

MEDIOS DE COMUNICACIÓN, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

M^a Pilar Núñez Delgado
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación y Humanidades - Ceuta

RESUMEN

La comunicación que presentamos tiene como objetivo principal proponer algunos puntos de reflexión sobre la relación que, en el ámbito educativo, se establece hoy entre la enseñanza de la(s) lengua(s), los medios de comunicación de masas y las tecnologías de la información y la comunicación. La causa primera a que responde nuestra opción por este tema hace ya mucho tiempo que la formuló Umberto Eco al caracterizar las actitudes ante los cambios que suponen los media de “apolípticas” e “integradas”. Sin embargo, cuando casi treinta años después –años llenos, por cierto, de nuevas y fascinantes aportaciones–, nos paramos a examinar la presencia de las TICs en la escuela y los usos que de ellas se hacen, nos encontramos con que el panorama educativo no parece haber evolucionado en paralelo con el resto de la sociedad, con el consiguiente riesgo de convertir la educación escolar en una institución academicista, desconectada de la realidad y, como tal, obsoleta.

Por otra parte, hemos centrado nuestro análisis específicamente en la enseñanza de las lenguas quizás por tradición profesional. Los contenidos relacionados con los medios de comunicación formaban parte de los temarios de la asignatura de lengua en el sistema educativo derivado de la Ley General de Educación, si bien el estudio de los mismos se limitaba a los aspectos lingüísticos implicados. La evolución de la ciencia lingüística y de la ciencia pedagógica, unida al progreso tecnológico, obligan necesariamente a contemplar los medios desde una visión más amplia con respecto a la cual aportamos algunas observaciones.

Así, la introducción de nuestro texto presenta una primera caracterización de las TICs como lenguajes complejos que vienen a sumarse al lenguaje verbal y que convierten la enseñanza de la(s) lengua(s) en un reto apasionante, pero difícil de abordar. La primera parte estructural propiamente dicha avanza un paso más en esta caracterización de las TICs, reflexionando sobre su impacto en las formas y pautas de comunicación y de transmisión de la información de las sociedades actuales, impacto que ha llegado a variar el significado de estos términos y que ha repercutido en la definición de lo que se entiende por persona alfabetizada.

Después de este enmarque sociocultural, descendemos al nivel más concreto de la educación para resaltar dos ideas principales. Por un lado, el hecho de que las TICs y los media están configurando nuevos modos de percibir la realidad y nuevos esquemas cognitivos, nuevos ciudadanos a los que la escuela debe proporcionar un bagaje que permita su inserción sociocultural y su desarrollo personal. Por otro lado, la necesidad de hacer real esta educación por medio de una imprescindible apertura al mundo exterior de la institución escolar.

La última parte de la comunicación la hemos dedicado a comentar algunos de los efectos que las TICs introducen en la enseñanza de las lenguas y a exponer las implicaciones didácticas de estos cambios, para terminar con la reivindicación de un modelo de educación lingüística que, superando los riesgos del tecnicismo inherente a los medios y a sus soportes, dé cabida a la realidad en todas sus dimensiones y sirva así para que las lenguas puedan cumplir el propósito con el que nacieron: conectar a las personas entre sí y consigo mismas.

Introducción

El instrumento de comunicación por excelencia de los humanos es el lenguaje verbal, una compleja herramienta que usamos a diario sin darnos cuenta de su riqueza y de su enorme poder porque, a poco que nos detengamos a pensar, la mera intuición de este potencial constituye un descubrimiento apasionante: todos utilizamos una o varias lenguas a lo largo de nuestra vida; la lengua nos une con los demás, con el mundo; utilizamos la lengua para informar, para aprender, para dar órdenes, para suplicar, para prometer, para maldecir, para pensar, para querer, para engañar..., hasta para soñar (J.M. Blecua, 1982: 4). El lenguaje es también, además de un útil básico de las funciones cognitivas, el medio que permite a las personas regular su conducta, construir y expresar su visión de la realidad y acceder al conocimiento acumulado culturalmente.

La capacidad humana del lenguaje se manifiesta básicamente en dos códigos diferentes, la modalidad oral y la modalidad escrita, que están afectadas por fenómenos físicos y psicológicos distintos. La principal diferencia entre ambas deriva del hecho de que en nuestra vida diaria usamos con muchísima más frecuencia la lengua oral que la escrita, la lengua hablada es nuestro principal instrumento de comunicación social: hablando establecemos relaciones y las rompemos cuando “dejamos de hablarnos”, hablando hacemos negocios, creamos afectos, expresamos opiniones y pensamientos, etc., con lo cual ésta se impregna de un valor social y afectivo del que carece la lengua escrita, cuya adquisición es cronológicamente posterior. Sin embargo, la escritura no es un mero código de transcripción del habla, sino una construcción histórica cuya aparición supuso –al igual que está sucediendo en nuestros días con la omnipresencia de los medios de comunicación de masas y con las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) a ellos asociadas– importantes cambios en los procedimientos de almacenamiento de información, en los métodos de la ciencia e incluso en la configuración de los esquemas de pensamiento.

Esta complejidad del lenguaje oral y escrito ha venido constituyendo un reto educativo todavía no resuelto en las sociedades modernas, en las que la escuela es la institución encargada de proporcionar a las generaciones jóvenes una competencia lingüística suficiente para lograr su inserción cultural y social plena en la multitud de contextos que aquéllas generan. Si a esto añadimos que el progreso histórico y científico han diversificado las posibilidades de comunicación por medio de otros códigos (icónicos, gestuales, paraverbales) y de otros canales (vídeo, fax, ordenador, etc.) frutos del desarrollo técnico, coincidiremos en la necesidad de reflexionar sobre el fascinante panorama que se dibuja ante nosotros y, especialmente, sobre las implicaciones que el mismo presenta para la educación en general y para la educación lingüística en particular.

Comunicación, información y alfabetización en la era tecnológica

Hoy, en pleno siglo XXI, no es posible entender la enorme complejidad de la comunicación entre las personas en el seno de nuestras sociedades limitando nuestra mirada a los usos estrictamente lingüísticos y descuidando el estudio de un conjunto de lenguajes en los que se conjugan los procedimientos verbales de construcción de sentido con otros dispositivos no verbales a través de sofisticados soportes tecnológicos que han revolucionado la transmisión y almacenamiento de la información. Así, y puesto que la socialización es el proceso por el cual los individuos, en su interacción con los otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para una adecuada inserción en la comunidad, conviene tener en cuenta que en las sociedades contemporáneas la socialización ya no es sólo el efecto de la interacción con otras personas y con el entorno físico, sino también el resultado de la influencia de los mensajes de los medios de comunicación de masas y del uso de las TICs.

En efecto, vivimos en una sociedad “información-al” (Castell, 1997) en la que los atributos sociales de generación y procesamiento de la información van incluso más allá del impacto de las TICs. Y es que la tecnología no sólo tiene que ver con la ciencia y las máquinas, no es sólo un conjunto de artefactos, es también tecnología en sentido social y organizativo, tecnología simbólica –como el lenguaje o los sistemas de pensamiento–, y, como tal, configura la vida política, económica, cultural, los esquemas de pensamiento y, por supuesto, el uso del lenguaje. Hasta tal punto es cierto que vivimos en la era de la *comunicación* y de la *información*, que ambos términos han modificado su significado y este hecho, a su vez, ha contribuido a redefinir el concepto de alfabetización.

La comunicación en sentido etimológico (*comunicare*, ‘poner en común’) constituye ante todo un proceso de interacción personal y cultural que conlleva por parte de los participantes la evaluación y la negociación continuas de significados. Responde, pues, como fenómeno de “contacto”, a la necesidad de los seres humanos (seres sociales, ante todo) de establecer lazos que nos vinculen con los otros y, para ello, se vale de símbolos verbales y no verbales (Canale y Swain, 1996). Sin embargo, a partir del despegue industrial del siglo XIX, y por influencia de la ingeniería de la información y de la teoría de señales, el término ha ido entendiéndose cada vez más como transmisión de información, con lo cual su significado se ha deslizado desde lo sociopragmático hacia el contenido, y el éxito comunicativo ha pasado a convertirse, por encima de los aspectos afectivos implícitos en la interacción, en eficacia en la transmisión.

La causa de este cambio semántico radica, sin duda, en las modificaciones de todo tipo que supone la posibilidad de acumular grandes cantidades de información. En las culturas orales la información se transmite por repetición y la cantidad almacenada no puede ir más allá de la que pueden retener en la memoria las personas: el conocimiento es difícil de

obtener y por eso en estas culturas se respeta a los ancianos sabios que lo conservan y lo pueden contar (Ong, 1996). La escritura permite, además de fijar los conocimientos sustrayéndolos a los fallos de la memoria y de la reproducción hablada, transmitirlos superando barreras espaciales y temporales y esto produce la aparición de un pensamiento más reflexivo, más abstracto, más complejo y más lógico que el pensamiento predominante en las sociedades ágrafas (Olson y Torrance, 1995). En nuestros días, las tecnologías de la información y la comunicación han multiplicado hasta el infinito estas posibilidades, de lo que cabe esperar otro cambio progresivo en los esquemas cognitivos, que ya está empezando a manifestarse poniendo en cuestión las formas de entender los procesos de aprendizaje, en tanto en cuanto el objetivo prioritario de la educación escolar ha dejado de ser, como en otras épocas, hacer asimilar a los escolares los conocimientos socialmente válidos. Éstos son hoy tantos que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben orientarse, más que a la transmisión de saber, a proporcionar las herramientas de todo tipo que permitan a las personas acceder a esa información, procesarla y utilizarla según las metas propuestas en cada caso.

Se entiende, desde esta perspectiva, que la noción de persona alfabetizada, que hasta no hace mucho era la que sabía “leer y escribir”, haya evolucionado también. La UNESCO en 1978 amplió este concepto y estableció que “*el analfabeto funcional es la persona incapaz de ejercer las actividades para las cuales la alfabetización es necesaria en interés del buen funcionamiento del grupo y de la comunidad...*”, una definición en virtud de la cual podríamos afirmar que hoy en día no se podría considerar persona alfabetizada a aquella que no estuviera preparada para producir, compartir, obtener, comprender y analizar críticamente información por medio del uso de las herramientas tecnológicas más habituales en cada momento. Las siguientes palabras de Pablo del Río (2001: 328) expresan con absoluto acierto el valor que este concepto ha de tener para no restringirlo a una cuestión de dominio técnico:

“Reflexionar sobre la vida y la humanidad como quieren los filósofos cuando reivindican su presencia necesaria en la educación no debe hacerse sin embargo desde la abstracción sin cultura, sino desde los textos e imágenes que los medios y la propia educación formal ofrecen a los estudiantes. Alfabetizar en este sentido es sobre todo aprender a leer el mundo. Leerlo a través de sus claves instrumentales. Leerlo también leyendo a su vez las mediaciones mitológicas y narrativas que les ofrece su entorno cultural. Y, como quería Unamuno, *leerlo para escribirlo*, para pasar de conocerlo a actuar y ser en él”.

De este modo, la función de las TICs es múltiple: por una parte, de naturaleza cognitiva, ya que contribuyen tanto a la construcción de la identidad personal como a la adquisición de un conocimiento compartido sobre el mundo; por otra, de naturaleza ideológica, al constituirse en eficaces herramientas de consenso social. Es decir, los cambios que aquéllas introducen no son sólo técnicos, de inmediatez en la transmisión o de fidelidad en la reproducción, son cambios mucho más profundos que afectan a los modos de comprender la realidad, a las formas de pensar, a la manera en que se accede a la información¹, a las actividades del tiempo de ocio y, en consecuencia, a la educación.

La educación ante los medios de comunicación y las TICs

Los contextos sociales y culturales contemporáneos se componen de un amplio acervo de conocimientos articulados en lenguajes distintos –verbal, musical, icónico, gestual, etc.– que se organizan como códigos más o menos elaborados. En ellos las industrias de la comunicación de masas han ido configurando un conjunto de prácticas cuyo objetivo es establecer mecanismos de control social por medio de sistemas de consumo cultural que aseguran la vigencia de formas concretas de percibir y entender el entorno. La realidad se

construye, se modifica y se aprehende con arreglo a pautas derivadas de los sistemas tecnológicos de comunicación que permiten un alto grado de iconicidad en la representación y una difusión masiva mediante complicadas estrategias retóricas y estilísticas. Por otra parte, a esta modificación de los procesos cognitivos hemos de añadir otro efecto de la omnipresencia de las TICs en nuestras sociedades que ya hemos mencionado: la ingente cantidad de conocimientos acumulados y la facilidad de acceso que permite la técnica hacen que carezca de sentido basar los procesos de enseñanza en la transmisión y retención de contenidos.

Una escuela abierta a la realidad forzosamente ha de tener en cuenta estos hechos, aunque en muchos casos el profesorado sigue todavía anclado en el libro de texto y en los exámenes escritos. Se produce así un claro desequilibrio entre cómo se aprende en las escuelas y cómo se aprende fuera de las mismas, un desequilibrio desfavorable a la escuela que, aunque sólo sea por eso, debe buscar espacios y tiempos para trabajar estas formas de comunicación de manera sistemática e integrada.

La perspectiva semiológica que han aportado autores como Barthes y Eco sobre los mensajes de la cultura de masas abre el camino a una metodología que atiende “al estudio de los significados trasladados por la vía de la connotación y al análisis de las estrategias de enunciación desplegadas en situaciones culturalmente determinadas” (Lomas, 1994: 222). Se impone para ello adoptar un enfoque interdisciplinar de orientación sociopragmática que atienda a las relaciones entre imágenes y palabras, y a las condiciones de producción y recepción de información. No menos importante es un cambio paralelo en la actitud de los docentes, en el sentido de dejar de lado el discurso apocalíptico contra el consumismo o contra los “males” asociados a los medios de comunicación de masas, entre otros motivos, porque, pese a que los cambios son rápidos y profundos, no parece que pongan en peligro las formas tradicionales de transmisión de la cultura, pues no se trata de cambios lineales en los que la aparición de nuevas opciones supone la decadencia de las anteriores; estamos más bien ante un fenómeno de complejidad creciente de fundación de estructuras holísticas que integran a las anteriores para crear sistemas comunicativos nuevos.

De estas premisas debe arrancar el diseño de objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación coherentes con el valor social, de mercado, que hoy tienen la comunicación y la información. La integración de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de las nuevas tecnologías a ellos asociadas se orientará especialmente a capacitar a los alumnos para desentrañar sus códigos, desmitificarlos, criticarlos, interpretarlos y utilizarlos y para que eso sea posible tendrá que ser abordada en una triple vertiente (Sevilla, 1998): i) Educación “en” las TICs, entendida como un estudio de los medios como contenidos y como producción creativa; ii) Educación “con” las TICs, usadas como recursos materiales a disposición de profesorado y alumnado; y iii) Educación “para” las TICs, entendida como reflexión crítica sobre ellas. La integración de las TICs no debe hacerse entonces sólo desde la perspectiva de medios facilitadores de práctica e instrucción, sino como facilitadores de exploración de conocimiento y de colaboración entre personas, pues no son recursos que acaban en sí mismos, sino que conectan y comunican la escuela con el mundo exterior.

La inclusión en los actuales diseños curriculares de los medios de comunicación de masas y de los aspectos a ellos ligados conlleva un replanteamiento del currículum mismo como construcción socioescolar y de la práctica docente, pues no se trata de una mera adición de contenidos, lo que subyace es el modelo de profesor y el paradigma de su formación. Por eso es importante huir de las tentaciones superficiales de modernidad tanto como de la resistencia empecinada, pues la introducción de las tecnologías en las aulas no produce innovación por sí misma, el poder innovador radica en las prácticas profesionales de los

maestros y en sus concepciones sobre en qué consiste la educación y cuál es papel de la escuela.

Ante la evidencia irremediable de que se están modelando nuevos individuos a cuyas necesidades hay que dar respuesta, no son válidos el rechazo o la ignorancia deliberada. Por este motivo, la labor de los docentes debe arrancar de una reflexión doble y absolutamente libre de prejuicios que fundamente su práctica y revierta en su cualificación profesional: por un lado, sobre los medios de que se sirven los alumnos para descubrir la realidad social y obtener conocimiento de ella; por otro, sobre las vías a través de las cuales la sociedad les transmite informaciones sobre sí misma. Los resultados de esta reflexión pondrán de manifiesto, sin ningún género de dudas, la importancia de introducir los medios de comunicación y las TICs en la institución escolar.

De esta forma, pese a que tradicionalmente el papel de la escuela como administradora del conocimiento estuvo ligado al lenguaje verbal, primero oral y luego –tras la invención de la imprenta– escrito, parece llegado el momento de empezar a construir otra escuela más conectada con la realidad y a expresar esa realidad mediante otros usos comunicativos con características propias que también exigen alfabetización, instrucción explícita. Es cierto que la enseñanza es, por su propia naturaleza, una actividad lingüística, pero carece de sentido aferrarse a una forma restringida de entender el lenguaje únicamente como actividad verbal porque operar así supone negarse a otras posibilidades de comunicación cuyo dominio se ha convertido, no en una opción, sino en una obligación para los niños y niñas del siglo XXI.

Algunas implicaciones didácticas de las TICs en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

En el ámbito escolar el objetivo primordial de la educación lingüística –un concepto que supera en muchos sentidos el de “enseñanza de la lengua”– es el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida ésta como el dominio y la posesión de procedimientos, formas y estrategias que hacen posible la emisión y recepción de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas de los interlocutores en situaciones diversas. A la luz de esta consideración, el lenguaje se contempla como un repertorio de códigos culturales cuya significación se construye y se renueva mediante estrategias de interacción, por lo cual los fenómenos culturales han de ser estudiados como procesos de comunicación, como un denso sistema de signos verbales y no verbales cuyo referente no es tanto la realidad denotada en cada situación, sino su significación cultural.

Se trata, como vemos, de una meta cuya consecución redundará en la inserción sociocultural de los alumnos, en su éxito académico y en su evolución personal, de ahí que además de ser una finalidad deba convertirse también en un criterio didáctico que inspire los contenidos, las actividades y la evaluación de todas las áreas curriculares y, en especial, de las lingüísticas. Desde la perspectiva de éstas últimas, las TICs suponen una serie de efectos sobre los que queremos llamar la atención, siquiera sea brevemente, porque habrán de ser tenidos en cuenta a la hora de elaborar programaciones lingüísticas y, sobre todo, en el momento de llevarlas a la práctica en las aulas.

a) Repercusiones de las Tecnologías de la información y la comunicación en los usos lingüísticos. Hemos dicho que los mass media y las TICs conectan la escuela con la realidad y esa conexión trae a las aulas, consecuentemente, nuevos usos lingüísticos que tradicionalmente han sido sancionados de forma negativa desde criterios de purismo que no tienen mucho sentido en la era electrónica por lo que suponen de inmovilismo. Los usos lingüísticos ayudan a entender las formas de ser de las personas y de las sociedades, hasta el punto de que no es posible captar las formas de vida de una comunidad sin analizar cómo se

refleja en el lenguaje la estructura de cada cultura y, a la vez, cómo contribuye el lenguaje a conformar esa cultura, por eso no es admisible el rechazo radical a los usos que aparecen las nuevas situaciones de comunicación, tal y como asegura Pérez Tornero (1997: 108), con quien coincidimos plenamente:

“De hecho, el problema de nuestro tiempo se enuncia con rotundidad: nuestras prácticas comunicativas actuales van muy por delante de nuestros sistemas reflexivos de lenguaje dominantes en la enseñanza. Estamos académicamente respondiendo al reto de la presencia de complejos sistemas de pensamiento con lógicas de otra época. Nuestra respuesta es más inercial que avanzada y, en definitiva, nuestra aproximación científica resulta, a la postre, más normativa que empírica. Dicho de otro modo, las capacidades lingüísticas y comunicativas que desarrollamos en el actual contexto mediático tienen poco que ver con las que enseñamos en las escuelas y centros de enseñanza”.

En esta misma línea de reflexión de cuño sociolingüístico, hay que introducir otra cuestión polémica, la de la nivelación lingüística que los medios de comunicación suponen, con respecto a la cual las posturas suelen ser diametralmente opuestas: o se juzga como deplorable por empobrecedora (Trigo Cutiño, 1996; Lázaro Carreter, 1997), o se valoran sobre todo sus beneficios en la elevación del nivel cultural de la población. En nuestra opinión, el lenguaje de los medios tiene enorme importancia como escuela del habla. En primer lugar, porque responde a una paradoja: se buscan al mismo tiempo la naturalidad y la precisión; en segundo lugar, por la enorme capacidad de penetración que tienen unos usos lingüísticos no siempre correctos que convierten en una constante esta polémica entre norma y uso, entre innovación y conservación.

b) Aparición de nuevas modalidades lingüísticas y de nuevos géneros discursivos.

Otra dimensión del uso que se hace del lenguaje en los entornos tecnológicos radica en la circunstancia de que las TICs nos sitúan ante una dimensión de la lengua, la lengua transmitida (Zuccherini, 1992), que toma rasgos de la escrita y la hablada pero tiene unas características propias, entre las que destacaremos el hecho de que el grado de formalidad en el uso no depende tanto del canal (escrito, oral o transmitido) como de la elección del hablante en relación con su competencia lingüística (registros que conoce), con la situación, el destinatario, el argumento o el objeto del mensaje producido².

Si nos centramos en las repercusiones de estos cambios sobre los usos lingüísticos –y sobre las que ha de tener sobre la enseñanza de la lengua–, podemos sintetizarlos en cuatro: i) la multiplicación de usos lingüísticos más variados y complejos; ii) la hibridación de unos lenguajes con otros; iii) la ampliación de los sistemas de codificación, procesamiento y transmisión de la información; y, iv) la transformación profunda de las condiciones de enunciación lingüística que se traduce a su vez en dos fenómenos: la deslocalización y la destemporalización de la comunicación, en una pérdida de importancia de la situación de comunicación ya que los interlocutores no comparten ni el espacio ni el tiempo. Es decir, no sólo ha cambiado el sistema de recepción y de integración de unos lenguajes con otros, sino que hemos entrado en un proceso en el que los lenguajes de componente icónico-gráfica han empezado a transformar profundamente la misma sustancia del lenguaje natural, al menos en su dimensión más pragmática (Pérez Tornero, 1997; A.R. Bartolomé, 2000).

Así ocurre, por ejemplo, con la comunicación a través de Internet por medio de los chats y, más aún, con los mensajes de texto entre teléfonos móviles. Este tipo de mensajes están llenos de mecanismos de economía, regidos por la espontaneidad y el nivel de uso coloquial propios de la lengua hablada, pero utilizan el soporte escrito e incluso, como ocurre en el segundo caso, están modificando la escritura (palabras abreviadas). Se trata de discursos dialogados pero que no responden por completo ni a los rasgos del diálogo oral espontáneo ni al diálogo escrito, con lo que nos encontramos ante un tipo de texto que, junto con otras

variaciones que veremos, reclaman una revisión de las tipologías textuales que se utilizan habitualmente en la enseñanza de las lenguas.

El correo electrónico, por su parte, también está dando lugar a un nuevo tipo de texto, pues los mensajes enviados a su través no dejan de ser cartas, pero con características distintas a las canónicas en el género epistolar, a cuya recuperación, por cierto, está contribuyendo mientras desplaza a otros procedimientos como el teléfono o el correo postal, pues cumple sus mismas funciones con más rapidez y economía. Nos encontramos así con un género que apenas se trabajaba ya en las aulas por haber caído en desuso y sobre el que habrá que realizar propuestas didácticas en el ámbito de la educación lingüística en la línea de actualizar, por ejemplo, actividades tan novedosas en su momento como la correspondencia escolar.

Tanto el correo electrónico como los chats permiten llevar a cabo una enseñanza basada en la experiencia directa, con un modelo de aprendizaje activo de construcción de esquemas cognitivos que estará fuertemente incentivado por la interacción social auténtica y que se basará en la utilización significativa y funcional del lenguaje.

El uso del lenguaje en estos contextos mediados tecnológicamente se caracteriza por la economía, por la hibridación de rasgos propios hasta ahora o de lo oral o de lo escrito, por la amplia presencia de elementos icónicos altamente informativos, etc., lo que permitiría afirmar que estamos ante el surgimiento de una especie de jerga o lenguaje especial y un tipo distinto (híbrido) de textos que los maestros deben conocer porque están configurando las maneras de usar el lenguaje de sus alumnos y, por supuesto, las pautas de comunicación social cuyo dominio sigue siendo objetivo prioritario de la educación escolar. Estamos ante usos simplificados, casi minimalistas, del lenguaje que habrá que procurar que no degeneren también en minimalismo expresivo, pero que se caracterizan por la interactividad³, por el diálogo y por la búsqueda cooperativa. Estamos también ante una serie de herramientas técnicas que los niños manejan con más soltura que los adultos y que les proporcionan aprendizajes de una forma que tiene muy poco que ver con los que hacen en la escuela.

En cualquier caso, y pese a sus pros y sus contras, han de ser recursos privilegiados en la enseñanza de la lengua por la variedad de las situaciones de comunicación –dependiendo del género de expresión audiovisual y del proceso de producción de sus mensajes (informativos, de entretenimiento, formativos)–, por el reflejo de los usos más prestigiados, por la nivelación lingüística que implican, por la integración de lo verbal y lo icónico, etc.

c) Exigencia de nuevas pautas metodológicas. Las TICs favorecen el aprendizaje cooperativo que es la base de los programas más actuales para la enseñanza de las lenguas (Breen, 1996). Mediante proyectos en grupo pueden aquéllas facilitar la aparición de entornos en los que se aumente la interacción social y la colaboración entre alumnos porque, si bien es cierto que facilitan el trabajo individual, lo hacen sobre los aspectos más públicos del trabajo del alumno y, por tanto, potencian el trabajo en equipo: puesta en común de la información, revisión conjunta, etc. (Trenchs, 2001).

Por otra parte, también son muchas las actividades que pueden hacerse a partir de las TICs en los programas de aprendizaje de las lenguas basados en el contenido, en los que el lenguaje se contempla como un medio que permite el aprendizaje de otras materias y el contenido de estas materias como medio para aprender el lenguaje. Éstos ponen en marcha abundantes estrategias de comparación y contraste, descubrimiento de causas y consecuencias, predicción, interpretación, valoración, etc., mediante las cuales los estudiantes se familiarizan con géneros textuales específicos.

En general, podría decirse que las TICs y los mass media proporcionan más inputs y más variados y producen más outputs comprensibles en los programas de enseñanza de las lenguas y, por lo tanto, sus posibilidades de uso didáctico son abundantes:

- Ofrecen una provisión de variados y numerosos corpórea de textos auténticos sobre los que proponer actividades de comprensión, imitación, traducción, etc.
- Hacen posible la ampliación de relaciones, la apertura a ideas y culturas distintas con las que se puede contactar directamente.
- Permiten la caracterización y estudio de los mensajes de los medios de comunicación, que pueden ser analizados atendiendo a su producción (condiciones de producción, intenciones, manejo de los códigos, construcción del discurso...), a las características de su recepción y a los valores pragmáticos implicados en cada uno de estos procesos.
- Ilustran nuevas situaciones de comunicación propias de esos entornos.
- Facilitan la observación directa de variedades de uso motivadas por causas geográficas, sociales, etc.
- Hacen más motivadora la reflexión sobre la influencia de las TICs en las formas de hablar y sobre los hábitos sociales.
- Potencian el componente lúdico, manipulativo e interactivo de las actividades.
- Desarrollan estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de la información en distintas fuentes y en códigos distintos.
- Consolidan estrategias de manejo de diversos medios que forman parte de la vida cotidiana (vídeo, TV, ordenador, etc.).

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo debe hacerse en dos ámbitos y conjugar dos vías de acercamiento. Los ámbitos serán el de la pedagogía de los medios o trabajo educativo sobre el medio en sí mismo, y el de la didáctica de los medios, que consiste en su explotación para lograr otros objetivos no relacionados directamente con ellos. En cuanto a las vías, se ha de combinar una directa, metacomunicativa, que atiende a los elementos expresivos, a las convenciones estructurales y narrativas, al papel de los diferentes códigos en la construcción del sentido y a los aspectos pragmáticos implicados en la situación de enunciación, y también un planteamiento de tipo instrumental usando los medios en distintos niveles de ejecución como recursos para facilitar el aprendizaje de contenidos estrictamente lingüísticos o literarios. El entramado que tejen estos cuatro ejes dibuja un modelo de educación lingüística que garantiza que la presencia de las TICs en las clases de lenguas no sólo supondrá cambios técnicos sino, y sobre todo, cambios cualitativos.

La educación lingüística se nos presenta de esta forma como una educación social y cultural, humanística, en suma, en tanto da cabida a la diversidad de elementos de todo tipo que conforman la realidad humana y procura, ante todo, dotar a los aprendices de las herramientas que les permitan captar, dominar y disfrutar esta complejidad. Sólo así las lenguas podrán cumplir las funciones para las que sirven, relacionarnos con las demás personas y también con nosotros mismos: hablar(nos), pensar(nos), planificar(nos), explicar(nos)... quizás entender(nos).

Notas

¹ Lévy (1997: 123) expone al respecto que en tanto las nuevas tecnologías “amplifican, exteriorizan y modifican muchas funciones humanas: memoria (bases de datos, hiperdocumentos, ficheros numéricos de todo tipo), imaginación (simulaciones), percepción (captadores numéricos, telepresencia, realidad virtual)” el potencial de inteligencia colectiva de los humanos puede aumentar puesto que estas funciones se hacen ahora más compartibles por la mediación tecnológica.

² En este mismo ámbito, Menéndez y Delgado (1996) afirman que interesa distinguir entre tecnologías que usan exclusivamente el lenguaje oral (radio) y las que lo usan en combinación con otros códigos (televisión, cine...), si bien los medios técnicos de comunicación se caracterizan por una oralidad secundaria –para el emisor, el

oyente es algo abstracto— que se suele apoyar sobre el código escrito, así como por un uso de la lengua en el que se tiende a simplificar las estructuras sintácticas y se usa un léxico pobre y ampuloso.

³ Nos parece importante por sus implicaciones didácticas dejar constancia de la distinción que establecen Bettetini y Colombo (1995) entre “interacción” como forma de acción social de los sujetos en sus relaciones con otros sujetos, e “interactividad” como imitación de la interacción por parte de un sistema mecánico o electrónico que persigue la función de comunicación con un usuario o entre varios usuarios.

Referencias bibliográficas

- BARTOLOMÉ, A.R., (2000): “Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela”, en *Textos 24*; 13-28.
- BERSTEIN, B., (1989): *Clases, código y control*. (2 vols.). I. *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, y II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal.
- BETTETINI, G.; COLOMBO, F., (1995): *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona, Paidós.
- BLECUA, J.M., (1982): *Qué es hablar*. Barcelona, Salvat.
- BREEN, M. (1996): “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lengua”, en *Signos 19 y 20*; 50-64 y 52-73.
- CANALE, M.; SWAIN, M., (1996): “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, en *Signos 17 y 18*; 54-62 y 78-89.
- CASTELL, M., (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol I: La sociedad red*. Madrid, Alianza.
- LÁZARO CARRETER, F., (1997): *El dardo en la palabra*. Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- LÉVY, P., (1997): *Cyberculture*. Éditions du Conseil de l’Europe.
- LOMAS, C. (ed.), (1994): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón, CEP-Trea.
- MENÉNDEZ, E.; DELGADO, A., (1996): “Medios de comunicación social y enseñanza de la lengua oral”, en *Lenguaje y Textos 9*; 147-162.
- OLSON, D.; TORRANCE, N. (comps.), (1995): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa.
- ONG, W., (1996): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ TORNERO, J. M., (1997): “La competencia comunicativa en un contexto mediático”, en CANTERO, F.J. et alii (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL-Universidad de Barcelona.
- RÍO, P. del, (2002): “Conciencia y alfabetización (hacia una enseñanza de los útiles de la cultura”, en LOMAS, C. (comp.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós; 315-331.
- TRIGO CUTIÑO, J.M., (1996): “La lengua oral en la Educación Primaria”, en *Lenguaje y Textos 9*; 45-62.
- SEVILLA, L., (1998): “La formación en nuevas tecnologías: entre la necesidad curricular y el reto profesional,” en DOMINGO, J. et alii (eds.), (1998): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- TRENCHS, M. (ed.), (2001): *Nuevas tecnologías para el aprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida, Milenio.
- ZUCCHERINI, R., (1992): *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona, Ceac.