Научная статья
УДК 378

АУТЕНТИЧНЫЙ ИСПАНОЯЗЫЧНЫЙ МЕДИАКОНТЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Е.Д. Терентьева, Д.В. Голдберг

Терентьева Екатерина Дмитриевна,
доцент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия.
ORCID: 0000-0001-9654-5192
terentyeva-ed@rudn.ru

Голдберг Дарья Васильевна,
педагог ДО, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия.
ORCID: 0000-0002-4351-5763
mezuza.d@gmail.com

Аннотация. *Современное обучение испанскому языку в высшей школе осуществляется в условиях, когда значительная часть контакта студентов с языком и культурой происходит посредством цифровых медиа. Фильмы, сериалы, музыкальные произведения, видеопроекты, интервью и иные формы медиакоммуникации становятся не только дополнительными источниками языкового материала, но и пространством репрезентации социальных ролей, ценностей, культурных различий и моделей речевого поведения. Вместе с тем включение аутентичного медиаконтента в учебный процесс не гарантирует само по себе формирования социолингвистической и межкультурной компетенций. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании педагогического потенциала аутентичного испаноязычного медиаконтента и определении условий его использования в профессиональной подготовке студентов-лингвистов. Методологическую основу составили компетентностный, социокультурный, коммуникативно-деятельностный и социально-конструктивистский подходы; применялись анализ, сопоставление, систематизация и педагогическое моделирование. В результате сформулированы критерии отбора медиаматериалов, принцип двойной интерпретации языковой аутентичности и медиарепрезентации, цикл учебной работы от контекстуального входа до рефлексии, а также функции преподавателя как куратора, модератора и цифрового посредника. Научная новизна исследования заключается в объединении социолингвистического анализа, межкультурной интерпретации и продуктивной речевой деятельности в единой педагогической модели. Практическая значимость результатов состоит в возможности проектировать задания, связывающие понимание испанской речи с анализом регистра, социальной дистанции, невербальных средств и культурного контекста. Обоснована необходимость рассматривать медиаконтент не в качестве иллюстрации к языковому материалу, а как педагогически организованный фрагмент современной социокультурной среды. Представленный подход может применяться при подготовке лингвистов,*

переводчиков и будущих преподавателей испанского языка. Сделан вывод, что педагогическая ценность медиаконтента определяется не его аутентичным происхождением, а способом контекстуализации, критической проверки и коммуникативного преобразования.

Ключевые слова: *испанский язык, социокультурные традиции, учебный процесс, компендии переводчика, педагогическая модель*.

Библиографическая ссылка: *Терентьева Е.Д., Голдберг Д.В. Аутентичный испаноязычный медиаконтент в профессиональной подготовке студентов-лингвистов // ЦИТИСЭ. 2026. № 3. С. 909-923.*

Research Full Article
UDC 378

AUTHENTIC SPANISH-LANGUAGE MEDIA CONTENT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF LINGUIST STUDENTS

E.D. Terentieva, D.V. Goldberg

Ekaterina D. Terentieva,
Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-9654-5192
terentyeva-ed@rudn.ru

Daria V. Goldberg,
Continuing Education Lecturer, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-4351-5763
mezuza.d@gmail.com

Abstract. *Contemporary Spanish language instruction in higher education takes place in a context where students' significant exposure to language and culture occurs through digital media. Films, TV series, music, video projects, interviews, and other forms of media communication serve not only as additional sources of linguistic material but also as a space for representing social roles, values, cultural differences, and patterns of speech behavior. However, the inclusion of authentic media content in the educational process does not in itself guarantee the development of sociolinguistic and intercultural competencies. The aim of this study is to theoretically substantiate the pedagogical potential of authentic Spanish-language media content and determine the conditions for its use in the professional training of linguistics students. The methodological framework is based on competency-based, sociocultural, communicative-activity-based, and social-constructivist approaches; analysis, comparison, systematization, and pedagogical modeling were used. The study formulates criteria for selecting media materials, the principle of dual interpretation of linguistic authenticity and media representation, a cycle of educational work from*

contextual input to reflection, and the teacher's functions as curator, moderator, and digital intermediary. The scientific novelty of the study lies in its integration of sociolinguistic analysis, intercultural interpretation, and productive speech activity into a single pedagogical model. The practical significance of the results lies in the possibility of designing tasks that link the understanding of Spanish speech with the analysis of register, social distance, nonverbal means, and cultural context. The study substantiates the need to consider media content not as an illustration of linguistic material, but as a pedagogically organized fragment of the modern sociocultural environment. The presented approach can be applied in the training of linguists, translators, and future Spanish language teachers. It is concluded that the pedagogical value of media content is determined not by its authentic origin, but by the method of contextualization, critical examination, and communicative transformation.

Keywords: *Spanish language, sociocultural traditions, educational process, translator's compendia, pedagogical model*.

For citation*:* Terentyeva, E. D., & Goldberg, D. V. (2026). Authentic Spanish-language media content in the professional training of linguist students. *CITISE, 3*, 909-923. (In Russian).

Введение.

Изменение информационной среды в последние годы заметно расширило фактические границы обучения иностранному языку. Для студента язык существует уже не только в пределах учебника, словаря, академического текста или специально организованного занятия. Значительная часть контакта с иностранной речью происходит через фильмы, сериалы, музыкальные композиции, короткие видеоролики, интервью, подкасты, цифровые сообщества и другие медиатизированные формы коммуникации. Значимость цифровых каналов в современной коммуникации подтверждается исследованием Д.А. Шахова с соавторами [1], в котором интернет-коммуникации и социальные сети рассматриваются как одно из основных средств общения современного общества. В результате учебная аудитория перестает быть единственным пространством, где студент получает языковой и культурный материал. Такое изменение не отменяет роли преподавателя; напротив, более значимыми становятся функции отбора, интерпретации и педагогической организации информации. Переход от простой трансляции языкового знания к организации взаимодействия обучающегося с разнородным информационным материалом отмечается и в исследованиях современной интерактивной образовательной среды. В частности, С.Г. Меньшенина и Е.В. Кошарская [2] связывают трансформацию позиции преподавателя иностранного языка с его функциями фасилитатора, проектировщика учебного взаимодействия и эксперта, обеспечивающего методическую корректность образовательной работы.

Применительно к испанскому языку данная проблема приобретает дополнительное значение. В образовательной практике студент встречается не с абстрактной языковой системой, а с разнообразными способами ее использования в социальных и культурных ситуациях. Медиаматериал при этом способен продемонстрировать то, что трудно полностью воспроизвести в традиционном учебном тексте: изменение регистра общения, речевое поведение участников коммуникации, эмоциональную окраску высказывания, соотношение языковых и невербальных средств, социальную дистанцию между собеседниками, реакцию на нарушение коммуникативных ожиданий. Исследование Д.А. Федюниной, выполненное на материале сериала «Modern Family» [3], показывает, что анализ взаимодействия испанского и английского языков в медиапространстве позволяет обнаружить не только собственно лингвистические процессы, но и их связь с социальным

восприятием говорящего, культурными стереотипами и статусными характеристиками языка.

Следовательно, аудиовизуальный материал представляет интерес не только для формирования навыков аудирования или расширения словарного запаса. Он позволяет вывести обучение испанскому языку на уровень анализа социальных условий коммуникации.

Для понимания собеседника необходимо культурная составляющая – то, что называется невербальные составляющие общения (тон, знаки, статус собеседника и др.). Авторы рассматривают межкультурное общение как непосредственное и опосредованное, включая электронную коммуникацию, что особенно важно применительно к медиасреде [4]. В этих условиях учебная задача должна состоять не только в предоставлении информации о культуре страны изучаемого языка, но и в формировании способности интерпретировать культурные смыслы, обнаруживать различия коммуникативных норм и одновременно избегать их упрощенного сведения к устойчивым национальным характеристикам.

Последнее обстоятельство принципиально важно. Медиапродукт не является нейтральным «окном» в культуру. Даже аутентичный фильм, сериал, песня или интервью представляют культурную реальность в определенной форме, отбирают одни элементы и оставляют за пределами внимания другие. Ю.А. Воронцова [5] на материале англоязычных фильмов показывает, что экранная речь позволяет рассматривать социально маркированную лексику и молодежный сленг, причем кино одновременно фиксирует и распространяет формы речевого поведения. Отсюда следует важный методический вывод, в том числе для преподавания испанского языка: материал из фильма или социальной медиасреды полезен именно тогда, когда обучающийся учится отвечать не только на вопрос «что означает данное выражение?», но также на вопросы «кто его использует?», «в какой ситуации?», «какие отношения между участниками общения оно выражает?» и «насколько экранная ситуация может быть обобщена на реальную коммуникацию?».

Социокультурный характер медиатекста особенно заметен на материале музыки. Е.В. Каргаполова, А.А. Меренкова и З.В. Громина [6] рассматривают популярные песни как элемент социокультурного пространства и связывают их содержание с трансляцией ценностей, смыслов и моделей восприятия действительности. В другом исследовательском контексте Ю.С. Овчинникова [7] обосновывает возможность формирования межкультурной компетентности средствами музыкальных практик и показывает необходимость соединения собственно культурного, деятельностного и личностного измерений такой работы. Эти позиции позволяют иначе определить место испаноязычной песни на занятии. Песня может использоваться не только в привычной функции материала для фонетической, лексической или грамматической работы. В соответствующей методической организации она становится основанием для обсуждения культурных представлений, повседневных практик, социальной идентичности и способов эмоционального выражения.

Современные исследования медиакультуры дополняют данную постановку вопроса. Т.А. Гагиев [8] связывает развитие медиакультуры студентов с медиаграмотностью, критическим мышлением, коммуникативной этикой и способностью интерпретировать медиатексты; среди педагогических инструментов выделяются проектная деятельность, дискуссия, кейсы и игровые формы. Таким образом, между формированием иноязычной коммуникативной компетенции и развитием медиакультуры возникает закономерная область пересечения. Студент одновременно осваивает язык и учится понимать, каким образом посредством этого языка создается медийный образ социальной реальности.

Существенный практический ориентир дает опыт использования видеопроектов в языковом образовании. С.Р. Балуян, В.П. Овчаренко и Ю.В. Привалова [9] исследовали международный студенческий видеопроект и получили данные, свидетельствующие о его

потенциале для развития межкультурной компетентности наряду с языковыми и цифровыми навыками. Важно, что в данном случае студент выступает уже не только потребителем готового медиатекста, но и его создателем. Тем самым логика обучения меняется: от распознавания чужой коммуникативной ситуации — к самостоятельному построению высказывания с учетом адресата, культурного контекста и выбранной формы представления материала.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется противоречием между широким фактическим присутствием аутентичного медиаконтента в практике изучения иностранного языка и недостаточной определенностью условий, при которых обращение к такому материалу действительно способствует формированию социолингвистической компетенции. Сам факт демонстрации фильма, прослушивания песни или использования цифрового видео еще не означает перехода к социокультурно ориентированному обучению. Необходима речевая деятельность, практика говорения с использованием национального материала.

Методология.

Для работы с медиаконтентом ссоциокультурный подход, который позволяет изучать язык в контексте норм, ролей и культурных смыслов, имеет непосредственное значение: смысл фрагмента не сообщается студенту преподавателем в готовом виде, а устанавливается в ходе наблюдения, сопоставления, обсуждения, проверки интерпретаций и коммуникативного преобразования исходной ситуации.

В аналитическое поле исследования включены научные публикации 2024–2026 гг. по методике обучения иностранным языкам, межкультурной компетентности, социолингвистике медиатекста, медиакультуре, музыкальным и аудиовизуальным образовательным практикам. Использовались анализ, сопоставление, систематизация, обобщение и педагогическое моделирование.

Значимым методологическим положением является отказ от прямого отождествления аутентичности материала с его педагогической ценностью. Аутентичное происхождение медиатекста свидетельствует о том, что он первоначально создавался в реальном коммуникативном и культурном пространстве, однако это не означает автоматической пригодности для учебных целей. Один и тот же материал может быть чрезмерно сложным, культурно непрозрачным, построенным на локальных аллюзиях или содержать такую концентрацию социально маркированных средств, которая без пояснения приводит не к пониманию, а к ошибочной генерализации.

Эта мысль согласуется с результатами В.В. Гузиковой и Г.В. Походзей. Авторы, анализируя повышение культурной осведомленности на занятиях английским языком, указывают на необходимость выбора видов деятельности с учетом конкретной группы и образовательного контекста: не каждый культурно ориентированный материал одинаково уместен в любой аудитории [10]. Следовательно, методическая адаптация не уничтожает аутентичность, если педагог не переписывает исходный текст под учебный шаблон, а создает вокруг него систему опор и заданий.

В рамках настоящего исследования под педагогически контекстуализированным аутентичным испаноязычным медиаконтентом понимается совокупность созданных для реальной коммуникации вербальных, аудиовизуальных и мультимодальных материалов на испанском языке, которые сохраняют социолингвистические и культурные признаки исходной коммуникативной среды, но включаются преподавателем в специально организованную последовательность восприятия, интерпретации и продуктивной речевой деятельности.

Такое определение позволяет провести различие между двумя способами использования медиа. В первом случае преподаватель показывает фрагмент фильма,

предлагает песню или видеозапись преимущественно для эмоционального разнообразия занятия либо для закрепления отдельных языковых единиц. Во втором случае материал становится объектом целенаправленного исследования коммуникативной ситуации: студент устанавливает отношения между участниками общения, определяет социальное значение речевого выбора, обнаруживает культурные предпосылки поведения, сопоставляет различные интерпретации и затем воспроизводит либо преобразует коммуникативную модель в собственной речи.

В методологическом отношении второй вариант представляется более продуктивным для формирования социолингвистической компетенции. Он соответствует и позиции А.В. Кузнецовой [11] о необходимости моделирования разнообразных социальных контекстов в профессиональной языковой подготовке, и выводам исследований межкультурной компетентности, в которых акцент переносится с накопления информации о культурах на опыт взаимодействия, интерпретации и адаптации [9; 10; 12].

Результаты.

Медиаконтент как возможность погружения в социальное пространство.

Медиаконтент при изучении испанского языка позволяет изучать как значение слов, так и эмоциональную окраску, особенно в процессе диалога, дискуссии, спора или романтического общения.

Сближение языкового образования с культурными особенностями позволяет не просто изучать испанский язык, а трансформирует процесс обучения в «живую речь», делая его культурно обусловленным. В процессе обучение студенты могут принимать или отвергать позицию акторов, героев сериалов, спортивных «селебрити» и других участников контента.

Д.А. Федюнина [3] приходит к выводу, что языковая интерференция взаимодействует с социокультурным восприятием говорящего, а медиарепрезентация участвует в воспроизводстве стереотипизированных представлений. Поэтому преподавателю необходимо разграничивать языковую аутентичность и культурную репрезентативность. Если персонаж испаноязычного видео использует специфическую лексику и определенную модель поведения, это еще не означает, что такая модель свойственна всем представителям соответствующей страны или культуры. Данное различие раскрывается через принцип двойной интерпретации медиатекста (рис. 1).

Рисунок 1 - Принцип двойной интерпретации аутентичного испаноязычного медиатекста

Профессиональному лингвисту следует различать отдельный случай проявления речевого поведения и социокультурной нормы. Студентам необходимо научится корректно обозначать такие моменты, чтобы не делать неподтвержденных выводов или избегать ошибок в своей будущей профессиональной деятельности.

Отбор испаноязычного контента: критерии.

Проведенный анализ позволил выделить семь взаимосвязанных критериев отбора аутентичного испаноязычного медиаконтента (табл. 1).

Таблица 1

Критерии отбора аутентичного испаноязычного медиаконтента

№	Критерий	Минимальное содержание	Испаноязычный акцент и пример
1	Языковая аутентичность	Реальное употребление языка; естественные формы обращения и разговорные маркеры.	tú / usted; pues, vale, hombre
2	Контекстуальная достаточность	Понятны участники, их отношения, место и коммуникативная цель.	¿Quién habla? ¿A quién? ¿Con qué intención?
3	Социокультурная насыщенность	Языковая форма связана с социальным действием: просьбой, несогласием, убеждением, близостью или дистанцией.	petición, desacuerdo, cercanía / distancia
4	Вариативность интерпретации	Материал допускает несколько аргументируемых версий; наблюдение отделяется от оценки.	¿Qué otra interpretación es posible?
5	Дидактическая преобразуемость	Возможны ролевая игра, пересказ, перевод, медиация и переход к собственной речи [11].	cambiar tú por usted; reformular una réplica
6	Критическая проверяемость	Сверяются аудио, субтитры, машинный перевод и комментарии ИИ; требуется экспертное сопровождение [2; 13].	comparar los subtítulos automáticos con el audio
7	Этическая и возрастная приемлемость	Темы, лексика и модели поведения соответствуют возрасту группы и учебной цели [6].	обсуждать проблемную лексику без ее некритичного воспроизведения

Песня как языковой и социокультурный медиатекст.

Испаноязычная музыка обладает значительным методическим потенциалом благодаря соединению вербального текста, звучащей речи, эмоционального воздействия и культурного контекста. В отечественных исследованиях последних лет музыкальное произведение рассматривается не только как эстетический объект, но и как ресурс формирования культурного опыта. Е.В. Каргаполова с соавторами [6] анализирует популярную песню как элемент социокультурного пространства, через который транслируются ценности и смыслы.

Ю.С. Овчинникова [7], обращаясь к традиционной музыке разных народов, связывает музыкальные практики с формированием межкультурной компетентности.

Фильм и сериал как материал социолингвистического наблюдения.

Аудиовизуальный сюжет обладает особой ценностью, поскольку языковая форма воспринимается вместе с коммуникативной ситуацией. Исследование Ю.А. Воронцовой [5] демонстрирует возможность использования киноречи для анализа социально маркированной лексики, молодежного сленга и способов речевой стилизации персонажа. Д.А. Федюнина [3] показывает, что экранный материал может быть источником анализа языковых контактов, интерференции и их социокультурных последствий.

При обучении испанскому языку данное направление можно реализовать через последовательное «замедление» просмотра. Первый просмотр выполняет функцию общего понимания. Студент отвечает на вопросы о ситуации, цели общения и отношениях между персонажами. При повторном просмотре внимание переносится на конкретные речевые решения: формы обращения, степень категоричности, способы выражения согласия и несогласия, эмоциональные маркеры, паузы, жесты. После этого проводится интерпретация: почему говорящий выбирает именно такое средство и каким было бы возможное изменение высказывания при иной социальной дистанции или иной цели общения.

Принципиально важно, чтобы преподаватель не сообщал готовое объяснение до того, как студенты выдвинут собственные версии. Иначе медиаматериал снова превращается в иллюстрацию преподавательского комментария. Полезной является последовательность «наблюдение — гипотеза — аргументация — уточнение». Она соответствует социально-конструктивистской логике, в рамках которой понимание формируется через взаимодействие и соотнесение разных интерпретаций [14].

После аналитического этапа необходим коммуникативный переход. Например, исходная сцена может быть разыграна с изменением отношений между собеседниками; студентам предлагается сохранить содержание, но изменить степень формальности, коммуникативную цель или эмоциональное состояние участников. Другой вариант — подготовить устную медиацию содержания эпизода для человека, который не знаком с его культурным контекстом. В переводческой подготовке возможно сопоставление нескольких вариантов передачи социально маркированной реплики и обсуждение потерь при нейтрализации ее культурной окраски. Такой тип работы непосредственно связывает анализ медиатекста с профессионально значимой речевой деятельностью.

Но рецептивная работа имеет естественные ограничения. Обучающийся может правильно интерпретировать коммуникативное поведение персонажа, но испытывать трудности при самостоятельном выборе формы в собственной речи. Поэтому существенное место должно занимать создание медиапродукта — короткого интервью, подкаста, видеосюжета, ролевой сцены, аудиокомментария или иного небольшого проекта.

Опыт международных видеопроектов, исследованный С.Р. Балуян, В.П. Овчаренко и Ю.В. Приваловой [9], показывает, что самостоятельное создание видео на иностранном языке может соединять языковые, цифровые и межкультурные задачи. Значение проектной формы заключается не столько в наличии камеры или программы монтажа, сколько в необходимости учитывать адресата. Студент должен решить, что будет понятно зрителю без пояснения, какие культурные реалии требуют контекстуализации, какое речевое поведение соответствует выбранной ситуации.

Наиболее продуктивными представляются малые проекты, встроенные в обычный учебный процесс, а не только масштабные итоговые задания. После работы с несколькими фрагментами студенты могут записать двух- или трехминутную сцену, в которой одно коммуникативное намерение реализуется в разных социальных ситуациях.

Педагогическая работа с аутентичным испаноязычным медиаконтентом.

Обобщение результатов позволило представить учебную работу как последовательный цикл, а деятельность преподавателя — как систему взаимосвязанных экспертных функций (табл. 2).

Таблица 2

Цикл работы с аутентичным испаноязычным медиаконтентом и функции преподавателя

Блок	**Элемент**	**Минимальное действие**	**Испаноязычный ориентир**
Учебный цикл	**Контекстуальный вход**	Дать только фон, необходимый для понимания ситуации; не сообщать готовую культурную интерпретацию.	¿Dónde? ¿Quiénes? ¿Qué relación?
	Первичное восприятие	Определить общее содержание и коммуникативную задачу без детального разбора.	¿Qué ocurre? ¿Para qué hablan?
	Социолингвистическое наблюдение	Зафиксировать регистр, формы обращения, паузы, жесты и изменение речевого поведения.	tú / usted; cortesía; pausas; gestos
	Культурная интерпретация	Сопоставить версии, отделить наблюдение от предположения и не переносить единичный эпизод на всю культуру.	формулировка: «en esta escena…»
	Коммуникативное преобразование	Использовать сцену для ролевой игры, медиации, перевода, продолжения диалога или проекта [11].	reformular con mayor formalidad
	Рефлексия	Сравнить первоначальное и итоговое понимание; назвать недостающий контекст.	¿Qué cambió en mi interpretación?
Функции преподавателя	**Куратор содержания**	Оценивать уровень, культурный контекст, этическую приемлемость и потенциал речевой работы.	отбирать материал, в котором испанская речь связана с социальной ситуацией
	Контекстуализатор	Дозировать фоновые сведения: исключать как избыточное объяснение, так и случайное толкование.	пояснять реалии, не подменяя анализ
	Модератор обсуждения	Возвращать выводы к наблюдаемым данным и альтернативным объяснениям.	¿Qué evidencia hay en el fragmento?
	Проектировщик перехода к речи	Строить цепочку действий от восприятия к собственному высказыванию [15].	analizar → reformular → representar

	Цифровой и информационный посредник	Организовать критическую проверку перевода, субтитров и культурных комментариев ИИ [2; 13].	comparar la versión propia con la versión automática

Профессиональная направленность.

Использование испаноязычного медиаконтента особенно оправдано в подготовке студентов лингвистических и переводческих направлений. К.В. Зиброва непосредственно рассматривает применение цифровых технологий в профессиональной подготовке устных переводчиков испанского языка [16]. Наличие такого направления исследований подтверждает актуальность соединения испанистики, цифровой среды и профессионального образования. Вместе с тем предлагаемая в настоящей статье логика расширяет технологический компонент за счет социолингвистического: будущий переводчик должен уметь распознавать не только содержание высказывания, но и социально-культурные значения, которые могут быть утрачены при формальной передаче слов.

Для будущего преподавателя иностранного языка значение медиаконтента несколько иное. Студент должен одновременно осваивать язык и учиться в перспективе отбирать материал для собственной профессиональной деятельности. Необходимо не только использовать вспомогательный и наглядный материал в различных его медийных формах, но объяснять почему его используем – какие компетенции, культурные особенности, трудности понимания использование этого материала поможет преодолеть студенту при изучении испанского языка.

В традиционной практике он нередко представлен набором сведений о географии, праздниках, выдающихся деятелях и бытовых традициях. Эти сведения сохраняют образовательную ценность, однако сами по себе недостаточны для подготовки к реальной межкультурной коммуникации. Исследования межкультурной компетентности ориентируют образовательный процесс на способность взаимодействовать с культурным различием, а не только воспроизводить информацию о нем [7; 9; 17].

Рисунок 2 - Использование искусственного интеллекта как объекта критического сравнения

Отсюда следует необходимость перехода от модели «культура как информация» к модели «культура как коммуникативная практика». В первом случае студент знает определенные факты. Во втором он учится замечать контекст, интерпретировать поведение, задавать уточняющие вопросы, менять собственную коммуникативную стратегию и допускать существование нескольких возможных объяснений. Эти две модели не исключают друг друга: фактические знания создают необходимую базу, но их следует включать в деятельность.

Применение искусственного интеллекта при работе с медиаконтентом целесообразно строить не как замену интерпретации, а как объект критического сравнения. Последовательность такой работы представлена на рис. 2. Педагогическое руководство при использовании ИИ-чат-ботов и осторожное отношение к автоматически созданным гуманитарным интерпретациям особенно важны в языковом образовании [2; 13].

Следует, однако, обозначить ограничения предлагаемого подхода. Во-первых, работа с аутентичным медиатекстом требует времени. Глубокое рассмотрение небольшого фрагмента иногда оказывается методически более оправданным, чем просмотр большого объема материала. Во-вторых, необходимо соотносить сложность культурной задачи с уровнем языковой подготовки. Если студент вынужден расшифровывать почти каждое слово, ресурсы внимания будут направлены прежде всего на буквальное понимание, а социолингвистический анализ станет формальным. В-третьих, преподавателю требуется постоянно обновлять медиаматериалы, особенно если речь идет о социально маркированной лексике и быстро меняющихся цифровых жанрах.

При этом обновление не означает обязательной ориентации исключительно на самый новый контент. Для учебной цели важнее репрезентативность коммуникативной ситуации. Сопоставление медиатекстов разных периодов может, напротив, стать продуктивным способом показать изменение норм и представлений. В этом отношении медиатекст позволяет работать не только с синхронным, но и с динамическим представлением культуры.

Методически значим и вопрос контроля результатов.

Проверка списка выученных слов недостаточна для оценки сформированности социолингвистической компетенции. Более показательной является задача, в которой студент должен выбрать речевую стратегию для новой ситуации и объяснить свой выбор. Другой вариант — предложить несколько способов формулировки одной мысли и определить, как меняется их коммуникативный эффект. В переводческой подготовке возможно сравнение вариантов перевода одной социально маркированной реплики. Важным предметом оценки становится обоснование, а не только конечная формулировка.

Результаты анализа позволяют предположить, что эффективность работы с медиаконтентом возрастает при движении от рецептивной формы к продуктивной. Сначала студент наблюдает коммуникативное поведение, затем объясняет его, после чего вынужден самостоятельно принять аналогичное решение. Ролевое моделирование, проектная деятельность и создание собственных видео в этом смысле логично продолжают аналитическую работу [9; 12; 18].

Не менее важна обратная последовательность: создание собственного медиапродукта заставляет по-новому воспринимать готовые материалы. Студент, который самостоятельно выбирал адресата, речевую стратегию, визуальный ряд и способы пояснения культурного контекста, начинает отчетливее видеть, что любой медиатекст является результатом отбора и конструирования. Тем самым формируется медиакритическая позиция.

Представляется целесообразным и расширение понятия языкового результата. При работе с испаноязычным медиаконтентом образовательным результатом является не только увеличение лексического запаса или совершенствование аудирования. К нему относится

способность определить социальный контекст высказывания; заметить культурно значимые элементы; отличить наблюдение от интерпретации; адаптировать речь к измененной ситуации; объяснить культурную информацию другому адресату; критически оценить медийную репрезентацию; аргументировать собственное коммуникативное решение.

Такой комплекс результатов соответствует современной ориентации на взаимосвязь языковой, межкультурной, творческой и адаптивной компетентности, представленную в исследованиях поликультурного образования [7; 12]. При этом он сохраняет собственно предметную направленность на изучение испанского языка и не растворяет языковое образование в общем культурологическом обсуждении.

Заключение.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что аутентичный испаноязычный медиаконтент обладает значительным педагогическим потенциалом, однако его образовательная результативность не определяется самим фактом включения фильма, песни, видеоролика или цифрового проекта в занятие. Определяющим становится способ педагогической организации материала. Современные исследования иностранного языка, межкультурной коммуникации и медиакультуры показывают устойчивое движение от репродуктивного освоения информации к моделированию социальных ситуаций, проектной деятельности, критической интерпретации и самостоятельному речевому действию.

Необходимо рассматривать медиаконтент как часть социокультурной среды обучения. Его функция не ограничивается демонстрацией лексики, грамматики и произношения. Фильм, песня, интервью или цифровое видео способны показать связь языковой формы с социальной ролью, коммуникативной ситуацией и культурной интерпретацией. Именно данное свойство делает медиаматериал значимым ресурсом формирования социолингвистической компетенции.

Использование испаноязычного медиаконтента позволяет органично соединить профессионально-педагогическую и социокультурную проблематику. Подготовка лингвиста требует не только владения языковой системой, но и способности действовать в изменяющейся коммуникативной среде, понимать социальную обусловленность речи, интерпретировать культурные значения и критически относиться к их медийному представлению. Публикации последних лет о цифровой подготовке переводчиков испанского языка, межкультурной коммуникации, социолингвистической компетенции, медиакультуре и межкультурных образовательных практиках подтверждают актуальность именно такого междисциплинарного направления

Перспективой дальнейшего исследования представляется экспериментальная проверка предложенной последовательности на занятиях по испанскому языку с сопоставлением традиционной работы с аутентичным материалом и социолингвистически ориентированной модели. В качестве диагностических показателей целесообразно рассматривать способность студентов устанавливать социальный контекст высказывания, интерпретировать культурно обусловленное речевое поведение, аргументированно выбирать языковую стратегию и переносить освоенную модель в новую коммуникативную ситуацию. Такое продолжение позволит перейти от теоретического обоснования к проверке образовательных результатов, не утрачивая междисциплинарного характера рассматриваемой проблемы.

Список источников:

1. Шахов Д.А., Александрова И.Б., Попов А.Н., Крюков В.В., Сотникова Е.В. Интернет-коммуникации и социальные сети как основное средство общения в современном обществе // Социология. 2025. № 4. С. 237–241. URL: https://www.elibrary.ru/nqxcsp

2. Меньшенина С.Г., Кошарская Е.В. Роль преподавателя в интерактивной среде обучения иностранному языку с использованием ИИ-чат-ботов // ЦИТИСЭ. 2026. № 2. С. 638–646. URL: https://www.elibrary.ru/ekzgvl

3. Федюнина Д.А. Влияние интерференции на социокультурный статус испанского языка на материале сериала «Modern Family» // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2025. Т. 16, № 1. С. 16. DOI: https://doi.org/10.15862/18FLSK125

4. Лихачева О.Н., Петрова С.И. Технологии межкультурной коммуникации в современных реалиях // ЦИТИСЭ. 2024. № 2. С. 615–621. URL: https://www.elibrary.ru/xlqesi

5. Воронцова Ю.А. Социолингвистические особенности использования английского молодёжного сленга в фильмах // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2024. Т. 15, № 3. С. 8. URL: https://www.elibrary.ru/enpfnr

6. Каргаполова Е.В., Меренкова А.А., Громина З.В. Популярные песни как инструмент воспитания в социокультурном пространстве современной России // ЦИТИСЭ. 2025. № 2. С. 657–668. URL: https://www.elibrary.ru/nvuigw

7. Овчинникова Ю.С. Теоретико-методологические основы развития межкультурной компетентности студентов средствами традиционной музыки народов мира // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21, № 1. С. 177–202. DOI: https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-1-177-202

8. Гагиев Т.А. Педагогические технологии развития медиакультуры студентов // ЦИТИСЭ. 2026. № 2. С. 240–250. URL: https://www.elibrary.ru/qqzfhh

9. Балуян С.Р., Овчаренко В.П., Привалова Ю.В. Международный конкурс видеопроектов как средство формирования межкультурной компетентности студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21, № 1. С. 203–219. DOI: https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-1-203-219

10. Гузикова В.В., Походзей Г.В. Виды учебной деятельности на занятиях по английскому языку в отсутствии гетерогенности в группе как фактор повышения культурной осведомленности обучающихся // Педагогическое образование в России. 2024. № 3. С. 243–249. URL: https://www.elibrary.ru/mxrjln

11. Кузнецова А.В. Ролевая игра как метод формирования социолингвистической компетенции будущего переводчика // ЦИТИСЭ. 2026. № 2. С. 615–627. URL: https://www.elibrary.ru/lwyran

12. Хархурин А.В., Каширская Е.В., Пасечник-Лайл А.С. Ключи к полилингвальному, межкультурному и творческому образованию: авторская образовательная программа по развитию гибких навыков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21, № 3. С. 705–738. DOI: https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-705-738

13. Фулин В.А., Костикова Л.П., Ельцов А.В. Оценивание образовательных результатов студентов гуманитарного профиля с использованием технологий генеративного искусственного интеллекта // ЦИТИСЭ. 2026. № 3. С. 102–116.

14. Беловецкая Л.Э. Теоретико-философские основы профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в Индии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2025. № 217. С. 137–148. DOI: https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-217-137-148

15. Трубицина О.И., Воловатова Т.Н. Оптимизация процесса проектирования учебных материалов для обучения иностранным языкам в условиях цифровой образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2025. № 216. С. 42-53. DOI: https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-216-42-53

16. Зиброва К.В. Профессиональная подготовка устных переводчиков испанского языка с использованием цифровых технологий // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 11. С. 148–152. DOI: https://doi.org/10.24158/spp.2024.11.18

17. Ржепянская И.В. Народная игра и песня как средство традиционного духовно-нравственного воспитания молодежи // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7. № 6. С. 186–195. URL: https://www.elibrary.ru/hjtgty

18. Mikova S., Petrukovich L., Akimova O., Stepanova G., Lobanova V., Karmanova Z. Effect of TEDTalks videos on the effectiveness of teaching Englishmonologue speech to management students // Revista on Line De Política E Gestão Educacional. 2023. Vol. 27, No. 00. Art. e023060. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18530

References:

1. Shakhov, D. A., Alexandrova, I. B., Popov, A. N., Kryukov, V. V., & Sotnikova, E. V. (2025). Internet communications and social networks as the primary means of communication in modern society. *Sociology*, *4,* 237–241. (In Russian). https://www.elibrary.ru/nqxcsp

2. Menshenina, S. G., & Kosharskaya, E. V. (2026). The role of the teacher in an interactive foreign language learning environment using AI chatbots. *CITISE*, *2,* 638–646. (In Russian). https://www.elibrary.ru/ekzgvl

3. Fedyunina, D. A. (2025). The influence of interference on the sociocultural status of the Spanish language: A case study of the TV series “Modern Family”. *World of Science. Sociology, Philology, Cultural Studies*, *16*(1), 16. (In Russian). https://doi.org/10.15862/18FLSK125

4. Likhacheva, O. N., & Petrova, S. I. (2024). Intercultural communication technologies in modern realities. *CITISE*, *2,* 615–621. (In Russian). https://www.elibrary.ru/xlqesi

5. Vorontsova, Yu. A. (2024). Sociolinguistic features of the use of English youth slang in films. *World of Science. Sociology, Philology, Cultural Studies*, *15*(3), 8. (In Russian). https://www.elibrary.ru/enpfnr

6. Kargapolova, E. V., Merenkova, A. A., & Gromina, Z. V. (2025). Popular songs as an educational tool in the sociocultural space of modern Russia. *CITISE*, *2,* 657–668. (In Russian). https://www.elibrary.ru/nvuigw

7. Ovchinnikova, Yu. S. (2024). Theoretical and methodological foundations for developing students’ intercultural competence through the traditional music of the world’s peoples. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, *21*(1), 177–202. (In Russian). https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-1-177-202

8. Gagiev, T. A. (2026). Pedagogical technologies for developing students’ media culture. *CITISE*, *2,* 240–250. (In Russian). https://www.elibrary.ru/qqzfhh

9. Baluyan, S. R., Ovcharenko, V. P., & Privalova, Yu. V. (2024). International video project competition as a means of fostering students’ intercultural competence. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, *21*(1), 203–219. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-1-203-219

10. Guzikova, V. V., & Pokhodzey, G. V. (2024). Types of learning activities in English classes in the absence of group heterogeneity as a factor in enhancing students’ cultural awareness. *Pedagogical Education in Russia*, *3,* 243–249. (In Russian). https://www.elibrary.ru/mxrjln

11. Kuznetsova, A. V. (2026). Role-playing as a method for developing the sociolinguistic competence of future translators. *CITISE*, *2,* 615–627. (In Russian). https://www.elibrary.ru/lwyran

12. Kharkhurin, A. V., Kashirskaya, E. V., & Pasechnik-Lyle, A. S. (2024). Keys to multilingual, intercultural, and creative education: An original educational program for soft skills

development. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, *21*(3), 705–738. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-705-738

13. Fulin, V. A., Kostikova, L. P., & Eltsov, A. V. (2026). Assessing the educational outcomes of humanities students using generative artificial intelligence technologies. *CITISE*, *3,* 102–116. (In Russian).

14. Belovetskaya, L. E. (2025). Theoretical and philosophical foundations of professional training for future foreign language teachers in India. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, *217,* 137–148. (In Russian). https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-217-137-148

15. Trubitsina, O. I., & Volovatova, T. N. (2025). Optimizing the design process of foreign language teaching materials within a digital educational environment. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, *216,* 42–53. (In Russian). https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-216-42-53

16. Zibrova, K. V. (2024). Professional training of Spanish interpreters using digital technologies. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, *11,* 148–152. https://doi.org/10.24158/spp.2024.11.18

17. Rzhepyanskaya, I. V. (2024). Folk games and songs as a means of traditional spiritual and moral education for youth. *Pedagogical Scientific Journal*, *7*(6), 186–195. (In Russian). https://www.elibrary.ru/hjtgty

18. Mikova, S., Petrukovich, L., Akimova, O., Stepanova, G., Lobanova, V., & Karmanova, Z. (2023). Effect of TEDTalks videos on the effectiveness of teaching English monologue speech to management students. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, *27*, Article e023060. https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18530

Submitted: 22 August 2026 Accepted: 22 September 2026 Published: 22 September 2026