

## La deconstrucción del mensaje: primer paso para la formación en la recepción crítica

The deconstruction of the message: first  
step in the critical reception training

**Rosa Ana Martín Vegas**

Universidad de Salamanca  
España

ONOMÁZEIN 61 (septiembre de 2023): 174-190

DOI: 10.7764/onomazein.61.08

ISSN: 0718-5758



**Rosa Ana Martín Vegas:** Departamento de Lengua Española, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, España. Orcid: 0000-0002-7573-9243. | E-mail: rosana@usal.es

Fecha de recepción: mayo de 2020

Fecha de aceptación: noviembre de 2020

## Resumen

El alfabetismo en medios es una necesidad educativa debido no solo al hecho de que una alta tasa en su consumo suponga una gran capacidad de influencia en la población, sino también a que los medios se han convertido en la principal fuente de información y de conversión de conocimiento. Los múltiples estudios sobre educomunicación inciden en la necesidad de formar ciudadanos libres que participen en los medios y olvidan que la deconstrucción de mensajes es un aprendizaje previo requerido para producir textos críticos. En este estudio se defiende la formación prioritaria en la recepción crítica justificada, además de por la propia naturaleza del acto comunicativo, por los resultados extraídos de un cuestionario sobre el uso de los medios realizado a doscientos treinta y ocho jóvenes universitarios, que evidencian una mayor implicación como receptores que como emisores. Esta encuesta aporta datos relevantes sobre el consumo de los distintos medios que permiten valorar el peso de cada fuente de información en los jóvenes y plantear la didáctica de una recepción crítica centrada en el análisis de cinco elementos: la fuente, el mensaje, el canal, el código y los receptores. Frente a los múltiples estudios de educomunicación perdidos en generalidades indiscutibles, este trabajo aboga por estrategias semióticas de análisis discursivo que cuestionen la credibilidad de la comunicación. Educar en la deconstrucción del mensaje es, sin duda, el primer paso en la educomunicación.

**Palabras clave:** alfabetización mediática; semiótica; análisis del discurso; consumo de medios; innovación didáctica.

## Abstract

Media literacy is an educational necessity due not only to the fact that a high rate of consumption implies a great capacity to influence the population, but also to the fact that *media* has become the main source of information and knowledge conversion. Many studies on educommunication include the need to train free citizens to participate in the *media*, but these studies forget that the deconstruction of messages is a prior learning required to produce critical texts. The present study defends the priority training in the critical reception justified, besides the nature of the communicative act, by the results extracted from a questionnaire about the use of the *media* made to two hundred and thirty-eight university students, which show a greater involvement as receivers than emitters. This survey provides relevant data on the consumption of the different *media* that allow assessing the weight of each source of information in young people and consider the teaching of a

critical reception focused on the analysis of five elements: source, message, channel, code and receivers. Unlike many educommunication studies lost in indisputable generalities, this work advocates semiotic strategies of discursive analysis that question the credibility of communication. Training in the deconstruction of the message is, without a doubt, the first step in educommunication.

**Keywords:** media literacy; semiotic; discourse analysis; media consumption; didactic innovation.

## 1. Introducción

El enfoque de la educación en el siglo XXI debe basarse en el alfabetismo en los medios de comunicación de masas. Este principio expuesto por el Center for Media Literacy (CML, 2003), a pesar de ser una evidencia, no ha sido llevado a la práctica escolar en España ni en la mayor parte de países hispanohablantes con la intensidad y constancia que requiere su importancia, ni se ha tratado en la literatura más allá del planteamiento pedagógico de su inminente utilidad. Como muy bien expresa el CML en su guía de orientación, la educomunicación es un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática indagando en los procesos que constituyen el acto comunicativo: la decodificación y la producción de mensajes para desarrollar una recepción y una expresión críticas. Sin embargo, es llamativo que la vasta proliferación de estudios sobre el tema se centren en explicar su enfoque instrumental o, en el mejor de los casos, dialógico, sin concretar pautas de actuación didáctica desde el punto de vista fundamental del desarrollo de la competencia lingüística, que es la clave para el acceso a la comprensión y a la expresión de la comunicación en los *media*.

El enfoque educomunicativo instrumental es el más habitual en los procesos educativos escolares y en la alfabetización digital dirigida al público adulto e infantil (Barbas-Coslado, 2012; Aarsand y Melander, 2016). Su objetivo es instruir en el manejo de la tecnología, dando a conocer recursos y técnicas de búsqueda y recuperación de información. La formación se ha dirigido básicamente al adiestramiento en las nuevas tecnologías para el uso de internet como fuente de información y de comunicación. Todavía hoy se considera que no ha habido una verdadera domesticación tecnológica en las aulas y que la competencia digital del profesorado no ha superado esta fase instrumental y no ha logrado reconfigurar las TIC en el contexto educativo (Engen, 2019). Por otra parte, el planteamiento educomunicativo dialógico se acerca más a la llamada pedagogía crítica en el sentido de que concibe la educomunicación como un proceso de aprendizaje colaborativo basado en la comprensión y expresión de mensajes entre interlocutores que, en su intercambio comunicativo, conforman su conocimiento. Este enfoque considera que del diálogo y de la comunicación surge el conocimiento. Por tanto, la educomunicación es esencialmente colaborativa y transformadora porque promueve el pensamiento de los interlocutores y crea su conocimiento y sus actitudes. Ambos enfoques, instrumental y dialógico, son los que se han tratado en los numerosos estudios educomunicativos validando el proceso educativo con la necesidad de generar conocimiento desde el diálogo, la interacción y el análisis que permita el empoderamiento, término en boga para referirse a la toma de control de una persona sobre sus capacidades y decisiones que le permitan la participación activa en la sociedad.

La lógica ambiciosa del proceso educomunicativo es incuestionable, pues el alto consumo de los medios (principalmente los difundidos a través de internet) ha provocado dos fenómenos de sumo impacto que han transformado el aprendizaje y la actuación social: por una parte, los medios se han convertido en la principal fuente de información y de conocimiento para la

gran mayoría de la población, y, por otra parte, los medios han potenciado su gran capacidad de influencia en creencias y actitudes. Sin embargo, y aquí reside el aspecto crítico y original del presente estudio, es necesaria una profunda y extensa formación en la comprensión y recepción crítica de mensajes para poder procesar la información en conocimiento propio y para poder, como segundo paso, dialogar en relaciones de igualdad con el fin de seguir avanzando en el conocimiento y difundirlo con un fin sociológico, si se desea. Por consiguiente, tanto el enfoque instrumental como el dialógico que justifican la validez de la educomunicación (Prado-Aragónés, 2001; García-Valcárcel, Basilotta-Gómez-Pablos y López-García, 2014) requieren un desarrollo previo de la capacidad receptiva e interpretativa de los usuarios que permita analizar el mensaje y deconstruirlo para, con posterioridad, construir uno propio.

La educomunicación exige un nuevo enfoque más allá de la argumentación teórica de carácter pedagógico y de la meramente técnica de la localización de unos datos. Esta propuesta se justifica tras el análisis de tres aspectos: el modelo de educación que mejor encaja con el modelo de comunicación de los medios, el aprendizaje lector del hipertexto y, en tercer lugar, el valor de la palabra en el discurso y, por supuesto, en el aprendizaje dialógico.

### 1.1. Modelo educativo para la educomunicación

La prioridad de los objetivos diferencia tres modelos educativos generales: el modelo tradicional que pone mayor énfasis en la transmisión de contenidos; el modelo interesado principalmente por los efectos del aprendizaje, es decir, por moderar una conducta en el discente formando una opinión y unos valores determinados; y el interesado principalmente por el proceso de aprendizaje, pues su objetivo es desarrollar competencias que permitan la formación autónoma y la toma de decisiones. Este último modelo es el extendido desde hace décadas en las sociedades modernas y el que mejor garantiza una educación que permita el desarrollo personal íntegro. Se puede justificar desde muchos puntos de vista, pero, desde el tema tratado aquí, claramente responde a la proliferación de fuentes de información de fácil acceso y a la multiplicación de tareas en la sociedad de conocimiento, que son inabarcables en la memoria pero factibles desde el desarrollo potencial de habilidades. Sin embargo, pese a que es el modelo que mejor responde a la era de la comunicación actual, hay una gran contradicción que enfrenta intereses, pues los *media* compiten por ganar adeptos y siguen un modelo más conductista (con énfasis en los efectos) que procesual. De esta manera, la educomunicación debe guiarse por un modelo de formación de personas críticas (Domingo, 2003; Pérez-Tornero, 2008) a partir de unos recursos (los *mass media*) que imponen un modelo apelativo y conductivo. Es decir, la educomunicación debe formar a personas en el pensamiento crítico para que generen sus propios valores utilizando unos recursos de conocimiento que buscan, a su vez, dirigir valores.

Con la irrupción de la web 2.0 en el mundo de la comunicación, se han producido cambios muy importantes que han afectado a los planteamientos educativos. Por una parte, las

emisiones se han activado de tal manera que las fuentes de información se han multiplicado y, consecuentemente, también la orientación de contenidos. Además, por otra parte, dadas las características y el amplio consumo de las redes sociales, parece que la formación de comunicadores se ha convertido en el principal objetivo de la educomunicación. Así lo manifiestan muchos estudios resaltando el enfoque de la educomunicación hacia el empoderamiento social. Esto significa que la formación debe centrarse en la preparación de los individuos para su participación en todas las facetas de la vida pública a partir del uso de los medios de comunicación de masas y de la tecnología digital (Carlsson, Jacquinet-Delaunay, Tayie y Pérez-Tornero, 2008; Gozávez-Pérez y Contreras-Pulido, 2014; Valdmann, 2016). Las redes se han convertido en un canal de comunicación que reinterpreta inmediatamente la información creando grupos cohesionados que reivindican, protestan, discuten... (Saura, Muñoz-Moreno, Luengo-Navas y Martos-Ortega, 2017). Y se apela a la participación y al llamado empoderamiento de la ciudadanía sin tener en cuenta la capacitación de los individuos para generar conocimiento, o dicho con otras palabras, sin considerar la formación requerida para que cualquier persona sea parte activa de una discusión de interés general. De nuevo en este llamamiento se cae en una contradicción, pues se aboga por el empoderamiento sin valorar la formación en el tema de las personas que comparten. Es decir, se pide que se compartan discusiones públicamente sin exigir argumentaciones críticas que puedan ilustrar a los lectores de manera constructiva.

El hecho de que cualquiera pueda ser emisor en la red y que cualquiera pueda reinterpretar una información cambia totalmente el tradicional principio de autoridad que garantizaba un alto porcentaje de fiabilidad a la fuente. Ha nacido en este contexto el concepto de postverdad, que se refiere a aquellos textos que hacen pasar por admisible lo que es falso o engañoso, y el de *fake news*, noticias falsas que se difunden con intención de desinformar, inducir a error y, en definitiva, manipular con el engaño (Harsin, 2015; Rodríguez Martínez, 2017). Muchos estudios recientes explican cómo y hasta qué punto la postverdad ha cambiado la cultura política (Balmas, 2012) y explican su expansión debido a la estructura de la información digital y a las debilidades cognitivas que limitan la capacidad del pensamiento crítico de las personas (Mair, 2017). La multiplicidad de fuentes de información y conocimiento es un hecho no modificable que, si bien dificulta el discernimiento, ofrece una visión más amplia y completa de la realidad, o de cómo los individuos perciben la realidad. Por tanto, como diversidad de información y puntos de vista, es socialmente positivo. Sin embargo, no es positivo el hecho de que la capacidad de pensamiento crítico se haya visto mermada ante la avalancha de información. Por este motivo, es absolutamente necesario educar en la recepción crítica para reconocer cuándo un emisor es una autoridad en el tema (Carbajosa, 2019), distinguir las noticias falsas e identificar la manipulación de los mensajes convertidos en postverdad.

Es necesario desarrollar un modelo educativo basado en la metacognición, en el análisis o deconstrucción de mensajes recibidos que, contrastados y relacionados con otros, genere un pen-

samiento crítico que determine la confianza de la autoridad de las fuentes (Kleinig, 2016). Es necesario desarrollar un modelo educ comunicativo centrado en la formación de receptores críticos.

## 1.2. Aprendizaje lector del hipertexto

El concepto de hipertextualidad se ha consolidado en el entorno tecnológico de internet y, desde sus inicios como canal de comunicación, se ha situado como un desafío para la enseñanza optimizando el desbordamiento cognitivo que siempre puede acabar con pérdida de tiempo y de objetivos ante la sucesión de pantallas (Prado-Aragonés, 2001). La digitalización de los textos con la posibilidad de conectarlos a través de *links* de manera inmediata es un hecho relativamente reciente; sin embargo, tras esta idea de hipertexto que implica lectura no lineal e interactiva, se encuentra un aspecto básico del aprendizaje: la conexión de conocimientos que permiten la comprensión del texto. El hipertexto en el sentido de conectividad es un concepto antiguo en la lingüística textual: se refiere a la comprensión de conceptos del texto en relación con otros conceptos extratextuales (la llamada macroestructura textual) y a la comprensión de conceptos del texto en relación con otros del propio texto (la microestructura textual) (Van Dijk, 1980). El significado de un texto se construye a partir de unas ideas fundamentales y accesorias expresadas en las relaciones lingüísticas del texto y a partir del conocimiento previo y la experiencia que el receptor tiene de esas ideas expresadas en el texto. Las conexiones léxicas dan coherencia al texto, pero las relaciones que conectan ese texto con otros o los conceptos con sus múltiples significados y usos permiten la mejor interpretación del texto. La comprensión de un texto es superficial si solo se comprenden las relaciones intratextuales (microestructura); cuanto más conocimiento se tenga de las relaciones extra- o intertextuales (macroestructura), la interpretación será más rica. Se pueden entender las aventuras de Don Quijote si se conoce la lengua española; pero se entenderá mejor el valor de esta obra global si se conoce la sociedad renacentista, el género de las novelas de caballería o el concepto de amor cortés, por citar aspectos generales. La digitalización de textos hoy permite que diferentes links en el texto matriz conecten conocimientos para conocer la macroestructura del texto y entender bien el texto.

Pues bien, aprovechando las ventajas de la técnica que permite el rápido acceso a las fuentes de conocimiento, hay que enseñar a decodificar un texto reconociendo todos sus signos. Hay comprensión cuando se reconocen los signos lingüísticos en su dimensión semántica y pragmática, y cuando se conoce el contexto cultural y la intención comunicativa del texto. La competencia lectora debe integrar conocimientos de la lengua y de las modalidades culturales y estratégicas del discurso para poder identificar el grado de credibilidad, fantasías, ironía... del texto (Martín Vegas, 2009). La educ comunicación debe indagar en la didáctica de la hipertextualidad más allá del control de una técnica; debe formar para la deconstrucción de significados interrelacionando textos y consolidando conocimientos, debe profundizar en el auténtico sentido del hipertexto, en ese que permite entender *El Quijote* como obra clásica universal.

### 1.3. El valor comunicativo de la palabra

La palabra es el signo semiótico prioritario en la comunicación; por tanto, la educomunicación debe ahondar en el conocimiento del léxico para enseñar los valores semánticos y pragmáticos de las palabras que determinan su uso en el acto de comunicación concreto. La competencia pragmática es absolutamente necesaria para una buena interpretación del discurso y la intervención escolar es fundamental para su desarrollo (Fernández-González y Santiago-Guervós, 2017). El estudio del análisis del discurso favorece la comprensión de todo tipo de textos y permite medir la eficacia comunicativa de cualquier mensaje. Por tanto, la pragmática y la teoría de la comunicación lingüística aportan el conocimiento necesario para la decodificación de mensajes desde una perspectiva crítica que permite cuestionar la fiabilidad de las fuentes y su intención comunicativa. En la comunicación digital actual (especialmente en las redes sociales), donde la realidad se presenta muy fragmentada y la información se redefine con la intención de crear identidades y movilizar a contactos (PapaKyriakopoulos, Medina-Serrano y Hegelich, 2020), es imprescindible saber interpretar los procesos pragmáticos implícitos detrás de las palabras y entender la conexión entre los distintos elementos comunicativos en virtud de la inferencia.

Es interesante enseñar a los estudiantes a deducir a partir de lo que saben sobre el acto comunicativo en cuestión. Deben aprender a apreciar qué motivación racional existe detrás de las elecciones lingüísticas que definen cada tipo de texto (Escandell-Vidal, 2005). El marco de la pragmática ofrece instrumentos para sistematizar esa reflexión sobre la lengua que determina el sentido de la comunicación y la educomunicación debe desarrollarse priorizando la fuerza locutiva e ilocutiva de la palabra.

Deducimos de estos tres consolidados argumentos que la alfabetización mediática debe centrarse en la deconstrucción del mensaje priorizando el análisis pragmático discursivo y la intertextualidad dentro de un modelo educomunicativo asentado en la reflexión crítica como base para la formación de receptores.

## 2. Metodología y análisis

Los estudios de alfabetismo en medios focalizan mayoritariamente su atención en la comunicación a través de redes sociales y en la producción de discursos multimodales que favorecen la participación de los ciudadanos en el proceso democrático (Vargas Franco, 2016). Hay investigaciones cuantitativas que reflejan que las redes sociales son los medios más usados de internet por los jóvenes y que su uso es más como entretenimiento que como fuente de aprendizaje (Sánchez-Navarro y Aranda, 2012). Generalmente todos estos estudios alientan a la producción colaborativa de textos para la construcción de aprendizajes (Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018) sin reparar en la formación en el consumo. Ante la duda y la inquietud, desde el punto de vista de la educomunicación, de que entre los jóve-

nes sean las redes sociales los canales informativos más valorados y, por otra parte, de que prevalezcan en sus intereses las emisiones como objetivo comunicativo, se ha realizado una encuesta a doscientos treinta y ocho estudiantes de grado y máster (especialidades de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Arte y Humanidades) de las Universidades de Salamanca, Alcalá de Henares, Extremadura, Castilla-La Mancha y Vigo, con el propósito de valorar el consumo de los *mass media* y poder definir un modelo educomunicativo diversificado según los canales de comunicación y el proceso de recepción o emisión de mensajes.

## 2.1. Cuestionario: consumo de los medios de comunicación de masas

El cuestionario consta de veintitrés preguntas de selección múltiple y se ha llevado a cabo *online*. Hay cinco bloques: 1. Consumo de medios (seis preguntas; tabla 1), 2. Consumo de prensa (cinco preguntas), 3. Consumo de televisión (tres preguntas), 4. Consumo de radio (tres preguntas), 5. Consumo de redes sociales (seis preguntas). Se ha realizado un rastreo individual para detectar incoherencias en las respuestas y no se han encontrado rasgos para descartar ningún cuestionario.

**TABLA 1**

Consumo de medios

PREGUNTA	OBJETIVO DE VALORACIÓN
¿Qué medio de comunicación de masas es más importante en tu vida? televisión    prensa    redes sociales    radio    páginas web	índice de consumo de canales
¿Por qué ese medio es el más importante? porque lo uso mucho    porque aprendo mucho de él	índice de ocio vs. aprendizaje
¿Por qué usas principalmente este medio? pasar el tiempo    emitir información    recibir información	índice de ocio vs. aprendizaje índice del proceso (emisión/recepción)
¿Qué medio te ofrece más confianza a la hora de conocer la actualidad del mundo? televisión    prensa    redes sociales    radio	índice de consumo de canales (credibilidad de la fuente)
¿Por qué te da más credibilidad un medio que otro? por las imágenes    por el discurso    por la interacción	impacto del lenguaje
¿De qué medio de comunicación de masas crees que aprendes más? televisión    prensa    redes sociales    radio    páginas web	índice de aprendizaje

El consumo de los distintos medios se ha medido a través de preguntas de opción múltiple. Los índices de valoración comunes contemplados son la frecuencia del consumo en los distintos canales, el índice de consumo ligado al aprendizaje o mero entretenimiento, las secciones de interés, la credibilidad, el impacto del lenguaje fotográfico y discursivo, y el contraste de fuentes. En el caso de las redes sociales, se ha añadido el índice del proceso de emisión o recepción de contenidos.

## 2.2. Análisis de los resultados del cuestionario

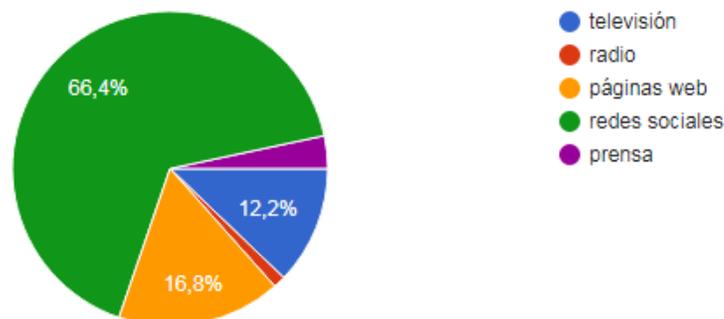
Respecto al consumo prioritario de los distintos medios de comunicación de masas, el 66,4% de los participantes en este estudio responde en favor de las redes sociales, el 16,8% de las páginas web, el 12,2% de la televisión, el 3,4% de la prensa y el 1,3% de la radio (gráfico 1). Estos datos concuerdan con el estudio de Shearer y Gottfried (2017), que demuestra el incremento de internet como fuente de información en grupos sociales de distintos rangos de edad, raza y formación cultural. Que los jóvenes consuman mucho más internet que los otros medios es predecible; sin embargo, en este cuestionario solo un 18,5% afirma que la importancia del medio en su vida se debe al aprendizaje. Muchos lo usan para entretenerse (42,9%), la mayoría para recibir información (55,5%) y solo cuatro participantes (1,6%) lo usan principalmente para emitir información. La relevancia de la recepción frente a la producción es evidente en esta estadística.

### GRÁFICO 1

Índice de consumo de canales

¿Qué medio de comunicación de masas es más importante en tu vida?

238 respuestas



Curiosamente, un 47,9% considera la televisión el medio más fiable para conocer la actualidad del mundo, seguida por la prensa (42%), la radio (6,3%) y la información que comentan los amigos, es decir, la difundida a través de redes sociales (3,8%). Este dato demuestra que en su mayoría asocian credibilidad informativa a televisión y a prensa, a pesar de su bajo

consumo, y que dan poca autoridad a sus contactos como información de interés social. La respuesta parece coherente con la asociación de internet al entretenimiento sin aprendizaje y de los medios tradicionales a la actualidad informativa más creíble. No obstante, la interacción, que es una dinámica constante en su educación, se valora por encima de la imagen en cuanto a parámetro de credibilidad (28,2% vs. 13,9%). Por otra parte, el discurso tiene un impacto de credibilidad mayor que la imagen (58% vs. 13,9%). En prensa a un 70,6% le impacta más el titular de un artículo que la fotografía.

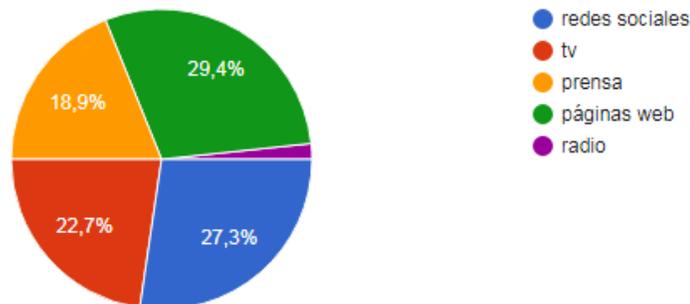
Si comparamos el índice de consumo de los medios con el índice de aprendizaje valorado por los encuestados (gráfico 2), vemos que la televisión y la prensa, con un consumo de 12,8% y 3,4% respectivamente, muy por debajo de redes sociales y páginas web (66,4% y 16,8%), son consideradas fuentes de aprendizaje en un porcentaje ligeramente inferior a los dos medios más consumidos. La consideración hacia la radio es similar en uso y valoración (como no se usa, no se aprende nada), pero la TV y la prensa son poco usados pero sí considerados en gran porcentaje como fuente de saber.

## GRÁFICO 2

Índice de aprendizaje

¿De qué medio de comunicación de masas crees que aprendes más?

238 respuestas



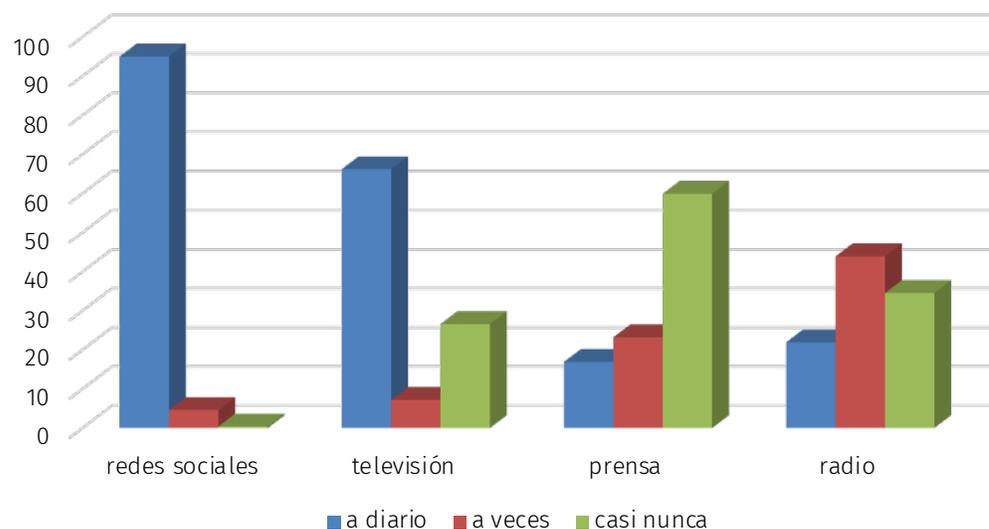
La lectura global de todos estos datos indica que los jóvenes consumen más que ningún otro medio las redes sociales y lo hacen por entretenimiento, sin tener conciencia de aprendizaje. Dan más credibilidad a la información transmitida en prensa y en televisión, al discurso que a la imagen, y piensan que de la televisión y de la prensa se aprende casi tanto como de la comunicación difundida en redes sociales y páginas web. El dato es interesante, pues el lenguaje híbrido de las redes incluye artículos de prensa y audiovisuales televisivos y da relevancia a los dos medios tradicionales.

Las estadísticas de frecuencia de consumo de medios concretos revelan datos predecibles con algún contraste interesante (gráfico 3). Un 95% usa a diario las redes sociales y solo una

persona (el 0,4%) no las ha usado prácticamente nunca. Sin embargo, la prensa tiene un consumo diario del 16,9% y el 59,9% no la lee casi nunca; sería la menos usada en términos extremos: a pesar de tener un mayor impacto de aprendizaje que la radio, es el medio que consumen menos. La televisión es la segunda que más se consume a diario (66,2%); en esta línea, los informes de análisis de audiencia señalan que su consumo ha descendido progresivamente motivado por otras modalidades (Barlovento Comunicación, 2019). Este dato es relevante desde el punto de vista educomunicativo, ya que, pese al elevado consumo, la alfabetización televisiva es muy deficitaria (Gramigna, 2008; Higgins, 1999; Vande-Berg, Wenner y Gronbeck, 2004; Aminulloh y Dewi, 2019). En la actualidad se han ampliado los canales de recepción de la televisión, pero, no obstante, en nuestra encuesta, el 80,2% afirma ver la televisión en el monitor tradicional, el 16,9% en el ordenador y un porcentaje mínimo en la tablet o en el móvil (0,8%, 2,1%). Un 72,6% suele ver la televisión con más gente vs. un 27,4% que la suele ver solo. Estos dos últimos datos revelan que ver la televisión sigue siendo mayoritariamente un acto social que se comparte desde el mismo monitor. Este contexto permite considerar el medio más cerca del ocio que del aprendizaje; de hecho, se encuentra en tercera posición en el ranking de aprendizaje tras las redes sociales y las páginas web (gráfico 2).

### GRÁFICO 3

Frecuencia de consumo



Respecto a las secciones de mayor interés en cada uno de los medios, parece haber una especialización aunque predomina el consumo de artículos o programas de entretenimiento: sociedad (54,9%) en prensa, películas y series (68,4%) y *realities* (11,8%) en televisión, musicales (81,6%) y entretenimiento (8,5%) en radio. Los textos informativos ocupan un lugar menor

en todos los medios: política (15,6%), deportes (14,8%), ciencia (13,5%) en prensa; informativos (14,3%) y documentales (5,5%) en televisión; política (6,8%) y deportes (3%) en radio.

Los encuestados no contrastan mayoritariamente fuentes de información: el 77,6% lee siempre el mismo periódico y solo el 43,5% ha leído alguna vez prensa extranjera. Pero, respecto a la comunicación en redes sociales, el 70,5% afirma haber contrastado alguna vez la información de los post difundidos por sus contactos.

Por último, usan las redes sociales principalmente para informarse de la actualidad (42,2%), de las actividades de sus contactos (32,9%) y de sus opiniones (8%). Solo el 16,9% las usan principalmente para difundir sus ideas y sus actividades de ocio (5,5% para transmitir opinión). Los datos son coherentes con el 85,5% que admite no haber hecho nunca comentarios ideológicos a los post de sus contactos y con el 54,4% que contesta que nunca o casi nunca ha escrito en redes (28,3% varias veces a la semana, 17,3% cada día).

Los resultados de este cuestionario apoyan la tesis de una teoría educomunicativa que priorice la deconstrucción del mensaje como necesidad formativa adecuada al consumo. Los jóvenes encuestados mayoritariamente usan las redes (*mass media* interactivo) como receptores y, por tanto, reciben más información que la que producen. De este resultado se deduce que la formación para la comprensión de textos debe ser un objetivo educativo prioritario. La recepción crítica (comprensión de mensajes) forma a emisores críticos. Esta formación debe basarse en cuatro aspectos reafirmados con los resultados de la encuesta: 1) Los encuestados tienen poca conciencia de aprendizaje cuando consumen los *mass media*; por eso, hay que desarrollar esta conciencia para que la recepción se procese en conocimiento. 2) Los estudiantes consumen y dan gran credibilidad a medios como la televisión o la prensa; por consiguiente, hay que trabajar mensajes emitidos en distintos canales. 3) El discurso tiene más credibilidad que la imagen; por tanto, hay que conocer bien el código verbal (no solo el visual). 4) Los estudiantes no contrastan fuentes de emisión y, por este motivo, su vulnerabilidad al engaño es mayor; por tal razón, hay que educar para discernir autoridades e intenciones comunicativas.

### 3. Discusión y conclusiones

Los estudios de educomunicación ignoran totalmente el conocimiento de la lengua como indicador de la competencia mediática (Alcolea-Díaz, Reig y Mancinas-Chávez, 2020). Sin embargo, el poder comunicativo de la palabra es indiscutible y es necesaria una didáctica del discurso de los *media* enmarcada en el ámbito de la semiótica para educar en la recepción crítica. La intervención escolar mejorará indudablemente la alfabetización en medios (Hollerbach y Mims, 2007; Vraga y Tully, 2015); por eso, considerando los resultados de la encuesta, se plantea el desarrollo competencial de la deconstrucción del mensaje en cinco pasos: 1) indagar y cuestionar toda fuente de conocimiento (contrastar para fundamentar

el principio de autoridad); 2) analizar el mensaje desde la teoría semántica y pragmática de la comunicación (conocer la realidad fragmentaria que ofrecen los medios y las estrategias apelativas propagandísticas); 3) educar en el consumo de la variedad de canales, con sus lenguajes propios orientados al mismo fin conativo; 4) estudiar el código multimedia (especialmente el lenguaje verbal, deficiente en los estudios educomunicativos) para sustentar criterios de veracidad; 5) conocer la intencionalidad del medio en función de sus destinatarios estudiando, desde teorías semióticas como la del fondo y la figura (discurso superficial y profundo), la intencionalidad del mensaje (Bernardo-Paniagua, 2005).

El método contrastivo basado en estrategias semióticas de análisis discursivo permitirá cuestionar la credibilidad de la fuente y del mensaje y desarrollar el pensamiento crítico de los receptores. Los estudios de educomunicación deben enriquecerse con las aportaciones de la lingüística pragmática a la teoría comunicativa. Las estrategias didácticas deben considerar el valor semiótico del signo (denotación, connotación y estereotipo) en relación con la realidad que representa (el referente concreto y su contexto). De esta forma, la fuente adquirirá un valor de credibilidad relativizado según su intención (informar, transmitir ideología, manipular, adoctrinar...). El análisis del código (coloquialismos, creaciones léxicas, tratamiento al receptor, repeticiones, descuidos ortográficos...) refuerza el valor de credibilidad, igual que la distinción entre la figura y el fondo, lo que el emisor quiere que veamos en primer plano para que, en ocasiones, lo accesorio se convierta en principal sin que lo percibamos. Reconocer la conexión entre planos permite entender el propósito comunicativo que determina la coherencia y la estructura interna de un texto. Los elementos que codifican los procesos pragmáticos primarios (deícticos) y secundarios (conectores y marcadores del discurso) son unidades que conducen desde lo comunicado expresamente a los contenidos implícitos (Escandell-Vidal, 2005), sumamente interesantes para formar receptores críticos.

Las investigaciones pragmáticas en torno a la fuerza ilocutiva y los actos de habla (Searle, 1969) deben enriquecer los estudios didácticos. La educomunicación necesita definir estrategias por géneros, canales y discursos (oral y escrito) para la deconstrucción de mensajes. Solo desde una buena formación como receptores se podrá empoderar a la ciudadanía y animar a su participación responsable aportando conocimiento y opinión.

#### 4. Bibliografía citada

AARSAND, Pal, y Helen MELANDER, 2016: "Appropriation through guided participation: Media literacy in children's everyday lives", *Discourse, Context y Media* 12, 20-31 [<https://doi.org/10.1016/j.dcm.2016.03.002>].

ALCOLEA-DÍAZ, Gema, Ramón REIG y Rosalba MANCINAS-CHÁVEZ, 2020: "UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information", *Comunicar* 62, 103-114 [<https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>].

AMINULLOH, Akhirul, y Sulih Indra DEWI, 2019: "A model of media literacy education to prevent the negative effect from television programmes for teenagers", *Didactic communication* 9 (1), 45-52.

BALMAS, Meital, 2012: "When fake news become real: combines exposure to multiple news sources and political attitudes of inefficacy, alienation, and cynicism", *Communication Research* 41 (3), 430-454.

BARBAS-COSLADO, Ángel, 2012: "Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado", *Foro de Educación* 14, 157-175.

BARLOVENTO COMUNICACIÓN, 2019: *Análisis televisivo 2019* [<https://www.barloventocomunicacion.es/wp-content/uploads/2019/12/analisis-televisivo-2019-BarloventoComunicacion-1.pdf>].

BERNARDO-PANIAGUA, José María, 2005: "Comunicación y lenguaje" en Ángel LÓPEZ-GARCÍA y Beatriz GALLARDO-PAÚLS (coords.): *Conocimiento y lenguaje*, Valencia: Universitat de València, 15-52.

CARBAJOSA, Ana, 2019: "El escándalo 'Der Spiegel': paren la rotativa, todo es mentira", *El País Semanal*, 17/02/2019 [[https://elpais.com/elpais/2019/02/12/eps/1549973689\\_120344.html](https://elpais.com/elpais/2019/02/12/eps/1549973689_120344.html)].

CARLSSON, Ulla, Geneviève JACQUINOT-DELAUNAY, Samy TAYIE y José Manuel PÉREZ TORNERO (eds.), 2008: *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*, Göteborg: Nordicom.

CENTER FOR MEDIA LITERACY, 2003: *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática*, Cali: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, Enrique, y José María DÍAZ-NAFRÍA, 2018: "Ubiquitous learning ecologies for a critical cybercitizenship", *Comunicar* 54, 49-58.

DOMINGO, Jesús, 2003: "To educate critical citizens from the curricular integration of the communication mass media", *Comunicar* 21, 101-108.

ENGEN, Bard-Ketil, 2019: "Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes", *Comunicar* 61, 9-19.

ESCANDELL-VIDAL, María Victoria, 2005: *La comunicación*, Madrid: Editorial Gredos.

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, Jesús, y Javier de SANTIAGO-GUERVÓS, 2017: *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros-La Muralla.

GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana, Verónica BASILOTA-GÓMEZ-PABLOS y Camino LÓPEZ-GARCÍA, 2014: "Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria", *Comunicar* 42, 65-74.

GOZÁLVEZ-PÉREZ, Vicent, y Paloma CONTRERAS-PULIDO, 2014: "Empoderar a la ciudadanía mediática desde la Educomunicación", *Comunicar* 42, 129-136.

GRAMIGNA, Anita, 2008: "La alfabetización televisiva en la escuela infantil", XXI. *Revista de Educación* 10, 167-174.

HARSIN, Jayson, 2015: "Regimes of Posttruth, Postpolitics, and Attention Economies", *Communication, Culture y Critique* 8, 327-333.

HIGGINS, John W., 1999: "Community television and the vision of media literacy, social action, and empowerment", *Journal of Broadcasting y Electronic Media* 43 (4), 624-644.

HOLLERBACH, Karie, y Bruce MIMS, 2007: "Choosing Wisely: A Comparison of Online, Televised, and Face-to-Face Instructional Methods on Knowledge Acquisition of Broadcast Audience Concepts", *Journalism and Mass Communication Educator* [<https://doi.org/10.1177/107769580706200205>].

KLEINIG, John, 2016: "Trust and critical thinking", *Educational Philosophy and Theory* 50 (2), 133-143.

MAIR, Jonathan, 2017: "Post-truth anthropology", *Anthropology today* 33 (3) [<https://doi-org.ezproxy.usal.es/10.1111/1467-8322.12346>].

MARTÍN VEGAS, Rosa Ana, 2009: *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Editorial Síntesis.

PAPAKYRIAKOPOULOS, Orestis, Juan Carlos MEDINA-SERRANO y Simon HEGELICH, 2020: "Political communication on social media: A tale of hyperactive users and bias in recommender systems", *Online Social Networks and Media* 15 [<https://doi.org/10.1016/j.osnem.2019.100058>].

PÉREZ-TORNERO, José Manuel, 2008: "Media Literacy. New Conceptualisation, New Approach" en Ulla CARLSSON, Geneviève JACQUINOT-DELAUNAY, Samy TAYIE y José Manuel PÉREZ TORNERO (eds.): *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*, Göteborg: Nordicom, 103-116.

PRADO-ARAGONÉS, Josefina, 2001: "La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza", *Comunicar* 17, 21-30.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Luis Fernando, 2017: "Postverdad: una palabra nueva en español" en Luis Fernando RODRÍGUEZ MARTÍNEZ y Vicente CASTELLANO GÓMEZ (coords.): *Influencias, contagio y postverdad*, Ciudad Real: Ediciones Santa María de Alarcos, 23-53.

SÁNCHEZ-NAVARRO, Jordi, y Daniel ARANDA, 2012: "Messenger and social network sites as tools for sociability, leisure and informal learning for Spanish young people", *European Journal of Communication* 28 (1), 67-75.

SAURA, Geo, José-Luis MUÑOZ-MORENO, Julián LUENGO-NAVAS y José-Manuel MARTOS-ORTEGA, 2017: "Protestando en Twitter: ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública", *Comunicar* 53, 39-48.

SEARLE, John R., 1969: *Speech act. An essay in the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge University Press.

SHEARER, Elisa, y Jeffrey GOTTFRIED, 2017: "News Use Across Social Media Platforms 2017", *Journalism y Media* [<https://www.journalism.org/2017/09/07/news-use-across-social-media-platforms-2017/>].

VALDMANE, Liene, 2016: "Media Literacy as a Tool in the Agency Empowerment Process", *Acta Paedagogica Vilnensia* 37, 58-70.

VAN DIJK, Teun A., 1980: *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognitions and Interaction*, Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.

VANDE-BERG, Leah R., Lawrence A. WENNER y Bruce E. GRONBECK, 2004: "Media literacy and television criticism: enabling and informed engaged citizenry", *American Behavioral Scientist* [<https://doi.org/10.1177/0002764204267266>].

VARGAS FRANCO, Alfonso, 2016: "Redes sociales, literacidad e identidad(es): el caso de Facebook", *Colombian Applied Linguistics Journal* 18 (1), 11-24.

VRAGA, Emily K., y Melissa TULLY, 2015: "Effectiveness of a non-classroom news media literacy intervention among different undergraduate populations", *Journalism y Mass Communication Educator* [<https://doi.org/10.1177/1077695815623399>].