

## Educación en Comunicación: una introducción<sup>1</sup>

Fernando Tucho<sup>2</sup>

Hoy en día, la comunicación pública está detentada casi en su totalidad por aquellos que conforman los núcleos de poder del sistema, y los medios de difusión masiva construyen el manto simbólico que oculta tal situación a los ojos de los ciudadanos y ciudadanas (entiéndase por “ocultar” todos aquellas acciones que impiden o dificultan tomar conciencia de tal situación). Desde una perspectiva crítica y transformadora, es necesario que los ciudadanos y ciudadanas tomemos conciencia en primer lugar de esta situación, desvelemos ese manto simbólico construido por los medios y descubramos también las relaciones que con él hemos establecido cada uno, para en segundo lugar iniciar un camino que nos conduzca a reapropiarnos de la comunicación en particular y del sistema en general. Este “empoderamiento” de la ciudadanía requiere de una educación previa, de una formación adecuada para recorrer ese camino. En su objetivo global podemos hablar de una “Educación para la Ciudadanía”; en lo que respecta a la comunicación y sus medios hablamos de la “Educación en Comunicación” o la “Educación en Medios de Comunicación”. Esta educación está orientada a poner las bases y alimentar ese proceso de conocimiento y concienciación acerca de la realidad de la comunicación en nuestra sociedad, en su dimensión exterior en un nivel social pero también en sus implicaciones en nosotros mismos a nivel individual, impulsando un cambio de actitud en ambos niveles que nos conduzca a recuperar nuestro poder como ciudadanos y desde ahí a transformar la sociedad en que vivimos (siempre desde la convicción de que ese es un objetivo deseable). De esta Educación en Comunicación como herramienta al servicio de los ciudadanos y ciudadanas vamos a tratar en este artículo. Plantearemos sus objetivos y principios, propondremos un marco y unas líneas de actuación que animen y ayuden al lector a caminar en esta senda educativa, y ofreceremos, centrados en el ámbito español, una serie de recursos donde poder encontrar la información, los contenidos y las propuestas prácticas que en este breve espacio no tienen cabida.

---

<sup>1</sup> Este artículo está extraído del texto del autor “Educación en Comunicación: la formación crítica de la ciudadanía frente a la manipulación” (Aparici, Díez y Tucho, 2006).

<sup>2</sup> (profesor de Comunicación en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y miembro fundador de Aire Comunicación - Asociación de Educomunicadores)

## **1. Educación en Medios de Comunicación: múltiples denominaciones, múltiples enfoques**

La Educación en Medios de Comunicación (EMC) es una disciplina con varias décadas de antigüedad, que a lo largo de los años ha ido recibiendo diversos nombres y, lo que es más relevante, se ha desarrollado con diferentes enfoques en función de los objetivos perseguidos. Respecto a las denominaciones, podemos encontrar múltiples combinaciones de alfabetizaciones, pedagogías, educaciones... referidas a lo audiovisual, lo digital, los medios o la comunicación en general. Entre estas combinaciones, las más populares en los últimos tiempos serían la Alfabetización Digital, la Educación en Medios de Comunicación o la Educación para la Comunicación. En el panorama anglosajón los términos más comunes son *Media Literacy* y *Media Education*. A pesar de esta variedad, estos diferentes nombres son utilizados con frecuencia para referirse a iniciativas muy similares, por lo que más allá de las denominaciones debemos fijarnos en las propuestas que realmente vehiculan. Es ahí donde vamos a encontrar las verdaderas diferencias y donde tendremos que posicionarnos claramente en uno u otro sentido.

Así pues, bajo el paraguas de la EMC se encuentran todas aquellas formas de atender a los medios desde el campo de la educación. Históricamente, esta atención se ha venido articulando en torno a cuatro grandes enfoques, todos ellos con presencia en la actualidad y normalmente de manera combinada, a saber: enfoques proteccionistas, enfoques discriminadores, enfoques no problematizadores y enfoques críticos o cuestionadores.

### **1.1. Los diversos enfoques de la EMC**

Los enfoques proteccionistas conciben a los medios como instrumentos todopoderosos de influencia. Conllevan normalmente una concepción de las audiencias como pasivas receptoras de esas influencias. El objetivo que se plantean pues, como el nombre indica, es proteger a las audiencias, a los educandos, de esos perjudiciales efectos.

Los enfoques discriminadores, por su parte, se posicionan ante los medios de comunicación distinguiendo entre productos que merecen la pena ser consumidos y aquellos otros que resultan perjudiciales para el receptor. Desde este punto de vista, estos enfoques buscan guiar a los educandos a distinguir entre ambos tipos de emisiones.

Aunque los enfoques proteccionistas-discriminadores son ampliamente descalificados en un plano teórico al haberse demostrado inútiles e incluso contraproductivos (véase por ejemplo Buckingham, 2003), lo cierto es que el advenimiento de las nuevas tecnologías les ha dotado

de un nuevo auge tanto en el trabajo práctico como en los debates de la sociedad. Así, asistimos de manera reiterada a la reclamación de una protección de la infancia y la juventud frente a los contenidos perjudiciales que pueden encontrar tanto en una descontrolada Internet como en los “peligrosos” videojuegos, pánico asociado normalmente a los dos temas clásicos de vigilancia en este campo: el sexo y la violencia. Esto se une a la creciente preocupación por la degradación permanente en que se encuentra sumida nuestras televisiones. Por más que estas preocupaciones sean absolutamente legítimas y razonables, si en la práctica de la EMC se traducen en una formación directiva orientada a ahuyentar a los menores de estos tipos de contenidos, redirigiéndolos hacia los gustos más cultivados de los profesores y sin tener en cuenta las relaciones que los educandos ya han establecido con todos esos contenidos, el fracaso está asegurado. Volveremos sobre esta idea más adelante.

En el extremo opuesto de las corrientes anteriores, los enfoques no problematizadores tienen una visión de los medios, como su nombre indica, no problemática, indulgente, complaciente, y su aproximación principal a ellos en procesos de enseñanza-aprendizaje suele ser instrumental, como meras herramientas, sin tomarlas en consideración como objetos de estudio en sí mismos. Bajo esta denominación englobamos diversas perspectivas que otros autores presentan como separadas, principalmente dos: la visión de los medios como transmisores neutrales de contenidos y su concepción en el aula como simples herramientas de apoyo. La introducción de las nuevas tecnologías en el aula ha supuesto la consolidación definitiva de estos paradigmas. Asimismo, su expansión en la escuela como herramientas de producción por parte de los alumnos ha dado lugar al surgimiento de un enfoque “profesionalista-imitativo” centrado principalmente en “celebrar” el uso de estos medios por parte de los estudiantes, sin trabajo reflexivo posterior.

La mera visión instrumental hacia las nuevas tecnologías parece imponerse como el paradigma dominante en nuestros sistemas educativos. Sin duda, no debemos despreciar el enorme potencial de las tecnologías, analógicas o digitales, como recursos de enseñanza-aprendizaje, y de hecho su utilización en procesos de producción es clave en la EMC como luego veremos, pero su visión reduccionista como simples instrumentos, apartada de sus implicaciones sociales y sin un análisis globalizador desde un punto de vista político está muy lejos de plantear una verdadera Educación en Comunicación.

Por último, bajo la denominación de críticos o cuestionadores englobamos todos aquellos enfoques que buscan realizar un cuestionamiento global del papel de la comunicación y los

medios en la sociedad y de las relaciones establecidas con ellos por la audiencia, así como promover una formación crítica consecuente en los públicos. La variedad de modelos dentro de este enfoque está unida por ese eje común: un trabajo cuestionador que lleve a la formación del pensamiento crítico. Algunas propuestas parecen quedarse en ese objetivo, mientras que otras dan un paso más allá y se cuestionan ¿un pensamiento crítico con qué finalidad, al servicio de qué fin? Aunque como veremos a continuación el pensamiento crítico es en sí un pensamiento orientado a la acción, estos últimos enfoques inciden en resaltar la idea de obtener una formación crítica como base para una acción social transformadora, tal y como formulábamos en la introducción de este artículo. Una formación que supere el análisis para pasar a la acción comunicativa. Desde este punto de vista, a estos enfoques podríamos calificarlos como “paradigma crítico-transformador” o simplemente “paradigma transformador”, dando por supuesto que para cambiar algo previamente hay que realizar un proceso de análisis crítico sobre esa realidad modificable.

Antes de continuar con el desglose de las bases de este modelo, nos parece importante detenernos en una cuestión fundamental al ser el eje vertebrador de esta propuesta: ¿qué entendemos por pensamiento crítico?

## **1.2. La fundamentación del pensamiento crítico**

Según las investigaciones llevadas a cabo por el autor canadiense Jacques Piette, no hay ni mucho menos un consenso en los programas de EMC sobre lo que parece querer decir el concepto de pensamiento crítico y mucho menos sobre cómo alcanzarlo, de hecho para muchos parecería una resultante natural de aplicar cualquier programa sobre medios en el aula (Piette, 1998). Otros autores también han criticado esta concepción de los “efectos” mágicos de los medios en clase (Aparici, 1997). La falta de métodos eficaces de evaluación reforzaría esta confusión.

Ante este hecho, para buscar las bases teóricas del concepto Piette recurre al movimiento de la enseñanza del pensamiento crítico desarrollado especialmente en América del Norte en los 80, con el cual la EMC comparte importantes objetivos en la idea de un nuevo modelo de educación no basado en la simple adquisición de conocimientos.

Según recoge el autor canadiense, los teóricos del pensamiento crítico hablan de la existencia de dos tipos de procesos cognitivos: unos fundamentales que reposan en habilidades de pensamiento básico, y otros más complejos que exigen habilidades de pensamiento superior; a

estos procesos complejos pertenece el pensamiento crítico, que suma a esas habilidades una serie de predisposiciones o modos de actuar por parte del individuo.

Robert Ennis —el teórico más influyente en la descripción de este concepto—define al pensamiento crítico como “*reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do*”<sup>3</sup> (Ennis, 1986: 10). Desglosemos a continuación esta definición:

- razonable: constituye un proceso cognitivo complejo que reconoce el predominio de la razón sobre otras dimensiones del pensamiento; va en busca de la verdad, de reconocer aquello que es justo y verdadero.
- reflexivo: analiza lo bien fundado de los resultados tanto de su propia reflexión como de la reflexión ajena.
- evaluativo: al decidir sobre qué creer y qué hacer debemos necesariamente evaluar las informaciones de las cuales disponemos; estas informaciones y conocimientos previos constituyen la base sobre la cual fundamentar la toma de decisiones.

Diversos autores han enfatizado la importancia de partir de estos conocimientos previos de los educandos, así como de la necesidad de que los alumnos se hagan conscientes de su proceso de toma de decisiones y de las consecuencias de las mismas (Buckingham, 1990c; Quin y McMahon, 1997). De igual forma, la capacidad de búsqueda de informaciones, que se convierte en una herramienta clave para el pensamiento crítico, se presenta como una de las constantes de la EMC ante la explosión informativa propiciada por las nuevas tecnologías.

Ennis, según lo recoge Piette, también hace hincapié en que el pensamiento crítico, ante todo pensamiento racional, es un pensamiento orientado a la acción (decidir qué creer o qué hacer ya es una actividad práctica). Y de igual forma es un pensamiento creativo, ya que, como resalta Ennis, formular hipótesis, alternativas a un problema, cuestiones, posibles soluciones, etc. son en sí mismos actos creativos<sup>4</sup>.

Desde este punto de vista, como señalábamos anteriormente, una EMC basada en la consecución del pensamiento crítico debe implicar una vía de formación para la formulación y ejecución de propuestas creativas de transformación social, por lo que cuando hablamos de pedagogía crítica no debemos reducir nuestra labor a una mera cuestión de habilidades cognitivas del pensamiento, sino que entendemos este concepto en su contexto histórico-

---

<sup>3</sup> Podemos traducirlo como “pensamiento razonable y reflexivo que se centra en las decisiones sobre qué creer y qué hacer”.

<sup>4</sup> Conjugando ambos términos, podríamos hablar del pensamiento crítico como un pensamiento *cre-activo*.

político como herramienta de transformación social. La formación de un pensamiento crítico debería servir de base para realizar los necesarios análisis en que se sustente nuestra acción innovadora.

Incidir en esta conceptualización del pensamiento crítico como un proceso clave para el enfoque cuestionador de la EMC no debe llevarnos tampoco a considerar únicamente los procesos de comunicación-audiencia y de enseñanza-aprendizaje en su perspectiva racionalista, sino que debemos integrar en igualdad de condiciones las dimensiones emocionales e irracionales del individuo, tal y como han venido reclamando diversos autores como Buckingham, Ferrés u Orozco. El propio Ennis destacaba la idea de que el pensamiento crítico se diferencia de otros pensamientos de orden superior en que junto a la adquisición de ciertas habilidades cognitivas requiere del desarrollo de diversas predisposiciones o modos de comportarse por parte del individuo, como serían el deseo de estar bien informado, ser abierto de mente, considerar seriamente los puntos de vista de otros, interactuar con ellos, etc., todas ellas acciones que implican la puesta en juego del individuo en su totalidad (Ennis, 1986: 12). Recuperaremos esta idea más adelante.

## **2. El paradigma crítico de la EMC: principios básicos**

Como se desprende de lo ya comentado, toda propuesta de EMC se conforma del entrelazado de tres supuestos básicos: de una parte, una determinada posición ante los medios de comunicación; de otra, una visión de las audiencias, y en relación a ellas, una serie de propuestas pedagógicas para alcanzar unos objetivos consecuentes. Veamos cuáles deben ser a nuestro entender estos supuestos para dar base a una propuesta crítica y transformadora en el seno de la EMC.

### **2.1. Una visión de los medios como constructores de realidad**

A comienzos de los años 80, Len Masterman, pionero en establecer un marco teórico para la EMC, instauraba los dos principios básicos del paradigma crítico, a saber (Masterman, 1985/1993: 36-37):

1. El primer principio, del que derivan todos los demás, es que “los medios son sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican en sí mismos”. Los medios construyen y representan la realidad.

2. El poder ideológico de los medios es proporcional a la apariencia de naturalidad de sus representaciones, es decir, a la capacidad de hacer pasar por real lo que no es más que una inevitable construcción.

A partir de aquí, se abre la necesidad de entrar en el análisis de los medios de comunicación, de llevar a cabo esa lectura activa para comprender y desvelar esas construcciones que realizan. Este trabajo de reflexión y análisis debe ser realizado por cada uno de los educandos guiados por el profesor. En ningún caso se trata de que el profesor experto realice el análisis ‘correcto’ y lo transmita a sus alumnos. La EMC no se basa en la transmisión de contenidos, sino en un trabajo de análisis conjunto mediante el cual cada individuo va descubriendo el papel de los medios y las interacciones que él mismo establece con ellos.

Un aspecto importante a tener en cuenta en este trabajo es que no pretendemos obtener un análisis “objetivo” de los medios. Lo que realmente nos interesa, como señala Guillermo Orozco, son las interacciones que la audiencia, que cada individuo, establece con cada una de esas dimensiones de los medios, nos interesa estudiar el objeto externo a través del reflejo que de él se recoge en las relaciones que las audiencias establecen con las múltiples dimensiones del mismo. Porque en la EMC debemos partir siempre desde los públicos, desde los individuos y sus interacciones con los medios, porque es sobre ellos sobre quienes buscamos intervenir pedagógicamente. Como señala Orozco,

“(p)ara tel-e-videnciar<sup>5</sup> hay que partir de los sujetos y de sus contextos particulares, no de la televisión. La intención, entonces, no es enjuiciatoria, sino emancipatoria y conlleva una actitud de descubrimiento, problematizadora y lúdica, pero analítica, que a partir de ejercicios sistemáticos vaya posibilitando encuentros.” (Orozco, 2001: 106).

Pasemos pues a la segunda base de nuestro modelo y verdadero elemento clave de cualquier propuesta crítica y transformadora: la concepción de las audiencias como agentes activos que construyen significados y conocimientos.

## 2.2. El reconocimiento de las audiencias como activos productores de significados

---

<sup>5</sup> “Por tel-e-videnciar se entiende justamente eso: hacer evidente lo que no es, tanto de la televisión como de las interacciones o televidencias que con ella entablan las audiencias. No se trata de endoctrinar o inocular, tampoco de reprimir, prohibir o simplemente criticar. Se trata, sí, de poner las condiciones para facilitar el análisis y la reflexión de los sujetos audiencia y para facilitar en última instancia su aprendizaje de lo televisivo.” (Orozco, 2001: 107).

Este reconocimiento, con las consecuencias que de él se derivan, debe ser el verdadero punto de partida de toda propuesta crítica de EMC. Este reconocimiento supone entender la comunicación como espacios de interacción entre sujetos donde se registran procesos de producción de sentido. Como afirma M<sup>a</sup> Cristina Mata, esto significa

“reconocer que tanto en la esfera de la emisión como en la de la recepción existe producción de sentido —y no mera transferencia de los primeros a los segundos—, aun cuando ella sea desigual, no simétrica. Los emisores, en unas ciertas circunstancias, despliegan un conjunto de competencias que les permiten investir, dotar de sentido a ciertas materias significantes. Los receptores, a su turno, atribuirán un sentido a lo recibido y esa atribución, asentándose necesariamente en los posibles sentidos delineados en un discurso dado, se realiza también en virtud de unas determinadas condiciones de recepción, de unas ciertas competencias comunicativas que poseen esos sujetos. Ser receptor, en consecuencia, no es ser pasivo recipiente o mecánico descodificador. Es ser un actor sin cuya actividad el sentido quedaría en suspenso.” (Mata, 1994: 18).

Ahora bien, es necesario reconocer también las limitaciones con que se encuentra el receptor, quien no cuenta con una total libertad resignificadora. El reconocimiento de estas limitaciones en las capacidades del receptor, tal y como afirma Orozco, es precisamente lo que da sentido a nuestra labor de educadores, porque, como señala, “si no fuera así, tampoco tendría sentido ninguna actividad educativa que intente desarrollarlas y potenciarlas lo más posible” (Orozco, 1996: 29). Y añade:

“La idea generalizada de que por naturaleza las audiencias son activas [...] merece tomarse con cuidado, porque lo que interesa desde un punto de vista crítico, pedagógico y político no es reconocer y estimular la actividad per se de las audiencias, sino las posibilidades de transformación de su televidencia. Esto tiene que ver, más que con la mera actividad, con un cierto tipo de actividad que es aquella que al tener lugar ‘capacita’ a la audiencia para modificar su propio proceso de interacción televisiva. Esto significa que no sirve de mucho o es un logro parcial estimular la reflexión de la audiencia, si en esa reflexión no se establecen las bases para una transformación real o para contribuir a su emancipación como sujeto social.” (op cit: 30).

En consecuencia, comunicativamente hablando, la actividad productiva del receptor no es sinónimo de libertad. Aunque tampoco existe una total libertad de los emisores, ya que éstos no pueden olvidar al receptor a la hora de conseguir aceptación, adhesión, consumo de sus mensajes. El poder que puedan tener los medios, como señala Buckingham, no sería en ningún caso “una *posesión* de los productores sino una inestable y contradictoria *relación* entre productores, textos y audiencias” (Buckingham, 1986/1991: 30).

En resumen, emisor y receptor ocupan en el proceso comunicativo lugares diferentes y claramente desequilibrados hacia la posición del primero. Pero no podemos olvidar que sin el concurso del receptor no habría proceso comunicativo, el sentido no llegaría a producirse. Es nuestra tarea trabajar para equilibrar lo más posible la balanza de la comunicación, y que el receptor, gracias en primer lugar a mejorar sus competencias comunicativas, pueda ocupar un lugar de igual a igual con el emisor y tenga un mayor poder a la hora de llevar a cabo la negociación que supone toda comunicación.

Este reconocimiento, como decimos, sólo es un punto de partida. A partir de ahí se abre el camino a la investigación de las interacciones de los individuos con los medios y sus mensajes, la investigación de esos procesos de negociación donde se producen los sentidos. Comprendiendo adecuadamente cómo se producen esas relaciones estaremos en disposición de intervenir educativamente sobre ellas para obtener el máximo rendimiento a favor del ciudadano. Y aunque esta investigación pueda ser realizada de manera genérica por expertos, debe ser también realizada personalmente por cada individuo/educando como punto de partida de cualquier proceso de educación en medios. Si buscamos “mejorar” las interacciones que el individuo establece con los medios, solo podremos partir desde la comprensión por parte del individuo de cuáles son en su caso concreto esas interacciones.

De manera sintética, este proceso se puede resumir en una sola idea, tal y como propone Orozco: “investigar para comprender con el fin de intervenir para transformar”.

### **Investigar**

Para este autor mexicano, investigar estas interacciones implica investigar los diversos intercambios que el espectador realiza con el medio (intercambio de contenidos, esquemas, emociones, usos y estrategias,...); así como las diversas mediaciones<sup>6</sup> que intervienen en el proceso de interacción y su labor estructurante (características personales del individuo; sus contextos más cercanos —cultura, género...—, que intervienen durante el visionado; otros menos directos como la escuela, el trabajo... que intervienen antes y después del visionado; macromediaciones como las instituciones).

---

<sup>6</sup> El concepto de “mediación” tiene una larga trayectoria en los estudios latinoamericanos de la recepción. En 1994, Orozco entendía por mediaciones en la televidencia “instancias estructurantes de la interacción de los miembros de la audiencia, que configuran particularmente la negociación que realizan con los mensajes e influyen en los resultados del proceso” (Orozco, 1996: 74).

A través de esta “múltiple dimensión de la televidencia<sup>7</sup>” se van constituyendo las audiencias de una determinada manera. Pero Orozco defiende que esta constitución se puede realizar de otras formas alternativas, defiende la “transformabilidad” de las apropiaciones de la audiencia, lo que abre el camino a la educación crítica, gracias a la perdurabilidad señalada del contacto audiencia-medio más allá del momento del contacto físico entre ambos. Las apropiaciones iniciales se van haciendo y rehaciendo en función de las diversas mediaciones, no son nunca definitivas, lo cual nos permite intervenir sobre ellas.

### **Intervenir**

El siguiente paso una vez alcanzada la comprensión a través de la investigación realizada es proponer estrategias orientadas a transformar esas interacciones, de tal manera que sin dejar de ser placenteras, incluso reforzando esta dimensión epicúrea, sean cada vez más críticas y constructivas, como motor para un empoderamiento comunicativo y ciudadano del individuo en particular y la sociedad en su conjunto.

A continuación exponemos el marco teórico que debe dar base a las propuestas pedagógicas de un modelo crítico de EMC.

### **2.3. Claves de intervención pedagógica en la EMC**

#### **a) Partiendo de los educandos: del reconocimiento a la problematización**

Llevado a escenarios de enseñanza-aprendizaje, este reconocimiento del papel activo de las audiencias en general debe trasladarse al de los educandos en particular, y de esta forma, este proceso de intervención tiene que partir de sus conocimientos y relaciones con los medios, como venimos señalando.

Hay que abandonar cualquier pedagogía del “análisis objetivo correcto”, que nunca puede ser la adecuada, pues todo aquello que no parta de la propia experiencia de los alumnos se quedará en un contenido más que aprender. En el menos malo de los casos, los estudiantes pueden aprenderse lo que el profesor quiere escuchar —“su análisis objetivo”— pero no producirá ningún cambio real en ellos (también pueden oponerse a ello simplemente por cuestionar el poder del profesor; en cualquiera de los casos, nuestro objetivo no será alcanzado) (Buckingham, 1990b).

---

<sup>7</sup> El autor mexicano centra sus propuestas en la televisión pero son aplicables a cualquier otro medio.

En una pedagogía adecuada, señala este autor, esto implica que es necesario que los profesores traten de comprender mejor lo que los estudiantes ya saben sobre los medios antes de comenzar a enseñarles lo que supuestamente, según el profesor, deberían saber. El enseñante debe profundizar en la experiencia de sus alumnos con los medios, en lo que obtienen de ellos, y a partir de ahí introducir las cuestiones sobre implicaciones sociales y políticas. Esto nos lleva, por tanto, a un estilo de enseñanza más abierto y cuestionador.

Este reconocimiento, con todo, es un punto de partida, no un lugar de llegada. Para Buckingham, no podemos simplemente validar las lecturas y significados que los alumnos producen, debemos también empujarles a analizar cómo los han producido, y desde ahí a cuestionárselos. Se trata de pasar de preguntarse “qué significa” a cuestionarse “cómo ha llegado a tener un significado”, se trata de afrontar “el objetivo de preparar a los estudiantes para construir sobre ese conocimiento, para desarrollar nuevas comprensiones y entendimientos. No queremos simplemente dejar a los alumnos donde ya están, o permitirles expresar lo que ya saben, sino darles acceso a diferentes discursos, a nuevos y esperanzadores caminos productivos de construir sentido de su propia experiencia de los medios” (Buckingham, 1990a: 216).

Esta idea nos lleva directamente al concepto de “zonas de desarrollo proximal” de Vygotsky, que diversos autores han rescatado felizmente para la EMC (Kaplún, 1998; Tella, 1998). Como señalaba Kaplún al recoger este concepto,

“en todo educando hay posibilidades que un proceso pedagógico y gradual puede activar, llevándolo a modificar sus percepciones y pautas de valoración y acceder a visiones más críticas, más profundas y hominizantes. Respetar al educando y reconocerlo como sujeto no es, por tanto, dejarlo incambiado, instalado en sus apetencias, sino creer en sus aptitudes para el cambio y ayudarlo a crecer.” (op cit: 7).

Es el mismo reconocimiento que realizaba Freire en su “pedagogía del oprimido” como pedagogía humanista y liberadora, que parte necesariamente del pueblo, desde el diálogo permanente con él y desde su comprensión, reconociendo siempre su potencial liberador, pues, como decía el maestro brasileño, nadie es liberado ni se libera solo, los hombres se liberan en comunión. Y este proceso sólo es posible a través de una concepción “problematizadora” de la educación, que busca hacer problemáticas las relaciones del educando con el mundo (Freire, 1970/1995).

Hay que pasar pues de los conocimientos espontáneos que ya tienen los educandos a conocimientos científicos (de pensamientos de nivel básico a nivel superior).

Este trabajo de cuestionar el qué sabemos y cómo lo sabemos (de validar a analizar), referido al proceso de producción de sentido de los medios, también conlleva hacer lo propio con el proceso de construcción de significados dentro de las clases. El profesor no es más el depositario del conocimiento, los estudiantes son productores activos de significados también dentro del aula.

Partir del educando, de sus conocimientos y experiencias entronca directamente con partir también de su dimensión emotiva e irracional, del reconocimiento de los placeres que experimentamos ante los medios. Siguiendo las propuestas de Joan Ferrés, uno de los autores que más ha hecho por integrar estas dimensiones, Murdochowicz propone partir del placer para ensanchar el campo de conocimiento, partir de la emoción para generar reflexión, dentro de un contexto de integración de la cultura popular mediática —lugar donde muchos chicos se reconocen y dan sentido— en el aula, lo que implica integrar “los lenguajes, las necesidades, los deseos, las experiencias y los placeres de los niños y los jóvenes en relación con la cultura cotidiana”; integrarla y resignificarla, añade (Murdochowicz, 2003: 12).

No en vano, el propio Ferrés reconoce que “el éxito de los medios de masas audiovisuales se explica en buena medida por la facilidad con la que dan respuesta a necesidades emotivas más o menos inconscientes” (Ferrés, 2003: 60). Ferrés defiende que la EMC debe alentar en el individuo su propio conocimiento en profundidad como espectador, incluyendo de manera relevante los mecanismos específicos de funcionamiento de las emociones y el inconsciente. Si nos quedamos sólo en la parte consciente-racional, estamos ignorando el ‘iceberg’ de la mente del espectador. Esta es la única vía para tener un espectador formado, capaz de profundizar en los niveles más profundos de significación. El profesor en medios debe ayudar al educando a tender puentes entre ambas partes, a integrarlas, pasando del inconsciente al consciente y de las emociones a la reflexión<sup>8</sup>.

Si el reconocimiento y validación de los conocimientos y experiencias de los educandos es el punto de partida para hacerles avanzar, este proceso requiere de la aplicación de métodos pedagógicos concretos, acordes a esta visión de la educación. Estos métodos comprenden una serie de claves teórico-prácticas que la EMC ha ido configurando a lo largo de los años, que se encuadran dentro de las teorías constructivistas, y que podemos articular de una manera

---

<sup>8</sup> Para profundizar en este aspecto se pueden consultar textos anteriores de este autor, como Ferrés, 1996; 2000; 2002.

sinetizada en torno a la importancia que adquiere el diálogo, la experiencia y la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en sus múltiples interacciones.

### **b) Diálogo-acción-reflexión**

La idea de diálogo debe ser entendida como un símbolo del trabajo en comunidad y en igualdad. Para Freire, el diálogo es la clave de su educación “problematizadora” como práctica de la libertad, consciente de que nadie educa a nadie y nadie se educa a sí mismo, sino que “los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (op cit: 90), convertidos todos ellos en investigadores críticos, “seres inacabados, inconclusos” (op cit: 95). En esta evocación del diálogo resuenan también las palabras de otro de los pioneros de la EMC, Celestin Freinet<sup>9</sup>, quien en la década de 1920 afirmaba ya que el conocimiento era construido por cada individuo personalmente, pero que este proceso no podía hacerse en soledad, sino a través del diálogo, de la interacción con los interlocutores.

El diálogo, la palabra, se convierte pues en esencia del proceso.

Como también lo es el trabajo práctico, siempre ligado a la reflexión. Como afirmaban los autores de *La Imagen*, promotores en España de compatibilizar el análisis crítico con el trabajo práctico, “(n)o se conoce un instrumento mientras no se opera con él conceptual y materialmente porque la base del conocimiento está determinada en el hacer no sólo manual sino también teórico.” (Aparici, García Matilla y Valdivia, 1992: 343).

El diálogo como la acción deben ir acompañados de la reflexión, que permita una nueva palabra y una nueva acción mejoradas. Es la educación basada en el proceso de acción-reflexión-acción defendido por Kaplún, el “aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión que conduce a una nueva experiencia” (Kaplún, 1998: 50). O como lo formulara Criticos, el “aprendizaje experiencial reflexivo” (Criticos, 1993). El objetivo de esta reflexión es permitir a los estudiantes hacer explícito su conocimiento implícito sobre los medios, y relacionar sus experiencias específicas de producción con comprensiones conceptuales más

---

<sup>9</sup> Este profesor ejemplar de la década de 1920 se encuentra entre los pioneros en haber introducido los medios en el aula a favor de una nueva pedagogía. Sus propuestas dieron origen al “Movimiento Freinet” de renovación de la escuela, o a “los movimientos” pues fueron varias las ramas que surgieron de sus enseñanzas. Un movimiento que sigue vivo hoy en día, manteniendo los principios de Freinet, tal y como ponen de relieve, por ejemplo, los diversos libros publicados por la Editorial Laboratorio Educativo en Caracas en su colección Cuadernos de Pedagogía (2000a; 2000b), donde se recoge la actualidad de este movimiento así como las obras más destacadas de su fundador. Heredero en España de Freinet es el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (<http://www.mcep.es>). Una amplia producción bibliográfica en este campo corresponde al proyecto editorial Cooperación Educativa (<http://www.cooperacioneducativa.com>).

amplias. El trabajo práctico en clase se revela pues como un medio para permitir a los estudiantes hacer explícito su conocimiento existente, y comenzar a organizarlo dentro de un sistema conceptual más complejo.

En este proceso, el profesor ocupa el papel de guía del aprendizaje. El profesor tiene el imprescindible papel de guiar a los estudiantes, no es suficiente con crear unas condiciones donde los educandos puedan aprender por sí mismos. Es el concepto de “andamiaje” de Bruner, que en palabras de Kaplún significa que “en una construcción el andamio es tan imprescindible cuan temporario y se valida en la medida en que, al ser retirado, deja un edificio asentado sobre sus propios pilares y capaz de sustentarse por sí mismo” (Kaplún, 1995: 7).

#### **2.4. Intervenir para qué: la dimensión política de la EMC**

Hasta ahora hemos partido de una concepción activa de las audiencias, lo que nos ha llevado a la investigación y conocimiento de las mismas. Este conocimiento era la base para una posterior intervención educativa, que como tal debía basarse en una serie de claves pedagógicas coherentes con lo visto. La última cuestión que nos queda por resolver para definir este modelo crítico-transformador de EMC que estamos proponiendo es retomar la idea del para qué de esta intervención, el objetivo último que estamos persiguiendo.

Como comentábamos al inicio del texto, dando un paso al frente respecto de aquellas propuestas que tienen en la consecución del pensamiento crítico su único fin declarado, nos planteamos la existencia de un “superobjetivo” que impregne todo el proceso y busque la consecución de fines mayores. Este “superobjetivo” transformador nos sitúa ante lo que podemos denominar como la dimensión política de la EMC, entendida como el papel de la EMC en relación y compromiso con la Sociedad en que se desenvuelve, y que busca superar el individualismo del pensamiento crítico autónomo hacia una solidaridad crítica, social (Ferguson, 2000). Como sostiene Mario Kaplún, referente en esta línea comprometida políticamente, “(e)n cuanto induce a poner bajo sospecha los mensajes conformistas difundidos por los medios hegemónicos, las propuestas de vida que éstos impulsan, la EMC está contribuyendo —o, al menos, intentando contribuir— a formar ciudadanos independientes y cuestionadores, refractarios a consignas y a pensamientos fabricados en serie”, en la medida en que esta actitud crítica que promueve la EMC no se agota en el estudio de los medios, sino que se extiende hacia toda la realidad (Kaplún, 1995: 3). De esta forma, para Kaplún, hacer EMC es, pues, una forma de enfrentarse al sistema establecido.

En cuanto actividad política, la EMC debe poner el énfasis para este autor en su dimensión axiológica, la formación ética de la ciudadanía. Una necesidad que Kaplún veía como irrenunciable, pues nos va el futuro en ello:

“si los sectores más favorecidos no modifican sus pautas de consumo —conducta que sólo puede emanar de una opción ética— no hay esperanza alguna de construir una sociedad mínimamente equitativa, esto es, humana; más aún, no hay salida posible alguna para la especie, incluyendo esos mismos sectores privilegiados” (op cit: 5).

Intervenir sobre los públicos, como se propone la EMC, es intervenir sobre los verdaderos sujetos de cambio.

Y para realizar esa intervención educativa la EMC constituye la figura del educador, profesional con conocimientos de educación y comunicación, con una sólida base ética, que además de realizar su labor formativa está capacitado para actuar como un agente promotor de acciones comunicativas y como dinamizador de colectivos, tanto en espacios reales como virtuales. Y siempre partiendo de la capacidad para el imprescindible análisis político de las lógicas sociales que rodean a la comunicación y educación en nuestra sociedad actual (Sierra, 2006). Como lo define Aparici, “el educador del siglo XXI tiene que conocer cuestiones vinculadas a la organización, a la dinámica de grupos en contextos reales y virtuales y aprender y conocer las dinámicas que se dan en el ciberespacio en estrecha conexión con lo que ocurre en los escenarios reales” (Aparici, 2003: 30).

A través de la EMC, esta capacidad educadora es despertada en cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, de tal manera que nuestro empoderamiento comunicativo no se quede en cada uno sino que se propague en los ámbitos en que nos desenvolvemos, despertando nuevos educadores. La (edu)comunicación es cosa de tod@s.

### **3. Recursos para la EMC**

Hasta aquí hemos delineado una introducción al campo de la Educación en Comunicación desde una perspectiva crítica y transformadora. A continuación ofrecemos una serie de referencias —colectivos y bibliografía— donde el lector podrá completar esta información y encontrar los recursos necesarios para poder organizar su propia propuesta.

Como venimos defendiendo, la comunicación es cosa de todos y así debe serlo igualmente la educación en ella. Hasta ahora, la escasa labor que se realiza en este campo en España está centrada casi exclusivamente en el sistema educativo formal. Sin duda debe ser un centro de referencia, pero es necesario extender también la EMC a otros ámbitos donde es igualmente

necesaria: movimientos sociales, asociaciones de padres y madres, asociaciones vecinales, centros de tercera edad,... Cada uno y cada una podemos asumir iniciativas en nuestros ámbitos de referencia. Nos va mucho en juego.

### **Colectivos**

Dado que el principal activo en cualquier ámbito son las personas, comenzamos señalando aquellos colectivos más activos en España en la promoción de la Educación en Comunicación de que tenemos referencia (siempre referido al enfoque de trabajo propuesto en este texto). Sin duda estamos muy lejos de la actividad existente en otros países, y desgraciadamente hay que lamentar la desaparición en los últimos años de algunos importantes colectivos, como la **Asociación de Profesores Usuarios de Medios Audiovisuales** (APUMA), cuya revistas *Apuma* y *Educación y Medios* supusieron un importante referente para el trabajo práctico en las aulas. Algunos de estos textos se pueden encontrar a través del espacio dedicado a esta revista por el Centro de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación: [http://w3.cnice.mec.es/tv\\_mav/n/eduymedios/index.html](http://w3.cnice.mec.es/tv_mav/n/eduymedios/index.html)

Tampoco fueron buenas noticias el descenso de actividad de otros colectivos que también supusieron una referencia para el desarrollo de la educación en medios de nuestro país, como el movimiento gallego **Pe de Imaxe**, responsable de diferentes congresos internacionales sobre este asunto. Si bien la participación de algunos de sus miembros en recientes actividades en el ámbito gallego presagiaría una vuelta a la acción del colectivo.

Pero pasemos ya a aquellos colectivos que cuentan a mediados de 2006 con una mayor presencia en el campo de la Educación en Medios en nuestro país, por orden alfabético (y pidiendo disculpas por las ausencias que en este tipo de listados siempre se producen; sin duda, a través de las páginas webs de los colectivos citados se podrá acceder a los ausentes en estas líneas):

### **Aideka (Asociación para la Investigación y el Desarrollo de la Cultura Audiovisual)**

[www.aideka.tv](http://www.aideka.tv)

Este colectivo formado principalmente por profesionales de la comunicación se ha dado a conocer gracias a sus estudios sobre el tratamiento informativo desarrollado por las cadenas televisivas, uno de los cuales sirvió como base para la primera condena por manipulación

informativa dictada en España contra unos servicios informativos, en concreto contra la Televisión Española del gobierno del Partido Popular.

En su completísima web se pueden encontrar estos y otros muchos informes, amén de sus otras labores en defensa de una comunicación pública al servicio de todos y todas.

### **Aire Comunicación, Asociación de Educomunicadores**

[www.airecomun.com](http://www.airecomun.com)

Esta asociación está formada por diversos profesionales de la educación y la comunicación, algunos de ellos pioneros en nuestro país en la promoción de la Educación en Medios. Su trabajo se centra primordialmente en la organización de cursos dirigidos a diversos colectivos y en la producción y coproducción de materiales audiovisuales y multimedia. Su página web alberga un weblog centrado en temas educomunicativos.

### **entreLÍNIES- Xarxa d'educació i Comunicació**

[www.terra.es/personal/elinies](http://www.terra.es/personal/elinies)

En la página web de este colectivo valenciano se pueden encontrar algunos de sus trabajos, centrados principalmente en el análisis de medios, aunque su falta de actualización es síntoma de un descenso en su actividad.

### **Grupo Comunicar**

[www.uhu.es/comunicar](http://www.uhu.es/comunicar)

Este colectivo andaluz de educación y comunicación es sin duda uno de los más prolíficos en nuestro país, contando con una amplia producción editorial en este campo —algunas de estas obras disponibles a texto íntegro en su web— y con la edición de la única revista científica española dedicada a estos temas, *Comunicar. Revista científica iberoamericana de educación y comunicación*. Además de su amplia tarea en organización de cursos, también es promotor de diversos encuentros de carácter iberoamericano sobre la materia.

### **Heko Kolektiboa**

<http://home.worldonline.es/hekokole>

Este colectivo desarrolla su actividad en Euskadi. A través de su sitio web se puede consultar algunas de sus propuestas, centradas principalmente en la formación.

### **Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors**

<http://www.mitjans.info>

Aparte de socios individuales, esta red centrada en los países catalanes está formada por diversos colectivos, cada uno de los cuales desarrolla también sus propias actividades, como son Banda Visual, Drag Màgic, MapaSonor y Teleduca. También está integrada la red AulaMedia, quien a su vez promueve diversos proyectos de gran interés educomunicativo como el Proyecto EduCom o la Mesa por la Educación y la Comunicación.

La labor, individual y conjunta, de estos diversos colectivos es amplísima en diversas líneas de trabajo (formación, producción, análisis,...), y una de las más activas en organizar propuestas que trasciendan hasta la opinión pública.

### **Spectus**

[www.xtec.es/~jsamarra](http://www.xtec.es/~jsamarra)

Este colectivo afincado en Cataluña/Aragón ofrece en su página materiales sobre diversas experiencias con los medios en el aula. El Grupo Spectus es autor, entre otros, de un libro de texto para trabajar la televisión en la ESO y el Bachillerato, bajo el título *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo*.

### **Otras colectivos de interés**

A continuación recogemos las direcciones webs de otros colectivos e instituciones, españoles e internacionales, que también desarrollan una importante labor en el campo de la educomunicación y la comunicación social.

- Action Coalition for Media Education: <http://www.acmecoalition.org/>
- Asociación de Emisoras Municipales de Andalucía de Radio y Televisión: [www.emartv.com](http://www.emartv.com)
- Asociación Mundial de Radios Comunitarias: [www.amarc.org](http://www.amarc.org)
- Center for Media Literacy: [www.medialit.org](http://www.medialit.org)
- Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information: [www.clemi.org](http://www.clemi.org)
- Centre de Ressources en éducation aux médias: [www.reseau-crem.qc.ca](http://www.reseau-crem.qc.ca)
- Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa: [www.cnice.mecd.es](http://www.cnice.mecd.es)
- Colectivo NTEDU-UNED: [www.uned.es/ntedu](http://www.uned.es/ntedu)
- Instituto Europeo de Comunicación y Desarrollo: [www.comunicacionydesarrollo.org](http://www.comunicacionydesarrollo.org)
- Media Awareness Network: [www.media-awareness.ca](http://www.media-awareness.ca)

- Media Education Foundation: [www.mediaed.org](http://www.mediaed.org)
- MediaEd: [www.mediaed.org.uk](http://www.mediaed.org.uk)

## Bibliografía

Tras las personas, las obras. Para finalizar recogemos una extensa selección de referencias bibliográficas que incluyen las utilizadas en este texto. A través de ellas el lector puede acceder a un amplio abanico de visiones y propuestas sobre este campo.

Aguaded, J. I. (2001). *La Educación en Medios de Comunicación. Panorama y perspectivas* (1ª ed.). Murcia: Editorial KR.

Alvarado, M., & Boyd-Barrett, O. (Eds.). (1992). *Media Education. An introduction*. Londres: British Film Institute.

Aparici, R. (Ed.). (1993). *La revolución de los medios audiovisuales* (1ª ed. Vol. 42). Madrid: Ediciones De la Torre.

\_\_\_\_\_ (1997). Educación para los medios. *Voces y culturas*(11/12), 89-100.

\_\_\_\_\_ (Ed.). (2003). *Comunicación Educativa en la Sociedad de la Información*. Madrid: UNED.

\_\_\_\_\_ (2003). La reinención de la educomunicación. In R. Aparici (Ed.), *Comunicación Educativa en la Sociedad de la Información (Unidad Didáctica)* (pp. 23-33). Madrid: UNED.

Aparici, R., Díez, A., & Tucho, F. (Eds.). (2006). *Medios y manipulación en la Sociedad de la Información*. Madrid: Ediciones De la Torre (en prensa).

Buckingham, D. (1986/1991). Teaching about the media. In D. Lusted (Ed.), *The Media Studies Book* (1ª ed., pp. 13-34). Londres: Routledge.

\_\_\_\_\_ (1990). Making it explicit: towards a theory of Media Learning. In D. \_\_\_\_\_ (Ed.), *Watching media learning. Making sense of Media Education* (1ª ed., pp. 215-226). Hampshire: The Falmer Press.

\_\_\_\_\_ (1990). Media Education: from pedagogy to practice. In D. Buckingham (Ed.), *Watching media learning. Making sense of Media Education* (1ª ed., pp. 3-18). Hampshire: The Falmer Press.

\_\_\_\_\_ (Ed.). (1990). *Watching media learning. Making sense of Media Education* (1ª ed.). Hampshire: The Falmer Press.

\_\_\_\_\_ (2003). *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Campuzano, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal.

Criticos, C. (1993). Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin *apartheid* (C. Blanco Marcilla, Trans.). In R. Aparici (Ed.), *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 79-92). Madrid: Ediciones De la Torre.

Cuadernos de Pedagogía (Ed.). (2000). *El texto Libre. El Periódico Escolar (obras de C. Freinet)*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

\_\_\_\_\_ (Ed.). (2000). *Las Invariantes Pedagógicas. Modernizar la Escuela (obras de C. Freinet)*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Ennis, R. H. (1986). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Boykoff Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills. Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman and Company.

Ferguson, R. (2000). Enseñanza de los medios de comunicación y el desarrollo de la solidaridad crítica. *Tabanque. Revista Pedagógica*(14), 47-61.

Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2002). Televisión y comunicaciones inadvertidas. In M. J. Rivera & A. Walzer & A. García Matilla (Eds.), *Educación para la comunicación. Televisión y multimedia (libro interactivo)*. Madrid: Máster en Televisión Educativa de la UCM y Corporación Multimedia.

\_\_\_\_\_ (2003). Las emociones y el inconsciente en la comunicación audiovisual. In R. Morduchowicz (Ed.), *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia* (pp. 57-65). Barcelona: Octaedro.

Freire, P. (1970/1995). *Pedagogía del oprimido* (46ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.

Grupo Spectus. (2004). *Máscaras y espejismos. Una aproximación al impacto mediático. Del análisis a la acción*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gutiérrez Martín, A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones De la Torre.

\_\_\_\_\_ (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

Hart, A. (Ed.). (1998). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahweah: LEA.

Jacquinet, G. (1985/1996). *La escuela frente a las pantallas*. Buenos Aires: Aique.

Kaplún, M. (1995). *Continuidades y rupturas en las búsquedas de un comunicador-educador*. Paper presented at the IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen, A Coruña.

\_\_\_\_\_ (1998). *Una pedagogía de la comunicación* (1ª ed.). Madrid: Ediciones De la Torre.

Kubey, R. (Ed.). (1997). *Media Literacy in the Information Age* (1ª ed. Vol. 6). New Brunswick: Transaction Publishers.

\_\_\_\_\_ (2004). Media Literacy and the Teaching of Civics and Social Studies at the Dawn of the 21st Century. *The American Behavioral Scientist*, 48(1), 69-77.

Marí Sáez, V. (2002). La Educación Audiovisual en la era del pensamiento único. In M. J. Rivera & A. Walzer & A. García Matilla (Eds.), *Educación para la comunicación. Televisión y multimedia (libro interactivo)*. Madrid: Máster en Televisión Educativa de la UCM y Corporación Multimedia.

Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.

Masterman, L. (1985/1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones De la Torre.

Mata, M. C. (1994). *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva (Curso: Educación para la Comunicación)*. Buenos Aires: La Crujía.

Morduchowicz, R. (2003). Pensar en la escuela y la cultura. In R. Morduchowicz (Ed.), *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia* (pp. 11-16). Barcelona: Octaedro.

Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo* (1ª ed.). Madrid: Ediciones De la Torre y Universidad Iberoamericana.

\_\_\_\_\_ (2001). *Televisión, audiencias y educación* (1ª ed.). Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Pérez Tornero, J. M. (Ed.). (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.

Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. In A. Gutiérrez Martín (Ed.), *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información* (1ª ed., pp. 63-80). Segovia: Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid).

\_\_\_\_\_ (2003). ¿Qué es un receptor crítico? In R. Morduchowicz (Ed.), *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia* (pp. 131-138). Barcelona: Octaedro.

Quin, R., & McMahon, B. (1997). Living with the Tiger: Media Curriculum Issues for the Future. In R. Kubey (Ed.), *Media Literacy in the Information Age* (1ª ed., Vol. 6, pp. 307-321). New Brunswick: Transaction Publishers.

Rivière, M. (2003). *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona: Icaria.

Schwarz, G., & Brown, P. U. (Eds.). (2005). *Media literacy: transforming curriculum and teaching*. Malden, MA: Blackwell.

Sierra, F. (2000). *Introducción a la Teoría de la Comunicación Educativa*. Sevilla: MAD.

\_\_\_\_\_ (2002). *Comunicación, educación y desarrollo. Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa*. Sevilla: Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones.

\_\_\_\_\_ (2006). *Políticas de Comunicación y Educación. Crítica y Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Tella, S. (1998). The Concept of Media Education Revisited: from a Classificatory Analysis to a Rhizomatic Overview. In S. Tella (Ed.), *Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age* (pp. 85-150). Helsinki: University of Helsinki.

Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah: LEA.