



La multimodalidad en el examen *Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU)* de candidatos franceses

Adriana Coscarelli

Universidad Nacional de La Plata, Argentine

adriana.coscarelli@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9262-6136>

Reçu le 10-07-2025 / Évalué le 06-10-2025 / Accepté le 02-02-2026

La multimodalité dans l'examen du *Certificat d'Espagnol, Langue et Usage (CELU)* destiné à des étudiants français

Résumé

Le CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso – Certificat d'Espagnol, Langue et Usage), examen de compétence linguistique reconnu internationalement, existe depuis vingt ans. En 2020, il a commencé à être administré à distance, passant d'un format présentiel à un format numérique. Ce changement a nécessité une adaptation et une mise à jour de la structure de l'examen afin d'en garantir la validité et la fiabilité dans l'environnement virtuel, soulignant ainsi sa nature multimodale grâce à l'utilisation des nouvelles technologies. Notre objectif est d'analyser l'épreuve orale numérique du CELU comme exemple de communication multimodale à travers l'utilisation d'infographies ou de diapositives (qui constituent la base de la seconde partie de cet examen). Notre corpus est composé de dix vidéos de candidats français passant le CELU D123 (première session en 2023) par visioconférence sur la plateforme *Zoom*. Ce matériel démontre que la communication n'est jamais purement linguistique ou unimodale, mais bien multimodale : dans l'interaction entre le candidat et son évaluateur, divers codes, médias et modes contribuent constamment à la création et à l'interprétation du sens (linguistiques – oraux et écrits –, gestuels, visuels, kinesthésiques, etc.).

Mots-clés : multimodalité, évaluation, interaction, environnement virtuel

La multimodalidad en el examen *Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU)* de candidatos franceses

Resumen

El CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso), examen de dominio de reconocimiento internacional, tiene veinte años de trayectoria; en 2020 comenzó a implementarse de manera remota, pasando del formato presencial al digital. Este cambio requirió una adaptación y actualización del constructo a fin de garantizar su validez y confiabilidad dentro del entorno virtual, poniéndose de esta manera más en evidencia su carácter multimodal con el uso de las nuevas tecnologías. Nuestro objetivo será analizar el examen oral CELU digital como ejemplo de comunicación multimodal mediante el uso de infografías o láminas (*input* a partir del cual se desarrolla la segunda parte de esta

instancia del examen). Nuestro corpus está formado por diez videos correspondientes a la evaluación de candidatos franceses que rindieron el CELU D123 (primera toma del año 2023) por videoconferencia en el entorno de la plataforma virtual *Zoom*. Este material permite constatar que la comunicación nunca es meramente lingüística ni monomodal sino multimodal: en la interacción entre el candidato y su evaluador siempre intervienen diversos códigos, medios y modos que contribuyen a crear e interpretar significados (el lingüístico -oral y escrito-, el gestual, el visual, el kinésico, etc.).

Palabras clave: multimodalidad, evaluación, interacción, entorno virtual

Multimodality in the CELU exam to French students

Abstract

The CELU (Certificate of Spanish: Language and Use), an internationally recognized proficiency exam, has a twenty-year history; in 2020, it began to be implemented remotely, transitioning from an in-person to a digital format. This shift required an adaptation and update of the construct to ensure its validity and reliability within the virtual environment, thereby making its multimodal nature more evident through the use of new technologies. Our objective is to analyze the digital CELU oral exam as an example of multimodal communication through the use of infographics or slides—the input used to develop the second part of this stage of the exam. Our corpus consists of ten videos of French candidates who took the CELU D123 (the first session of 2023) via videoconference on the Zoom platform. This material confirms that communication is never merely linguistic or monomodal, but rather multimodal: in the interaction between the candidate and the evaluator, various codes, media, and modes—such as linguistic (oral and written), gestural, visual, and kinesic—always intervene to contribute to the creation and interpretation of meaning.

Keywords: multimodality, assessment, interaction, virtual environment

1. Consideraciones acerca del tema: la multimodalidad

Hacia fines del siglo XX, el avance de internet, la proliferación de medios digitales con hipertextos que trascendían lo lingüístico y empezaban a combinarse con imágenes, audios y videos interconectados mediante enlaces, y las redes sociales, instalaron nuevos modos de representación, comunicación y lectura.

Este paso de la comunicación monomodal centrada en el uso del lenguaje oral o escrito a la comunicación multimodal, donde se utilizan de manera simultánea e interrelacionada diferentes sistemas semióticos (palabras, imágenes, sonidos, gestos, movimientos corporales, etc.) y medios, generó fenómenos culturales relevantes. Por un lado, instaló una

demanda creciente de un marco teórico que abordara la complejidad del discurso multimodal; por otro, exigió un cambio de paradigma en la alfabetización.

Todo texto, en cuanto construcción semiótica, constituye una unidad de comunicación (verbal, visual, sonora, etc.) portadora de un significado coherente y autónomo. Como tal requiere ser estudiado en su contexto para entender los signos que lo componen y cómo estos generan mensajes y significados para el receptor. De allí que además de la alfabetización monomodal (en lectoescritura) en la actualidad sea necesaria una alfabetización multimodal compleja que incluya lo digital (conocimiento y manejo de las tecnologías de la información y comunicación, dispositivos, hardware, software y redes), lo visual (capacidad para comprender y producir imágenes y mensajes visuales), lo audiovisual (capacidad para comprender y producir mensajes audiovisuales: videos, películas, etc.), y lo mediático (lectura crítica de la información que se encuentra en los medios de comunicación: televisión, radio, internet, etc.).

El análisis del discurso multimodal (ADM) empezó a desarrollarse entre fines del siglo XX y principios del XXI, con los trabajos de Gunther Kress y Teo van Leeuwen (1996, 2001) y Michael O' Toole (1994).

Se trata de un enfoque interdisciplinario en el cual confluyen varias ciencias como la lingüística, la semiótica, la sociología, la psicología, la informática y los estudios de comunicación.

Tiene sus orígenes en la lingüística sistémico-funcional de Michael Halliday (1978), quien investigó el uso de estructuras lingüísticas para construir significado dentro de contextos particulares, destacando las funciones sociales del lenguaje. Al estudiar la comunicación como un proceso semiótico complejo, donde el significado se construye a través de diferentes signos y símbolos, Halliday posibilitó que otros autores como Kress y van Leeuwen retomaran y adaptaran sus ideas en función del análisis multimodal. En realidad, un conjunto de recursos es considerado un *modo* cuando se articulan las tres metafunciones del lenguaje propuestas por Halliday, según su uso: la ideacional, para expresar y comunicar contenidos relacionados con hechos, eventos, estados y percepciones; la interpersonal, para gestionar y representar las relaciones sociales entre los

interlocutores; y la textual, para asegurar que el mensaje resulte comprensible y coherente.

En cuanto a la observación de la multimodalidad como fenómeno comunicativo, ya desde la Antigüedad Clásica, Aristóteles en la Retórica (siglo IV a. C.) había destacado el valor del cuerpo y la gestualidad como otros modos que acompañan el lenguaje oral en el arte de la persuasión, ya sea para enfatizar, demostrar sentimientos o preanunciar hechos:

Habla también manifestando sentimientos, sin omitir las consecuencias de éstos que todos conocen y las que te afectan a ti o a tu adversario: “Se fue tras mirarme torvamente”, o lo que dice Esquines de Crátilo que se marchó silbando con furia y agitando ambas manos. Y es que todos estos gestos son convincentes, porque conocidos como son, se tornan en manifestación de lo que desconocen. En su mayoría pueden encontrarse en Homero: “Así dijo, y la anciana se cubrió la cara con las manos”, pues los que se echan a llorar se llevan las manos a los ojos. Manifiesta enseguida un determinado modo de ser, para que te vean de ese modo, y lo mismo con tu rival. Pero hazlo sin que se den cuenta. Que eso es fácil: puede verse en el caso de los mensajeros, pues sin conocer la noticia que traen podemos suponerla en cierto modo. (Retórica, libro III, cap. 16, pág. 305).

Por otra parte, Lessing en *Laocoonte o los límites de la pintura y la poesía*, publicado en 1766, ya había explorado dos modalidades artísticas diferentes, la escultura clásica y la escritura (el poema épico de Virgilio), describiendo el potencial y las limitaciones de cada una. Esto hace que Kaltenbacher (2007: 34) considere a este ensayo como uno de los primeros estudios multimodales de las Humanidades europeas.

En cuanto a la necesidad del hombre de expresarse por escrito utilizando simultáneamente más de un modo, también podemos hallar varios testimonios a lo largo de la historia. Leonardo da Vinci en el siglo XV, demuestra el poder de la visualización de la información mediante la combinación de dibujos, gráficos y notas anatómicas para explicar conceptos complejos en el *Hombre de Vitruvio*, estudio de las proporciones ideales del cuerpo humano.

Más adelante, en el siglo XVIII, aparecen los cronogramas de J. Priestley con barras sobre una línea temporal que representan en contexto histórico diferentes períodos o vidas permitiendo su comparación, y W. Playfair crea

el gráfico de barras. En el XIX, F. Nightingale diseña el diagrama de la rosa, histograma circular similar a los gráficos de torta.

Evidentemente, en muchas áreas del conocimiento había empezado a extenderse el uso de gráficos e imágenes como complemento de la comunicación lingüística, pero fue en el transcurso del siglo XX al XXI, que los periódicos sumaron infografías y las editoriales empezaron a modificar el diseño gráfico de las páginas. En realidad, no pretendían más que actualizarse para aumentar sus ventas, emulando en parte a los medios masivos de comunicación digital que iban a la vanguardia con el desarrollo de una lectura ya no lineal, de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, sino en varias capas, dinámica, en apariencia caótica, haciendo gala de una novedosa comunicación multimodal e hipertextual.

Respecto de la terminología utilizada en el ADM, coincidimos con Kay O'Halloran (2012: 76) en que es algo laxa debido a que los conceptos y las formas de abordaje se hallan en progresión continua, por ser un campo de estudio relativamente nuevo:

... para hacer referencia al lenguaje y a los otros recursos que se integran para crear significado en los fenómenos 'multimodales' (o 'multisemióticos'), como los materiales impresos, los videos, los sitios web, los objetos tridimensionales y las actividades cotidianas, se utilizan las expresiones 'recursos semióticos', 'modos' y 'modalidades'. Esto sucede incluso con el propio ADM, al que se hace referencia como 'multimodalidad', 'análisis multimodal', 'semiótica multimodal' y 'estudios multimodales'.

Asimismo, Londoño Zapata (2024: 53) expresa que “debido a la amplitud semántica de la noción de *modo*, los investigadores redefinen a menudo las clasificaciones que proponen”. Así, por ejemplo, lo confirman los datos consignados por este autor respecto de las sucesivas obras de Kress y otros autores: lenguaje, imagen, música, sonido, gesto (Kress, van Leeuwen, 2001); imagen, escritura, distribución de la página, habla, imagen en movimiento, gesto (Kress, Bezemer, 2009); imagen, escritura, música, gesto, habla, imagen en movimiento, banda sonora, objetos en 3D (Kress, 2010); imagen, escritura, diseño, gesto, habla, postura, posición espacial (Bezemer, Kress, 2016).

A fin de establecer una terminología más precisa, Londoño Zapata (2024: 82) aclara que *sistemas, modos, recursos, componentes y medios*, si

bien están estrechamente interconectados, no son conceptos homologables ni equivalentes, dado que cada uno tiene un ámbito de acción particular:

- a) *Sistemas*: opciones disponibles que un hablante puede emplear.
- b) *Modos*: conjuntos de recursos u opciones seleccionados por el hablante entre las opciones disponibles.
- c) *Recursos*: elementos que estructuran los modos.
- d) *Componentes*: unidades que dan forma a los recursos.
- e) *Medios*: sustancias, soportes, materiales, canales o superficies que facilitan la producción, circulación y recepción de los modos.

Respecto de los *medios*, estos pueden ser tanto culturales (papel, tinta, cámara, computadoras, parlantes, auriculares, etc.) como naturales (aparato fonador, aire, luz, espacio).

Cabe aclarar que, en nuestro caso, siguiendo a O'Halloran (2012: 76), utilizaremos *recurso semiótico* como sinónimo de *modo* al referirnos al lenguaje, las imágenes, la música, la gestualidad, los movimientos del cuerpo, etc. Estos, a su vez, se integran a través de *modalidades sensoriales* (visual, auditiva, quinésica, etc.) en *fenómenos multimodales* (textos, discursos y actividades multimodales). Por otra parte, circulan por diversos *medios* o *canales* donde se materializan estos fenómenos: revistas y periódicos en papel o digitales, radio, televisión, cine, computadora, etc.

Debido a que toda comunicación es multimodal, para dar cuenta del significado se deben considerar todos los modos, no solo el lingüístico, de manera integrada e interrelacionada. Esto implica que como los recursos semióticos nunca se presentan de manera aislada, pueden observarse entre ellos *relaciones intersemióticas* (entre sistemas diferentes) como coordinación, contraste o causalidad, por ejemplo; e *intrasemióticas* (dentro del mismo sistema).

Por otra parte, los modos o sistemas semióticos utilizados para representar y comunicar conllevan un potencial comunicativo (*affordances*): la imagen, por ejemplo, puede tener más impacto y economía para expresar algo que una frase extensa.

Al mismo tiempo, el medio por el cual se establece la comunicación y las características de cada género discursivo, influyen en la selección y combinación de los recursos semióticos.

2. Pertinencia del análisis multimodal en el examen CELU

De lo expresado en el apartado anterior, se desprende que tanto para la enseñanza/ aprendizaje de una lengua -materna, segunda o extranjera- como para la evaluación de la competencia comunicativa en sentido amplio de cualquier hablante o usuario, hoy resulta imprescindible la alfabetización multimodal. Esto significa que todo hablante de español, lengua que nos ocupa, sea capaz de conocer y utilizar otros modos que acompañan al lingüístico en diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana, social, laboral o académica, incluso aquellas mediadas por tecnología y a distancia.

Desde marzo del 2020, con el aislamiento establecido por la pandemia a raíz del COVID, empezó a ser más frecuente el uso de plataformas de gestión del aprendizaje, aplicaciones, recursos y herramientas en línea para la práctica de ejercicios interactivos y el desarrollo de trabajos colaborativos, videollamadas o chats entre estudiantes, hablantes nativos de español y estudiantes alóglotas, etc.

Fue entonces que, ante la necesidad de muchas personas de certificar el español como lengua segunda o extranjera, principalmente por razones académicas o laborales, la Comisión Técnico-académica del CELU (Certificado de Español Lengua y Uso), debió adaptar y actualizar su constructo para garantizar su validez y confiabilidad dentro de un entorno virtual. El CELU es un examen de dominio, de validez internacional reconocido oficialmente por el Ministerio de Capital Humano y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina, administrado por el Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), que depende del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). La finalidad de este examen es certificar la competencia lingüístico-comunicativa oral y escrita en español como lengua extranjera en situaciones cotidianas, familiares, sociales laborales o académicas de hablantes alóglotas,

independientemente de cuál sea su lengua materna, el tipo de adquisición/aprendizaje y la variedad del español aprendida (Prati, 2007: 62).

Teniendo en cuenta los límites en cuanto a la extensión y alcance de este artículo, nuestro objetivo principal será analizar el examen CELU solo en su instancia oral, como ejemplo de comunicación multimodal.

Para ello describiremos, en primer lugar, las partes y características de esta instancia de evaluación, luego consideraremos de qué manera intervienen los diferentes recursos semióticos desde una doble perspectiva: desde la construcción del examen, y en la interacción entre el evaluador y el candidato durante su aplicación. Por último, abordaremos las relaciones inter e intrasemióticas (o inter e intramodales) existentes, a fin de demostrar la pertinencia e importancia de los estudios multimodales en el ámbito de la evaluación de lenguas extranjeras.

El examen oral tiene una duración aproximada de quince minutos y consta de tres partes: presentación (breve conversación con el evaluador), exposición y diálogo a partir de una lámina, y juego de roles (simulación de una situación relacionada con la temática de la lámina, en la que el candidato y el evaluador adoptan papeles predeterminados).

Al pasar de la administración presencial del examen a la remota (en noviembre de 2020), se conservó en su diseño la combinación del lenguaje con imágenes, mediante el uso de láminas en las que generalmente se utilizan infografías. Los exámenes individuales dejaron de ser registrados solo a través de grabadores digitales donde se almacenaban archivos de audio, como se había hecho siempre desde los inicios del CELU en el año 2004, para guardarlos en formato mp4, es decir, como videos con audio. Este cambio obedeció a varias necesidades:

- a) garantizar la confiabilidad del examen, al poder controlar la identidad de cada candidato y la autonomía de su desempeño;
- b) posibilitar, al igual que antes, la revisión en caso de discrepancia en la asignación de nivel por parte de los dos evaluadores (el interlocutor y el observador, quienes evalúan a cada candidato de manera holística y analítica, respectivamente);
- c) permitirles a los interlocutores la posibilidad de verse y oírse recíprocamente mediante una videoconferencia con uso de pantalla compartida para que el candidato seleccione una lámina, ya que

aunque evaluadores y candidatos se contactan al mismo tiempo, no se hallan en el mismo espacio;

- d) engrosar el archivo del material disponible para futuras investigaciones.

Sin duda, al quedar registrados además del uso de la lengua, gestos, movimientos e imágenes, resulta más evidente el carácter multimodal de la comunicación establecida durante el examen. Si bien lo que se certifica es fundamentalmente el desempeño lingüístico en español del candidato, no cabe ninguna duda de que para que este resulte eficiente en términos comunicativos, debe ser capaz de comprender y producir mensajes donde se interrelacionan diversos modos de comunicación.

Queda claro, por lo tanto, que el CELU tiene *carácter multimodal*, si bien la lengua es el modo predominante, tanto en forma oral en la interacción que deben desarrollar en las tres partes el candidato y uno de los evaluadores, como en forma escrita (texto que acompaña a la imagen en la segunda parte del examen). Este modo se combina con otros: los gestos y movimientos del cuerpo que acompañan el discurso oral de ambos participantes durante todo el examen, y las imágenes, la tipografía y el color utilizados en la lámina.

A su vez, cabe destacar, la importancia del *medio* y sus cambios: la comunicación ya no se genera solo a través del aparato fonador y el aire, sino que, por realizarse de manera digital, remota, requiere el uso de computadoras y una aplicación para videoconferencias (en principio *Google Meet* y luego *Zoom*).

En este sentido, el MCER (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación) en su volumen complementario (2020: 60), al hablar de la evaluación de las destrezas, expresa que la *comprensión oral* abarca la comprensión no solo de la comunicación en directo, cara a cara, sino de forma remota o grabada, por lo cual, incluye las *modalidades visogestual y audiovocal*¹.

¹ Al abordar la interacción escrita en línea, aspecto que incumbe a la instancia escrita del CELU digital, no analizada en este artículo, el MCER Volumen Complementario (2020: 99) afirma que no se puede aplicar una separación estricta entre escritura y oralidad al hablar de comunicaciones en línea, donde la multimodalidad constituye cada vez más un rasgo y un

3. Metodología y alcances de nuestro corpus

A fin de analizar la manera como se presentan y combinan los diversos modos de comunicación en este examen, y teniendo en cuenta la publicación en la que se incluye este artículo, hemos seleccionado un corpus de diez candidatos al CELU D123², cuya lengua materna es exclusivamente el francés.

Al contar con el registro de cada examen en archivos mp4, por tratarse de la instancia oral de una evaluación en entorno digital, accedimos tanto al audio como a la imagen, los movimientos y gestos de cada examinando.

En primer lugar, realizamos un análisis cualitativo individual de la relación entre la comunicación verbal y el comportamiento cinésico (expresiones faciales, miradas, gestos, posturas, movimientos del cuerpo) de cada hablante. Luego revisamos, en un análisis comparativo, la mayor o menor importancia que tenían ambos modos en cada candidato y en los evaluadores.

Esto nos permitió identificar y aplicar los aspectos teóricos más relevantes de la multimodalidad en el desempeño de los interlocutores y en el constructo, particularmente en el material gráfico utilizado durante la evaluación. En otras palabras, nos posibilitó analizar cuestiones de comprensión oral y escrita y de producción oral por parte del examinando, según su desempeño en la interacción con el evaluador y según su interpretación de la relación entre palabras e imágenes, de acuerdo con la mayor o menor complejidad inter e intrasemiótica que presentara la lámina seleccionada.

Al revisar reiteradas veces los videos hemos prestado particular atención a gestos y movimientos de evaluadores y examinandos, conscientes de que podría existir cierta variación de significados propios de cada lengua/cultura y generarse algún malentendido. Sin embargo, como hemos de explicar oportunamente, en nuestros informantes franceses no se han

recurso claves, razón por la cual los descriptores incorporan el aprovechamiento de diferentes medios y herramientas en línea de acuerdo con el contexto.

² CELU D (digital), 1(primer toma), 23 (del año 2023), efectuada en el mes de marzo. La primera versión digital del examen fue implementada en marzo de 2021. En ese momento se administraba primero el examen escrito y luego el oral. Este no tenía aún carácter eliminatorio como ocurre actualmente, dado que se exige obtener nivel Intermedio o Avanzado para pasar al escrito.

observado diferencias respecto del comportamiento cinésico en el ámbito de la lengua/ cultura meta.

Por último, señalamos algunas conclusiones de carácter provisorio que deberán ser ampliadas y profundizadas en futuras investigaciones a partir de corpus más extensos.

Respecto de la organización de nuestro artículo, por razones de claridad y relevancia, hemos decidido presentar el análisis de la comunicación verbal en primer término, seguido del análisis de la comunicación no verbal y, finalmente, abordar el análisis de otros modos y medios o canales.

4. La comunicación lingüística o verbal

Como ya hemos dicho, la lengua constituye el *modo* más relevante en el examen CELU, dado que es el de mayor impacto en la elaboración y resolución del examen. Es lo que se certifica, en cuanto al nivel de desempeño en español demostrado por candidatos cuya lengua materna es otra, como el francés, en el caso de nuestros informantes.

La lengua debe, por lo tanto, ser comprendida y utilizada en sus dos *modalidades sensoriales*: la visual y la auditiva. El CELU no contiene ejercicios de léxico, morfología o sintaxis por separado, sino que determina diferentes niveles de proficiencia a partir de un único examen donde se evalúan las cuatro macrohabilidades (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita) de manera integrada, valorando aquello que el candidato es capaz de hacer. Esto es, si usa un vocabulario variado y adecuado a cada situación comunicativa y al registro, qué estructuras gramaticales y estrategias utiliza, si es capaz de lograr los objetivos y propósitos planteados en cada actividad, cuánta fluidez y autonomía demuestra en su interacción, si su discurso resulta coherente y cohesivo, si presenta muchos fenómenos de interlengua o marcas de pronunciación que exigen demasiada atención del evaluador o dificultan la comprensión, etc.

El examen se desarrolla como una comunicación sincrónica, de relación asimétrica, diferida en el espacio, con tiempo y temas predeterminados e interacción semilibre, con menor información del lenguaje corporal respecto de la toma presencial, dado que en la pantalla solo se ve una parte del cuerpo de los participantes.

Entre los *recursos* que estructuran el modo oral, se hallan la *entonación*, el *tono*, el *timbre*, el *ritmo*, las *pausas*, la *fluidez* y la *pronunciación*.

Ciertamente, en el examen mediado por tecnología pueden presentarse mayores dificultades para evaluar este último aspecto porque la pronunciación se percibe, por lo general, más claramente en la comunicación cara a cara.

A veces los evaluadores utilizan el lenguaje con una función fática para comprobar el funcionamiento del canal: “¿me escucha?”, “¿se ve bien la imagen de la lámina?”

Asimismo, la calidad de la conexión a internet y del audio, como así también el volumen, juegan un papel preponderante en la percepción del léxico, la fluidez, la pronunciación y la comprensión o producción del mensaje. Una de las candidatas, por ejemplo, dice “no he comprendido bien” e inmediatamente “no he oído bien”. La ventaja del lenguaje oral, es que, a diferencia del escrito, permite solicitar aclaraciones, parafrasear frases o autocorregirse inmediatamente. No obstante, a esta ventaja se le contrapone el hecho de que la posibilidad de monitoreo es más alta en la escritura por permitir la revisión y reedición del texto. Incluso en la tercera parte del examen, la modalidad oral y la interacción pueden reencauzar el rol del candidato con una simple aclaración del evaluador, cuando no le basta a aquel el modo escrito para comprender la situación.

Las primeras encuestas a los evaluadores³ han demostrado que el pedido de aclaraciones es más elevado en la toma digital que en la presencial, justamente por la interferencia de la mediación tecnológica.

En cuanto a las *pausas* en el discurso de los candidatos, generalmente estas obedecen a la necesidad de pensar una idea o seleccionar la palabra más adecuada. La *fluidez* suele ser proporcional a la práctica y al nivel de dominio alcanzado en español y, con menor frecuencia, a razones de personalidad.

³ Desde los inicios del CELU, en el año 2004, luego de cada toma los evaluadores deben completar una encuesta referida a la organización y administración del examen, la distribución del tiempo, el contenido de los materiales y consignas, la adjudicación de nivel, etc. A partir de su implementación digital en el año 2020, se indaga particularmente acerca de problemáticas surgidas en el entorno virtual, el tiempo y modo de solucionarlas, la incidencia de la tecnología en la comunicación, etc. La observación citada pertenece a encuestas realizadas a más de veinte evaluadores que participaron de las primeras tomas digitales (años 2020 y 2021).

Algunos candidatos muestran dificultades en la *pronunciación* de ciertos sonidos del español como *r* o *j* (*ingeniería, mejorar*) y en la acentuación (*fácil, joven, móvil, examen*), fenómenos de interlengua que podrían obedecer, entre otras causas, a la interferencia de su lengua materna, el francés.

En el caso de uno de ellos, por haber tenido contacto desde la infancia con hablantes nativos (su padre y sus abuelos españoles), se evidencia una muy buena comprensión auditiva, pero el mismo candidato reconoce haber tenido que estudiar mucho para la producción de mensajes en español. Esto demuestra que la competencia pasiva puede ser mayor que la competencia activa respecto del modo lingüístico, incluso en la lengua materna.

En cuanto a las fluctuaciones del *tono*, un candidato, por ejemplo, lo sube, mostrándose más seguro y entusiasta para convencer a su interlocutor (en el rol de socios) de hacer publicidad a través de las redes sociales.

Por último, en relación con el nivel de desempeño en el examen oral, de los 10 candidatos, 7 obtuvieron Intermedio, 2 Intermedio alto y 1 Básico⁴. En el caso de este último, se observa que su *fluidez y comprensión auditiva* de la lengua ante las preguntas del evaluador son escasas, a pesar de las reformulaciones frecuentes; sin embargo, su *comprensión gráfica* de la lámina donde se combinan imagen y lengua escrita resulta mayor. Su producción oral se muestra limitada, con fenómenos de interlengua que exigen mucha atención por parte del interlocutor.

5. La comunicación no verbal: el comportamiento cinésico

Cuando la comunicación es oral, la lengua se integra con otros *recursos semióticos producidos con el cuerpo*:

El movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico comprende de modo característico los gestos, los movimientos corporales, los de las

⁴ El CELU al momento de la toma a la que corresponde nuestro corpus (D 123) solo otorgaba certificación a quienes obtuvieran como resultado final de su desempeño escrito y oral, nivel Intermedio (comparable al B2 del MCER y Advanced Low del ACTFL) o Avanzado (comparable al C1 del MCER y *Superior* del ACTFL). A partir de la primera toma del año 2026 (CELU D126) comenzó a certificarse también el nivel Básico (comparable al A2 del MCER y el Intermediate Low del ACTFL).

extremidades, las manos, la cabeza, los pies y las piernas, las expresiones faciales (sonrisas), la conducta de los ojos (parpadeo, dirección y duración de la mirada y dilatación de la pupila), y también la postura. (Knapp, 1980:17).

El gesto coocurre con el lenguaje: no existe la oralidad sin gestos. Así lo demuestran Lee, Patel, Lynch y Galaczi (2021:22), al consignar que dadas las directrices del examen del British Council tomado de manera remota en pandemia, los candidatos debían mantener las manos sobre la mesa por razones de confiabilidad. Esto los ponía muy nerviosos, según sus propias declaraciones, dado que hacer gestos con las manos forma parte de una conversación natural.

En cuanto a la diversidad de gestos, Knapp (1980: 17-23) cita la clasificación en cinco categorías desarrollada una década antes por Ekman y Friesen (1969), que reproducimos a continuación, ilustrándolos con el análisis de algunos ejemplos tomados de nuestros informantes.

-*Emblemas*: admiten una trasposición verbal directa; generalmente se producen con las manos, y a veces pueden variar de una cultura a otra cultura. Son utilizados intencionalmente, con una función comunicativa clara, ya sea en reemplazo del mensaje verbal o acompañándolo como si se hicieran eco de una palabra o frase. Ej. encogerse de hombros para indicar desconocimiento de algo.

-*Ilustradores*: acompañan el discurso, cuya función es plasmar lo que se ha dicho. Son más frecuentes en situaciones de comunicación difíciles, cuando no se encuentran las palabras para expresar lo que se quiere decir o ante un interlocutor que no nos entiende o nos presta poca atención. Adquieren valor deíctico al señalar un lugar, persona u objeto: una evaluadora, por ejemplo, al decirle al candidato “en el chat vas a encontrar el enlace a la encuesta”, señala con los índices hacia la parte inferior del monitor, ya que ese es el sector donde se halla el chat en la barra de herramientas de Zoom; otra pide al candidato que ubique más arriba de la cámara el documento para acreditar su identidad, mientras mueve la mano hacia arriba. Un candidato argumenta en contra de la publicidad no digital, señalándose la cabeza: “la publicidad no va a estar en su cabeza.”

A veces refuerzan pronombres personales: una evaluadora dice “o sea, yo” y se señala a sí misma; un candidato hace lo propio al expresar “para

mí”. Asimismo, el movimiento de la mano a un lado y otro o abriéndose y cerrándose, suele acompañar al saludo de despedida “chau”.

En realidad, el hecho de expresar el mismo significado sería más enfático que redundante, dado que el hablante opta por hacerlo a través de dos modos diferentes (el lingüístico y el gestual), lo cual genera una clara intersemiosis.

A veces las manos intentan imitar formas “lugares más pequeños” redondeando las manos, con las palmas enfrentadas como si construyeran un mundo cerrado, diminuto; “tener la lengua (el idioma), en el centro de mis actividades” con movimientos de las manos también hacia adentro.

En otra ocasión, los dedos índice y mayor de ambas manos se flexionan para destacar alguna palabra, imitando el uso de comillas: “tiempo de ‘placer’”

En otro caso, una evaluadora dice “lo voy a tener en cuenta”, con el índice hacia arriba como llamado de atención.

En cuanto a significados relacionados con nociones temporales, hemos observado que para referirse al pasado o al futuro, algunos interlocutores mueven las manos hacia la izquierda o la derecha, respectivamente; en otro caso, una evaluadora acompaña la frase “la próxima semana” con un movimiento del dedo índice que forma una especie de doble rulo hacia adelante.

Hemos observado, además, gestos de conversación que son movimientos repetitivos y rítmicos con las manos, sin relación semántica con el contenido del discurso que acompañan, pero sí en cierta sincronía con la prosodia de la frase o la cadencia de las sílabas tónicas.

Por otra parte, son comunes los movimientos de las manos en candidatos con menor riqueza léxica, cuya función parece atenuar la tensión durante la búsqueda de una palabra o frase.

- *Muestras de afecto*: configuraciones faciales que expresan estados afectivos, aunque también puede intervenir todo el cuerpo (postura lánguida). Pueden repetir, aumentar, contradecir o no tener relación con las manifestaciones afectivas verbales. Por lo general, las expresiones de afecto no intentan comunicar, si bien a veces pueden ser intencionales. Tanto en evaluadores como en candidatos, la sonrisa procura distender la situación

de examen y contribuye a mostrarse simpático o amable ante su interlocutor.

- *Reguladores*: actos que regulan y mantienen los turnos en una conversación. Indican al interlocutor que continúe, por ejemplo, con un movimiento lento de cabeza. Según algunas encuestas hechas a los evaluadores del CELU⁵, en el examen digital la toma de turnos y la co-construcción de la interacción presenta mayor exigencia, dado que la cámara solo toma una parte del cuerpo.

- *Adaptadores*: cubren necesidades del cuerpo o realizan acciones que pueden relacionarse con el manejo de estados de ánimo (ansiedad, nerviosismo, incomodidad, etc.). Son inconscientes. Pueden dirigirse a uno mismo (autodirigidos), al interlocutor (heterodirigidos), o a objetos. Entre los primeros hemos observado que algunos evaluadores al escuchar suelen tocarse el pelo, la cara o apoyar la cabeza sobre su mano; en uno de los candidatos evidentemente muy nervioso, hemos contabilizado que se toca la nariz más de treinta veces en 13 minutos. En cuanto a los segundos, es normal que a veces el evaluador haga un movimiento lento de la cabeza siguiendo el discurso del candidato; respecto de la manipulación de objetos, un candidato sujeta un bolígrafo, aunque no deba escribir nada, mientras desarrolla el juego de roles, para distenderse.

Finalmente, cabe aclarar que no hemos detectado en nuestros informantes franceses un comportamiento cinésico diferente respecto del comportamiento de los hispanohablantes argentinos, lo cual no significa que no haya *emblemas* o *ilustradores* diferentes o inexistentes en la lengua/cultura meta (el español) , como por ejemplo, el gesto de locura o borrachera que los franceses hacen al levantar el puño frente a la nariz y girarlo, imitando la aceleración de una motocicleta, para indicar que alguien ha bebido mucho o está actuando de manera alocada. A su vez, un ejemplo de coincidencia sería el citado más arriba: encogerse de hombros para indicar desconocimiento de algo, que hacen tanto los españoles como los franceses.

⁵ Esta observación citada también corresponde a más de veinte evaluadores que participaron de las primeras tomas digitales (años 2020 y 2021).

Algunos candidatos de otras culturas, en cambio, evidencian un comportamiento cinésico muy diferente. Así, por ejemplo, los japoneses suelen priorizar la comunicación no verbal, la sutileza y el respeto, evitan el contacto físico directo y los gestos exagerados, prefieren posturas erguidas, reverencias o inclinaciones más o menos pronunciadas según las jerarquías entre los interlocutores, y gestos suaves con la mano.

6. La relevancia de otros modos y medios o canales en el examen CELU digital

Cuando el medio es la escritura, el *lenguaje* aparece integrado con la *imagen* (fotos, dibujos, gráficos) y con la *tipografía* (tamaño y tipo de letra, uso de mayúscula o negrita, etc.), modo inseparable de los dos anteriores.

No obstante, como afirman Kaltenbacher (2007: 39) y Londoño Zapata (2024: 52-59), es necesario tener en cuenta la significatividad y relevancia de estos elementos en determinados usos profesionales. Así, por ejemplo, la tipografía o el color podrían ser modos para un diseñador gráfico o un pintor, pero *submodos* o simples recursos semióticos en un texto escrito por alguien no profesional.

Sin duda, el diseño es relevante en la comunicación multimodal debido a que implica la selección y organización de determinados recursos semióticos a fin de lograr objetivos comunicativos específicos y un determinado impacto en el espectador/lector. Son Kress y van Leeuwen (1996) quienes instalan el concepto de *gramática visual* al afirmar que, así como las gramáticas del lenguaje describen cómo se combinan las palabras en cláusulas, oraciones y textos, la gramática visual describe cómo los elementos representados (personas, lugares y objetos) se combinan en enunciados visuales de mayor o menor complejidad y extensión.

Según hemos dicho antes, la segunda parte del examen oral CELU se organiza a partir de una lámina, seleccionada por el candidato entre dos propuestas. No caben dudas de que la *infografía*, género utilizado en la mayoría de las láminas CELU, posee gran impacto visual al combinar elementos gráficos y texto de manera atractiva y efectiva, simplificando y sintetizando información algo compleja. Constituye, por lo tanto, un claro

ejemplo de discurso multimodal e intersemiótico. Cada par de láminas consta de cinco páginas:

1. Carátula, en la que se combinan *letras mayúsculas y minúsculas* para identificar número de par de láminas y de toma: EXAMEN CELU DIGITAL/ Examen oral D123/ PAR 59.
La inclusión de los *logos* del CELU y del CIN, al igual que el uso del *color* celeste en uno de los recuadros, funcionan como marcas identitarias de este examen.
- 2 y 3: una infografía u otro género por página donde suelen combinarse dos modalidades como texto e imagen (ej. historieta), con el logo del CELU y el número de lámina (ej. LOA 273) y la indicación de la fuente de la cual provienen.
- 4 y 5: indicaciones del rol que debe asumir cada interlocutor, simulando una situación. Se repite según la lámina un recuadro en naranja con letras blancas (Situación), el logo del CELU y la infografía correspondiente, en tamaño reducido.

La lámina seleccionada es utilizada para que el candidato haga una breve exposición del tema principal y luego responda a preguntas del evaluador, interactuando en un diálogo referido a ese tema u otros relacionados con él. Luego se pasa a la tercera parte del examen que exige otro tipo de interacción dado que cada participante debe asumir un rol, de acuerdo con la situación propuesta. A fin de destacar quién debe cumplir cada papel, se utilizan *negrita* y *mayúscula* con función de realce, guiando, además, la atención del candidato para una correcta comprensión lectora.

USTED es policía de tránsito y detiene a un/a conductor/a que cometió una infracción. Le explica lo que ocurrió y le indica que debe pagar una multa. El/la conductor/a intenta justificarse y se resiste a pagar. EL/LA EXAMINADOR/A es el/la conductor/a.
--

En cuanto a la incidencia del *canal* mediado por la tecnología, es decisivo el hecho de que ya no es el candidato el que manipula la lámina impresa en papel como lo hacía en la presencialidad, sino el evaluador en su monitor a través de una pantalla compartida donde aparecen los pares de láminas digitalizados. Es uno de los evaluadores el que selecciona el tamaño de la lámina (agrandando o achicando el *zoom*). Esto determina que a veces el

candidato deba solicitar para comprender el mensaje en su totalidad, que el evaluador amplíe la imagen, la suba o la baje, perdiendo parte de su autonomía.

Asimismo, es el evaluador quien selecciona el *tipo de vista* entre los que ofrece la aplicación: vista del orador, que solo muestra a la persona que habla o vista de galería, donde se ve a todos los participantes de la videoconferencia, etc. En el primer caso, por ejemplo, ni el candidato ni el evaluador ven a su interlocutor cuando calla, perdiendo así gestos y expresiones que podrían colaborar en el *feedback* o retroalimentación, al conocer, de alguna manera, el impacto de lo dicho en el otro.

Como la cámara de la computadora solo permite ver la cara y parte del busto de quienes intervienen, se pierde mucha información no verbal relacionada con algunos gestos, movimientos y posturas del cuerpo.

Mención aparte merece la diferencia que se presenta en el *contacto visual* respecto de la comunicación presencial, según la lengua/cultura a la que pertenezca cada candidato. Los japoneses, por ejemplo, no suelen sostener el contacto visual directo de manera prolongada, sino que prefieren bajar los ojos hacia los hombros o el cuello ante desconocidos, desviar la mirada para no incomodar a su interlocutor, dado que en esta cultura mirar a los ojos se considera descortés, desafiante o agresivo.

Volviendo a la cultura francesa e incluso a la española, mirar a los ojos implica mostrar atención, sinceridad y respeto durante una conversación, mientras que evitar la mirada puede malinterpretarse, creyendo que obedece a desinterés o falta de honestidad.

Resulta claro que, en la comunicación mediada por las pantallas y la tecnología, como lo es la comunicación digital, se plantea una situación muy especial, según analizaremos a continuación, que trasciende estas diferencias culturales.

La mirada ya no se dirige a los ojos del interlocutor, como en la presencialidad, sino al rectángulo donde aparece este (arriba, abajo, a la derecha o a la izquierda de la pantalla, según donde quede ubicado) o donde se encuentra la lámina. La mirada del evaluador, a su vez, antes solo se desviaba del candidato al seleccionar los pares de lámina o al hacer alguna anotación en su planilla de evaluación.

Solo cuando nuestro interlocutor mira hacia la cámara se tiene la sensación de que mira a su interlocutor, cosa que generalmente nadie hace, excepto al grabar un video para un destinatario ausente, en comunicación asincrónica.

En la toma digital, además, cada uno puede distraerse mirándose a sí mismo para “controlar” su imagen.

En cuanto a la infografía analizada en este artículo (lámina 273), fue extraída de la página de Internet del Centro de Experimentación y Seguridad Vial Argentina⁶ (CESVI). Se trata de material auténtico, ya que es material diseñado y utilizado en las campañas de prevención de este Centro.

Está dividida en seis recuadros que muestran una clara relación intersemiótica de imágenes y textos. En cada uno de ellos se reiteran en la parte superior el ícono de X (anteriormente *Twitter*), es decir, el ave pequeña, la arroba y el autor o crédito (CESVI); y en la parte inferior, # Me Sumo y el tema “seguridad vial”. El hashtag #MeSumo se usa en las redes sociales para indicar apoyo o participación en una causa, iniciativa o conversación; constituye una manera de expresar acuerdo y compromiso, invitando a otros a unirse a una idea o campaña, como en este caso.

En los primeros cuatro recuadros, se combinan una imagen y una frase en la cual siempre existe una doble acepción: 1) “solo tomo distancia” asociada a la imagen de una copa de vino a la que se le superpone la señal de prohibición (círculo en rojo con raya en diagonal); 2) “solo atiendo al camino” asociada a la imagen de un teléfono móvil al que se le superpone una cruz o tachadura en rojo; “manejá con todas las luces” asociada al ícono de una luz de automóvil encendida; “doble amarilla es roja” vinculada con la imagen de una mano que exhibe una tarjeta roja y otra imagen de una ruta en zona de curvas con doble línea amarilla. Sin duda, resulta algo compleja la comprensión para un hablante no nativo, no solo por la relación complementaria entre imagen y texto sino también por la doble acepción de algunos vocablos o el juego de palabras que se establece. En 1, “tomar” como sinónimo de “beber” (imagen) o mantener distancia respecto de otros automóviles (texto); en 2 “atender” como prestar atención (texto) o responder a una llamada telefónica (imagen); en 3 “luces” como metáfora

⁶ Infografía disponible en <https://home.cesvi.com.ar/Posts/ViewPost/Campanas> [consultada el 30/08/2025].

de claridad mental, atención (texto) o en sentido literal, la luz del automóvil (imagen); en 4 la interpretación es más compleja ya que requiere conocimientos viales: línea doble amarilla significa prohibición de adelantarse (imagen), y conocimientos futbolísticos: penalización por cometer una infracción grave cuando el árbitro sanciona a un jugador sacándole tarjeta roja, con lo cual queda expulsado del partido (imagen y texto).

En los dos recuadros inferiores, en cambio, el sentido total de la frase se completa con la imagen: 5) imagen de un semáforo, más “lo respeto”; 6) “si manejo...”, más imagen de una llamada por *WhatsApp* tachada.

El uso de colores parece respetar un significado convencional: rojo implica prohibición, y en el caso del semáforo cada color responde a las convenciones viales: rojo, amarillo y verde con el significado de detenerse, atención y avanzar, respectivamente.

En cuanto a la *tipografía* (aspecto y disposición de las letras, números y otros signos, selección de la fuente, tamaño, interlineado y otros detalles que afectan la apariencia del texto como el uso de mayúscula, negrita y color), esta juega también un rol importante, ya que permite marcar o destacar determinados elementos, jerarquizar la información y guiar la mirada del lector.

Las imágenes evidencian una clara *relación intrasemiótica* pues pertenecen al campo semántico de lo vial (luces, semáforo, carretera), en contraste con el campo de lo prohibido o elementos distractores (copa de vino, teléfono celular, mensaje de *WhatsApp*). Este contraste también se repite en cuanto al uso del color en las letras de algunos recuadros: negro para lo que debería hacerse, y rojo para lo prohibido. Sin embargo, en los recuadros 1 y 6 el mismo concepto de prohibición que aparece traducido en términos icónicos con una cruz que tacha los elementos prohibidos, se utiliza color rojo sobre la imagen del celular y negro sobre el logo de *WhatsApp*. Suponemos que esta elección es arbitraria en cuanto a lo semántico, pero no en cuanto a los gustos cromáticos de su autor, dado que la cruz roja aparece sobre la imagen de fondo predominantemente blanca, y la cruz negra sobre la imagen de fondo predominantemente verde.

En cuanto a la tipografía, la negrita, mayúscula y minúscula parecen arbitrarias (solo una frase “doble amarilla” aparece en minúscula).

Respecto de la *relación intersemiótica* imagen y texto son complementarios pues permiten entender en su conjunto el significado de cada recuadro.

En el recuadro 6, sin embargo, uno de los candidatos quizá por distracción falla en la comprensión del ícono propio de *WhatsApp* o en la producción oral al decir “no deben hacerse llamadas con el celular”, conducta ya contemplada más arriba donde aparecía el dibujo de este dispositivo. El evaluador corrige esto que él interpreta como una confusión o error de lectura visual y le dice “WhatsApp, no celular”, si bien esta aplicación suele utilizarse, efectivamente, en celulares o computadoras.

Otro candidato, en cambio, demuestra mayor competencia multimodal al exponer el tema de la lámina, y lingüística en particular, parafraseando muy bien las frases de la infografía o usando sinónimos.

En cuanto al *uso de negrita*, es interesante recordar la noción de metáfora tipográfica de Van Leeuwen (2006: 146-147) basada en el principio de similitud entre la forma tipográfica (forma visual del significante) y su significado: la negrita cumple la macrofunción de realce informativo, al crear una expectativa sobre la significatividad potencial de los elementos marcados.

A su vez, García Asensio, Polanco Martínez y Yúfera Gómez, I. (2015:133), a partir de este concepto, destacan que este recurso, en realidad, puede cumplir con las tres metafunciones de Halliday (1978): la ideacional, al crear significados a través de la connotación y la metáfora (asertividad, solidez o fuerza, audacia); la interpersonal, por evidenciar la actitud del emisor respecto del elemento marcado, al intentar sugerir en el lector ciertas interpretaciones contextuales; y la textual, asociada con la coherencia y cohesión de los elementos informativos del texto.

Si bien en la infografía analizada parece algo arbitrario el uso de negrita, no ocurre lo mismo en la parte de la lámina donde se enuncia la situación y se destaca quién debe desempeñar cada papel, según hemos explicado antes.

7. Conclusiones

A modo de cierre, quisiéramos sintetizar las conclusiones que se desprenden de nuestro análisis:

Si bien el análisis del discurso multimodal es una disciplina relativamente nueva, tanto en la construcción como en la interpretación de los mensajes siempre han intervenido más de un modo: los gestos y el movimiento del cuerpo acompañan el lenguaje en la oralidad; las imágenes, espacios en blanco, el tipo de letra, etc., lo hacen en la escritura.

Los modos se hallan en constante evolución y se relacionan estrechamente con la cultura: antes prevalecían los mensajes centrados en lo lingüístico, hoy son varios los modos que construyen un mensaje, ya sea en igualdad de importancia o no. Esto ha sido acelerado y puesto en evidencia por las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.

Cada modo conlleva un potencial de significado diferente al de otros y al combinarse se establecen relaciones intra e intersemióticas o modales (subordinación, complementariedad, contraste, etc.).

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje, resulta necesario que a la alfabetización lingüística la acompañe la alfabetización multimodal, debido a la incidencia que los modos tienen en la comprensión y la producción de mensajes actualmente, como así también en la inclusión cultural de las personas.

Queda claro que en el caso de la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras es de incumbencia profesional que maestros y profesores enseñen y expliquen en situaciones debidamente contextualizadas el significado de gestos, movimientos y cuestiones de proxémica correspondientes a la lengua/ cultura meta para evitar malentendidos, promover el interés por la cultura de compañeros de otra nacionalidad y facilitar la integración multicultural.

Respecto de la evaluación de una lengua extranjera, como hemos visto en el caso del español a través del examen CELU, si bien lo lingüístico tiene mayor relevancia, se considera que un usuario o hablante es competente, en términos comunicativos más amplios, cuando demuestra junto a la competencia lingüística otras competencias como la estratégica, la pragmática, y la sociocultural. En otros términos, es esencial para evitar malentendidos o superar situaciones incómodas, por ejemplo, conocer el

significado de palabras, imágenes y gestos en otra lengua cultura diferente a la propia, y en diferentes contextos o situaciones comunicativas. No obstante, como ya hemos dicho, aunque no se han observado gestos en nuestros informantes cuyo significado difiera culturalmente entre los candidatos franceses en situación de examen y los evaluadores argentinos, es factible que existan, como sabemos que los hay respecto de otros candidatos, según los ejemplos dados de candidatos japoneses.

En los exámenes orales mediados por soportes tecnológicos o digitales, el canal puede interferir en varios modos, ya en relación con la lengua (mala audición en la pronunciación de un sonido o palabra), la imagen (escasa visión de una infografía por su tamaño en la pantalla) o los gestos y movimientos (visión parcial del cuerpo).

La competencia pasiva en el modo lingüístico (comprensión auditiva) puede ser mayor que la competencia activa (producción oral) o viceversa, incluso en la lengua materna.

Aunque existe un desarrollo progresivo de los estudios multimodales, son imprescindibles los análisis en el campo de la enseñanza de las lenguas, no solo maternas, sino también segundas o extranjeras.

Sería necesario incrementar la cantidad de informantes debido a la limitación de nuestro corpus, para ampliar y profundizar en futuras investigaciones la incidencia de la multimodalidad en la competencia comunicativa de los candidatos francófonos para quienes el español constituye una lengua segunda o extranjera.

Bibliografía

Aristóteles. 1998. *Retórica*. Madrid: Alianza Editorial.

Bezemer, J., Kress, G. 2016. *Multimodality, Learning and Communication. A social semiotic frame*. London: Routledge.

Consejo de Europa. 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <https://urls.fr/62mGAh> [consultado el 30/08/2025].

Ekman, P., Friesen, W. V. 1969. "The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding". *Semiótica*, 1969,1, págs. 49-98.

García Asensio, Ma. A., Polanco Martínez, F, Yúfera Gómez, I. 2015. Mecanismos multimodales de focalización de la información en la prensa digital del campo científico y jurídico: la negrita." *ELUA*, 29, págs. 127-154.

Halliday, M. 1978. *Language as Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold.

Kaltenbacher, M. 2007. "Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 7 (1), págs. 31-57.

Knapp, M. L. 1980. *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

Kress, G., Bezemer, J. 2009. Escribir en un mundo de representación multimodal. En: Judith Kalman y Brian Vincent Street (Coords.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Ciudad de México, México: Siglo XXI, págs. 64-83.

Kress, G., van Leeuwen, T. 1996. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Kress, G., van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Kress, G. 2010. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Lee, H., Patel, M., Lynch, J., Galaczi, E. 2021. Development of the IELTS Video Call Speaking Test: Phase 4 operational research trial and overall summary of a four-phase test development cycle. IELTS Partnership Research Papers, 2021/1. IELTS Partners: British Council, Cambridge Assessment English and IDP: IELTS Australia.

Lessing, G. E. 1776. *Laokoon, oder über die Grenzen der Mahlerey und Poesie*. Berlín: Christian Friedrich Voß.

Londoño Zapata, O. 2024. "Descifrando el rompecabezas: sistemas, modos, recursos y medios en la multimodalidad". *Refracción*. Nro. 9, págs. 45-96.
https://revistarefraccion.com/9/9_03_Londono-Zapata_Descifrando-el-rompecabezas.pdf [consultado el 30/08/2025].

O'Halloran, K. 2012. "Análisis del discurso multimodal". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Traducción: C. D'Angelo. ALED 12 (1), págs. 75-97.

O'Toole, M. 1994. *The Language of Displayed Art*. London: Leicester University Press.

Prati, S. 2007. *La evaluación. Elaboración de exámenes en ELE*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Van Leeuwen, T. 2006: "Towards a semiotics of typography". *Information Design Journal* 14 (2), págs. 139-155.



© *Synergies Argentine*, n° 10, Année 2026.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690052w>

Bibliothèque nationale de France. Août 2026 -

<https://gerflint.com>

<https://gerflint.com/synergies-argentine>

synergies.argentine@gmail.com

