



Recibido: 10-12-2011
Revisado: 21-03-2012
Aceptado: 28-03-2012

Código RECYT: 14990
Preprint: 01-07-2012
Publicación final: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-02-10

Morella Alvarado
Caracas (Venezuela)

Lectura crítica de medios, una propuesta metodológica

Critical Reading of Media: A Methodological Proposal

Resumen

El presente trabajo analiza algunos aspectos sobre los que se sustenta el desarrollo del pensamiento crítico. Se parte de los aportes que la Teoría Crítica brinda a la perspectiva educomunicativa, como base para la reflexión en torno a los medios. Este trabajo se justifica en la medida en que se reflexiona sobre algunas dimensiones del sujeto crítico, y que diferencia entre lectura crítica y pensamiento crítico. La primera funciona como estrategia de tipo analítico que busca la re-lectura de los textos o los mensajes audiovisuales, con el fin de identificar categorías sujetas a discusión e interpretación. El segundo apunta a una propuesta de aprender a pensar de manera autónoma, lo que conlleva el proponer estrategias de interpretación que apunten al pensamiento creativo. El objetivo del presente artículo es mostrar algunas orientaciones que, desde la comunicación social como disciplina, sustentan a las lecturas críticas concebidas como estrategias educomunicativas. La metodología utilizada en este estudio es la revisión documental y el análisis de contenido. El resultado final es una guía en la que se proponen acciones para realizar lecturas críticas de medios en el aula. Se concluye que promover la actitud crítica, implica identificar el carácter político de la industria cultural y del proceso comunicacional; supone sospechar de la transparencia de los mensajes mediáticos y apunta a conformar un ciudadano independiente, cuestionador y creativo.

Summary

This work analyzes some aspects on which the development of critical thinking is based starting with the contributions of critical theory to the educommunicative perspective, as a bedrock for reflection on the media. This work reviews the characteristics of the critical subject and differentiates between critical reading and critical thinking. The former works as an analytic strategy that searches the re-reading of texts or audiovisual messages to identify categories attached to discussion and interpretation; the latter highlights ways to learn to think autonomously which leads to the proposal of interpretation strategies that target creative thinking. The objective of this article is to present orientations coming from Social Communication as an academic discipline that sustain Critical Readings conceived as educommunicative strategies. The methodology used to develop this study is the review of documents and content analysis. The result is a guide that proposes actions for critical media readings in the classroom. The conclusion is that the promotion of a critical attitude involves identifying the political personality of the cultural industry and the communicational process; it means constant questioning of the transparency of media messages, with the aim of creating independent, inquisitive and creative citizens.

Keywords / Palabras clave

Educomunicación, estrategias didácticas, lectura crítica, percepción crítica, pensamiento crítico.
Educommunication, educational strategies, critical reading, critical perception, critical thought.

Morella C. Alvarado-Miquilena es Profesora Asistente e Investigadora del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO) de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (profesora.morella@gmail.com).

«Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que le rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica)» (Kaplún, 1998: 51).

1. Introducción: Un acercamiento a la teoría crítica

Los primeros treinta años del siglo XX estuvieron signados por la prensa escrita y su capacidad para generar opinión, así como por los neonatos radio y cine, instrumentos de divulgación de gran alcance y considerable impacto emotivo que subsanaban los problemas de acceso a la información impuestos principalmente por la cultura letrada. En este contexto, la Teoría Crítica propone nuevas formas de acercamiento a la realidad, diferentes a las utilizadas en otros países durante esa época, con el fin de alcanzar a través de la transdisciplinariedad, como forma de pensamiento y acción, las herramientas que respondan a la transformación equitativa del mundo. Los pasos teóricos iniciales en torno a la Teoría Crítica en la comunicación, se encuentran en la Escuela de Frankfurt, denominación dada al grupo de investigadores liderados por Max Horkheimer que generaron estudios en distintos campos del conocimiento (estética, artes, antropología, sociología y filosofía), desde el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt¹ y que conforman el denominado Paradigma Crítico de la Comunicación.

La mirada frankfurtiana reacciona, básicamente, ante el liderazgo de la investigación en comunicación norteamericana, de carácter funcionalista, según la cual una de las funciones de los medios es servir de factor de regulación y equilibrio social. El aspecto severamente cuestionado por la Escuela Frankfurtiana fue la utilización de los medios como instrumentos de control y dominación política y mercantil.

El conjunto de estudios que se desprenden de la denominada Escuela Norteamericana² se inscriben en una doble vertiente. 1) Los que se insertan en el paradigma empírico-analítico y sociológico del Estructural-Funcionalismo y en la Teoría Matemática de la Información³; 2) Los estudios sociológicos de la Escuela de Chicago. La investigación norteamericana suscribía el enfoque efecto lógico de los medios; representado principalmente por la teoría de la bala mágica o aguja hipodérmica⁴. Esta teoría parte de la idea de la omnipotencia de los medios para influir en una audiencia considerada pasiva y por tanto fácilmente manipulable, y tiene su base en los estudios de Iván Pavlov y en el conductismo social de Burrhus Frederic Skinner. La mayor actividad de la Escuela Norteamericana se muestra en «Los trabajos sobre propaganda política (...) financiados por el Institute for Propaganda Analysis. Los efectos de la radio y el cine sobre la moral y la cultura (...) y los estudios sobre audiencias vinculados fundamentalmente a la publicidad (...) Los efectos se convierten en el tema estrella de la investigación. Todos los demás elementos del proceso de la comunicación se consideran en cuanto pueden contribuir a mejorar el impacto: los contenidos se analizan para diseñar posteriormente mensajes más eficaces y el estudio de los receptores interesa para conocer cómo influyen las actitudes y motivaciones» (Igartúa & Humanes, 2004: 113).

Se trataba de identificar cómo influir eficientemente en las audiencias para obtener respuestas determinadas y modelar la opinión pública. De allí que los estudios generados por Harold Lasswell, y en especial la denominada fórmula de «las 5 Q» (¿quién dice?, ¿qué se dice?, ¿a través de qué?, ¿a quién se le dice? y ¿con qué efectos?), fueron determinantes para el análisis del proceso de comunicación en el que se toman en consideración aspectos como el control/propiedad/emisión, los contenidos, los canales tecnológicos, las audiencias y los efectos; esquema de investigación, aún vigente.

En dicho contexto investigativo, se recuerdan los trabajos de campaña propagandística emprendida a favor de la II Guerra Mundial, que buscaban convencer a la población sobre los beneficios de dicho evento bélico, así como para que compraran bonos que tenían como objetivo atenuar los gastos militares (Igartúa & Humanes, 2004). Claro ejemplo de cómo se buscaba influir en la audiencia con la aspiración de obtener resultados ideológicos previstos, a través del uso de estrategias de persuasión, que años después siguen utilizándose en publicidad y política, sin obviar otros ámbitos.

Los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt objetan los principios epistemológicos de la investigación norteamericana, pues consideran que los datos que aportan las encuestas estandarizadas y otras herramientas no reportan interpretaciones relevantes de la compleja realidad. La investigación no debe ser un instrumento para alcanzar fines mercantiles, sino un factor que garantice una sociedad más justa y equilibrada, en todos sus aspectos. Al respecto, escribe Theodore Adorno (Lucas & al., 2003: 187) que «parece claro que la sociedad necesita del crítico para ir enriqueciéndose. La actitud del crítico cultural gracias a la diferencia o distancia a que se coloca del

mal y del desorden, le permite pasar teóricamente por encima de éstos, aunque, a menudo, no consiga sino quedarse tras ellos. Lo que hace el crítico es articular la diferencia o distancia en el mismo dispositivo cultural que pretendía superar y que precisamente necesita de esa distancia para tomarse por cultura».

La Escuela de Frankfurt analiza desde la epistemología marxista la crisis cultural de las sociedades industriales. De allí que los temas de interés de esta Escuela, en su primera época, se centran en la economía política, el movimiento obrero y la filosofía marxista.

El principal postulado de la escuela frankfurtiana se basa en la denominada «negatividad» como sustento de la crítica a la era ilustrada o el Iluminismo, y con ello, colocan el énfasis en la crítica como aspecto que motiva el cambio y la transformación social. Se procura por tanto, el ejercicio de una crítica dialéctica, un método que busque la verdad desde el diálogo, en el que un concepto se confronta con su opuesto (tesis y antítesis), para luego alcanzar la síntesis.

Parte del trabajo investigativo de la Escuela será en el campo psicosociológico, la integración de los individuos en la sociedad y el impacto cultural de la vida mercantil. Lo curioso es que algunos de estos estudios, realizados por Max Horkheimer y Theodore Adorno, se harán bajo el amparo de la sociedad norteamericana, caldo de cultivo del capitalismo mismo, tal como se constata en la siguiente cita: «En 1937 (Lazarfeld) encarga a Adorno una investigación del Princeton Radio Research Project (Universidad de Columbia) sobre la música y su difusión radiofónica, que da lugar a la publicación en 1938 de «Sobre el carácter fetichista de la música y la regresión de la audición». El público al estar sometido a los criterios de la radio comercial y a los intereses de las empresas discográficas, sufre una regresión en su gusto musical, que consiste en el infantilismo. «Estas ideas entran en contradicción con los intereses de la industria (la fuente de financiación de la investigación) que ve en las ideas de Adorno una crítica ideológica» (Igartúa & Humanes, 2004: 121).

Posterior a estos estudios, Adorno y Horkheimer acuñarán el término «industria cultural» (1944; 1947)⁵, para referirse a toda la producción simbólica que uniformiza la cultura de masas, provocando desequilibrios sociales.

Adorno y Horkheimer sostienen que la producción mediática (films, radio y medios impresos) persigue ideologizar, homogeneizar contenidos y preferencias; fomentar gustos y necesidades y con ello, bloquear el discernimiento de las audiencias. Los productos culturales de este tipo, pensados para ser consumidos con rapidez y de forma distraída, limitan el discernimiento mental y reproducen modelos de dominación.

Uno de los aspectos fundamentales de esta postura teórica es promover una actitud crítica con respecto a la cultura mediática e influir en la producción científica; en consonancia con una propuesta política marxista de reorganización de la sociedad. Buena parte del trabajo de la Escuela de Frankfurt se desarrolla en el intermedio de dos conflictos bélicos, la I y II Guerra Mundial, lo cual justifica el sentido de su orientación socio-política.

Para los teóricos de la Escuela de Frankfurt, la industria cultural crea un sistema de economía concentrada, idéntica y estandarizada, que se consolida con la denominada «racionalidad técnica» o «racionalidad tecnológica». Esta racionalidad deviene en manipulación y obliteración de la reflexión crítica, por parte de los ciudadanos que negocian con los repertorios de la industria de la cultura.

Igartúa y Humanes (2004) opinan que en sociedades tecnocráticas, lo racional (racionalidad formal: adecuación de los medios a los fines) domina sobre lo razonable (racionalidad sustantiva: las acciones se realizan teniendo en cuenta unos valores). Mientras que la racionalidad técnica ofrece mayores posibilidades de control y crea una sociedad unidimensional (Marcuse, 1993), en la que los individuos son considerados inermes. La reflexión crítica se transforma así en la principal herramienta que se esgrime para sobrevivir a las imposiciones de la cultura de masas y del mercado. Ésta es, precisamente, su principal estrategia comunicacional.

2. Criticidad y educomunicación

Puede afirmarse que la teoría crítica brinda a la perspectiva educomunicativa las bases para la reflexión de los medios, las cuales se concretarán en el modelo de lectura crítica. Éstas se conciben como herramientas metodológicas de la dimensión del sujeto crítico, según la categorización realizada por Martínez de Toda (1998; 2002). Sujeto crítico que cuestiona la representación de los medios, que confronta su propia cultura, valores y significados mediante estrategias cognoscitivas del pensamiento crítico.

Para el sujeto crítico, «los medios esconden ideologías y las tratan de imponer. El sujeto debe pasar de ser ingenuo ante los medios y sus mitos, a ser crítico con ellos» (Martínez de Toda, 2002: 330). Las lecturas críticas y el ejercicio del pensamiento deliberativo promueven la reflexión autó-

noma y exigente de los medios. Existen diversas modalidades de lectura crítica de medios que han generado una serie de controversias, señaladas por Buckingham (2005), a partir de la revisión del contexto inglés; aplicable al ámbito latinoamericano. Destacamos tres: 1) Se cree que solo uno es el crítico; 2) La criticidad es propuesta y ejecutada únicamente por la izquierda; 3) Enfatiza en aspectos vinculados a la ideología y no en la autonomía crítica.

Se ha tomado como un error considerar como crítico «todo lo que va contra el sistema y, evidentemente, no solo demócratas revolucionarios como Freire están contra el sistema, sino también neonazis como Haider» (Aubert & al., 2004: 2)⁶.

En el caso latinoamericano, la relación existente entre las diversas posturas vinculadas con las lecturas críticas de medios, ya ha sido señalada por Valderrama (2000). El autor esboza lo que se considera en líneas generales los parámetros principales de las lecturas críticas: 1) Desentrañar el contenido ideológico de los mensajes; 2) Formar hábitos mentales activos; 3) Capacitar receptores para descubrir los elementos que forman la estructura de los mensajes; 4) Enseñar a descifrar ideologías, guiado por orientaciones semióticas, como referente teórico metodológico.

Afirma Piette (1996: 8 y ss.) que las diversas prácticas de educación en medios tienen como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico: «todos los programas comparten el mismo objetivo relevante que consiste en desarrollar el pensamiento crítico del alumno. Asimismo este objetivo común nos lleva a considerar como pertenecientes a un mismo campo de estudios unas experiencias que parecen muy diferentes entre sí, tanto en lo que se refiere a su objeto de estudio, como a su enfoque de enseñanza... Según esta perspectiva, cualquier investigación sobre los medios merece ser emprendida en tanto que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico... Para conseguir desarrollarse de forma coherente y autónoma, la educación para los medios debe ofrecer una definición clara y precisa del concepto de pensamiento crítico y sugerir modos concretos de hacer operativo este concepto en unos modelos de enseñanza apropiados a distintos públicos y a distintos contextos escolares».

A primera vista, pareciera que toda acción desde la educomunicación pasa por la promoción del pensamiento crítico, y por la operacionalización en lecturas críticas. No siempre esto es así. Muchas veces se pone en práctica una criticidad frente a los medios que solo busca repetir puntos de vista determinados y preestablecidos y obviar los que resultan diferentes, no siendo consecuente con la propuesta de autonomía crítica de Masterman (1993). Consideramos que las lecturas de medios que adolecen de pensamiento reflexivo son acciones incompletas.

Kurland (2003) afirma que la lectura crítica es una estrategia de tipo analítico; busca la re-lectura de los textos o mensajes audiovisuales, con el fin de identificar categorías sujetas a discusión e interpretación, de acuerdo a pautas establecidas. Mientras que el pensamiento crítico implica la reflexión de hallazgos desde lectura crítica a fin de valorar no solo resultados, sino proponer estrategias de interpretación y sobre todo, repensar posibilidades de cambio y transformación, para avanzar hacia el pensamiento creativo.

La lectura crítica se basa en la competencia cultural del lector ya que identifica/comprende el mensaje, aspectos relevantes del texto, sin que interfieran a priori, los conocimientos previos del lector o puntos de vista. Es un trabajo basado en los contenidos tal cual como se presentan. Es común que se realicen lecturas que se pretenden críticas, basadas en: 1) Ausencias/carencias del texto; es decir, lo que allí no está presente; 2) El lector advierte que en el texto no están presentes aspectos vinculados a sus deseos y necesidades; esto es, lo que a su juicio, debería estar; 3) El lector desea confirmar ideas, con lo que realiza interpretaciones limitadas y forzadas (Kurland, 2003).

Mientras que el pensamiento crítico alude a determinadas ideas o formas de reflexión, incluyendo la metacognición como mecanismo que lleva a pensar sobre lo que se piensa y que, por tanto, es un proceso autorreflexivo. El pensamiento crítico desarrolla el cómo aprender a pensar para hacerlo de manera autónoma, sin atenerse a enfoques restringidos o predeterminados.

Aunque la lectura crítica tiene sus especificidades en el ámbito educativo, varía al insertarse en el educomunicativo, tal como Piette (1996: 11 y ss.) expresa cuando firma que «el concepto de pensamiento crítico dista mucho de tener una definición clara por parte de los investigadores de este campo de estudios... La mayoría de las veces, el concepto ni siquiera se percibe de manera problemática; los investigadores consideran el desarrollo del pensamiento crítico como una resultante natural» de la enseñanza que desarrollan en sus programas. De esta forma, la emergencia del pensamiento crítico sería, pues, una consecuencia «normal» e «ineludible» de la adquisición de conocimientos sobre los medios transmitidos gracias al desarrollo de los contenidos del programa sobre medios. Así, el pensamiento crítico del alumno se desarrollaría «por sí mismo», no necesitaría una intervención pedagógica particular. En resumen, los programas confunden espíritu crítico y adquisición de conocimientos. Ellos postulan de manera implícita que el alumno se vuelve cada

vez más crítico cuando adquiere los conocimientos que propone el programa. De este modo, sigue pendiente una pregunta fundamental: ¿qué es lo que entendemos por pensamiento crítico en relación a los medios? y su corolario: ¿cómo es posible concebir unos programas que favorezcan realmente la emergencia de este pensamiento crítico?».

Un ejemplo claro que constata esta reflexión se encuentra en el contexto venezolano, en la recién promulgada Ley Orgánica de Educación de Venezuela (2009). El texto jurídico propone integrar el trabajo con los medios dentro del sistema educativo para fomentar el pensamiento crítico; lo cual se realizará mediante la creación de «Unidades de formación», según se expresa en el artículo 9: «Los medios de comunicación social, como servicios públicos son instrumentos esenciales para el desarrollo del proceso educativo y como tales, deben cumplir funciones informativas, formativas y recreativas que contribuyan con el desarrollo de valores y principios establecidos en la Constitución de la República y la presente Ley, con conocimientos, desarrollo del pensamiento crítico y actitudes para fortalecer la convivencia ciudadana, la territorialidad y la nacionalidad... En los subsistemas del sistema educativo se incorporan unidades de formación para contribuir con el conocimiento, comprensión, uso y análisis crítico de contenidos de los medios de comunicación social. Asimismo la Ley y los reglamentos regularán la propaganda en defensa de la salud mental y física de la población» (LOE, 2009: 8).

En julio de 2011 se organizaron en la ciudad de Caracas, brigadas estudiantiles denominadas Comandos de Guerrillas Comunicacionales, que tienen entre sus responsabilidades, difundir de manera soterrada mensajes de apoyo a la política comunicacional gubernamental. Con esta acción, los principios de alteridad propuestos por la Guerrilla de la Comunicación⁷ perdieron sentido, así como las prácticas democráticas de lecturas de medios.

A pesar de lo señalado con respecto al contexto venezolano, la formación/promoción de la criticidad ha cambiado con las transformaciones de la sociedad actual. Cada vez es más fácil observar cómo se buscan acciones en aras de la problematización del saber para evadir la crítica estéril, que reclama estrategias más elaboradas y creativas.

Instaurar o promover la actitud crítica, en el caso de la educomunicación, implica identificar el carácter político de la industria cultural y del proceso comunicacional; supone sospechar en la transparencia de mensajes mediáticos y propone la creación/formación de un ciudadano independiente, cuestionador y creativo. No es casual que muchas de las experiencias educomunicativas en Latinoamérica y, en especial, la que menciona de Mario Kaplún, en algún momento se realizarán en clandestinidad, debido al militarismo, en décadas anteriores a los años ochenta del siglo XX.

Las lecturas críticas desde la educomunicación desvelan mensajes ocultos que se interponen frente a mensajes evidentes, pues desde la lógica de los medios, constantemente se dictan órdenes, prescripciones vinculadas a valores y, en el caso venezolano, proscripciones realizadas desde el Sistema Nacional de Medios Públicos. Un ejemplo se muestra en el uso del estereotipo: descripciones de individuos y/o grupos sociales que aprehenden aspectos relativos al orden social. Sin embargo, desde la praxis mediática y en especial la audiovisual, los estereotipos han sido simplificados para brindar visiones estandarizadas que, en la mayoría de los casos, traen consigo pautas prejuiciadas en torno a: género, raza, condición social, religión, posturas políticas y partidistas, preferencias sexuales.

Las lecturas críticas identifican las estrategias comunicacionales que los medios masivos muestran a la audiencia en mensajes precodificados (efectos); por otra parte, reconocen que detrás del mensaje percibido, existe toda una lógica de mercado a favor de la industria mediática; una lógica a favor de determinadas posturas ideológicas (criticidad); o como sucede en nuestro país, a favor de determinados proyectos políticos, en detrimento de una lectura crítica y autónoma de los medios.

Se afirma que la crítica de medios debe cumplir con tres criterios de validez: 1) Ser objetiva, evitando proposiciones ideológicas; 2) Tener en cuenta la influencia social, política y cultural que abarca innecesariamente en medios; 3) Deben ponerse los medios en su contexto, en su ambiente, con unos valores, demandas y aspiraciones, según Jansen (Lucas & al., 2003: 191). Añadimos a esto, referencias en torno a lecturas críticas que provienen de la Disciplina Literaria y que, en cierto modo, enriquecen el enfoque interdisciplinario educomunicativo.

Wolton (2000) indica que las lecturas críticas precisan que el lector posea una serie de competencias intelectuales que implican la lectura, decodificación, análisis, puesta en perspectiva, expresión y comunicación.

3. Lectura crítica de medios en el aula

Algunas prácticas educomunicativas aplican lecturas críticas; sin embargo, no es común encontrar procedimientos que hagan explícito: ¿Cuál es el recorrido que este tipo de lectura debe realizar? Es por ello que a continuación, exponemos un procedimiento útil, a modo de metodología, mas no de receta, para realizar lecturas críticas de medios en el aula, la cual, recomendamos adecuar a las necesidades del grupo y a los requerimientos de la asignatura y/o del nivel de estudios. Ello no excluye su aplicabilidad en ambientes no formales de enseñanza-aprendizaje.

1) Seleccionar el/los textos mediáticos, lo cual puede realizarse de manera anticipada a la actividad, por parte del docente o de manera consensuada con el grupo. Visualizarlo (leerlo o escucharlo según sea el caso), como punto de partida.

2) Identificar valores y apreciaciones que el grupo posee con respecto al texto mediático. Se recomienda, considerar afinidades emocionales: ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó? ¿Qué les despertó la curiosidad? ¿Qué les fue indiferente? Incluir: usos, hábitos y gratificaciones con respecto al texto mediático. Este paso es, si se quiere, el del reconocimiento de las características que se poseen como consumidores de medios, con hábitos, gustos y preferencias.

3) Estudiar los elementos formales que componen al texto: la deconstrucción de los aspectos que le dan forma y que se vinculan con lenguajes y gramáticas de cada medio. En el caso de la televisión, por ejemplo, uso de planos y angulaciones, movimientos de cámara o composiciones. Incluir: descripción de un género televisivo, la estructura de un magazine o de un noticiero.

4) Interpretar las relaciones que el emisor sugiere a partir de la construcción deliberada del mensaje, tomando en consideración aspectos formales, que se han identificado en el punto anterior: éstas son evidencias de análisis. Se precisa lo denotativo, es decir, el significado primario (Saussure, 2005), según referentes culturales. En el caso del lenguaje audiovisual, por ejemplo, es fácil interpretar que un plano en angulación «contrapicado» demuestra la superioridad del objeto representado.

5) Se recomienda, como estrategia de motivación, partir de un tema específico que permita guiar la discusión. Esto lleva a trabajar con problemas específicos y no en puntos de vista determinados.

6) Contextualizar el mensaje o texto analizado, considerando que puede presentarse en diversos formatos. Hoy en día, la intervención tecnológica, condiciona interpretaciones y relaciones que se establezcan con el discurso audiovisual. Contextualizar es ubicar los textos en su contexto sociocultural, es decir, implica preguntarse qué referentes nos ayudan a interpretar/comprender al emisor/autor del mensaje, así como la ubicación diegética (espacio-temporal) del texto mediático (¿Cuándo se hizo? ¿Dónde se elaboró?).

7) Valorar el texto a partir de la identificación de la fuente: ¿Quién es el emisor? (Procedencia del texto); lo cual permite evaluar el grado de confianza que se tiene con respecto a la mediación institucional para inferir los posibles intereses del emisor. El emisor puede ser un artista, como puede suceder en el caso de un cortometraje; una compañía que responde a las lógicas de la industria del entretenimiento, como sucede con las telenovelas, una institución pública o con las campañas de prevención de salud.

8) Identificar las características de los contenidos que provienen del género, formato y medio en el que se difunden. Se recomienda hacer distinciones entre hechos, inferencias y opiniones, por ejemplo, en programas informativos o en medios impresos. Esto permitirá comprender el uso del lenguaje y gramática de los medios, su vinculación con el tema y el género desarrollado. Si analizamos un magazine veremos que será poco probable que se utilicen allí planos secuencia, con una intencionalidad descriptiva o que se utilicen planos detalle que enfatizan en aspectos puntuales de lo representado, pues la lógica de su discurso apunta hacia otro tipo de planos, que muestran el escenario de representación y dinamismo, entre otros aspectos técnicos y semióticos.

9) Inventariar conceptos y definiciones que sirvan para establecer relaciones entre éstos; desde experiencias y los conocimientos previos, en función de la revisión de su influencia del contexto en el que se está inmerso. Se trabaja básicamente a partir del diálogo, discusión y acuerdos mancomunados. Aquí entran en juego las diferentes mediaciones sociales y el conocimiento en acción reflexiva, bajo la perspectiva constructivista.

10) Descubrir las connotaciones presentes en el texto (Saussure, 2005), es decir, identificar significados subjetivos, ambigüedades y multiplicidad de interpretaciones que éste ofrece. Es fundamental valorar los puntos de vista de cada lector/interpretante y sobre todo, las construcciones, a partir de referentes de diverso tipo, que poseen. En este paso, puede incluirse el análisis propositivo o intencional del autor/emisor del mensaje; reconocer los medios y los fines utilizados para construir el mensaje; formular suposiciones y conjeturas que permitan al lector anticipar consecuencias. Este procedimiento se relaciona con el proceso de problematización.

11) Con la información obtenida hasta este momento, es posible construir «premisas de interpretación», las cuales deben argumentarse y sobre todo, ser compartidas/negociadas con el colectivo que participa del proceso de lectura crítica. Estas premisas, a su vez, se vinculan directamente con los temas que se han propuesto para guiar la discusión.

12) Segundo nivel de contextualización. Esto es, el análisis de los aspectos vinculados a la industria/ámbito en la que el texto se produce. Un ejercicio valioso es partir de lo particular –las noticias presentadas en la prensa local– para analizar cómo funciona la información; cuáles son los grupos empresariales o políticos que intervienen; las contradicciones y coincidencias; las relaciones de poder a las que hace referencia directa o indirectamente, las relaciones con la sociedad; el tratamiento que se le da a la misma información en varios medios, entre otros aspectos.

13) Motivar lecturas del discurso mediático: ofrecer opiniones sobre: ¿Qué se añadiría al texto para mejorarlo?, ¿qué puede suprimirse?, ¿qué se cambiaría?, ¿qué otros temas/problemas pueden trabajarse a partir del análisis?, ¿qué cambiarían en el programa? Proponer nuevas lecturas o problemas que pueden ser tratados a partir del mismo texto analizado.

14) Reflexionar en torno a lo analizado, lo aprendido y lo comprendido: ¿cómo se realizó el ejercicio?, ¿qué podría cambiarse para su mejora?, ¿cómo se obtuvieron los resultados?, ¿qué podemos aceptar en el proceso de interpretación? Se trata de explicar y comprender: ¿en qué se piensa?, ¿por qué se piensa? y ¿cómo se piensa lo que se piensa? (Castellano, 2007).

Estos ejercicios son un punto de partida para el desarrollo de experiencias educacionales, a partir de gustos, exposición y preferencias que provienen de «la cultura del espectáculo».

Notas

¹ Creado por Félix Weil, tenía entre sus objetivos el estudio de la vida social en su totalidad, partiendo de la base económica, las formas de poder y las ideologías. Con la irrupción del nazismo, el Instituto se vio obligado a cerrar sus puertas y sus principales investigadores emigraron. Suiza, Francia y Estados Unidos fueron sus principales destinos.

² Aunque la denominada Escuela Norteamericana aparezca como una tendencia de investigación orgánica o «sistema unitario de pensamiento», en su interior existen variedades y dimensiones de estudios dispersos con líneas teóricas diversas, según McQuail (Lucas & al., 2003).

³ Propuesta por Claude E. Shannon, en «A Mathematical Theory of Communication» (1948), donde se brinda una base teórica a la tecnología de la comunicación y plantean preocupaciones clave en relación a dos de los componentes del proceso de comunicación: el mensaje y el medio.

⁴ Término acuñado por Harold Lasswell en «Propaganda techniques in the World War» (1927), en el que ofrece su mirada en torno al impacto (efectos) de los medios en la opinión pública.

⁵ La primera fecha corresponde a la escritura del texto y la segunda, al año de publicación.

⁶ En la cita se hace referencia a Jörg Haider (1950-2008), líder del partido de derecha «Alianza para el futuro de Austria» (BZÖ). Por sus acciones, Haider fue catalogado como populista, xenófobo y filonazi.

⁷ Guerrilla de la Comunicación, término acuñado en el año 1997 por el grupo a.f.r.i.k.a., de origen europeo, en la publicación «Handbuch der Kommunikationsguerilla», según Blisset y Brünzels (2000). Su trabajo se basa en la resemantización de códigos y la modificación de los mensajes mediáticos, para lo cual se apoyan en la semiótica, así como en las siguientes acciones técnicas: distanciamiento; collage y montaje; tergiversación; sobreidentificación; Fake y afirmación subversiva.

Apoyos

Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela (CDCH-UCV). (Código: PI-07-0-6747-2007, 2007).

Referencias

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. & Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.

Blisset, L. & Brünzels, S. (2000). La guerrilla de la comunicación. Cómo acabar con el mal. Barcelona: Virus.

Buckingham, D. (2005). Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.

Castellano, H. (2007). El pensamiento crítico en la escuela. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Igartúa, J.J. & Humanes, M.L. (2004). Teoría e investigación en comunicación social. Madrid: Síntesis.

Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: De la Torre.

Kurland, D. (2003). Lectura crítica versus pensamiento crítico. Eduteka, Tecnologías de Información y Comunicaciones para la enseñanza básica y media. (www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php) (05-02-2010).

LOE (2009). Ley Orgánica de Educación de Venezuela (www.aporrea.org/media/2009/08/gaceta-oficial-5929-extraordinario-loe-pdf) (10-12-2009).

Lucas, A., García, C. & Ruíz, J.A. (2003). Sociología de la comunicación. Madrid: Trotta.

Marcuse, H. (1993). El hombre unidimensional. Barcelona: Planeta.

Masterman, L. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid: La Torre.

- Martínez de Toda, J. (1998). Las seis dimensiones en la educación para los medios. Metodología de Evaluación. (www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm) (10-05-2011).
- Martínez de Toda, J. (2002). Ética de la comunicación y la información. Barcelona: Ariel.
- Piette, J. (1996). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. (www.lenguajedigitalyaudiovisual.cssm.ecathas.com) (10-09-2011).
- Saussure, F. de (2005). Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Lozada.
- Valderrama, C.E. (2000). Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Wolton, D. (2000). Internet ¿Y después? Barcelona: Gedisa.