

MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

Emilio Menéndez Ayuso

Arturo Delgado Cabrera

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Aujourd'hui, plus qu'hier, les moyens d'information ont un impact sur les esprits, jeunes ou adultes. Ont-ils pour autant un rôle éducatif? Renforcent-ils la capacité de jugement des individus ou concourent-ils à les brouiller, voire à les manipuler? Savoir maîtriser les moyens d'information, avoir une attitude critique à leur égard, c'est à coup sûr se donner la possibilité d'être mieux informé (...) Un lecteur(...) qui sait analyser un article, comparer diverses sources ... sera plus exigeant.

J. Fauvet (1979).

1. Cuando se habla de *mass media* -en la terminología internacional habitual- se hace referencia a medios de información preferentemente: prensa, radio y televisión. En principio, no debiera surgir discrepancia alguna acerca de lo que se entiende por *medios de comunicación social*, ese registro aglutinante -cada vez más presente en nuestra aldea global- del complejo acontecer de las sociedades, escaparate conductor (manipulado o no) al que todos acudimos como referencia de orientación sociocultural, ya sea con la intención de informarnos, con la de contrastar o debatir nuestros puntos de vista, o con la de ser partícipes de esas ilusiones ficticias -teatro, cine, teleseries, radionovelas...- de las que los medios son también emisores.

No es, sin embargo, infrecuente observar en la bibliografía sobre el tema, especialmente en la enfocada a su utilización didáctica, una tendencia a la equiparación -en detrimento de la precisión- de ciertos aspectos o componentes de esos medios que deberían seccionarse. Desde el punto de vista pedagógico convendría, primeramente, tratarlos uno a uno, separadamente: la prensa, fuente de lenguaje escrito y, ocasionalmente, iconográfico, en contraposición con las fuentes de lengua hablada, bien exclusivamente y limitada por lo tanto a su aspecto "audio" (la *radio*) o bien mezclada con la imagen animada, lo que la convierte en medio "audiovisual" (la *televisión*). Tal separación es sin duda pertinente si vamos a explotar efectivamente las posibilidades que estos medios, tan diferentes comunicativamente desde el punto de vista de la expresión, ofrecen como herramienta auxiliar en la enseñanza de las lenguas, y aun dentro de esta área habría que distinguir entre lengua materna y lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Uno de los hábitos más establecidos es la sinonimia concedida a vídeo y televisión, al soporte audiovisual y al medio de comunicación social. No todo lo que proyecta un televisor ha de ser incluido en esta última categoría de "comunicación social". La televisión (medio de comunicación) y el vídeo (sistema magnetoscópico) ofrecen muy diferentes posibilidades de explotación didáctica, aunque ambos se substancien en la pantalla de un televisor (o monitor).

2. A la comunicación se le viene dedicando desde hace años una enorme atención, como demuestran los miles de páginas que se han escrito sobre ella¹. Se dice que vivimos hoy, como en ningún periodo anterior de la Historia, en la cultura de la comunicación, con todos los aspectos implicados en este concepto. Pierre Schaeffer (1983) hace una aproximación fenomenológica a esta actividad básica de las relaciones humanas y considera que es necesario abordarla desde múltiples puntos de vista, porque se trata de uno de los temas más complejos, que afecta a la lógica, la terminología, la estadística, la semiología, la etimología y la analogía. Añadiríamos que también afecta, y no en pequeña medida, a las actividades de enseñanza-aprendizaje, que resultarían imposibles si no se produjera la comunicación necesaria entre los elementos implicados en la actividad didáctica.

Al autor mencionado le preocupa esencialmente la relación de las diversas articulaciones de la comunicación con “la realidad”. Buscando una definición de “comunicación”, parte de la constatación de la presencia habitual del término en cuestión en las expresiones más banales de la vida cotidiana, y de las actuales fluctuaciones de la moda en favor de su constante empleo, desbancando al término “información”, que parece limitarse cada vez más al campo de las actividades informáticas, para propiciar precisamente el desarrollo de una sociedad completamente informatizada: “Le sophisme contemporain le plus ordinaire (...) consiste à déléguer à une technologie multipliée et sophistiquée le pouvoir d’améliorer les relations humaines” (Schaeffer, 1983: 31). Se pervierte así la comunicación tradicional - inicial, primitiva, natural- entre personas y grupos, mucho más próxima a la realidad que la poderosa telecomunicación contemporánea, por el continuo uso de “prótesis” y el desarrollo imparable de “simulacros” tecnológicos, presentados siempre por medio de un discurso invariablemente triunfalista.

Comunicación e información resultan ser conceptos que, con cierta frecuencia, no están claramente diferenciados, lo que origina, según Gauthier (1994), buen número de errores pedagógicos². Otro aspecto digno de consideración sería la aparente neutralidad de los *mass media*, que no es tal, pues tras cualquier actividad humana -y más cuando están tan centralmente implicadas en ella las actividades de comunicación- subyace un trasfondo ideológico, evidente o solapado, cuando no una clara intención de influir en la opinión del lector o del espectador (“l’objectivité n’existe pas” según Agnès y Croissandeau, 1979: 12) o de inducirlo a adquirir algún producto (“l’annonceur est roi”: *ibid.*, 21).

La sociedad en su conjunto ha sido interpretada a partir de una teoría global de la comunicación, y ya son clásicas al respecto las concepciones de E.T. Hall en *The Silent Language* y, especialmente, de C. Lévi-Strauss en su *Anthropologie structurale*. Pero la comunicación debe ser, en un primer momento, una actividad interna del individuo consigo mismo: sin pensamiento, el hombre sería incapaz de descubrir su propia identidad, como ya anticipaba la -por demasiado citada no menos importante- sentencia de René Descartes: *cogito ergo sum*. Un tecnólogo la enunciaría probablemente al revés, tal como sugiere Schaeffer: *exis-*

¹ Vid. relaciones bibliográficas, entre otros, en Agnès y Croissandeau, 1979; Mareuil, 1978; Thibault, 1976; Verrier, 1992; Lancien, 1986; Aparici (coord.), 1993; *Cuadernos de Pedagogía* nº 241.

² “On confond souvent [la coomunication] avec l’information et cette erreur explique bien des échecs pédagogiques” (Gauthier, 1994: 81).

to, luego comunico. Un docente cambiaría la primera premisa: *enseño, luego comunico*. Si en alguna actividad humana es indispensable una buena relación comunicativa, no cabe duda de que es en la enseñanza-aprendizaje. Cabría decir que más aún en la enseñanza-aprendizaje de la(s) lengua(s), cuyo objetivo es precisamente la adquisición del instrumento de expresión más importante de la comunicación humana. Y el enfoque actualmente más aceptado es, no por casualidad, el nocional-funcional o *comunicativo*, que según Renzo Titone “tiende más bien a usar un conjunto ecléctico de procedimientos de distinto tipo, antiguos y modernos, y no un método claramente definido” (1992: 55), porque el proceso de enseñanza de un idioma es extremadamente complejo y “sólo procedimientos diversos, adaptables, flexibles, multilaterales permiten enfrentar ese proceso” (ibid.: 56). El uso de los medios de comunicación social estaría justificado, en la enseñanza de la(s) lengua(s), según ese principio de flexibilidad en los procedimientos y materiales educativos.

3. Toda comunicación entre dos sujetos enfrenta dos experiencias objetivamente diferentes (Gauthier, 1994). En el caso de la comunicación en lengua extranjera esas diferencias se agudizan, lo que lleva al aprendiz a centrarse prioritariamente en los aspectos lingüísticos de la emisión. En lo referido a los medios de comunicación social, en tanto que emisores, no ponen de manifiesto suficientemente el complejo tejido sociocultural -especialmente los signos e instrumentos semióticos pertenecientes al lenguaje no verbal inherente a toda lengua y grupo humano- (Pérez Valverde, 1994:509) que, con los demás elementos del lenguaje conformantes del acto de habla, facilitarían la adquisición de una competencia comunicativa oral; y, además, no son interactivos. Son preferentemente medios de información y, en el caso de la prensa y de la radio, medios eminentemente verbales, con escasa o nula presencia en ellos de recursos extralingüísticos.

Sabemos que la comunicación está formada por un amplio espectro expresivo -los “juegos lingüísticos” de Wittgenstein- del que lo verbal es sólo una parte, no siempre la más presente o determinante. Los *medios* cubren sobre todo el lado verbal, lingüístico, con un amplísimo despliegue pluridisciplinar y una rica coloración de niveles y variantes de uso: ofrecen modelos de actuación que pueden ayudar al discente a madurar su competencia lingüística. Incluso la televisión, con la posibilidad de utilizar imágenes vivas, en movimiento y en correlación comunicativa, con contextos en teoría más definidos, es frecuentemente “radio ilustrada” donde lo verbal funciona como columna vertebral de la oferta emisora -es frecuente intercalar en la información imágenes de archivo alusivas pero sin una función correlativa y, por tanto, de escaso valor comunicativo- (Menéndez Ayuso, 1993: 153-191), o bien lo verbal y lo no verbal aparecen paralelamente pero de manera independiente, no integrada, los aspectos verbal y sonoro desligados el uno del otro, autónomos, con un “corte irracional” entre ambos, a la manera del cine moderno no comunicativo (no comercial) con su novedosa distribución de imagen y sonido, herencia creativa que la televisión recibe de algunos grandes autores de cine: se da en la obra final de Roberto Rossellini, en las obras televisivas de Jean-Luc Godard, en las intenciones constantes de Straub, o en Renoir y Antonioni (Deleuze, 1987: 332-333).

Por otro lado, la red de interacciones entre los componentes verbales y no verbales, que en situaciones comunicativas reales llevan a una comprensión completa (J. Willis et al., 1983), está frecuentemente fragmentada en la emisión por la selección editora del propio realizador.

Estos cortes narrativos, elipsis socioculturales y la no correlación exigen un receptor (audiencia) experto, muy competente comunicativamente, que sea capaz de cubrir esas licencias del medio, que reconstruya completamente el significado del discurso emitido. Puesto que la televisión ofrece, sobre todo, un discurso verbal, el oyente-aprendiz -además, y naturalmente, con enormes lagunas de información sociocultural- se centra necesariamente en el código lingüístico (Jakobson, 1963-73), se aferra a su decodificación como único elemento -junto con los suprasegmentales- transmisor de significados. La audición, ejercicio de aprendizaje, de esos documentos sonoros auténticos se convierte para él, en gran parte, en un ejercicio metalingüístico, de reflexión sobre la organización del discurso oral (Lebre-Peytard, 1994), muy diferente de, por ejemplo, la audición de información en la vida doméstica cotidiana. Del complejo compendio de actividades sociolingüísticas que conforman la comunicación, con predominio unas veces de los componentes mentales, otras de la regulación de la relación interpersonal y social, y otras, finalmente, de los elementos lingüístico-expresivos (Rosales López, 1994), los medios de comunicación social ponen el acento en los señalados en último lugar.

No obstante, la televisión sí puede ofrecer ciertos elementos extralingüísticos del discurso oral -cinéticos y proxémicos: los referidos a la actitud, a los gestos, a los ritos de la interacción- así como integrar ocasionalmente en sus imágenes lenguajes artificiales traductores de determinados significados lingüísticos. Pensemos en las señales del código de la circulación viaria, ejemplo típico de lenguaje artificial creado a partir de significados que corresponden, en la lengua, a unidades heterogéneas, en unos casos palabras aisladas y en otros frases completas (Cantero Serna, 1991); o en los signos icónicos del sistema señalizador de grandes superficies como aeropuertos, recintos deportivos o centros comerciales, o en la maquinaria -*soft o hard*- informática. Todos ellos son lenguajes de obligada verbalización en la radio.

4. Lo apuntado más arriba sobre la televisión se refiere a los rasgos de identidad, específicos, de este medio, y a las características de su expresividad independiente, cuyas muestras más habituales las constituyen los programas informativos, de opinión, documentales, de retransmisión directa o diferida de actos públicos (deportivos, musicales, sociales, políticos...), concursos o anuncios: no todos son equivalentes desde el punto de vista comunicativo. Pero la televisión, además de un medio de expresión con rasgos propios, es un vehículo tecnológico simplemente transmisor de materiales ajenos, materiales construidos dentro de una semántica audiovisual diferente.

En efecto, la televisión -que sirviéndose de códigos expresivos que no le son inherentes desarrolla también la programación propia de programas dramáticos de ficción, teatro o cine, o un producto emparentado con éste, las teleseries, con peculiares aportaciones, especialmente las referidas al *tempo* narrativo- canaliza, cada vez en mayor proporción, la exhibición de películas de cine. Aquí sí, los contextos socioculturales (muy ricos en signos semióticos no verbales de todo tipo), las situaciones y la información necesarios para el seguimiento de los acontecimientos narrados, se ofrecen con un rigor y una especialización tales que frecuentemente convierten el producto en un facsímil de la vida real: la vida en 24 imágenes por segundo, que diría Jean-Luc Godard.

El receptor -el espectador- responde involucrándose, “metiéndose” en la historia de esa ilusión ficticia, reaccionando ante lo que ve y oye en correlación narrativa: se diría que el

medio es, en cierta manera, interactivo, y que aquél está inmerso en un acto de auténtica comunicación. Es ese potencial comunicativo del cine de corte clásico, por virtud de los *actos de cine* que realiza -aspecto desarrollado por nosotros en “Actos de cine: el estilo de Hollywood” (1993)- lo que a tantos ha permitido vivir, vicariamente, vidas diferentes de las suyas propias, y participar en una innegable ceremonia de comunicación, a veces tan real como la misma realidad. ¿Qué significó si no el cine, por ejemplo, en los años 40 y 50 para los españoles de aquel tiempo claustrofóbico? Se llega a la conclusión de que las películas -su visionado- sí constituyen una actividad complementaria de alto rendimiento comunicativo en el aprendizaje de una lengua, materna o extranjera.

5. El cualquier caso, el ejercicio de recepción de información que la radio y la televisión hacen posible puede, como actividad parte del proceso (intermediaria), integrarse en la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral para estimular las destrezas correspondientes, y mejorar no sólo las competencias de comprensión oral del alumnado, sino también las de producción. Exige, sin embargo, si pretendemos llevar a cabo una mínima actividad de comunicación, y es voluntad del aprendiz seguir una metodología basada en el enfoque comunicativo, que aquél se interese por la información que se le ofrece, que esté dispuesto y atento a recibirla. Sólo así se realizará una transacción comunicativa, con la participación de emisor y receptor -componentes interactivos imprescindibles- y el receptor podrá incluso llegar a activar sus posibilidades emisoras (de respuesta) en el sentido apuntado por Gauthier: “La comunicación no se limita a la información y a la escucha de ésta por el receptor: pide también una respuesta (*un retour*) evaluable, lo que supone que el receptor inicial se convierte, a su vez, en emisor” (1994: 82).

Los *media* en general suponen una apertura hacia el mundo, y al mismo tiempo una especie de inmersión informativa -a veces involuntaria- que también alcanza a los más jóvenes³, por lo que las instituciones educativas no deberían vivir al margen de ellos. Thibaut, hace ya veinte años, se hacía eco de esta opinión hoy generalizada: “L'école, si elle veut assumer pleinement sa mission éducatrice, doit maintenant s'ouvrir à la vie extérieure et tenir compte, en particulier, de l'information diffusée par les *média*” (1976: 68). La necesidad de información en la vida cotidiana del individuo se explica, al menos, en razón de tres necesidades humanas: la de “reliance” o consciencia de pertenecer a una determinada comunidad⁴, la de distanciamiento de los problemas cotidianos, la de vivir una vida diferente de la suya (vid. supra, con respecto al cine) y la de formación, que supone la asimilación de (y participación en) cierto patrimonio cultural⁵. Es esta última necesidad (la de formación) la que más afectaría al aspecto didáctico de los medios de comunicación social y, por lo tanto,

³ “Leurs héros sont des personnages de l'actualité et leurs centres d'intérêt à peu près les mêmes que ceux des adultes (...) Dans ces conditions, l'école ne peut être ce lieu clos et privilégié que les problèmes du monde n'atteignent ni ne concernent” (Thibaut, 1976: 68).

⁴ Término de Roger Clause (1963): “La reliance, c'est le sentiment qu'ont tous les hommes, quels que soient leur race, leur catégorie sociale et leur niveau de vie, d'appartenir malgré tout à une communauté dont ils partagent et partageront le destin inéluctable”.

⁵ “Le journal, comme le livre, est le véhicule d'un certain patrimoine culturel et social. Lorsqu'il rapporte et commente un événement, il le fait par référence au code moral et en utilisant le code linguistique de la société dans laquelle il s'exprime” (Thibaut, 1976: 11).

la que más habría de tenerse en cuenta en la enseñanza-aprendizaje. Pero hay que aclarar que esa necesidad de formación, tomada en su sentido más global, no garantiza por sí misma la motivación del alumnado cuando se le proponen actividades usando como vehículo alguno de los *mass media*. En cualquier nivel de enseñanza hay que tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, su capacidad de asimilación (que depende en gran medida de la edad) y su interés por ciertos temas y su desinterés por otros; dependiendo de estos tres factores, se fijarán los objetivos, los contenidos didácticos y la secuenciación de actividades, y se harán las previsiones de evaluación.

6. En el caso que nos concierne, habrá que aclarar igualmente (aunque casi parece innecesario indicarlo, por su obviedad) que existe una gran diferencia en la competencia comunicativa del alumnado de cualquier nivel dependiendo de que la enseñanza-aprendizaje en cuestión se refiera a la lengua materna o a la lengua extranjera. Ambas, sin embargo, exigen una planificación didáctica rigurosamente establecida, evitando la improvisación y, al mismo tiempo, procurando propiciar la máxima participación de los discentes, base de cualquier tipo de enseñanza activa.

7. Resulta a veces difícil separar el entrenamiento oral de la práctica de la lengua escrita, y así ocurre con los tipos de actividades que pueden proponerse a partir del empleo de los medios de comunicación. Así, por ejemplo, la expresión de opiniones en clase, de viva voz, tras la contemplación de un documento de vídeo o de una emisión televisiva o radiofónica, se presta también a la expresión por escrito, más tarde, del punto de vista de cada uno de los alumnos. Ambos ejercicios se complementan, y no parece haber una razón que impida proponer ambas actividades lingüístico-comunicativas partiendo del mismo documento. En realidad, la separación tajante entre lo oral y lo escrito es artificial, y se establece más bien con fines pedagógicos. La realidad une ambas facetas de la lengua, y en la actualidad la comprensión y la expresión escritas han recuperado gran parte del protagonismo perdido, en la enseñanza de las lenguas segundas, con el auge en su día de los métodos audiovisuales, que -al menos en las etapas iniciales del aprendizaje- daban prioridad absoluta al oral. En el caso de la prensa, además, se parte necesariamente de un documento escrito, aunque la finalidad de su empleo sea la práctica hablada de la lengua.

Otro aspecto importante que hay que señalar es que esos medios de información no deberían servir, como material didáctico, exclusivamente para el entrenamiento lingüístico: resultan de gran pertinencia para la sensibilización positiva hacia otras culturas y otros modos de vida (y no sólo cuando se trata de lenguas extranjeras), tal como se establece, desde hace ya algunos años, en los programas oficiales (LOGSE), con la finalidad de favorecer los hábitos de tolerancia y de procurar evitar actitudes de tipo racista, xenófobo o sexista en los discentes: se tiende hacia sociedades abiertas y multiculturales en un mundo cada vez más comunicado y más plurilingüe (Vez Jeremías, 1993; Delgado Cabrera, 1995) y (a pesar de todo) aún muy necesitado de esas cualidades de comprensión y apertura que se incluyen de modo preferente en el llamado “currículum oculto” (Torres, 1991). Instituciones como el Consejo de Europa no cesan de hacer vivas recomendaciones en este sentido.

El uso de los *mass media*, por su propia naturaleza, también favorece sin gran dificultad la puesta en práctica de la interdisciplinariedad, igualmente propiciada por la LOGSE.

Paralelamente debe fomentarse el espíritu crítico -para cuyo desarrollo se hace necesario poseer la suficiente información sobre lo que ocurre en nuestro entorno, próximo o lejano- y la capacidad de análisis, que hacen al ser humano más libre, y también le pone en mejor disposición para afrontar cualquier tipo de problema. El enseñante debe de entrada poseer esa actitud crítica y procurar acercarse al modelo de *reflective practitioner* propugnado por Schön (1992). Sólo así será capaz de conducir a sus discentes al punto de partida indispensable para esta finalidad: el desarrollo de la capacidad de reflexión, tanto en lo que concierne a los aspectos puramente lingüísticos⁶ como en lo referido a otros aspectos socioculturales y educativos. El aprendizaje de la lengua no debería ser su único objetivo.

8. Los medios de comunicación social han de incluirse en lo que, en la terminología didáctica, ha venido llamándose *documentos auténticos*, es decir, los que no han sido elaborados con la intención primordial de ser utilizados para la enseñanza-aprendizaje⁷. Se utilizan frecuentemente a partir de la puesta en marcha de los métodos audio-orales y audiovisuales, con la clara finalidad de hacer entrar la “realidad externa” en las aulas⁸ aunque, como señalan algunos estudiosos, los *media* no presenten, en ocasiones, más que “pseudo-mundo” (Mareuil, 1978: 37). Su empleo sigue siendo abundante con el enfoque nocional-funcional, ya desde las primeras etapas del aprendizaje de la lengua materna o extranjera: “D’abord réservée à des niveaux de perfectionnement de la langue et introduit dans des méthodes de niveau avancé, il s’est imposé à tous les niveaux d’apprentissage recouvrant toutes sortes de production, aussi bien orales qu’écrites” (Durand y Gabet, 1990: 319). El aspecto artificial de muchos de los diálogos presentados en los manuales fue seguramente la razón principal de la utilización de documentos auténticos, para dar modelos más cercanos a la lengua cotidiana, lo que, al menos en teoría, favorecería la motivación de los estudiantes.

Pero se impone una reflexión al respecto: esos documentos son ciertamente “auténticos” en una situación real de comunicación, es decir, aquella para la que han sido pensados. En clase de lengua extranjera, particularmente, se transforman en material facsímil (el interés cultural e informativo se halla desplazado en tiempo y lugar, lo que los desnaturaliza), y por tanto, falso: la relación lector/oyente con el documento no es ya la misma, no es tan auténtica como en una opción comunicativa realmente cotidiana, lo que viene a anular sus potenciales virtudes. En cambio, un aprendiz de la lengua inglesa que, *en Inglaterra*, lee el periódico, va al cine y ve la televisión, está haciendo un uso genuino de esos documentos auténticos (no sólo utiliza el libro de texto de su clase de inglés) y de una manera comunicativa totalmente en armonía con los postulados nocional-funcionales. Es decir, los documentos auténticos sólo pueden ser tales con respecto a la lengua materna (en la enseñanza de ésta o de otras materias) o en situaciones de aprendizaje como la que acabamos de ejemplificar.

⁶ Rosales López (1994: 102-104) señala al respecto cuatro facetas de la reflexión en la enseñanza de la comunicación verbal oral: fonológica, sintáctica, semántica y pragmática.

⁷ De entre los no tratados específicamente en este trabajo, habría que mencionar el *cómic*, muy utilizado también en la enseñanza de las lenguas. Vid. Menéndez Ayuso, 1993: 55-69.

⁸ “Les mass media (...) ont au moins l’avantage, tenant à leur définition même, de mettre les élèves au contact direct de la vie, dans sa variété” (Mareuil, 1978: 37).

Se han dado numerosas definiciones de “documento auténtico”⁹. Aquí nos basta con recordar su característica principal, mencionada arriba, y dejar constancia de que, a pesar de su carácter de no fabricado con fines pedagógicos, su autenticidad no es, en sí misma, una garantía de motivación para el alumnado. La elección, en primer lugar, de un medio de comunicación determinado y, posteriormente, de un documento concreto, han de hacerse con el máximo cuidado. No todo vale para todo. Es de suponer que se elige en función de los objetivos que se persigan y del nivel de adquisiciones previas, planificando, además, el ritmo de introducción de las actividades.

9. La *radio*, medio exclusivamente sonoro, es probablemente el menos extendido y el que menos se utiliza en la actualidad -aunque su efectividad es grande en la enseñanza a distancia, por ejemplo- en razón de la gran competencia que suponen los procedimientos audiovisuales. Como documento comunicativo, sin embargo, posee el valor de lo actual (más aplicable en clase de lengua materna, por la inmediatez de las emisiones y la posible familiaridad del alumnado con los acontecimientos presentados), y su interés lingüístico también es considerable. La falta de un contexto icónico que ayude a la comprensión del mensaje oral supone, sin embargo, una mayor dificultad para el alumnado y exige mayor esfuerzo de concentración: “(...) l’audition a un rôle capital dans la compréhension d’une langue étrangère (...) Cependant, la perception auditive n’est qu’un des niveaux du processus qui permet d’attribuer un sens à une suite de sons. *Le message oral* s’inscrit dans un système plus vaste qui est celui de la *communication*” (Boyer y Rivera, 1979: 66).

Se prestaría bien a la metodología que propone Lebre-Peytard (1994) para los *mass media* en general. Establece tres etapas en estas actividades y advierte que no deben ser puramente un ejercicio de reflexión gramatical, sino que su finalidad es la de mostrar cómo ciertos elementos lingüísticos facilitan la comprensión del discurso oral. La primera etapa es la de “audición-lectura referencial”, que propicia un primer contacto con el documento, la comprensión de su realización, de la situación de comunicación presentada y del tema tratado en el documento. El segundo momento es el de “audición-lectura para identificar”, cuya finalidad es la identificación de los principales hechos contenidos en el documento, la organización de sus campos semánticos más destacados y la comprensión del contexto socio-cultural. Se llega, finalmente, al tercer paso: “audición-lectura para reflexionar y producir”, que es la culminación de los dos anteriores.

Tras la reflexión, la consecuencia inmediata es la expresión de opiniones: véase la metodología que, con esta finalidad, propone Vanoye (1976: 42-44).

10. La *prensa* puede ser un medio valiosísimo en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Su carácter de documento escrito no impide que sirva como punto de partida para la realización de actividades de lengua oral. Pero la identidad no sonora de la prensa gráfica plantea diferencias significativas. Eliminada la actividad relativa a la destreza de comprensión oral, su explotación en la enseñanza-aprendizaje de la lengua hablada nos lleva, naturalmente, al terreno de la producción por parte del lector-aprendiz, tras una labor de comprensión e interpretación del sentido del texto escrito y de las imágenes -fotografías, ilus-

⁹ Vid. Durand y Gabet, 1990: 319.

traciones- que le sean ofrecidas. En el texto escrito de la prensa gráfica no encontraremos, no podremos en consecuencia servirnos de ellos, recursos extralingüísticos ni paralingüísticos (prosódicos), tan útiles y tan económicos. Aquí -acto de escritura sólo, no acto de hablar- todo se explica, de nuevo, lingüísticamente (Cantero Serena, 1991). Pero el entrenamiento lingüístico no debe ser el único objetivo: la prensa (como otros medios de comunicación social, tal como apuntábamos más arriba) es útil igualmente como instrumento para la formación del sentido crítico o para la transmisión de valores, como el de la igualdad (Marco López, 1995).

No resulta extraño que el nombre de Freinet vaya ligado a las primeras experiencias de aplicación de la prensa en clase. Este precursor de la pedagogía moderna comprendió, además, que la comunicación sólo puede ser plenamente eficaz cuando sus dos actores se encuentran a la vez en las dos situaciones de la información, es decir, como emisores y como receptores. Y por ello, la idea de “la prensa en la escuela” llega a materializarse a través del periódico escolar, realizado por los propios alumnos (Agnès y Croissandeau, 1979: 115). Lo que podríamos considerar la entrada oficial del periódico en las aulas se produce, en Francia¹⁰, en 1971, con el Coloquio *Le journal et l'école*, que tuvo lugar en Rennes, y que supuso la puesta en contacto de enseñantes, periodistas, empresarios de la prensa y altos funcionarios ministeriales; en él se deja constancia del “derecho de los alumnos a la expresión libre”, se insiste en que “el periódico es el testigo del mundo actual y uno de los instrumentos privilegiados de la comunicación”, y se recomienda “la amplia difusión de la prensa de información y de opinión en la escuela, si se quiere realmente que sea una escuela abierta”.

Actualmente, la utilización del periódico en clase, y no sólo en el caso de la enseñanza de lenguas, se ha generalizado. Desde el punto de vista conceptual, más allá del terreno puramente lingüístico, con el empleo de la prensa se puede hacer llegar al alumnado ideas como que la realidad social no es estática -lo que supone una conveniente introducción al concepto de relatividad-, que la expresión y la comunicación son una necesidad, o que hay que desarrollar el espíritu crítico.

La exploración del periódico resulta muy propicia para el trabajo en grupo. Primeramente se elige un tema, y la participación del aprendiz puede comenzar con la búsqueda de artículos que parezcan interesantes sobre el tema en cuestión. Los recortes de prensa se presentan en clase, y luego se distribuyen según los centros de interés. En ocasiones es más conveniente que el profesor elija de entrada el o los artículos que servirán de punto de partida: cuando ha pensado ya en un objetivo didáctico concreto. El documento idóneo podría ser un anuncio, cuyo contenido lingüístico e icónico debe responder debidamente a los objetivos pensados.

Véanse las portadas reproducidas en las páginas que siguen, correspondientes a dos diarios de amplia difusión nacional, publicados el mismo día, y muy aptas para una o varias sesiones de expresión oral en lengua materna. Se estudiará primeramente la distribución de esas primeras páginas:

¹⁰ Su introducción en la enseñanza parece haber sido anterior en el mundo anglosajón, especialmente en el ámbito estadounidense. Vid. Mareuil, 1978; Masterman, 1993; Tyner, 1993b.

EL PAÍS

EDICIÓN CANARIAS

DIARIO INDEPENDIENTE DE LA MAÑANA

MARTES 19 DE MARZO DE 1994

Redacción, Administración y Talleres: Miguel Yuste. 40 / 28037 Madrid · ☎ (91) 337 82 00 / Precio: 125 pesetas. Año XXI. Número: 6.890

El empresariado catalán deja las manos libres a Pujol para diseñar los acuerdos con el PP

Aznar asegura que la negociación para el pacto no afectará a la cohesión nacional

José María Aznar salió ayer al paso de las advertencias lanzadas por el PSOE y aseguró que sus negociaciones con los nacionalistas catalanes y vascos en busca de un acuerdo de gobierno salvaguardarán la cohesión nacional, tanto territorial como social. En su comparecencia ante la prensa para explicar la "enormemente interesante" entrevista de cuatro horas mantenida la víspera en Madrid con el presidente de la Generalitat de Cataluña, Jordi Pujol, el líder popular garantizó que preservará "el carácter solidario, distributivo y único" de la Seguridad Social, en contra de lo que reclama el PNV.

SUMARIO

22 La Guardia Civil debe regularizar sus archivos informáticos en un mes

Interior ordenó ayer al director de la Guardia Civil, Ferran Cardenal, que en un mes publique sus ficheros informáticos, según obliga la Ley Orgánica de Regulación del Tratamiento Automatizado de Datos (LORTAD), no cumplida desde su aprobación en 1993.

4 Chinos y taiwaneses evacuan islas próximas a la zona de maniobras militares

5 Vanos jóvenes queman vivo a un mendigo en París

5 Decenas de muertos en el incendio de una discoteca en Filipinas

28 Disputa entre EE UU y España por un premio de periodismo

36 René Clément, director de cine francés, muere a los 83 años

37 'Two much', la película española más taquillera de 1995

FUTURO

29 Los equipos de orientación, factor clave en la secundaria

Aznar, que se refinó en tres ocasiones a Pujol como *president*, su título institucional en catalán, explicó que el encuentro entre ambos le ha permitido "establecer una relación personal y política de cordialidad". El líder de Convergencia i Unió transmitió a sus correligionarios una impresión similar, dando a entender que el hielo se había roto y que Aznar había pasado el examen preliminar a la negociación, y comentó que en el encuentro "hubo mucho de pedagogía y de repaso a la historia".

Por su parte, los grandes empresarios catalanes dieron ayer un cheque en blanco a Pujol para decidir el diseño final del acuerdo con los populares, en lo que se interpreta como un reconocimiento de que el nacionalismo moderado es la fuerza hegemónica en Cataluña.

Aznar, que percibió en Pujol "sensibilidad para afrontar con sentido del Estado los problemas del futuro de nuestro país", le hizo entrega del primer ejemplar del documento que servirá de base a las negociaciones y a su programa de investidura. A lo largo de unos 40 folios, se trazan las líneas maestras de los objetivos del PP en seis temas, el llamado reto europeo, reformas económicas, estructurales, mantenimiento del Estado de bienestar, la financiación del Estado de las autonomías "bajo el paraguas de la corresponsabilidad fiscal", la política antiterrorista y el buen funcionamiento de las instituciones. Páginas 13 a 16

Editorial en la página 10



José María Aznar, en su comparecencia de ayer ante la prensa. BERNARDO PEREZ

La derecha judicial intenta controlar la sala del Supremo que lleva el 'caso GAL'

La derecha judicial tras los resultados electorales del 3-M, ha vuelto sus ojos hacia la Sala Segunda de lo Penal del Tribunal Supremo, encargada de juzgar el caso GAL. El vicepresidente del Consejo General del Poder Judicial (CGPJ), José Luis Manzanares, aspira a presidir dicha sala, y la Asociación Profesional de la Magistratura, conservadora, quiere que se mantenga la actual mayoría para evitar en ella a algunos de sus miembros.

Mientras tanto, el presidente del CGPJ, Pascual Sala, cree que la designación de tales magistrados corresponde al nuevo Congreso pendiente de elección por el Parlamento desde el pasado mes de noviembre. Página 21

Médicos navarros en paro tendrán trabajo en centros del Reino Unido

El pasado 11 de marzo tomo el avión rumbo a Gran Bretaña el primer médico navarro en paro que trabajaba en el Reino Unido. Su caso es el primer fruto de un acuerdo entre el Colegio de Médicos de Navarra y un grupo de profesionales sanitarios de Oxford, mediante el cual podrán hallar trabajo, en el primer año entre 50 y 100 facultativos.

"En Gran Bretaña se necesitan muchísimos médicos y en España existe desempleo, subempleo y una dificultad para acceder a realizar la especialidad que realmente se desea", subraya Javier Martín, gerente del Colegio de Médicos navarro. Mas de un centenar de médicos se han interesado ya por la novedosa fórmula. Página 25

SÓLIDOS CIMIENTOS PARA SUS INVERSIONES.

Si quiere invertir en hoteles, suelo, edificios singulares... consulte a los más fuertes.

Si quiere invertir en activos inmobiliarios, llámenos al

902 15 88 15.

Unidad de Activos Inmobiliarios

Seguro que acierta en su inversión.



HOY RENACE EL SARAJEVO UNIDO

Llamas y saqueos en el último día del Grbavica serbio

FRANCISCO RELEA **Grbavica** ENVIADO ESPECIAL Grbavica, último barrio de Sarajevo en poder de los serbios, vivió ayer una dramática agonía en las horas previas al traspaso de poderes a la Administración bosnio-croata. A partir de hoy, la capital de Bosnia, símbolo de la guerra en la antigua república yugoslava, volverá a estar unificada.

Incendios, explosiones, disparos y saqueos fueron todo el día una pesadilla para los pocos habitantes que, contra viento y marea, han decidido quedarse a vivir en el barrio de Grbavica. Los soldados italianos de la OTAN y la policía de la ONU no daban abasto para frenar los desmanes de los extremistas serbios. Pasa a la página 2

Más información en la página 3

EL MUNDO

DEL SIGLO VEINTIUNO

AÑO VII, NÚMERO 2.317, PRECIO: 125 PTS.

MADRID, MARTES 19 DE MARZO DE 1994

Que el comenzar las cosas es tenerlas medio acabadas. (Cervantes)

¿CUI CONSIDERA POR PRIMERA VEZ VOTAR A FAVOR DE LA INVESTIDURA DE AZNAR?

Aznar elogia el 'sentido del Estado' de Pujol y critica la 'irresponsabilidad' de González

Asegura que «el presidente Pujol desea contribuir a la estabilidad» y que Arzalluz «hace un esfuerzo por encontrar puntos en común». — Dice que «las manifestaciones de los socialistas alienan los conflictos territoriales».

MADRID.— José María Aznar, presidente del Partido Popular, elogió ayer el «sentido del Estado» de Jordi Pujol.

Tras el encuentro de cuatro horas que el pasado domingo ambos mantuvieron en Madrid, el candidato del PP a la Presidencia del Gobierno manifestó que «el presidente desea contribuir a la estabilidad» y a la gobernabilidad del país.

También elogió la actitud de Arzalluz, de quien dijo que «hace un esfuerzo por encontrar puntos en común».

El líder popular atacó, asimismo, la «irresponsabilidad» de Felipe González, quien la semana pasada anunció en Linares que el Gobierno del PP no duraría más de dos o tres años. Arremetió, por último, contra los socialistas, a los que acusó de «alentar los conflictos territoriales».

Josep Antoni Duran Lleida, líder de UDC, señaló por su parte que, por primera vez, CUI está dispuesta a votar a favor de la investidura de Aznar.

ENTREVISTA

Mayor Oreja: «El pacto con los nacionalistas acabará de centrar al PP»



Págs. 7 y 12 John Lydon, ayer, durante la rueda de prensa en la que anunció el regreso de la mítica banda de punk.

EEUU acusa a España de premiar una 'ficción periodística peligrosa'

Protesta por la entrega del 'Rey de España' a un reportaje que les implica en el tráfico de órganos

MADRID.— La Embajada de EEUU en Madrid acusó ayer al Gobierno español de premiar un trabajo periodístico al que califica de «ficción peligrosa», en el que se implica a ciudadanos norteamericanos en el tráfico de órganos.

La Embajada se refiere al Premio Rey de España que la Agencia Efe concedió a la reportera brasileña Ana Beatriz Magno, que ayer recibió el galardón de manos de don Juan Carlos.

Pág. 41

Vuelven a cantar y el 2 de julio actuarán en Madrid

Los Sex Pistols desenfundan de nuevo

CRISTINA FRADE

LONDRES.— Condenado, los Sex Pistols vuelven a los escenarios casi veinte años más tarde, pero dispuestos a seguir presidiendo la música.

Contra abiertos los cuatro miembros originales de la banda punk británica ofrecieron ayer una cártica rueda de prensa para

presenciar su primera cita mundial desde 1976 y anunciar la grabación de un nuevo álbum. El primer show, su inesperado regreso, empezó a caer a mediados de enero pasado, cuando el vocalista del grupo, John Lydon, anunció desde su exilio en California que tenía planes «inquietantes, chocantes y perturbadores» para este año.

(Sigue en página 49)

Solana cree improbable que croatas, musulmanes y serbios convivan otra vez juntos en Bosnia

• Destaca el éxito militar de la operación de paz pero culpa a los dirigentes de las facciones de tener un «comportamiento abominable».

CARLOS SEGOVIA

BRUXELAS.— El secretario general de la OEAJ Javier Solana considera que tras la existencia de Srebrenica, la creación de un país multicultural estable en Bosnia es «un gran desafío».

Los Acuerdos de Dayton discutían sobre el papel en el que la convivencia de las diferentes comunidades era posible. Sin embargo, la realidad indica que serbios, croatas y musulmanes no están dispuestos ni siquiera a habitar en el mismo barrio.

Solana calificó el comportamiento de estos como «abominable» y les responsabilizó de la «santificación de Srebrenica», donde los serbios abandonaron ayer el último barrio bajo su control.

(Sigue en página 17)

EN EL MUNDO

- 14 Mangliano supervisa programas armamentísticos valorados en un billón de pesetas
Es el hombre de la OEAJ en España, aunque su título es director del CENSI
- 35 El ICO prestará 15.000 millones a Huarte si los principales accionistas siguen en la constructora

- 33 La Patronal catalana acepta pactar las causas de despido con UGT y Comisiones Obreras

- 42 EEUU quiere encarcelar a los tabaqueros por ocultar que aumentaron el nivel de nicotina para «engancharse» a los fumadores

MOTOR

Reciclar, una utopía

En España no existe una industria capaz de recuperar los coches viejos

	Programa anti-tabaco	Capilares	Cirugía Estética	Varices	Lifting	Peeling Químico	Prog. nutricional
DEJARÁ DE FUMAR POR LA OREJA.							
<i>Le ofrecemos un nuevo tratamiento anti-tabaco tan rápido como eficaz: Electroacupuntura.</i>							
MADRID - BARCELONA - VALENCIA - SEVILLA - BILBAO - ALICANTE - MALAGA - LA CORUÑA - OVIEDO - CÁDIZ - MURCIA - VIGO - ZARAGOZA - GRANADA - LAS PALMAS - PALMA DE MALLORCA - TENERIFE							
CORPORACIÓN DERMOESTÉTICA							
Informe, primera consulta gratuita							902 25 25 25

- Espacio relativo ocupado por el nombre del periódico
- Espacio relativo que ocupan las ilustraciones
- Número de noticias incluidas, e importancia relativa de cada una, en relación con el tamaño de las letras de los titulares.

Se elegirá luego la *noticia más destacada*. Se deduce sin dificultad que ambos diarios consideran como más importante la que se refiere a la negociación entre Aznar y Pujol. Los titulares correspondientes son, sin embargo, marcadamente distintos, en su expresión lingüística, en la ilustración (la de *El Mundo* no corresponde a la noticia en cuestión, al contrario que la de *El País*) y en su enfoque respectivos. El profesor dirigirá luego el debate, y al final se deberá llegar a unas conclusiones, unánimemente aceptadas o reflejo de una pluralidad de opiniones.

11. El *vídeo* ha provocado un entusiasmo considerable entre los enseñantes. Si embargo, y como hemos apuntado a propósito de otros medios de comunicación social, su utilización, por sí sola, no es en absoluto una garantía de motivación ni de rendimiento didáctico.

Existe una bibliografía abundante sobre sus ventajas, y propuestas para su utilización, tanto en español como en otras lenguas. Es en el mundo anglosajón donde parece que los *media* gozaron primeramente de gran reputación con fines didácticos, y luego se ha extendido a todos los ámbitos lingüísticos. Para la enseñanza del inglés, la obra de Willis et al.(1983) resulta de utilidad. Para la lengua francesa, Lancien (1986) propone una metodología coherente y práctica, extensible a otras lengua, incluida la meterna. Tras una breve descripción del medio, pasa a las actividades de tipo pedagógico: ejercicios de atención visual, de atención visual y sonora y de atención a los elementos no verbales. Pasa luego a las actividades propiamente lingüísticas, tanto orales como escritas, que reseñamos con más detalle, por ser aquí de interés:

- hacer hipótesis
- imaginar diálogos
- realizar los comentarios que acompañan a las imágenes
- narración libre de una secuencia
- narración dirigida de una secuencia
- buscar un texto para las imágenes
- elegir una secuencia
- juego de preguntas
- situación de los acontecimientos en el tiempo

Se pueden añadir otras, como el resumen oral o imaginar la continuación de una historia visionada parcialmente.

Los anuncios televisivos ofrecen buenas posibilidades de explotación didáctica en clase de lengua extranjera (Ricón Molina, 1993-94), a partir de un análisis de la imágenes y

de los contenidos lingüísticos. La participación del alumnado resulta muy favorecida en actividades como la elaboración de un telediario, en cuyo proceso se implica directamente y, al parecer, con gusto e interés (Verrier, 1992). Se empieza eligiendo a los diversos personajes (informadores, presentadores, testigos, presentador principal, realizador, técnicos), para pasar luego a la búsqueda de información, conferencias de redacción y redacción de los artículos y, finalmente, a la grabación. Los alumnos son así los protagonistas del proceso y, en gran medida, los autores del producto final. La motivación viene garantizada por ese mismo protagonismo, y por el hecho de que “la vidéo est aujourd’hui ce qu’était l’imprimerie pour Freinet dans les années 20, c’est à dire un apprentissage et une technique qui mobilisent la classe et impliquent une répartition des compétences et des rôles” (Verrier, 1992: 464).

12. Como conclusión, señalaremos que la omnipresencia de los medios de comunicación social a que se refiere Mareuil en la obra previamente citada, lleva casi inexorablemente al docente a reconocer la conveniencia de la utilización de esos medios con fines pedagógicos. Sin embargo, no debemos obviar ciertas condiciones: el reconocimiento de que la visión del mundo que presentan puede estar tergiversada; la aceptación de que su verdad y su efectividad (en tanto que “documentos auténticos”) no son incuestionables; la necesidad de proceder con rigor metodológico, según los principios básicos de la práctica didáctica (objetivos, actividades, evaluación) y de adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado.

Se impone, en el mundo actual, lo que se ha convenido en llamar la *alfabetización audiovisual* (Tyner, 1993a y 1993b; Pungente, 1993; García Matilla, 1993), muy relacionada con la competencia icónica a que se refiere Porcher (1974: 130), en paralelo con la competencia comunicativa. Saber interpretar la imagen parece tan importante como ser capaz de descifrar un mensaje lingüístico (oral o escrito) y las connotaciones que le afectan: tal como nos recuerdan Besse y Porquier (1984), es cierto que cuando hablamos no siempre somos conscientes de lo que hacemos, de las formas que empleamos, pero no por ello dejamos de desplegar constantemente una actividad metalingüística latente, que nos permite evaluar en todo momento el efecto y el impacto potencial o real de nuestras producciones y de las de los demás.

El individuo no debe ser un testigo inmóvil ante lo que algunos no dudan en llamar “el cuarto poder”, tan grande es su influencia en la sociedad: los *mass media*, que deben servir para informar, educar, distraer y, en el mejor de los casos, divertir: en resumen, para mejorar las relaciones humanas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agnès, Y. y Croissandeau, J.M. (1979): *Lire le journal*, Paris, Ed. F.P. Lobies.
- Aparici, R., coord. (1993): *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, Ed. de la Torre.
- Bates, A. (1987): *Broadcasting in Education. An Evaluation*, London, Constable.
- Besse, H. y Porquier, R. (1984): *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier.

Boyd-Barret, O. y Braham, P., eds. (1987): *Media, Knowledge and Power*, London, The Open University.

Boyer, H. y Rivera, M. (1979): *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International.

Campuzano Ruiz, A. (1992): *Tecnologías audiovisuales y educación*, Madrid, Akal.

Cantero Serna, F.J. (1991): "Lengua oral o lengua", *II Simposi Internacional de didàctica de la llengua i la literatura (Comunicacions)*, Madrid/Barcelona, S.E.D.L.L./Universitat de Barcelona, 89-96.

Cervera, J. (1977): *Otra escuela. Cine, radio, t.v., prensa*, Madrid, S.M.

Clausse, R. (1963): *Le journal et l'actualité*, Paris, Marabout.

Corzo Toral, J.L. (1986): *Leer periódicos en clase*, Madrid, Ed. Popular.

Craggs, C.E. (1992): *Media Education in the Primary School*, London/New York, Routledge.

Cuadernos de Pedagogía nº 241 (dic.1995), especial "El cole y la tele", Barcelona.

Deleuze, G. (1987): *La imagen tiempo. Estudios sobre cine 2* (trad. esp.), Barcelona, Paidós.

Delgado Cabrera, A. (1995): "Spain", *Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives*, Brussels/Osnabrück, European Commission/Universität Osnabrück, E 1-15.

Delgado Cabrera, A. y Menéndez Ayuso, E. (1993): *Lengua, literatura, didáctica*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad.

Durand, M.-C. y Gabet, D. (1990): "Le document authentique, ses limitations. Pourquoi pas le texte littéraire?", *Actas del I Congreso de la S.E.D.L.L.*, Sevilla, Universidad, 319-321.

Escarpit, R.: *Théorie générale de l'information et de la communication*, Paris, Hachette.

Fauvet, J. (1979): "Préface" in Agnès, Y. y Croissandeau, J.-M. (1979), 3-4.

Ferrés, J. (1991): *El vídeo*, Barcelona, Gustavo Gili.

Freinet, C. (1979): *Las técnicas audiovisuales* (trad. esp.), Barcelona, Laia.

García Matilla, A. (1993): "Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España" in Aparici, R. (coord.), 413-426.

Gauthier, M. (1994): "Quelle linguistique por l'expression libre", *II Simposi Internacional de didàctica de la llengua i la literatura (Ponències, seminaris i tallers)*, Madrid/Barcelona, S.E.D.L.L./Universitat de Barcelona, 81-93.

Graviz, A. y Pozo, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*, Barcelona, Herder.

Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A., eds. (1995): *Aspectos de Didáctica de la lengua y la literatura*, Murcia/Las Palmas de Gran Canaria/Madrid, Universidad/S.E.D.L.L. (dos vol.).

Hongre, B. (1971): *Étude d'images publicitaires*, Sèvres, C.I.E.P.

Jakobson, R. (1963-73): *Essais de linguistique générale* (trad. fr.), Paris, Éd. de Minuit (2 vol.).

Lancien, Th. (1986): *Le document vidéo*, Paris, CLE International.

Lebre-Peytard, M. (1994): "Activités métalinguistiques et compréhension orale (à partir de documents sonores authentiques)", *II Simposi Internacional de didàctica de la llengua y la literatura (Ponències, seminaris i tallers)*, Madrid/Barcelona, S.E.D.L.L./Universitat de Barcelona, 115-129.

Lévy-Strauss, Cl. (1968): *Antropología estructural* (trad. esp.), Buenos Aires, Eudeba.

Marco López, A. (1995): "La prensa: una experiencia para la igualdad" in Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A., eds., 2, 849-855.

Mareuil, A. (1978): *L'enseignement du français à l'ère des médias*, Paris. P.U.F.

Masterman, L. (1993): "La revolución de la educación audiovisual" in Aparici, R.(coord.), 19-28.

McLuhan, M. (1969): *El medio es el mensaje* (trad. esp.), Buenos Aires, Paidós.

Menéndez Ayuso, E. (1993): "Actos de cine: el estilo de Hollywood" y "Elección de un comic para la práctica comunicativa" in Delgado Cabrera, A. y Menéndez Ayuso, E., 153-190 y 55-69.

Pérez Valverde, C.: "La importancia de los valores culturales en la enseñanza de la lengua extranjera" in Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A, eds. (1995), 1, 509-512.

Porcher, L. (1974): *L'école parallèle*, Paris, Larousse.

Pungente, J. (1993): "La guía de alfabetización audiovisual" in Aparici, R.(coord.), 341-347.

Ricón Molina, R. (1993-94): "La utilización de la televisión en clase de francés", *El Guiniguada 4/5* (Las Palmas de Gran Canaria, Universidad), 109-114.

Río Aparicio, P. (1990): *La radio en el diseño curricular*, Madrid, Bruño.

Rivera, M.J. (1993): "El mensaje radiofónico: el uso de la radio en la escuela" in Aparici, R. (coord.), 285-301.

Rosales López, C. (1994): "Didáctica de la comunicación verbal oral", *II simposi Internacional de didàctica de la llengua i la literatura (Ponències, seminaris i tallers)*, Madrid/Barcelona, S.E.D.L.L./Universitat de Barcelona, 95-114.

Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos* (trad. esp.), Barcelona/Madrid, Paidós/M.E.C.

Shaeffer, P. (1983): "La communication", *Encyclopaedia Universalis, Symposium: les enjeux I*, Paris, Éd. Enc. Univ., 31-41.

Thibault, D. (1976): *Explorer le journal*, Paris, Hatier.

Titone, R. (1992): "Actuales tendencias de la enseñanza de los idiomas", *Actas del I Congreso de la S.E.D.L.L.*, Sevilla, Universidad, 55-64.

Torres Santomé, J. (1991): *El curriculum oculto*, Madrid, Morata.

Tyner, K. (1993a): "Conceptos clave de la alfabetización audiovisual"; (1993b): "Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo" in Aparici, R. (coord.), 29-32; 171-198.

Vanoye, F. (1976): *Travailler en groupe*, Paris, Hatier.

Vez Jeremías, J.M. (1993): "Acerca de las razones o sinrazones de conjugar el verbo *communicate* en una Europa in *linguis multis*", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 19, 87-105.

Verrier, J. (1992): "Élaboration d'un journal télévisé comme stratégie d'enseignement/apprentissage du français", *El Guiniguada* 3 (Las Palmas de Gran Canaria, Universidad), 2, 463-484.

Willis, J. et al. (1983): *Video Applications in English Language Teaching*, Oxford, Pergamon Press/British Council.

Wittgenstein, L. (1967): *Philosophical Investigations* [1945], (trad. ingl.), Oxford, Basil Blackwell.