qué elementos describir para que el alumnado no obvие ciertos aspectos por considerarlos banales. Por tanto, en esta fase, se trabajan contenidos lingüísticos vinculados con el nivel léxico (tanto el paradigma nominal como los complementarios relacionados) mediante ejercicios que permiten revisar conocimientos ya aprendidos así como añadir otros nuevos.

FASE 3. FUNCIÓN - INTERPRETACIÓN

Esta fase responde a la pregunta *¿qué función desempeñan los elementos en el documento?* Se trata del momento en el que el alumnado ha de analizar e identificar

funciones representativas (o, incluso, alegóricas si procede) para accionar la imagen fija mediante la intervención del verbo y distinguir así aquellos elementos dinámicos (que realizan la acción) y estáticos (que permiten la realización de la acción o que forman parte del paisaje). De esta manera, se *traduce* y reconstruye verbalmente la imagen a partir de la combinatoria de la frase, procurando no entrar en detalle para no invadir el ámbito de la etapa siguiente.

FASE 4. AMPLIFICACIÓN - NARRACIÓN

Esta fase responde a la pregunta *¿qué sucede?*, mediante la que se procede a contextualizar la imagen, integrando los contenidos trabajados en una estructura narrativa. De esta manera, se pasa de la oración simple desprendida en la fase anterior a la oración compleja y, con ella, al párrafo como microestructura de una entidad textual global. Para ello, es necesario encuadrar el documento según unos parámetros espacio-temporales que permitan identificar la secuencia, ejercicio que posibilita el desarrollo de la competencia discursiva a partir de la presentación de tipologías textuales y la determinación del ámbito (personal, público, profesional o educativo) en el que encuadrar el texto resultante.

FASE 5. FINALIDAD - ARGUMENTACIÓN

Esta fase responde a la pregunta *¿qué quiere decir el autor?* o *¿cuál es el mensaje que desean transmitirnos?*, donde el centro de interés reside en la intencionalidad del mensaje (condición *sine qua non* del acto publicitario). En el caso de la imagen publicitaria, se procede a analizar la retórica articulada en su seno para ponerse en la piel del autor y valorar la eficacia del documento de cara al acto perlocutivo que desea generar. El grado de subjetividad en este nivel es elevado, por lo que cualquier interpretación que proponga el aprendiente es válida, siempre y cuando argumente su punto de vista dentro de sus posibilidades.

FASE 6. CONCLUSIÓN - COMENTARIO

Esta fase invita al alumno a compartir su opinión y sirve de cierre del análisis del documento icónico. Se trata de una etapa en la que ofrecer al alumnado la oportunidad de abordar desde cierta distancia la temática del documento, los posibles problemas o controversias que manifiesta, y proponer dentro de lo posible soluciones prácticas o alternativas.

Como se puede observar, este método plantea una dinámica de trabajo estructurada e integral de la imagen y nos ofrece un enfoque práctico mediante el que abordar un elemento tan rico y complejo como es la imagen publicitaria.

3. COMO PEZ EN EL AGUA, APLICACIÓN DIDÁCTICA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL USO DE LA IMAGEN PUBLICITARIA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Tras haber expuesto brevemente la fundamentación teórica y metodológica sobre la que partimos para el empleo de la imagen publicitaria en el aula, detallamos a continuación los distintos aspectos y factores que incidieron en el diseño de *Como pez en el agua*, las partes de las que consta y el análisis de los resultados tras su puesta en práctica.

3.1 Perfil y nivel del alumnado

Dicha propuesta contó con la participación de un grupo de alumnos voluntarios y se realizó como actividad complementaria mediante la que introducir una dinámica y temática innovadoras que se salieran de lo habitual y pusieran en contacto al alumnado con muestras reales emanadas directamente de la lengua y cultura estudiadas.

El grupo constaba de 16 aprendientes, hombres y mujeres en proporción similar, de edades comprendidas entre 20 y 65 años y con ocupaciones diversas (desde estudiantes universitarios y de formación profesional superior hasta profesionales del sector secundario y terciario), en el que el denominador común era el nivel de español, equivalente al A1/A2 según el *Marco Común Europeo de Referencia*.

3.2. Estructura de la propuesta didáctica

Como pez en el agua es el título de la propuesta que desarrollamos para el alumnado del proyecto de difusión del español y que giraba en torno a una postal publicitaria (véase anexo) por medio de cuyo análisis pretendíamos trabajar las distintas competencias y destrezas comunicativas, reflexión más que necesaria en la sociedad y el mundo de nuestros días. Los objetivos que perseguíamos con esta propuesta no solo se centraban en el desarrollo de contenidos concretos a través de situaciones de interacción básicas que permitieran mejorar la competencia comunicativa del alumnado, sino también en desarrollar su capacidad de observación, creatividad y espíritu crítico para que éste pudiera enfrentarse estratégicamente a las situaciones de comunicación reales en las que participase fuera del aula.

A fin de conseguir sacar el mayor provecho a la imagen seleccionada y alcanzar los objetivos propuestos, planteamos una estructura de trabajo que se ajustase al tiempo previsto para cada sesión de las acciones formativas en las que participaba el alumnado (una hora y media) y a las distintas fases del Método Integral. De esta manera, no solo abordábamos los contenidos desde la perspectiva del mensaje visual, sino también desde un enfoque metodológico alternativo y dinamizador distinto al acostumbrado en su tradición académica.

La propuesta se dividió en tres partes, cada una de las cuales planteaba dinámicas y agrupamientos diversos mediante los que poder trabajar aspectos diferentes. La primera parte tenía como punto de partida una actividad introductoria en parejas, consistente en la presentación descontextualizada de eslóganes extraídos de algunos anuncios mediante los que el alumnado debía descubrir la temática en torno a la que gira la unidad. De este modo, se pretendía estimular al alumno a que participase de forma activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, evitando en todo momento darle el contenido de antemano.

Primera parte

Tipo de agrupamiento	Parejas y gran grupo
Destrezas	Comprensión oral y lectora, expresión oral
Duración	10 – 15"
Material y recursos	Fotocopias con eslóganes publicitarios

- Yo no soy tonto (*Mediamarkt*)
- Piensa en verde (*Heineken*)
- La chispa de la vida (*Coca Cola*)
- Efecto Axe (*Axe*)
- Y duran y duran y duran (*Duracell*)
- Donde va, triunfa (*San Miguel*)
- El secreto está en la masa (*Telepizza*)
- ¿Te gusta conducir? (*BMW*)

Tras realizar una puesta en común de las hipótesis a las que se había llegado, se observó que la mayoría consiguió reconocer que se trataba de eslóganes de anuncios publicitarios e identificar el tipo de productos a los que se referían al-

gunos debido a los elementos que los constituían (*conducir* > anuncio de automóviles; *masa* > anuncio de comida). Una vez conocida la temática, se les repartió en grupos la postal y se procedió a trabajar la imagen siguiendo el esquema propuesto en el método para el análisis de la imagen.

Segunda parte

Tipo de agrupamiento	Grupos pequeños y gran grupo
Destrezas	Todas las destrezas
Duración	35 – 40"
Material y recursos	Postal publicitaria

Primero, les pedimos que identificaran el documento que se les había entregado (fase de *identificación-definición*) y, a continuación, se les invitó a describir oralmente los elementos constitutivos de la imagen (fase de *descripción-constatación*), insistiéndoles en ser objetivos y limitarse a señalar lo que veían, y no lo que creían. De esta manera, el ejercicio nos permitía no solo revisar aquellos contenidos conceptuales que ya conocían, sino también a calibrar la capacidad de análisis y distinguir lo objetivo de lo subjetivo a partir de un ejercicio pautado. A continuación, se les pidió que identificaran la función de los elementos descritos y que accionaran la imagen, lo cual no planteaba demasiada dificultad dada la sencillez del documento seleccionado (*Unos pescados* quieren coger la foto*).

Una vez precisaron las funciones, les animamos en grupo a *narrar* en presente (fase de *amplificación-narración*) lo que observaban en la imagen para después compartirlo con sus compañeros, para lo que se les facilitó un modelo de superestructura a tal efecto, en el que se contemplaban tanto la narración como el diálogo. En este sentido, la realización de este ejercicio en clase y en grupo nos parecía fundamental, ya que el trabajo cooperativo en el aula ayuda a reducir la ansiedad y el miedo al folio en blanco del que habla Daniel Cassany (9). Asimismo, a fin de garantizar la participación de todos los integrantes del grupo, se propuso un esquema de trabajo mediante la asignación de roles para dividir la responsabilidad de la confección del texto, de manera que una pareja se encargaba de la redacción, mientras que otra de la edición de los planos lingüístico y discursivo.

Tras culminar este ejercicio, se procedió a analizar el entramado retórico articulado en la postal mediante la formulación de preguntas orientativas que le sir-

vieran de apoyo al alumno (fase de *finalidad-argumentación*). De esta manera, centrábamos la atención en aspectos de cierta complejidad tales como la existencia de manos en los peces en lugar de aletas o el empleo de una postal de un gusano colgado de un anzuelo para atraerlos, todos ellos figuras retóricas empleadas según el esquema descrito por Umberto Eco al hablar de los niveles retóricos visuales (1972: 297-302). Aunque aparentemente deducibles, los alumnos fueron desentrañando poco a poco algunas incógnitas mediante producciones sencillas hasta dilucidar la figura retórica de personificación presente en la imagen y determinar que la imagen del gusano constituía un reclamo publicitario (*Creo que es una mentira; Los peces piensan que el gusano es vivo**), hecho que nos brindaba la oportunidad de mencionar y discutir someramente algunas de las estrategias que emplea la publicidad a partir de la postal empleada.

Como conclusión al análisis, retomamos el argumento principal sobre el que se sustentaba el documento icónico (la idea del engaño) y, tras recordar algunos de los alumnos el empleo de un cebo (*Una cosa*) para atraer a los peces haciéndoles creer algo que no es, determinaron en gran grupo que los peces eran una metáfora (sin emplear dicho término) de los consumidores, hasta terminar una de las alumnas identificándose con los peces y señalando que la postal del gusano era como la postal que sostenía en la mano, reflexión inmensamente reveladora (la postal dentro de la postal) por cuanto reconocía en la imagen un hecho probable en la vida real. Dicho esto, nos centramos en indicarles una *traducción* posible de la metáfora de la postal, *picar el anzuelo*, y dimos comienzo a la tercera y última parte de la propuesta.

Tercera parte

Tipo de agrupamiento	Grupos pequeños y gran grupo
Destrezas	Todas
Duración	45"
Material y recursos	Tarjetas de giros idiomáticos, cartulinas y rotuladores

Para ello, dispusimos al alumnado en grupos pequeños, les entregamos un sobre con una serie de tarjetas con forma de flecha (unas con una expresión idiomática, y otras con el significado de dicha expresión a las que se podían unir las primeras) y les pedimos que las relacionasen.

Primera parte	Segunda parte
Ser la pescadilla que se muerde la cola Estar como pez en el agua Estar el mar lleno de peces Ser un pez gordo Ser el / la que corta el bacalao	No encontrar solución a un problema Sentirse muy seguro en ese ambiente Haber muchas opciones Ser alguien importante Ser quien dirige

Tras realizar una puesta en común para garantizar la comprensión de los distintos giros, les propusimos que eligieran una de las expresiones e idearan un anuncio a través de la metáfora visual (imagen) y verbal (eslogan) que evocara la expresión elegida, todo ello acompañado de una descripción explicativa. Para ello, se les mostró a modo de ejemplo la superestructura de un anuncio publicitario (eslogan, texto informativo e imagen), se les explicó las características del eslogan y el marcado uso del imperativo para ganar en expresividad (modo que, junto con el tiempo presente del indicativo, conocían a la perfección), y se les asignó distintos roles para la mejor distribución del trabajo (el *redactor*, encargado de producir el texto; el *revisor*, que verifica que lo que se está escribiendo se adecue a las convenciones propias de la lengua; y el *dibujante*, quien expresa gráficamente lo que se quiere decir en el eslogan, plasmando el vínculo de la palabra con la imagen).

Una vez terminaron, cada grupo expuso su propuesta y en gran grupo se valoró la más lograda y convincente. Este aspecto resultaba especialmente importante para acabar la sesión no tanto por la presentación de los trabajos, sino por que permitía desarrollar en grupo la capacidad de observación y el espíritu crítico en torno a un ejercicio de producción propia con un alto grado de intencionalidad y reflexionar sobre el trabajo realizado, actividades mentales sumamente prácticas en la vida real.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como pez en el agua constituye un acercamiento al empleo de la imagen publicitaria desde un prisma alternativo a través del método para el análisis de la imagen. Esta propuesta nos permitió valorar la eficacia de nuestro planteamiento a partir de la observación de los resultados obtenidos, los cuales, en líneas generales, fueron bastante positivos. Asimismo, pudimos apreciar que la explotación de dicho recurso visual mediante la metodología elegida obligaba a los alumnos a participar activamente durante la clase y a tomar el control de las actividades que realizaban, convirtiéndose en el auténtico centro del proceso de enseñanza,

en el que el papel del profesor resulta fundamental para evitar caer en la impasibilidad que se pueda generar debido al peso de una tradición académica que propicie más la recepción pasiva de contenidos.

Por su parte, la propuesta de distintos tipos de agrupamientos resultó cuanto menos beneficiosa, dado que permitía salvaguardar cualquier obstáculo que la introducción de un nuevo enfoque y contenidos pudiera suponer. En este sentido, en lo que al análisis de la imagen se refiere, si bien el planteamiento que seguimos no se ajustó con precisión al tiempo disponible previsto y a lo señalado en la fundamentación teórica (tal como nos percatamos durante la ejecución), pudimos observar cómo su desarrollo se llevó a cabo de forma satisfactoria y permitió mostrar a los alumnos la diferencia entre la información denotada y la opinión personal, pese a las dificultades que esto entrañaba en ocasiones. No cabe duda de que la complejidad del método estriba fundamentalmente en la falta de práctica del alumnado a la realización de actividades según dicho enfoque, por lo que resulta conveniente, tal como pudimos valorar tras la consecución de esta propuesta, presentar paulatinamente las distintas fases del método en diferentes sesiones, en las que podamos realizar actividades de iniciación y profundización para su mejor comprensión.

En cuanto a la eficacia a nivel de contenidos del método y el recurso elegido en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cabe señalar que una sesión no permite valorar la asimilación de éstos a largo plazo; con todo, las acciones formativas posteriores, enmarcadas en el proyecto de difusión del español en el que desarrolló la propuesta, nos permitieron evaluar su interiorización al observar que parte del alumnado participante hacía uso de algunos de los giros idiomáticos. Asimismo, el análisis y reflexión en torno a la publicidad generó gran interés entre algunos alumnos (ya que la mayor parte retuvo tan solo la parte lúdica de la propuesta), lo cual supone un síntoma significativo sobre las posibilidades que este tipo de ejercicios de observación puede desarrollar en el alumnado. Sin duda, una buena capacidad de análisis y reflexión está estrechamente ligada a la práctica de la lengua (a fin de cuentas, observar y pensar constituyen actividades verbales mentales), por lo que resulta imprescindible un entrenamiento continuo de ejercicios de estas características, máxime durante el aprendizaje de una lengua extranjera.

5. CONCLUSIONES GENERALES

En la presente comunicación, hemos intentado demostrar la viabilidad de la imagen publicitaria como recurso pedagógico en la docencia de lenguas extranjeras a partir del ejemplo de la experiencia docente *Como pez en el agua*. Ello nos

ha permitido vislumbrar de forma más nítida la versatilidad de la imagen publicitaria y su viabilidad en el aula para desarrollar las distintas competencias y destrezas necesarias para la vida en sociedad. Además del aspecto lúdico que suele envolver al imaginario publicitario, la variedad temática y de soportes que comprende la publicidad hace más atractivo este recurso al ofrecerle al profesorado la oportunidad de encontrar centros de interés en torno a los que desarrollar una serie de contenidos en concreto y de adaptar las muestras a los recursos técnicos de los que disponga.

Por su parte, la puesta en práctica de la propuesta descrita nos permite desterrar la idea de que el empleo de materiales con una alta presencia de iconicidad privilegia forzosamente un estilo de aprendizaje en particular (es decir, el visual), pues esto depende en gran medida de las actividades que se propongan en torno al material seleccionado. Por otro lado, ésta no solo nos permitió corroborar la utilidad de este recurso en el aula de ELE, sino también valorar su aplicabilidad e idoneidad en la docencia de una lengua materna. Y es que, desde nuestro punto de vista, el desarrollo de las destrezas, competencias y capacidad de observación, no solo se reserva al alumnado extranjero, sino que puede ser vivamente abordado en las clases de lengua y literatura. Si bien es cierto que el alumnado extranjero suele encontrarse en desventaja a la hora de desenvolverse en una cultura ajena (circunstancia por la que precise una formación efectiva y pragmática que le permita interactuar adecuadamente), resulta innegable que las deficiencias a este respecto también se pueden dar en los integrantes de la propia cultura.

En definitiva, con el presente artículo hemos querido compartir una propuesta didáctica mediante la que abordar de forma alternativa el empleo de la imagen publicitaria en el aula de lenguas extranjeras. Sin duda, este planteamiento no es el único posible, mas esperamos que haya sido de utilidad en alguna medida para los profesionales de este ámbito y les haya persuadido para trabajar este recurso tan sugerente desde la comunicabilidad de la imagen y sentirse de alguna manera *como pez en el agua*.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid, España: Síntesis.
- ARNOLD, J. et al. (2007). *Imagine that! Mental imagery in the EFL classroom*. Cambridge, Reino Unido: Helbling Languages.
- BARTHES, R. (1994-1995). Rhétorique de l'image. En *Œuvres complètes* (pp. 1417-1429). París, Francia: Seuil.
- CASSANY, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Glosas didácticas*, 4, *Revista on line de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

- CORNU, G. (1990). *Sémiologie de l'image dans la publicité*. París, Francia: Les éditions d'organisation.
- ECO, U. (1972). *La estructura ausente*. Barcelona, España: Lumen.
- POYARD, B. (2007). L'image publicitaire, affiche et annonce presse. *Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble*.
- SAUSSURE, F. (1978). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- VEGA, J. (1998). Didactique de la langue française. De l'image au texte: une méthode intégrale. En GARCÍA-SABELL, T. et al. (Eds.), *Les chemins du texte: VI Coloquio de APFUE* (pp. 470-481). Santiago, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- YULE, G. (2008). *El lenguaje*. Madrid, España: Ediciones Akal.

NOTAS

1. La propuesta didáctica que presentamos en este artículo forma parte del trabajo de fin de máster titulado *El empleo de la imagen publicitaria en la enseñanza del español como lengua extranjera*, conducente a la obtención del título oficial de *Máster en Enseñanza del Español y su Cultura* (MECU), integrado en los estudios de posgrado de la Facultad de Traducción, Interpretación y Comunicación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Dicho trabajo de investigación, dirigido por Jorge Juan Vega y Vega y co-dirigido por Arturo Delgado Cabrera, aborda la naturaleza, características y aplicación metodológica de la imagen publicitaria en el aula de español como lengua extranjera y presenta un caso práctico (el cual es objeto de esta comunicación) así como otras propuestas didácticas adaptadas a los niveles descritos en el *Marco Común Europeo de Referencia*. En este sentido, este trabajo se erige como punto de partida temático para la realización de una futura tesis doctoral y para la evaluación de otros productos culturales (aparte del publicitario) en la enseñanza de lenguas extranjeras, visión que se conforma a su vez en la línea de trabajo que llevo a cabo en el grupo de investigación en el que participo, *Lingüística Aplicada a la Docencia de Lenguas Extranjeras, su Literatura y Traducción* (LINDOLENEX), perteneciente a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Por tanto, este trabajo de investigación no solo nos ha dado la oportunidad de reflexionar e intentar hacer nuestra aportación al campo de la docencia de lenguas, sino que, además, nos ha permitido ir al encuentro de nuevos horizontes de investigación en el campo de la comunicación desde el mundo de las imágenes.
2. “[...] miramos objetos que han sido ya largamente acondicionados [...] y que han sido técnicamente elaborados para atraer, dirigir o conservar la mirada sobre sí. A la vez, nuestra mirada sale al encuentro de sus objetos igualmente sobredeterminada de esquemas, expectativas y modos de ver, provista de una larga experiencia visual mediatizada. Es tan cierto que el texto visual contiene la mirada de su espectador (lo hacía ya ejemplarmente la pintura perspectiva del clasicismo europeo) como que la mirada del espectador anticipa, pre-ve el texto visual” (Abril, 2007: 43).
3. Georges Yule considera este tipo de representaciones gráficas de la realidad un prelude de lo que sería posteriormente la conformación de un sistema abstracto sistematizado escrito, ya que “[...] empiezan a representar imágenes concretas [...] como una suerte de pintura-escritura o pictogramas” (2008: 29).
4. Por su parte, Geneviève Cornu insiste en la relación inherente entre texto e imagen y señala que “La relación entre los conceptos de imagen y escritura pone de manifiesto las múltiples hipótesis en torno a los orígenes de la expresión escrita en el ser humano: por un lado, la relación de la escritura con el lenguaje (los sonidos) y, por otro lado, la de ésta con la imagen (la grafía)” (1990: 95, traducción nuestra).

5. Jane Arnold contempla la relación entre imagen y palabra como un camino a cuyo destino se puede llegar desde ambas direcciones, dado que las “palabras pueden sugerir imágenes en nuestra mente y, cuando pensamos en una imagen, podemos etiquetarla o describirla verbalmente” (2007: 8, traducción nuestra).
6. En este sentido, resulta significativo y providencial el comentario de Umberto Eco al señalar que “no todos los fenómenos comunicativos pueden ser explicados por medio de categorías lingüísticas” (1972: 217).
7. Según Umberto Eco, un signo icónico consta de un enunciado icónico que puede derivarse a su vez en enunciados equivalentes. Esto no significa que un elemento icónico se corresponda sistemáticamente con un enunciado verbal determinado, sino que la complejidad textual que emane del elemento visual puede transformarse por otro elemento textual complejo. El lingüista italiano ilustra con mayor claridad lo que acabamos de decir mediante la señal de dirección prohibida y añade que “[...] si aparece únicamente como signo visual dotado de un solo significado, no puede ser relacionado con un signo verbal equivalente sino con un *enunciado equivalente* («dirección prohibida», o bien «prohibido pasar por esta calle en esta dirección»)» (1972: 260).
8. En el *nivel pragmático*, se invita al aprendiente a participar de forma activa en el aula a fin de combatir el silencio que venga motivado por timidez o miedo al equívoco o bien por una actitud pasiva persistente, heredada de modelos de enseñanza eminentemente magistrales. En el *nivel lógico* se intenta dotar al proceso de aprendizaje de una progresión gradual y continuada, de modo que se evite cualquier vacío o sobreentendido que se pueda producir durante el trabajo de la imagen, ya que una de las mayores dificultades que presenta este tipo de material radica en la propia mirada del observador y en su hábito de *consumir* la información sin profundizar en su fondo. En el *nivel artístico* o *intelectual*, se procura desarrollar la creatividad del alumnado con el fin de enriquecer su mundo interno de cara a la comunicación (sea consigo mismo o con otros participantes) y propiciar una comprensión enriquecida de la imagen para potenciar a su vez el desarrollo de la razón y, por ende, del espíritu crítico, ejercitado especialmente a través del *nivel operativo*. Todo este proceso analítico permite trabajar la imagen de forma íntegra y desarrollar una mirada autónoma, sin perder por ello el aspecto lúdico de esta actividad contemplativa, por cuanto el *nivel lúdico*, resulta esencial en el proceso de aprendizaje. Por tanto, los distintos niveles que señala el autor en el método se relacionan con las competencias generales, de tal forma que el objetivo artístico o intelectual se integraría en el *saber propiamente dicho*; el objetivo operativo, en el *saber hacer*; los objetivos pragmático y lógico, en el *saber ser*; y, por último, el objetivo lúdico formaría parte indispensable en el *saber aprender*.
9. En general, las actividades de expresión escrita se conciben como tareas para casa por cuanto se considera que así se saca mayor provecho a la clase presencial. Sin embargo, tal como apunta el autor catalán, el desarrollo de la escritura en el aula es más que beneficioso porque permite ver a los compañeros abordar la escritura y concebirlos como posibles modelos, además de contar con la posibilidad de consultar cualquier duda al profesor.