

- Cristina Pulido y Iolanda Tortajada
Barcelona y Tarragona

Enseñar a ver a través del diálogo

Educating our ways of viewing through the dialogue

El presente trabajo defiende que la alfabetización mediática «no tiene edad». Aunque buena parte de la educación en medios se ha centrado (y se centra) en la infancia y la adolescencia, también en la educación de personas adultas se están generando proyectos para utilizar e interpretar los medios. La revolución tecnológica que estamos viviendo y el papel central de los medios hacen especialmente importante que existan espacios a lo largo de nuestra vida para educar de forma continuada nuestra mirada. La metodología basada en el diálogo que aquí se presenta se ha utilizado en diferentes cursos desarrollados en el marco del programa «e-learning». De su aplicación se ha podido deducir que dicha metodología es más importante que el objeto de estudio o las actividades concretas que se lleven a cabo.

It is said that media literacy «knows no age limits». Though most practice and literature on media education has focused so far on childhood and teenagers, there are also projects to use and understand the media in the field of adult education. Both the current technological revolution in our society and the main role played in it by the media call for spaces and opportunities within our lifetime to educate our way of view continually. The methodology, based on dialogue has been used in several courses developed within the framework of the EC-supported «e-Learning» program. Its application testified the fact that such methodology is more significant than the object of study itself or the specific activities performed.

Alfabetización en medios, formación permanente, e-learning.
Media literacy, lifetime learning, e-learning.

En la sociedad actual, la educación juega un papel clave. Esta educación debe posibilitar, entre otras competencias, un dominio de las herramientas que nos permitan acceder a la

información y comunicarnos, la oportunidad de interactuar con la información y ha de estar en consonancia con la relevancia que el diálogo y la participación cobran en una sociedad que se define como sociedad de la información (Castells, 1997-98) y como sociedad reflexiva (Beck, 1998; Giddens, 1993), en la que los materiales mediáticos cobran una gran importancia en la conformación del yo (Thompson, 1998). Estos nuevos condicionantes nos llevan a concebir la educa-

❖ Iolanda Tortajada es profesora de Comunicación Audiovisual en la Universitat Rovira i Virgili en Tarragona (yolanda.tortajada@urv.cat). Cristina Pulido es becaria de la Universidad de Barcelona y miembro del Centro Especial de Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona. (crea@ub.edu).

ción (también la educación mediática) como un proceso a lo largo de la vida (Delors, 1996; Masterman, 1993) y, en este sentido, la educación en medios puede contribuir a la inclusión social desde diferentes dimensiones: promoviendo una visión crítica del paso a la sociedad de la información, fomentando el acceso a los medios y a las TIC, y desarrollando las competencias que nos permiten su uso y el empoderamiento de los ciudadanos y las ciudadanas. Como sostiene Aguaded, «la educación para la comunicación se revela, entonces, como una de las claves esenciales para intentar acompasar el progreso comunicativo con el desarrollo humano» (Aguaded, 2002: 8).

Hay tres aportaciones en el ámbito de la educación de medios que nos parecen imprescindibles como punto de partida de la práctica: la superación de una visión concientizadora, la perspectiva crítica y la vinculación del análisis con la producción. En relación con la primera cuestión a la que hacemos referencia, la formación para los medios no debe entenderse como una forma de protección frente a su influencia, considerado que quien se está formando es alguien acrítico y pasivo y que nuestra misión es enseñarle a defenderse (Buckingham, 2000; Buckingham, 2005). En segundo lugar, el estudio de los medios debe ser crítico. En este sentido, «el alfabetismo crítico de los medios está vinculado con el proyecto de la democracia radical y preocupado por desarrollar habilidades que intensifiquen la democratización y la participación» (Kellner, 2004: 235), es decir, que la educación en medios no puede desvincularse del empoderamiento y de la transformación social. Y, finalmente, como también otros autores han defendido, apostamos por la combinación del análisis y la producción. Piette (2006: 86) va incluso más allá, y considera que «con la llegada de las nuevas tecnologías de la comunicación, este debate se vuelve completamente obsoleto porque la distinción análisis/producción aparece ahora como una diferencia de orden puramente conceptual».

Si damos tanta importancia al posicionamiento que hay detrás de nuestra práctica educativa es porque creemos que el modelo educativo es la base de la educación en medios. Una misma actividad de análisis puede ser planteada de forma muy diferente según entendamos la educación mediática, nuestro papel como educadores y educadoras y las relaciones en el aula. Estamos de acuerdo en que un uso integral e innovador de los medios de comunicación en las aulas ha de sustentarse en una filosofía educativa y en un proyecto didáctico (Aguaded y Pérez, 2001) y, al mismo tiempo, pensamos que no todas las filosofías educativas producen los mismos resultados. Por ello, a partir del desarrollo teórico, la investigación y la práctica, proponemos un modelo educativo basado en la interacción y el diálogo cuyos principios han sido desarrollados por Flecha (1997).

1. Principios del aprendizaje dialógico

Flecha (1997) define siete principios del aprendizaje dialógico que presentamos a continuación: diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, creación de sentido, transformación, solidaridad e igualdad de diferencias. Según el autor, «el aprendizaje dialógico es global o parcialmente válido para una gran diversidad de contextos educativos, desde la primera infancia hasta la última madurez» (Flecha, 1997: 13-14) y, en los proyectos que seguidamente explicaremos, estos principios fueron aplicados al ámbito de la educación en medios para personas adultas.

1.1. Diálogo igualitario

Las interacciones en el aula, el análisis y el aprendizaje deben estar basados en la relación igualitaria entre profesorado y alumnado. Lo que cuenta son los argumentos y no las pretensiones de hacer valer algo por la posición de poder de quien lo defiende. Desde la relación igualitaria, todas las personas involucradas en las iniciativas y acciones de educación enseñan y aprenden al mismo tiempo. En esta misma línea, autores como Piette (2000) o Buckingham (2005) defienden que la práctica no puede fundamentarse en la imposición autoritaria del profesorado. Como afirman Kellner y Share (2005), el proceso debe ser participativo y colaborativo. Y, además, Masterman (1993) recoge también en sus principios de educación mediática la idea de que el conocimiento no es simplemente algo que es transmitido por los maestros o descubierto por los estudiantes sino que cuando dialogamos, nuevos conocimientos se crean de forma activa entre unos y otros.

1.2. Inteligencia cultural

La inteligencia cultural reconoce que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción (Habermas, 1987) y que el desarrollo de las habilidades se produce en función del contexto y de las posibilidades que se nos abren en dicho contexto. La desigualdad entre las personas se da cuando el contexto de aprendizaje no tiene en cuenta que todos y todas tenemos capacidades, aunque puedan haber sido adquiridas de maneras distintas, y se favorece a unos grupos en perjuicio de otros. Para superar la desigualdad y generar un contexto que posibilite el

desarrollo de capacidades, debe fomentarse un clima de autoconfianza entre las personas y de altas expectativas en relación a la adquisición de las capacidades, potenciando el intercambio y la valoración de todos los saberes que se tienen, independientemente de si han sido adquiridos en contextos académicos o en contextos prácticos.

1.3. Dimensión instrumental

Cuanto mayor peso tenga la dimensión instrumental, mayor éxito tendrá el proyecto de apropiación de tecnologías. A veces, se producen renuncias en cuanto a los contenidos porque se cree que un determinado grupo o colectivo no necesita (o no va poder) aprender algo, especialmente, cuando hablamos de personas que son más mayores o que no tienen una titulación académica. Por otra parte, apostar por los contenidos no está reñido con el cuestionamiento constante de lo que debe aprenderse y la crítica a los modelos tecnocráticos, mercantilistas y deterministas en educación pero es importante tener en cuenta que, desde esta crítica, debe fomentarse un aprendizaje de máximos, es decir, deben conocerse las herramientas y, al mismo tiempo, sus posibilidades y el contexto en el que sacar partido de ellas. El aprendizaje dialógico no consiste en «hablar por hablar» sino en que los alumnos y las alumnas adquieran los conocimientos técnicos, las estrategias de producción de los contenidos mediáticos y la capacidad de trabajar autónomamente con la información y con los mensajes. A su vez, el análisis crítico tiene, desde nuestra concepción del aprendizaje, otra dimensión irrenunciable que explicamos en el siguiente punto.

1.4. Creación de sentido

Los aprendizajes deben vincularse con algo más que el interés económico y se deben evitar inercias utilitaristas, deterministas o burocratizadoras. Como ya han denunciado numerosos autores desde las corrientes críticas, corremos el riesgo de que los sistemas «informaciónicos, dirigidos por el dinero y por el poder, conviertan nuestra vida en un producto más de la evolución técnica. En esta misma línea, Kellner y Share (2005), sostienen que dar voz a quienes no la tienen es muy importante pero que, sin análisis crítico, no es suficiente.

Otra dimensión de la creación de sentido es la posibilidad real de participación. Cuando ésta se produce, sentimos los proyectos como nuestros. Por ejemplo, Piette (2000) constata en su investigación que en las aulas se limitan a enseñar la dimensión enciclopédica de Internet y se excluyen muchos de los usos que tienen sentido para los y las jóvenes. Este principio plantea, precisamente, la importancia de actuar justamente al revés: reconocer lo que cada persona puede aportar y construir conjuntamente el conocimiento.

1.5. Transformación

El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Como afirman Kellner y Share (2005), cuando los grupos infrarrepresentados o mal representados en los medios tienen la oportunidad de investigar sobre sus representaciones y crear sus propios significados, el proceso de aprendizaje se convierte en una expresión «empoderadora» de su voz y de la transformación democrática.

1.6. Solidaridad

Las relaciones que se establecen a través del diálogo igualitario crean lazos de solidaridad entre las personas. El intercambio y la ayuda permiten compartir conocimientos y establecer vínculos. No se aprende más porque se compete o porque se individualiza el proceso de aprendizaje de cada uno sino gracias a la cooperación y al apoyo mutuo. También para Masterman (1993) la educación en medios debe fomentar el aprendizaje colaborativo y centrarse en el grupo. Por otra parte, Kellner y Share (2005) hablan de la solidaridad crítica. Ésta tiene que ver con enseñar a los y las estudiantes a interpretar la información y la comunicación dentro de unos contextos socioculturales, económicos y políticos de manera que entiendan las interrelaciones y las consecuencias de sus acciones y sus estilos de vida.

1.7. Igualdad de diferencias

La educación debe basarse tanto en la igualdad como en la diferencia. Debe partir de que todos y todas somos iguales y, por ello, el reconocimiento y el respeto a la diversidad son fundamentales y, al mismo tiempo, debe garantizarse una igualdad de resultados. Un ejemplo de este principio sería el concepto de Eco (1994) de la «libertad de transcodificación». También para Kellner y Share (2005) la educación crítica de medios debe fomentar el alfabetismo multicultural entendido como la comprensión y la práctica real de la heterogeneidad de culturas y subculturas que forman parte de nuestra sociedad.

2. El desarrollo de proyectos de alfabetismo mediático dialógico

Muchas de las personas y colectivos que están sufriendo la fractura digital se dan perfecta cuenta de su situación de exclusión y tratan de transformarla gracias a la educación. Es el caso de los dos proyectos de educación mediática que presentamos a continuación. Ambos, han sido una iniciativa conjunta de educadores y participantes (en educación democrática de personas adultas se habla de participantes y no de alumnos o alumnas). Los y las participantes querían acercarse a las TIC y trabajar las imágenes y los discursos de los medios y los educadores y las educadoras apoyaron esta iniciativa. Esta dinámica de actuación es característica de la educación democrática de personas adultas. Cuando hablamos de educación democrática de personas adultas, nos estamos refiriendo a una educación que tiene por objetivo promover más oportunidades de educación y de participación para todas las personas y, especialmente, para aquellas que hasta el momento han estado alejadas de los espacios de decisión, gestión y representación. Desde esta práctica, los proyectos culturales tienen que ser definidos y organizados en función de la voz y el voto de las personas participantes y, por ello, el aprendizaje dialógico ha guiado muchos de los cursos y talleres desarrollados en los centros de educación de personas adultas, también en la educación en medios.

El proyecto «DIMELI: alfabetización mediática dialógica», coordinado por Ágora¹ (Asociación de Participantes de la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí) se desarrolló entre el 2002 y el 2004 y fue subvencionado por la Comisión Europea en el marco del programa «e-Learning» y tuvo como principal objetivo la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en la alfabetización mediática y, en concreto, se trabajó específicamente con imágenes. Por otra parte, el proyecto «e-Quality: Espacios virtuales de diálogo democrático entre culturas en torno a la imagen» también contó con el apoyo de la Comisión Europea y del programa «e-Learning», fue coordinado por FACEPA² (Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas), se llevó a cabo entre 2004 y 2005 y tuvo como principal objetivo potenciar la participación democrática y el uso de las TIC entre las personas que menos oportunidades han tenido de ello a través de la lectura crítica de los medios. Como se recoge en el manifiesto elaborado en el marco del proyecto «e-Quality» las personas participantes expresaron su objetivo: No sólo queremos encontrar la información a través de los diferentes medios, sino que también queremos debatirla, analizarla, compartir nuestra opinión sobre ella y difundir nuestra opinión a través de los propios medios. Queremos pasar de ser receptores a gestores de la información.

A través de esta metodología se ha fomentado una mayor visión crítica de los mensajes que se reciben a través de las imágenes tanto estáticas como audiovisuales, además de promover la creación propia de mensajes. La visión crítica aumenta al compartirla con otras personas, el aprendizaje individual se acelera y se enriquece en cuanto forma parte de un proceso colectivo. Así pues, el procedimiento consiste en la creación de grupos de participantes interesados en trabajar estos aspectos. Una persona ejerce el rol de moderadora, y conjuntamente con el grupo se decide que temáticas quieren trabajar; se puede aplicar tanto al visionado de una película, a la búsqueda de información en Internet sobre un tema en concreto o analizar cualquier documento audiovisual. En el caso que nos ocupa, el procedimiento distingue dos momentos clave; la sesión de búsqueda de información y la sesión de diálogo entorno a la información seleccionada. La primera sesión se organiza en una sala con conexión a Internet, en una primera sesión se introduce los aspectos clave para buscar la información en Internet de una forma básica, sobretudo para perder el miedo, la mayoría de las personas que han participado en estos grupos nunca habían tocado un ordenador y esta sesión inicial contribuye a superar este miedo. La clave es aprender haciendo, mientras se busca la información sobre la temática escogida como por ejemplo inmigración, se aprende a moverse por los buscadores, a seleccionar la información interesante, y a procesarla en archivos que luego serán unificados en la posterior sesión. Para comparar la visión de una misma temática la búsqueda de información se basa en tres fuentes: administración pública, movimientos sociales y medios de comunicación, así el grupo se divide en tres subgrupos que se dedican a buscar de la misma temática los mensajes que se exponen desde las administraciones locales, europeas o internacionales, como lo están trabajando desde los movimientos sociales y como son representados en los medios de comunicación. La comparación de estos tres tipos de fuentes fomenta un mayor conocimiento del panorama social y por tanto una mayor mirada crítica sobre los mensajes que se reciben. Tal y como se comentaba en los grupos, a través de Internet se accede a una gran cantidad de información, pero no toda es válida. Por tanto, otro paso importante de esta sesión es compartir como seleccionar la información relevante al objetivo de búsqueda. El diálogo también está presente en esta selección, a medida que las personas acceden a la información se va argumentando en grupo si esa información será válida o no para cumplir el objetivo, ejerciendo otra de las habilidades básicas requeridas en la actual sociedad de la información. Una vez encontrada, entre todas las personas integrantes se construye un documento global que contiene todas las selecciones realizadas.

Una vez que se ha unificado la información seleccionada, se prepara un documento que será entregado a cada una de las personas participantes en la posterior sesión de diálogo. La clave de esta segunda sesión es analizar conjuntamente la información a través del diálogo igualitario, que tiene su base en el respeto de las opiniones siempre que no se vulnere ningún derecho humano, en la valoración de los argumentos y no de la posición de poder de la persona que realiza el comentario, y en facilitar la participación de todas las personas participantes evitando cualquier tipo de monopolización del debate. Este diálogo va precedido por las siguientes preguntas generadoras del análisis colectivo; ¿Quién ha elaborado esta información? ¿Por qué creemos que se ha elaborado de esta forma? ¿Qué mensajes nos están transmitiendo? ¿Cómo la valoramos? ¿Qué debería comunicar y cómo? Así de esta manera se debaten las informaciones seleccionadas de las tres fuentes anteriormente citadas, el contraste de los mensajes recibidos, y a partir de aquí se generan los propios mensajes respecto al contenido analizado. Se construye entre todos y todas un nuevo conocimiento. Al compartir conjuntamente las opiniones entorno a un mismo documento audiovisual, la visión crítica aumenta, pues se enriquece con las aportaciones de todas las personas. Ello contribuye a una mayor reflexión individual y colectiva. La audiencia es activa, y por tanto aún cuando ese consumo es individual la recepción de los mensajes nunca es pasiva (McQuail, 1983), pero colectivamente se vuelve mucho más crítica al compartir los mensajes que se detectan. Estos grupos al estar generalmente constituidos por personas de diferentes edades y culturas, a la vez fomentan un mayor diálogo intergeneracional e intercultural superando prejuicios tanto edistas como racistas. El hecho de compartir estas opiniones, potencia la importancia de la propia voz de las personas participantes en la interpretación de estos mensajes, tal y como se recoge en una de las citas de «guía didáctica para crear grupos de alfabetización mediática»: Las personas que hemos comenzado a realizarlo nos ha hecho sentir que nuestra voz es importante, y eso pensábamos que no lo conseguiríamos nunca. El grupo te da libertad y te ayuda a hablar y dialogar en público.

Lo que se dialoga en el grupo, se traslada a la vida cotidiana, por ejemplo las tradicionales conversaciones entre abuelos y nietos cambia, una participante comentaba como su diálogo con su nieto se había transformado, ahora hablan de otros temas que antes no abordaban conjuntamente. A su vez, lo que sucede en la vida cotidiana se aplica en la reflexión del análisis conjunto de los mensajes, se contrasta con el propio mundo de la vida siendo un elemento clave para la valoración de la información recibida. En ambos proyectos, otro paso era poner en común las conclusiones de las sesiones de diálogo en los foros virtuales de las temáticas correspondientes. En estos espacios virtuales los grupos de participantes de los diferentes países publicaban sus mensajes respecto la información analizada. Estos espacios, se convertían en encuentros virtuales de producción crítica superando las barreras espaciales, temporales e idiomáticas. Cabe decir que en estos foros han participado personas de diferentes culturas, países, juntos y juntas han ido construyendo y poniendo en común las propuestas de cómo mejorar las realidades cotidianas, han promovido un sentido autónomo y crítico del uso de los medios.

Los resultados de estos aprendizajes superan las expectativas iniciales. Por un lado, se consigue aumentar las habilidades del uso de las TIC, de no saber encender un ordenador, a utilizar autónomamente Internet y los programas básicos. Por otro lado, aumenta el análisis crítico de la información, mediante la selección de las informaciones relevantes y el análisis conjunto, acelerando la comprensión crítica de la realidad mediática. Se genera una mayor valoración de las propias opiniones, de receptores se pasa a gestores de la información. No sólo se recibe sino que se produce. Y aquí es cuando el proceso cobra su mayor sentido. Otro resultado que se obtiene es una mayor competencia de expresión oral y escrita, en el caso de las personas inmigrantes, se acelera su proceso de aprendizaje del idioma de acogida, puesto que el hecho de poder expresar sus propias opiniones y comunicarse con las demás personas motiva a un mayor aprendizaje oral y escrito. A su vez, otro de los resultados obtenidos es la promoción de una ciudadanía activa, las personas participantes generan sus propios espacios de debate, pero no se quedan entre esas paredes físicas o virtuales sino que traspasan tanto a su realidad cotidiana como al debate público. Dos transformaciones se obtienen; la personal (con los aprendizajes adquiridos) y la social (difundiendo los propios mensajes a través de los medios, en conferencias, o entrevistas con personas responsables de las administraciones). En las conclusiones respecto las fuentes trabajadas destaca que la administración debe operar con un lenguaje más claro y preciso de cómo están trabajando los objetivos propuestos, dotar de una mayor transparencia a sus actuaciones, de los medios de comunicación se destaca su importancia en la opinión pública y se critica su postura sensacionalista en algunas ocasiones, sobretodo aquellas informaciones que vulneran los derechos humanos, y en el caso de los movimientos sociales se subraya su función en la construcción de una sociedad más democrática y solidaria apuntando la importancia del uso de los medios para visibilizar sus acciones sociales. El éxito de estos proyectos en la promoción de la autonomía y la reflexión crítica también se debe porque las personas partici-

pantes gestionan activamente los mismos. Se crean comisiones mixtas (Ágora, 2004: 8) formadas por las personas educadoras y participantes que se encargan tanto de decidir los contenidos de las sesiones como aquellos aspectos propios del proyecto como pueden ser; la difusión del mismo, los resultados, la gestión, etc. El rol de la persona educadora facilita los procesos de decisión, la preparación, las cuestiones técnicas, y las personas participantes pasan a ser agentes activos del proyecto. Un ejemplo de ello es su participación en las reuniones internacionales de los mismos. Generalmente no suelen estar presentes en este tipo de reuniones, pero en el caso de estos proyectos, un criterio básico es su participación activa, por tanto las cuestiones relevantes son debatidas en estas reuniones por las personas participantes de los diferentes países y las personas educadoras facilitan este proceso de toma de decisión. No sustituyen su voz. Tal y como expresaba María Barceló participante del proyecto «e-Quality» en la pasada edición del Internet Global Congress (2007): Esto es un proyecto de las personas participantes, y queremos que las administraciones públicas nos apoyen. La participación tiene éxito cuando se ven resultados de la misma, cuando las decisiones tienen incidencia en el desarrollo del proyecto.

3. A modo de conclusión

Numerosos autores vinculan el concepto de educación mediática a modelos que superen el proteccionismo y fomenten la lectura crítica y la autonomía del alumnado. El punto de partida de los proyectos que hemos presentado y la línea de trabajo que defienden las autoras, también. Es importante, en este sentido, que la democracia forme parte de la práctica educativa, no sólo sobre el papel y, para ello, es fundamental que nuestra manera de trabajar sea adecuada y acompañe a nuestros propósitos.

La metodología que se basa en los principios del aprendizaje dialógico consigue empoderar a las personas porque combina la dimensión instrumental del aprendizaje con la participación individual y colectiva desde las capacidades que tenemos, la solidaridad, la transformación y el sentido y se muestra como una buena práctica para el uso crítico de los medios, mostrando que, si creamos los contextos adecuados, podemos superar barreras sociales y culturales participando activamente en la sociedad.

Notas

- 1 Organizaciones socias: Centre Socialiste d'educació permanente ABSL (Bélgica), Tulossilta Oy (Finlandia), Czestochowa University (Polonia).
2 Organizaciones socias: Greta du Velay (Francia), West Lothian College (Escocia), CFL (Suecia), WEGRE (Grecia).

Referencias

- ÁGORA (2004): *Dialogical media literacy. Guía de buenas prácticas*. Barcelona.
- AGUADED, J.I. y PÉREZ, M.A. (2001): «Educomunicación en un mundo global», en *Comunicar*, 16; 120-130.
- AGUADED, J.I. (2002): «Nuevas corrientes educativas, nuevos escenarios didácticos», en *Comunicar*, 19; 7-9.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (2000): «Más allá de la dependencia: hacia una teoría de la educación para los medios», en *Comunicar*, 14; 57-62.
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- CASTELLS, M. (1997-1998): *La era de la información, I: La sociedad red; II: El poder de la identidad; III: fin de milenio*. Madrid, Alianza.
- DELORS, J. (Coord.) (1996): *Educación: hi ha un tresor amagat a dins: informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona, UNESCO.
- ECO, U. (1994): «¿El público perjudica a la televisión?», en MORAGAS, M. (Comp.): *Sociología de la comunicación de masas. Estructura, funciones y efectos*. Barcelona, Gustavo Gili; 172-195.
- FACEPA (2007): *Guía didáctica de creación de grupos d'alfabetización mediática*. Barcelona.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- GIDDENS, A. (1993): *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- KELLNER, D. (2004): «Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación», en SNYDER, I. (Comp.): *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga, Aljibe; 227-250.
- KELLNER, D. y SHARE, J. (2005): «Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy», en *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26 (3); 369-386.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
- McQUAIL, D. (1983): *Introducción a la teoría de comunicación de masas*. Barcelona, Paidós.
- PIETTE, J. (2000): «La educación en medios de comunicación y las nuevas tecnologías», en *Comunicar*, 14; 79-88.
- SÁNCHEZ, M (1999): «La Verneda-Sant Martí: A School where People Dare to Dream», en *Harvard Educational Review*, 69 (3), 320-335.
- THOMPSON, J.B. (1998): *Los medios y la modernidad*. Barcelona, Paidós.