

EN TORNO AL USO DE LA TELEVISIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA*

ALESSANDRA MELLONI

Università di Bologna

El presente trabajo pretende ofrecer elementos de reflexión sobre formas de comunicación y mecanismos de funcionamiento del medio televisivo, y su aplicación en el sector glotodidáctico. Se indican, por tanto, criterios para la selección y el uso del corpus, así como para su adecuación pedagógica. Se ejemplifica a continuación un itinerario de lectura de un programa televisivo de divulgación, por fases y niveles de análisis. Para concluir, se subraya que la capacidad de interpretar mensajes visual-icónicos, gestuales y sonoros, adquirida mediante el medio televisivo, permite al estudiante no sólo comprender mejor aspectos de la cultura del país del que estudia la lengua, sino también alcanzar una competencia comunicativa más satisfactoria.

1. Hemos asistido en estos años a la irrupción de los medios de comunicación de masas en el campo educativo, en general¹, y en la enseñanza de idiomas, en particular.

La pedagogía de los "documentos auténticos", en efecto, ha recurrido abundantemente a la prensa diaria y periódica dentro de una orientación metodológica que ha considerado fundamentales el problema de la lectura y, estrechamente vinculado a éste, el de la comprensión del texto escrito. No se ha dirigido, en cambio, en una forma igualmente amplia hasta ahora al medio televisivo, a pesar de que éste se ha hecho más asequible en tiempos recientes, gracias a la gran difusión del sistema de videograbación, el que se ha revelado como muy idóneo para la enseñanza de idiomas.

En realidad, en una cultura esencialmente audiovisual como la nuestra, la aproximación a contextos problemáticos, vivificados por la televisión, y el estudio de la

*Este estudio recoge de forma sintética algunos aspectos del tema que hemos tratado en nuestro trabajo *Bada a come guardi. Comunicazione televisiva e didattica delle lingue*. Roma: Bulzoni, 1986.

¹En el ámbito de la llamada televisión educativa se nota un gran interés por el peso que la comunicación audiovisual puede tener en el proceso de aprendizaje. En muchos países, estudiosos de numerosas disciplinas, con instrumentos teóricos y metodológicos diferentes, analizan los procesos mentales que entran en juego en la adquisición del saber a través de varios medios en situaciones de aprendizaje que implican modalidades de representación y contextos de utilización distintos. Véase el número especial *Apprendre des média* de la revista *Communications* (33, 1981), donde están reunidos importantes trabajos de estudiosos de psicología cognitiva, semiólogos, teóricos del aprendizaje, especialistas de la percepción visual, etc. A Geneviève Jacquinet, que lo ha coordinado, se debe también una aportación relevante en el campo de los problemas de las ciencias de la educación, por un lado, y de la semiótica de los mensajes audiovisuales, por el otro, con su *Image et pédagogie* de 1977, que tiene el significativo subtítulo *Analyse sémiologique du film à intention didactique*. Muy interesante para el estudio de la comunicación audiovisual educativa es también el trabajo de Galliani 1979.

relación entre las diversas formas del lenguaje, motivan al estudiante adulto en mayor medida que una enseñanza tradicionalmente limitada al canal verbal. Además, el hecho de que la televisión ofrezca un modelo de lengua próximo a la lengua natural permite identificar los principales mecanismos y variedades del discurso oral en situaciones comunicativas distintas.

Las razones de la presencia todavía limitada del medio televisivo en el sector glotodidáctico son fácilmente intuibles: motivos de tipo técnico y económico se juntan con otros, no menos relevantes, entre los que figura la imprescindible adecuación didáctica del documento televisivo auténtico que exige una renovación en las técnicas de análisis de los varios lenguajes que en él interactúan. No podemos olvidarnos de que tal exigencia no ha encontrado todavía en la investigación específica en este campo, muy reducida², cuando no inexistente (por lo menos en el ámbito del español), el soporte indispensable para la práctica pedagógica.

La presente investigación sobre el uso de la televisión no didáctica en la enseñanza del español a estudiantes itálofonos de nivel intermedio, se ha basado en una aproximación interdisciplinaria y ha utilizado, principalmente, instrumentos de análisis semiolingüísticos. Ha tenido en cuenta dos objetivos diferenciados, pero estrechamente conectados entre sí: por un lado, la individuación de estrategias de audición y de comprensión global de textos audiovisuales, y la adquisición sucesiva por parte de los alumnos de habilidades integradas de recepción-producción lingüísticas; y, por otro, el desarrollo en el estudiante de la capacidad de "leer" la televisión y de comprender algunos mecanismos de su modo de comunicar, de "construir" la realidad, de informar, entretener y educar. Por supuesto, la televisión española tiene su historia y sus peculiaridades, pero es evidente que la experiencia que los jóvenes tienen de este importante medio de comunicación puede, sin duda, resultar de gran utilidad en el nivel contrastivo para valorar críticamente formas y contenidos de la producción televisiva española.

2. A diferencia de otros instrumentos de comunicación, como el periódico y el libro, o bien la radio, la televisión usa, simultáneamente o en sucesión, la palabra escrita y la hablada. Se sirve, además, como el cine, de la imagen en movimiento, alcanzando una mayor dimensión expresiva con la presencia y mímica del hablante como, asimismo, de la posibilidad de acudir a la presentación del entorno objetual del mensaje y del propio objeto de éste.

En televisión, el carácter centralizado de la emisión y descentralizado de la fruición, característico de la radio, se conjuga con la capacidad de unir a los sonidos las imágenes fotográficas dinámicas, propia del cine; todo ello, con una tecnología específica y peculiar, la de la composición "a mosaico" de las imágenes por medio de millones de puntos luminosos, según la ya clásica definición de McLuhan. La televisión, a diferencia del cine, no actúa en función del espectáculo, aunque presente espectáculos, sino de la pequeña audiencia, casi en intimidad y complicidad; su programación es de larga duración e imperan en ella la serialidad y la repetición. El emisor televisivo, mediante la

²Véanse los números dedicados totalmente a *Télévision non scolaire et enseignement des langues*, *Études de Linguistique Appliquée* 38, 1980; a *Le professeur et les ondes*, *Le Français dans le Monde* 157, 1980 y 158, 1981; a *The use of broadcast material in language teaching*, *British Journal of Language Teaching* 2 y 3, 1980.

multiplicidad de tomas, la posibilidad de transmisión en directo de los acontecimientos, la ralentización o fijación de la imagen, la simultaneización de aspectos distintos de un evento, puede dar más información sobre la realidad de lo que uno pueda constatar con sus propios sentidos, puede hacer presente y cercano lo ausente y lejano en el tiempo y en el espacio. Y es precisamente en esta inmediatez, presencialidad, simultaneidad, reiteración y manipulación donde reside la especificidad del lenguaje televisivo.

No podemos dejar de referirnos a un fenómeno muy importante de la comunicación televisiva que ha condicionado la elección de los materiales audiovisuales, objeto de nuestra investigación específica, por cuanto afecta al nudo fundamental de la enunciación televisiva, a saber, las modalidades que el emisor escoge para establecer una relación entre pequeña pantalla y espectador. Ese fenómeno atañe a la oposición entre quien habla mirando hacia la cámara y quien habla sin mirar hacia ella.

Como ha observado Eco (1982: 12-13), el primer tipo de locutor se representa a sí mismo (el anunciador televisivo, el presentador de un programa concurso o el cómico que recita un monólogo), mientras que quien habla sin mirar hacia la cámara representa a otro (el actor interpretando a un personaje ficticio) con el propósito de crear una ilusión de realidad, como si lo que hace formara parte de la vida real extratelevisiva. Este segundo caso puede extenderse también a los protagonistas reales de una crónica de sucesos o bien a los participantes en un debate. En estas últimas situaciones, frecuentes en los programas informativo-formativos, pareciera que la televisión quisiera desaparecer como sujeto de la enunciación (y permanecer sólo como canal), mientras que a través de la mirada hacia la cámara del locutor, la televisión se manifiesta más o menos explícitamente como tal.

En el análisis de los programas se han seguido itinerarios de lectura que han puesto de relieve ese abanico de estrategias enunciativas propias del medio y se ha verificado que la comunicación televisiva obvia la imposibilidad constitutiva de una verdadera interlocución al recurrir a menudo a una puesta en escena donde, tanto verbal como visualmente, se exhibe un proceso comunicativo que simula el de la comunicación interpersonal cara a cara.

3. Por la complejidad de este medio de comunicación, es evidente que no todos sus aspectos pueden ser tomados en consideración en la situación pedagógica; parece importante, entonces, presentar a los estudiantes una gama de programas televisivos donde estén reproducidas las situaciones de enunciación que acabamos de indicar. Igualmente fundamental es individuar en un tema el elemento unificador que justifique la elección de textos pertenecientes a áreas expresivas distintas.

En nuestra situación didáctica específica, se ha optado por un tema sociológico general (*Convivencia y ruptura de la convivencia en la familia y en la sociedad*), potencialmente interesante para estudiantes de ciencias políticas, seleccionando los programas de Televisión Española (TVE) en las áreas expresivas de la información (programas divulgativos de actualidad, telediarios) y de la ficción (un original televisivo, una miniserie) y prescindiendo de materiales pertenecientes a las otras dos áreas en que tradicionalmente se reparten los programas televisivos, las del entretenimiento y del deporte, menos dúctiles e idóneas para el planteamiento temático de fondo de la investigación.

En esos textos audiovisuales el tema está tratado verbalizándolo en un nivel general o en uno de sus componentes, como en las dos unidades analizadas del programa

divulgativo *Un mundo para ellos*, o bien ejemplificándolo en sus varios aspectos, como en los programas de ficción o en algunas noticias del telediario.

Es importante especificar que, a pesar de estar también TVE condicionada por una fuerte importación de telefilmes y *soap-operas* de producción norteamericana, se ha optado por analizar programas producidos localmente para evitar los inconvenientes de un doblaje, a veces muy deficiente desde un punto de vista lingüístico. También hay que añadir que la elección de los materiales se ha limitado a textos emitidos en el mismo período, pues, como nos recuerda Abastado (1982: 8), la evolución de los medios no se puede prever: se puede describir e interpretar una situación sólo en una determinada sociedad, en una época dada. Es obvio que esta contextualización es imprescindible, sobre todo para los programas que pertenecen al área informativa, como el telediario. Con respecto a este último, hemos considerado oportuno limitar su uso, pues exige en su lectura un grado de reconocimiento de la información conocida o nueva, que no puede darse en el estudiante extranjero que no vive en el país. Además de un conocimiento de los hechos y de los actores de la escena política y social, serían necesarias no sólo una competencia lingüística sino también competencias de tipo cultural, ideológico y cognoscitivo en la compleja realidad del país cuya lengua se estudia, lo cual un alumno de nivel intermedio no posee. Éste, en efecto, tiende a referirse a su propio universo social, cultural y lingüístico y el hecho de que el profesor, según las técnicas de la tradicional "explicación del texto", aclare sus aspectos poco comprensibles, no consigue evitar lo que Besse (1981: 27) llama "desfase interpretativo" ni hace más "auténtica" la recepción. Resulta, en cambio, más idóneo un programa divulgativo que trate problemáticas generales, conectadas por supuesto al contexto (español, en nuestro caso), pero en cierto modo "universales".

En la selección de programas que presenten un abanico de situaciones comunicativas significativas para comprender los principales mecanismos del funcionamiento del medio televisivo, un peso notable lo tienen las variedades discursivas con las que va a enfrentarse ese particular tipo de receptor que es el estudiante de lengua extranjera. Los límites de un corpus muy restringido impiden generalizar rasgos distintivos del lenguaje de cada género, pero indudablemente en los programas seleccionados se pueden notar ciertas diferencias. A las variedades individuadas en un programa divulgativo vamos a aludir más adelante, al afrontar el análisis de *Un mundo para ellos*. En cuanto a la lengua del telediario, hemos podido observar que no se aleja del carácter de "escrito oralizado" que presenta en general el español difundido por los medios de comunicación de masas, según lo que se apuntará sobre el programa divulgativo indicado. Aunque carece de uno de los rasgos característicos de la conversación natural, la espontaneidad, es cierto que el diálogo del texto de ficción elegido (como decíamos, un original televisivo, *La esposa del esposado*, TVE, 22-10-1981), ha sido construido para imitar un tipo de interacción verbal real en su funcionamiento y en sus principales mecanismos. Esa mimesis del lenguaje cotidiano, sin embargo, si sometida a un examen más atento, muestra un insistido artificio en la organización discursiva (en la planificada conexión lógico-semántica de las réplicas del diálogo, en la constante cooperación entre locutor e interlocutor, así como en la búsqueda casi obsesiva de coherencia discursiva que se nota también en el léxico).

Una consideración ulterior es necesaria: el estudiante extranjero está consciente de que se encuentra en una situación de recepción y utilización del medio distinta de la del

telespectador nativo: su rol de “analista testigo” de los actos comunicativos que ve cumplir en la pequeña pantalla se ve potenciado en el contexto peculiar del aula por las numerosas posibilidades que la televisión le ofrece en cuanto a la decodificación y desmontaje de textos, presentados en una progresión previamente estudiada y organizada. Los textos televisivos pueden ser segmentados, ser vistos una y más veces con objetivos distintos. Una secuencia puede utilizarse sin audio a partir de las imágenes que se suceden dinámicamente, interrogadas en su significatividad; la misma secuencia puede ser revisitada con sólo el audio para un ejercicio de audición (por ejemplo, completando espacios vacíos en su transcripción, o bien tomando nota de las unidades de información proporcionadas). Además, una secuencia puede ser de nuevo revisada en audio-video para verificar la corrección de las hipótesis formuladas a nivel semántico: el bloqueo de la imagen en los nudos enigmáticos de un relato, por ejemplo, permite hacer una serie muy amplia de conjeturas que estimulan la capacidad de representación de un evento. O bien, la secuencia puede volverse a ver sólo en video si, por ejemplo, se quiere que los estudiantes reconstruyan la banda sonora.

La complejidad y heterogeneidad del lenguaje televisivo hacen absolutamente necesaria una sensibilización inicial de los alumnos al funcionamiento de la imagen en movimiento y a los códigos no verbales para una comprensión global de los mensajes, facilitada por los numerosos niveles de los índices de sentido (gestualidad, proxémica, efectos técnicos y retóricos, etc.).

La finalidad de fondo es la de afinar su capacidad para *ver* lo que se presenta en la pantalla, sin rechazar por supuesto las competencias, a menudo inconscientes, que forman parte de su patrimonio y de sus experiencias como telespectadores, pero tratando de predisponerlos a mecanismos de decodificación capaces de hacerles comprender las formas y los modos de expresión de la cultura de otro país a través de este medio.

En general, es evidente que en el estudiante extranjero falta el sistema de expectativas, creado por la costumbre de ver un programa en una determinada colocación horaria, con la aparición de automatismos en la recepción que a veces prescinden de los propios contenidos de una transmisión, así como falta la redundancia de “género”, que es un componente fundamental de la repetitividad televisiva. La “gran sintagmática de la programación”, como la llama Cebrián³, no crea las mismas asociaciones complejas de campos semánticos, no evoca los mismos reenvíos internos, no produce la tendencia a reducir a un mismo nivel, a homogeneizar en la mente del espectador nativo, tipos de categorías distintas y heterogéneas de programas.

4. La iniciación en el lenguaje televisivo no debe efectuarse mediante una exposición *ex cathedra* de sus características por parte del profesor, sino viéndolas aplicadas en los materiales de estudio.

Antes de empezar el análisis del programa divulgativo *Un mundo para ellos* (TVE, 20-10-1981), que en nuestro itinerario didáctico constituía el primer impacto de

³Para Cebrián (1978: 166) es la programación la que determina la especificidad de la televisión, considerada como estructura superior que une estructuras autónomas y unidades programáticas. En España, hasta la película programada se interrumpe varias veces para pasar anuncios publicitarios: “son mensajes que de alguna forma quedan asociados en el telespectador, a la película, lo cual no ocurre en cine”. En nuestra situación didáctica, se han eliminado los insertos publicitarios que alteraban la unidad textual.

los estudiantes con lo audiovisual, nos detuvimos en el cuadro siguiente.

Secuencias	Actores de la puesta en escena	Mirada a la cámara	Sobreimpresiones	Planos y movimientos de las cámaras	Banda sonora	
					texto verbal	música
Sigla I. Presentación del programa a.1. Saludos al público 2. Breve inserto filmado: pelea por un aparcamiento 3. Referencia a las preguntas de los espectadores sobre el tema b. Inserto filmado ilustrando etapas de la vida del hombre y situaciones de convivencia II. Entrevistas en la calle III. Inserto filmado: situación doméstica IV. Debate sobre el tema V. Inserto filmado: compendio Sigla						

La reflexión sobre la organización estructural del programa en cuestión permitió a los alumnos darse cuenta de algunos aspectos relevantes de un texto audiovisual, los que esquematizamos aquí brevemente:

a) su segmentabilidad y posibilidad de redistribución en macrosecuencias y microsituaciones (en la clase de idiomas, éstas deben ser cortas, no excediendo tres o cuatro minutos);

b) su "construcción" más o menos compleja, que muestra cómo el montaje televisivo prevé el ensamblaje de materiales distintos, algunos prefilmados con respecto al momento de su emisión al público;

c) los elementos indicados en el cuadro centran inmediatamente la atención en ciertos rasgos básicos del lenguaje televisivo, que es suma e interacción de varios lenguajes. En la construcción del texto, la televisión pone en escena situaciones en las que actúan distintos actores textuales, cuya mirada tiene diferente orientación y función. También es fundamental observar el rol de la intervención técnica del medio; por ejemplo, el uso de las sobreimpresiones que guían al espectador están allí para hacerle participar y cooperar, llegando a veces a instalarle en el propio texto, con la función complementaria de crear efectos de "realidad" y de "toma en directo". Habrá que evaluar, además, cómo las telecámaras organizan el espacio de la representación y crean relaciones entre los personajes textuales; con respecto a la banda sonora, se deberá notar qué situaciones van acompañadas del soporte verbal (directo, en presencia del

locutor, o mediante una voz en *off*) y/o del otro componente también relevante, la música. En síntesis, al ver por primera vez la primera macrosecuencia, los estudiantes deberán marcar en el cuadro qué actores participan en las microsituaciones a partir de la sigla, si miran hacia la cámara o no, si hay presencia de sobreimpresiones, si el locutor habla desde la pantalla o fuera del encuadre, si hay acompañamiento musical o no. En una segunda visión, los alumnos podrán perfeccionar o completar sus respuestas y fijarse atentamente en las principales estrategias del medio televisivo, cuya vocación selectiva se evidencia bien a las claras. En efecto, por la naturaleza de su recepción y emisión, la televisión se ve obligada a optar por los campos próximos: planos medios y primeros planos, enfocando el detalle cuando sea necesario revelar algo que, por lo general, los ojos descuidan. En cambio, los campos largos son frecuentemente poco legibles.

Nos limitamos ahora a proponer algunas de las actividades que se pueden realizar con los estudiantes después de haber visto la primera macrosecuencia, para controlar el nivel de comprensión global de una secuencia de este tipo:

1. Identificar los principales factores de la situación comunicativa general del programa:

Quién, A quién, Qué, Dónde, Cuándo, Por qué.

2. Responder a preguntas sobre aspectos visuales y sonoros.

3. Describir las microsituaciones y ubicarlas espacialmente.

4. Notar la función distinta de la imagen (como ejemplo o como símbolo) en relación con el texto verbal.

Hasta este punto, nuestro objetivo ha sido el de la comprensión en el nivel visual, como anticipación de la comprensión auditiva, y el de la expresión, no como fin sino como soporte para la comprensión⁴. A continuación, después de ejercicios de audición efectuados con la transcripción de la secuencia, se puede realizar un análisis en otros niveles, primero morfosintáctico y luego discursivo, partiendo para este último de las estrategias enunciativas utilizadas en las distintas microsituaciones. Habíamos aludido antes a la puesta en escena a la que recurre a veces la televisión, tanto verbal como visualmente, exhibiendo un proceso comunicativo que simula el de la comunicación interpersonal cara a cara. En efecto, en a.l. la presentadora mira al telespectador ostensiblemente, simulando la relación “yo-tú” de la interacción en presencia. En el aula, se les pide a los alumnos que subrayen en la transcripción todas las marcas que enfatizan la situación de enunciación: el anclaje espacio-temporal no podría ser más vistoso, así como la subjetivación del texto que, en cambio, se objetiviza en cuanto la presentadora baja los ojos para leer o, a continuación, pasa a ilustrar el tema⁵ mediante un inserto filmado, con voz en *off*. También vistosa en esta fase es la ocultación de las marcas de enunciación en la narración en tercera persona, o sea, cuando la “historia” irrumpe en el discurso.

En una fase sucesiva, el análisis puede pasar al nivel estilístico-retórico: los estudiantes buscan en el texto recursos tan evidentes como la reiteración de enlaces anafóricos o de estructuras en paralelo, o bien las expresiones de refuerzo (como *digamos, en fin, en*

⁴Hemos seguido en esta fase las sugerencias de *iter* didáctico procedentes de Bufo 1980.

⁵*La difícil convivencia de cada día* es el título de esta unidad programática de *Un mundo para ellos*.

suma) que de vez en cuando, aquí raramente, también colaboran en simular una situación de interacción cara a cara.

En realidad, tiene razón Seco (1977: 187) cuando afirma que, por lo general, la lengua difundida por los medios de comunicación de masas "no es una lengua hablada, sino *versión oral de la lengua escrita*: lectura, o recitación aprendida de memoria, de textos escritos". La secuencia que acabamos de mencionar no podría ser más emblemática. Pero, continúa Seco: "Sólo se exceptúan, en radio y televisión, ciertas improvisaciones de locutores y presentadores, y algunas respuestas de personas entrevistadas". Este último es el caso de la segunda macrosecuencia de nuestro programa, constituida precisamente por una serie de breves entrevistas en la calle (útiles para que los alumnos oigan hablar a distintas personas). Pero más interesante es otra situación que surge en la 4ª macrosecuencia durante el debate entre expertos sobre el tema del programa. Éste es un caso que se podría añadir a los indicados por Seco y que se da por una repentina intromisión, no programada, de uno de los invitados en el estudio televisivo, alterando así el orden predispuesto por el presentador del programa. Por convención, sabemos que el conductor de un debate televisivo es el que reglamenta y distribuye los turnos de toma de palabra: en esta fase del debate, precisamente, asistimos a una verdadera violación de esta regla del género (por supuesto, eso se da muy frecuentemente y se puede generalizar para muchos programas, no sólo de TVE).

Si pensamos en la distinción de Eco entre quién habla en televisión mirando hacia la cámara y quién lo hace sin mirar hacia ella, podemos decir que ya hemos visto casi todos los casos por él señalados: refiriéndonos al cuadro, en a.1. el actor textual, la presentadora (quien habla mirando hacia la cámara), se representa a sí misma, mientras que en a.2. y en b. (donde no se mira a la cámara) la función simbólica de esos actores textuales (gente en la calle, adolescentes en la escuela, jóvenes en los parques), en ese contexto, los hace análogos a actores profesionales representando a otros, o sea, a personajes de ficción. Entre los que hablan sin mirar hacia la cámara (es decir, los que hacen algo que podría darse aunque la televisión no estuviera presente), Eco incluye también a los participantes en un debate, porque "la TV los 'representa' como comprometidos en una discusión que podría hacerse en otro lugar" (1982: 12-13). En efecto, en nuestro debate el conductor y los invitados interactúan como si el espectador no los estuviera mirando, intercambian miradas, sonrisas, dicen que están de acuerdo o no, polemizan, se interrumpen, etc.; en fin, instauran en algunos momentos un simulacro de conversación natural. Pero, como han observado Calabrese y Volli en su estudio sobre el telediario (1983: 18), en el debate televisivo los expertos están ahí para "poner en escena" ante los espectadores sus distintas posiciones, sin tener realmente la intención de convencerse recíprocamente ni de comunicarse sus opiniones.

Por otra parte, cuando en nuestro debate la divergencia de opiniones sobre el problema de la convivencia en la familia y en la sociedad entre dos periodistas invitados altera el mecanismo de los turnos y da lugar a una interacción que muestra rasgos del discurso polémico, es indudable que esa variante es una concesión a la espectacularización: la guerra, el conflicto, el desafío tienen un alto índice de agrado, y el conductor del programa lo sabe muy bien.

No es conveniente detenernos aquí en el análisis de las variedades discursivas que esos programas televisivos españoles presentan, ni mostrar detalladamente cómo utilizarlos en la situación pedagógica, pero sí consideramos oportuno apuntar que en un

programa perteneciente al área de la información-formación televisiva pueden a veces alternar fases caracterizadas por un habla algo “descompuesta”, típica del español coloquial, con otras, marcadas por rasgos discursivos coherentes con la naturaleza de textos previamente organizados por los responsables del programa o por los participantes en un debate, dotados de determinadas estrategias estilístico-retóricas y/o de procedimientos persuasivos, más o menos complejos, según los objetivos a alcanzar y el contexto en el que los locutores interactúan.

Si imaginamos el posible uso didáctico de un texto de ficción, la aproximación, aunque basada en el mismo criterio ya indicado de partir de la comprensión visual como anticipación para la comprensión auditiva y realizar después el análisis textual por fases y niveles, exige una atenta evaluación de las dinámicas comunicativas específicas que crea con el espectador y de sus expectativas durante el proceso interpretativo de un programa de este género. El universo de ficción requiere para su comprensión de una actitud cooperativa totalmente distinta a la subrayada para un programa divulgativo. Si se ha podido demostrar en el cuadro la estructuración general de este último antes de verlo, la antelación de una serie de datos o hasta de la trama de un original TV o de una película desvirtuaría completamente el recorrido previsional del espectador e impediría una fruición amena y proficua del texto televisivo. Antes bien, si queremos que los alumnos se sientan noveles Sherlock Holmes al develar los nudos enigmáticos que el texto plantea, es importante tratar de mantener un mínimo de *suspense* sobre el desarrollo de la historia, segmentando las secuencias con las que se va a trabajar en cada unidad didáctica, con oportunas interrupciones en el momento en que el diálogo entre los personajes está cargado de presagios o de una pizca de misterio. Mientras se adentre en el programa ignorando todo, el estudiante practica opciones distintas, ajusta o modifica sus propias conjeturas a medida que el texto vaya predisponiendo esa necesidad.

No podemos detenernos ahora en las innumerables actividades que se pueden organizar en el aula sobre un texto de ficción en los distintos niveles, sobre los modos de la representación y los nudos principales del relato, el espacio, el tiempo, los personajes, la interrelación entre el diálogo y el sistema axiológico de los actores textuales, la conexión de ese texto con los otros analizados y con el tema general tratado, etc.

En síntesis, podemos decir que se han analizado los programas según enfoques condicionados por los distintos géneros, teniendo en cuenta aspectos como: 1. relación entre texto e imagen; 2. estrategias de la enunciación visual y verbal (anclaje espacio-temporal, creación de efectos de realidad, gramática de la mirada); 3. modalidades de “construcción” de la realidad; 4. mecanismos interactivos y conversacionales, variedades discursivas (presencia de modalidades de conversación cara a cara, triangulada, discurso polémico, etc.).

La constatación de que el uso de la televisión desarrolla sobre todo capacidades de comprensión, mientras que en cuanto a la expresión se limita a poner a disposición de los estudiantes el material temático para la discusión (Bufo 1980), implica la consiguiente necesidad para el profesor de estimular y organizar otras actividades orales y escritas combinadas, como simulaciones de entrevistas, mesas redondas, debates, o *role-plays* para recrear situaciones comunicativas análogas a las televisivas, con el fin de alcanzar el objetivo prefijado de desarrollar en el alumno una buena competencia comunicativa. En realidad, el estudiante extranjero adquiere instrumentos de decodificación de esos documentos audiovisuales en varios niveles, consiguiendo a través del medio televisivo

no sólo una mejor comprensión de algunos aspectos de la cultura del país del que estudia la lengua, sino también, y sobre todo, una competencia lingüística más satisfactoria y gratificante, en tiempos relativamente breves.

REFERENCIAS

- ABASTADO, C. 1982. Culture et média. *Le Français dans le Monde* 173: 6-19.
- BESSE, H. 1981. Pour une didactique des documents authentiques. *Travaux de didactique du français langue étrangère* 5-6: 19-33.
- BRITISH JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING. 1980. *The use of broadcast material in language teaching* 2 & 3.
- BUFE, W. 1980. L'enseignement des langues à l'université à l'aide de la télévision. *Études de linguistique appliquée* 38: 119-144.
- CALABRESE, O. y U. VOLLI. 1983. *Come si vede il telegiornale*. Bari: Laterza.
- CEBRIAN HERREROS, M. 1978. *Introducción al lenguaje de la televisión. Una perspectiva semiótica*. Madrid: Pirámide.
- COMMUNICATIONS. 1981. *Apprendre des média* 33.
- ECO, U. 1982. Introduzione. En M. Wolf (ed.), *Tra informazione ed evasione: i programmi televisivi di intrattenimento*. VPT 36. Roma: RAI.
- ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE. 1980. *Télévision non scolaire et enseignement des langues* 38.
- GALLIANI, L. 1979. *Il processo è il messaggio*. Bologna: Cappelli.
- JACQUINOT, G. 1977. *Image et pédagogie*. Paris: PUF.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE. 1980. *Le professeur et les ondes* 157.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE. 1981. *Le professeur et les ondes* 158.
- SECO, M. 1977. El léxico de hoy. En R. Lapesa (ed.), *Comunicación y lenguaje*. Madrid: Karpos.