

Competencia mediática y uso de la prensa en el aula de lengua extranjera

SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Nebrija
smartinl@nebrija.es

Susana Martín Leralta es *Doktor der Philosophie* por la Universidad de Bielefeld (Alemania) y Licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Su tesis doctoral, realizada en el ámbito de la Lingüística aplicada, se defendió en julio de 2007 y ha obtenido el Premio de Investigación ASELE 2008. En la actualidad se ocupa de la coordinación del *Master en Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera* en la Universidad Nebrija, y colabora en los Programas internacionales de lengua y cultura de la Universidad Carlos III de Madrid. Sus líneas de investigación son las estrategias de aprendizaje, la comprensión auditiva, el uso de los medios de comunicación en el aula y la enseñanza de español a inmigrantes.

Resumen: El artículo parte de los rasgos propios de los textos producidos por los medios de comunicación, que podrían conllevar efectos negativos para los aprendices al contar de manera extraordinaria con la clase de LE como contexto de recepción. A continuación se delimita el concepto de competencia mediática, para facilitar su integración en la práctica docente, y se revisan las indicaciones de los organismos reguladores de la enseñanza de ELE, con el objetivo de ofrecer unas pautas acerca del uso de los medios de comunicación en el aula.

Palabras clave: competencia mediática, prensa, medios de comunicación, textos mediáticos, periódico, radio, televisión

1. INTRODUCCIÓN

“Yo siempre he creído que los españoles son unos racistas, porque mi profesor de español en la escuela me dio a leer unos textos del periódico sobre El Ejido”.

Estudiante de Filología hispánica de la Universidad de Bielefeld, abril de 2007.

El uso de los medios de comunicación en el aula de lengua extranjera (LE) ni es un fenómeno nuevo, ni requiere justificaciones añadidas. Sin embargo, la relación existente entre los medios y la enseñanza se ha visto sujeta a los cambios provocados por el desarrollo de éstos y su influencia en lo que se ha dado en llamar “sociedad de la información”; la didáctica de idiomas, por consiguiente, no puede

permanecer ajena a estas transformaciones ni a los requerimientos propios del individuo de esta sociedad.

Por otra parte, aunque los textos de los medios de comunicación se empleen en la clase de LE como referentes culturales y lingüísticos, independientemente de la función social para la que fueron concebidos (que en ningún caso es el aprendizaje), su valor típico habitual permanece intacto: el aprendiz les atribuye la credibilidad propia del discurso periodístico, lúdico o publicitario¹ inicial; es decir, que el cambio en la funcionalidad no afecta a la actitud del receptor.

Como consecuencia de estas dos circunstancias, se hacen necesarios un hábil manejo de ciertas destrezas de competencia mediática por parte del docente, así como su transmisión al alumno, para contrarrestar los potenciales efectos perjudiciales de los textos de prensa (contaminación léxica y uso gramatical desviado de la norma, formación de opiniones estereotipadas sobre la imagen sociocultural del país de la LE); por otro lado, así se contribuiría al desarrollo de la competencia comunicativa global del individuo de la sociedad de la información.

En el presente artículo, analizamos aquellos rasgos propios de los textos mediáticos² que, al contar de manera extraordinaria con la clase de LE como contexto de recepción e interpretación, podrían conllevar efectos negativos para los aprendices. Seguidamente, las recomendaciones de las instituciones reguladoras de la enseñanza de LE (*Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa, 2002 y *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, 2006) nos servirán para vincular las destrezas de competencia mediática a los contenidos del currículo; de esta forma, estaremos en condiciones de establecer las habilidades deseables para los profesores a la hora de trabajar con textos mediáticos. A modo de conclusión, ofreceremos algunas pautas metodológicas que ilustran las aportaciones que se pretenden alcanzar para el desarrollo del alumno.

2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA MEDIÁTICA

Atendiendo a los métodos empleados durante las décadas anteriores para incorporar los medios de comunicación a la enseñanza, vemos que el denominado "enfoque tecnicista"³ y la llamada "perspectiva de los efectos"⁴ se han superado

¹ Estamos de acuerdo con Rodrigo Alsina (1995) en que estos son los tres tipos de discurso que producen los medios de comunicación, que están interrelacionados y que sus fronteras son más delgadas de lo que se piensa.

² Bajo este término nos referimos indistintamente a los productos de la prensa escrita, la radio y la televisión.

³ De acuerdo con González (2000), este enfoque admite la utilización educativa de los medios de comunicación como estrategia y como recurso, pero sin una reflexión sobre los mismos. Se parte de la premisa de que la tecnología es neutra y tiene una capacidad meramente funcional.

para dar lugar al “planteamiento crítico” (González 2000), basado en un modelo participativo y constructivista de la enseñanza/aprendizaje, cuyo objetivo es la descodificación de los mensajes y contenidos de los medios, analizando, jerarquizando y ordenando la información difundida, todo ello sin olvidar la comprensión del proceso comunicativo y atendiendo al análisis de las bases ideológicas del discurso mediático.

Al hablar de competencia mediática no nos referimos, por tanto, a una educación tecnológica (manejo de los medios) ni al adiestramiento en la semiótica propia de los medios de comunicación de masas, sino que la consideramos la capacidad de comprender e interpretar el discurso mediático con una conciencia crítica, tal como la describe Buckingham⁵ (2003: 108), entendiendo lo que dicen las noticias y sabiendo por qué y cómo las informaciones afirman lo que afirman (Rodrigo Alsina 2002: 246). Con la inclusión de la competencia mediática vendría a completarse el concepto tradicional de competencia comunicativa (Pérez 2004).

3. CARACTERÍSTICAS Y RECEPCIÓN DE LOS TEXTOS MEDIÁTICOS

En primer lugar, partimos de la consideración de los medios de comunicación como una “ventana” y un “filtro” (Abril 1997). En este sentido, asoman al aprendiz a un nuevo mundo de valores y acontecimientos, a la vez que median, es decir, intervienen (a través de procedimientos lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos y discursivos) en su construcción y descodificación.

Al mismo tiempo, de acuerdo con Núñez Ladevéze (1991), la función informativa intrínseca a los medios de comunicación obliga a subrayar la relación de dependencia tanto entre el texto y su contexto de referencia, como entre el texto y su contexto de interpretación.

Por otro lado, el texto cuenta con un triple código (lingüístico, paralingüístico y extralingüístico), mientras que el cotexto⁶ aporta también una significación elocuente. Así, según Ayala (1985), el periodista emplea su arte profesional en

⁴ Según González (2000), “[...] se atiende al beneficio que los medios de comunicación aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se supone que, en el mejor de los casos, su presencia tiene un valor motivador que cataliza las expectativas del alumno hacia un aprendizaje significativo. En el peor de los usos se emplea como instrumento de distracción/contención, convirtiéndose en un pasatiempo entretenido”.

⁵ “Through the powers of analysis, students are seen to move from an unconscious to a conscious state, from being enslaved by bodily pleasures and emotional responses to being ‘rational’ and ‘sceptical’ in their dealings with the media –in short, from being ‘uncritical’ to being genuinely ‘critical’”.

⁶ Espacio en el que se ubica el texto informativo y que conforma igualmente un contexto de recepción.

orientar a los lectores para conseguir que fijen o desvíen su atención sobre determinados asuntos, y que se formen la opinión que le interesa fomentar. Este "arte profesional", sería la causa de que el lector no pueda apreciar dónde acaba lo estilístico y comienza la retórica, y si hay o no diferencia entre ambas nociones (Núñez Ladevéze 1991).

Además, las diferentes formas que adoptan los textos mediáticos, conocidas como "géneros", implican un conocimiento compartido entre el emisor y el receptor sobre el modo de interpretación de cada una de ellas (Vilarnovo/Sánchez 1992). En consecuencia, si un texto se inscribe dentro de una tipología tradicionalmente denominada "de opinión", se considerará subjetivo, mientras que otro perteneciente a un género "de información", será objetivo. A pesar de que los estudios de análisis del discurso periodístico ponen claramente en entredicho esta afirmación, resulta indiscutible que el lector interpreta los mensajes guiándose así.

También el discurso periodístico, por su estructura, y no únicamente por su contenido, influye en la forma en que a los lectores se les presenta la estructura de los acontecimientos (Van Dijk 1983), dado que organiza la información de acuerdo a una jerarquía de importancia, atribuida ésta selectivamente por el informador.

Acerca de los medios de comunicación como referentes culturales, no cabe duda de que se configuran como elementos identitarios, simbólicos y representativos de una comunidad y de su imaginario compartido, por lo que se convierten en vehículo de normas, convenciones y usos sociales.

Finalmente, la relación comunicativa establecida entre el emisor y el receptor de un mensaje mediático consiste en un contrato pragmático, como explica Rodrigo Alsina (1995), en el que el destinatario ha de saber cuál es la finalidad del mensaje, cómo se puede usar e incluso qué efectos puede producirle. Así visto, el lector podría poner en duda una información concreta si tuviera otras distintas o si hiciera una interpretación diferente de los hechos.

En el ámbito del aula de LE, sin embargo, nos encontramos con que el aprendiz descifra el mensaje en un contexto de interpretación diferente al del receptor al que iba dirigido; es más, no sólo carece de esa información contextual, sino muchas veces también de la referida al contexto de los acontecimientos narrados.

Por otra parte, el alumno no tiene por qué contar con la habilidad necesaria para descodificar el triple lenguaje mediático⁷ y, aunque así fuera, las diferencias

⁷ Algunos autores dan por hecho que el estudiante ya ha desarrollado la competencia mediática en su lengua materna, lo que facilitaría el uso de los medios de comunicación en clase de LE. Sin embargo, la exposición habitual a los medios de comunicación en la propia lengua no se traduce en un consumo crítico de los mismos.

en la tradición periodística de los países de origen y de la LE⁸ podrían provocar errores de interpretación.

Igualmente, el mensaje suele aparecer aislado, sin que el contexto complemente la significación global inicialmente pretendida, al tiempo que las limitaciones del aprendiz en el manejo de la LE le impiden reconocer y reaccionar adecuadamente ante los usos retóricos (con fines persuasivos) de la misma.

En cuanto a la formación de ideas y juicios de valor sobre el país y la cultura de la LE, al carecer de otras fuentes de información para poder “negociar” con el emisor, y al recibir los textos mediáticos como material de aprendizaje, podría provocarse la consolidación de clichés (Domínguez/Barcellós 2006) o la confirmación de ideas infundadas preestablecidas.

4. ORIENTACIONES PARA EL USO DE LOS MEDIOS EN EL AULA DE ELE

Los riesgos anteriormente mencionados no deben retraer al profesor o al diseñador de materiales de enseñanza a la hora de incluir los medios de comunicación en el currículo de LE, sino tenerse en cuenta para ir más allá en la enseñanza de y con los medios, incluyendo la enseñanza sobre ellos (González 2000, Buckingham 2003). Veamos si el enfoque de la acción didáctica, en este sentido, se desvía de las recomendaciones de los organismos reguladores de la enseñanza en el ámbito del ELE:

El *Marco común europeo de referencia*, por su parte, reconoce que la naturaleza del canal de comunicación ejerce una fuerte presión sobre la naturaleza del texto, y viceversa (2002: 92), al tiempo que deja abiertas al docente la posibilidad y manera de incluir textos de medios de comunicación, adaptados o no, para la realización de actividades con diversas finalidades (*ídem*: 144). Sin embargo, al referirse al papel de los medios audiovisuales en el aula (*ídem*: 143), el enfoque se aproxima al técnico o al de la perspectiva de los efectos (a los que nos referíamos antes) más que al planteamiento crítico por el que aquí abogamos.

En lo que a la enseñanza del español se refiere, el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006) resulta más concreto y explicativo, e incluye los medios de comunicación tanto en los *contenidos nocionales*, como en los *referentes culturales* y en los *saberes y comportamientos socioculturales*. Si bien en la

⁸ La influencia de la publicidad en el discurso radiofónico español, por ejemplo, resulta difícil de comprender para un oyente alemán, dado que en su país la financiación de la radio y la televisión a través de impuestos hace que la publicidad cumpla una función distinta. Otras diferencias interculturales se aprecian en el empleo de la fotografía en la prensa escrita o en la valoración de la prensa como instrumento de formación de opinión (el hecho de que en España no exista prensa sensacionalista, por ejemplo, afectaría al valor simbólico de la prensa).

descripción que hace de cada uno de estos bloques no se refiere explícitamente a los medios de comunicación, basta con detenerse en los descriptores de esta categoría para comprobar que, de manera implícita, se está fomentando la transmisión de destrezas conducentes a la competencia mediática; así sucede gracias a las referencias a la organización del periódico en secciones, con la inclusión de los hábitos asociados al consumo de prensa escrita y audiovisual (que influyen decisivamente en el formato y estructura de los mensajes, de una forma quizá diferente a como se presentan en el país de origen), o con la mención de la influencia de la televisión en la lengua.

Por consiguiente, de lo anteriormente expuesto podemos deducir una serie de implicaciones tanto para la formación del docente de LE, como para la acción didáctica.

En primer lugar, de acuerdo con Romero (2004), no sería un despropósito que los profesores se formaran para mostrar cómo funcionan “por dentro” los medios de comunicación, cómo transmiten los contenidos e, incluso, los construyen. Igualmente, trabajar con los medios exigiría conocer las capacidades que ofrecen sus discursos y la función que ocupan en la realidad social. En segundo lugar, la misma autora señala la conveniencia de que el docente conozca los rasgos propios del lenguaje periodístico que, si bien influyen en el uso de los hablantes nativos, pueden provocar errores y confusión en los aprendices de LE⁹.

Por otra parte, Sitman (2004) recuerda la importancia de la preparación previa de los textos, su selección reflexiva y el contraste de los contenidos culturales con libros de referencia sobre el asunto en cuestión, de cara a evitar choques culturales y malentendidos.

Como conclusión, las recomendaciones de Rodrigo Alsina (2002) y de González (2000) para desarrollar un consumo crítico de los medios de comunicación, nos sirven de base para ofrecer unas pautas didácticas aplicables a la clase de LE.

De acuerdo con el primer autor, habría que considerar la selección y jerarquización de las informaciones, la relación cotextual de las mismas, las fuentes citadas para interpretar los acontecimientos y el modelo interpretativo subyacente al texto, para llegar a un cambio de la mentalidad del receptor (“el periódico no dice verdades absolutas”). Por otro lado, según González, habría que plantear una interacción en el aula que implique una reflexión sobre el análisis de los textos, pero también un uso creativo, transformándolos en instrumentos para la expresión.

⁹ No abordamos en detalle esta cuestión, puesto que ya se ha tratado extensamente en la bibliografía.

En relación con la enseñanza de LE, y aceptando previamente la afirmación de Serra/Villanueva (1997) de que no cabe abordar el trabajo de la prensa como si todos los textos fueran intercambiables, estamos de acuerdo con la recomendación de Pastor (2004: 253) cuando propone actividades para contrastar el tratamiento informativo de un acontecimiento en diversas secciones. En este sentido, convendría aprovechar también la variedad de relaciones contextuales, paratextuales e intertextuales que ofrece la prensa, como indican Serra/Villanueva, lo que en nuestra opinión contribuiría a mostrar al aprendiz una interpretación del texto periodístico más amplia, como parte de un todo que es el diario.

En consonancia con esta idea, resultaría significativo dar siempre la referencia completa del texto mediático¹⁰ (autor, fecha, publicación o programa, página u horario de emisión y sección) y, si fuera relevante en el caso de la prensa escrita, entregar la página completa para que el aprendiz tenga el cotexto como apoyo para la interpretación.

Asimismo, el trabajo con periódicos diferentes que Pastor (*ibídem*) aconseja para comparar los aspectos ideológicos, creemos que serviría para despertar en el aprendiz una actitud crítica ante la lectura de prensa¹¹ y, al mismo tiempo, le obligaría a adoptar su propia opinión ante los acontecimientos narrados, evitando tanto la transmisión incontestable de conocimientos, como la formación de creencias irreflexivas acerca del valor de las diversas fuentes¹².

Sobre este aspecto, sin embargo, Romero (2004) señala que las diferencias en la reconstrucción textual de los acontecimientos por parte de los distintos diarios pueden ser útiles para elaborar actividades en los niveles denotativos y connotativos, pero sin que en la clase de LE intentemos analizar estructuras ideológicas. En este sentido, dado que es inevitable pensar en "persuasión" cuando se menciona la palabra "ideología", conviene aclarar que, de acuerdo con Williamson¹³ (1981/2), el solo análisis no cambia necesariamente las actitudes de los alumnos y que, a menos que la discusión de la ideología de los medios esté

¹⁰ Es frecuente encontrar textos en los manuales de ELE que reproducen el discurso y formato del periódico pero no citan ninguna fuente. En estos casos, no queda claro cómo debe interpretarse el texto.

¹¹ Contribuiría, adicionalmente, al desarrollo de las competencias generales del individuo.

¹² De acuerdo con Cebrián (1980), los periódicos se convierten en símbolos de otras cosas, al margen muchas veces de su propia calidad periodística o interés informativo. Por lo tanto, conviene no olvidar la influencia que ejerce en el aprendiz el hecho de que el docente emplee un único (y siempre el mismo) diario para las actividades del aula, un factor ligado al uso de los medios como referentes culturales.

¹³ En Buckingham (2003: 115).

relacionada con las propias experiencias e identidades de los estudiantes, el análisis se quedará en un mero ejercicio académico.

Finalmente, la comparación del tratamiento informativo en diferentes medios (periódico, radio y televisión), como indica Pastor (2004: 254), serviría para la reflexión y el debate, además de integrar el ejercicio de diferentes destrezas lingüísticas, pero, por otro lado, resultaría también provechoso para mostrar al aprendiz las posibilidades persuasivas propias de cada medio (en el plano ideativo o contextual), así como su influencia en el lenguaje.

Estas recomendaciones constituyen sólo una pequeña muestra. No obstante, resultan suficientes para ilustrar su finalidad: en primer lugar, impedir que las limitaciones lingüísticas y de conocimientos sobre la actualidad o la cultura de la LE dificulten al alumno la correcta interpretación de los mensajes de prensa, ya que se encuentra “desprotegido” ante la influencia persuasiva del discurso mediático. En segundo lugar, evitar que el desconocimiento de otros medios de comunicación para contrastar las informaciones ofrecidas en el aula, o la imposibilidad de acceder a ellos, favorezcan la formación de imágenes estereotipadas sobre el país y la cultura, factores negativos para su desarrollo como aprendiz de LE, pero también como individuo, puesto que estarían fomentando un consumo acrítico de prensa.

5. CONCLUSIONES

El uso de textos de los medios de comunicación para el aprendizaje de una LE es una práctica habitual, avalada y recomendada desde hace años por los distintos organismos que regulan la enseñanza de idiomas modernos. Sin embargo, no podemos obviar que comporta riesgos tanto para la formación lingüística y cultural del individuo, como para su competencia comunicativa global. La causa radica en la naturaleza discursiva y la función social de tales textos, concebidos con fines persuasivos y no de aprendizaje.

El manejo de ciertas destrezas de competencia mediática por parte del docente, así como su transmisión al alumno, se hacen necesarios para contrarrestar los potenciales efectos perniciosos de los textos de prensa (contaminación léxica y uso gramatical desviado de la norma, formación de opiniones estereotipadas o negativas sobre la imagen sociocultural del país de la LE); por otra parte, contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa global del individuo de la sociedad de la información.

Las pautas ofrecidas en el presente artículo muestran de qué modo es posible transmitir en el aula de ELE estas destrezas de competencia mediática.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, Gonzalo (1997): *Teoría general de la información. Datos, relatos y ritos*. Madrid: Cátedra.
- Ayala, Francisco (1985): *La retórica del periodismo y otras retóricas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Buckingham, David (2003): *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Cebrián, Juan Luis (1980): *La prensa y la calle*. Madrid: Nuestra cultura.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Versión en español, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. En línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Domínguez Núñez, Óscar / Barcellós Morante, Elena M^a (2006): "La crónica periodística en el aula de E/LE". En *La enseñanza de español en el siglo XXI. Actas del I CVE/LE*. En línea: http://congreso.ele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=46
- González Yuste, José Luis (2000): "Variables de la educación en comunicación". En J.M. Pérez Tornero (comp.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós (Págs. 171-219).
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Núñez Ladevéze, Luis (1991): *Manual para periodismo. Veinte lecciones sobre el contexto, el lenguaje y el texto de la información*. Barcelona: Ariel.
- Pastor Cesteros, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pérez Rodríguez, M^a Amor (2004): *Los nuevos lenguajes de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo Alsina, Miquel (1995): "El uso de los discursos de los medios de comunicación". En *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, N^o 4 (Págs. 201-210).
- Rodrigo Alsina, Miquel (2002): "Por un uso crítico de la prensa". En C. Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós (Págs. 239-248).
- Romero Gualda, M^a Victoria (2004): "El aula seducida: medios de comunicación y enseñanza de ELE. Revisión y propuestas". En H. Perdiguero / A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza de ELE. Actas del XIV Congreso*

- Internacional de ASELE* (Burgos, 2003). Burgos: Universidad de Burgos (Págs. 32-53).
- Serra, Rosaura / Villanueva, M^a Luisa (1997): "La prensa en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa". En *Comunicar*, N^o 9 (Págs. 163-170).
- Sitman, Rosalie (2004): "Más allá de la información: la prensa en la enseñanza de ELE". En H. Perdiguero / A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza de ELE. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (Burgos, 2003). Burgos: Universidad de Burgos (Págs. 96-108).
- Van Dijk, Teun A. (1983): *Estructuras y funciones del discurso*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Vilarnovo, Antonio / Sánchez, José Francisco (1992): *Discurso, tipos de texto y comunicación*. Pamplona: EUNSA.
- Williamson, Judith (1981/2): "How does girl number twenty understand ideology?". En *Screen Education*, N^o 40 (Págs. 80-87).