

● Alejandro Martínez González
Madrid

TV y realidad: una propuesta para la formación de educadores

TV and reality: a proposal for teachers' training

En la presente comunicación se describe el proceso de educación en la capacidad de análisis crítico y cuestionamiento de la televisión y sus contenidos que se viene desarrollando desde el centro universitario «La Salle» en la formación de educadores sociales y maestros dentro de la asignatura titulada «Técnicas de comunicación social y publicidad», a partir de una metodología centrada en la promoción y el desarrollo del pensamiento complejo y la conciencia crítica. Se hace mención, también, de algunas técnicas para el análisis del medio televisivo en el aula.

This paper describes an educational process which enables the participants to a critical analysis of television and its contents. This educational method has been developed at «La Salle» University centre, in a social educators and teachers training course, in the frame of the subject called «Techniques of Social Communication and Advertisement». It is based on a methodology that aims the development and promotion of complex thinking and critical consciousness. Reference to some techniques for the analysis of television in class may also be found.

Televisión, análisis crítico, pensamiento complejo, conciencia crítica, medios de comunicación, educación.

Television, critical analysis, complex thinking, critical consciousness, mass media, education.

Los medios de comunicación, y muy particularmente la televisión, se conciben actualmente como consolidados agentes culturales y de socialización, a través de los cuales la sociedad contemporánea construye identidades sociales propias y ajenas, y conforma su propio contexto simbólico (Abril, 1997). Son pues, grandes constructores de la realidad, no sólo por su empeño en mostrarse como espejos de la misma, sino porque para millones de personas en el mundo la realidad pasa por compartir cotidianamente un gran porcentaje de su tiempo con ellos.

La urgencia de educar adecuadamente para su consumo es ya una cuestión ampliamente reiterada y

❖ Alejandro Martínez González es profesor de Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y de Técnicas de comunicación social y publicidad en el centro universitario «La Salle», Universidad Autónoma de Madrid (alejandromg@eulasalle.com).

reclamada por numerosos autores. De hecho, la alfabetización audiovisual está presente, por ejemplo, en el Decreto 22/2007, de 10 de mayo, que fija el currículo de la Educación Primaria en la comunidad de Madrid, dentro de los objetivos de etapa y, en principio, podría abordarse en las asignaturas de «Educación plástica y visual» y «Tecnología», correspondientes a la educación secundaria obligatoria, aunque, proporcionalmente y de modo paradójico, aún son escasas las experiencias en las que se integra esta formación de modo significativo. Una cuestión que, por otra parte, no ha de extrañarnos si tenemos en cuenta la escasa formación que sobre esta materia adquieren los educadores y maestros durante su período de formación en la universidad, pues apenas puede abordarse dentro de los contenidos de la asignatura troncal titulada «Nuevas tecnologías aplicadas a la educación», con el riesgo que supone además, que la formación en este área se centre, como ocurre muy habitualmente (Aguaded, 1999: 188-191), en el conocimiento sobre el manejo de herramientas audiovisuales e informáticas, y no tanto en el análisis de sus efectos. Una cuestión que se pone en evidencia en estudios como los realizados por Ballesta y Guardiola (2001), donde la formación y el conocimiento del profesorado sobre los medios de comunicación se mide únicamente en función del grado de utilización de éstos en su práctica docente, quedando reducida a una concepción tecnicista, en palabras de Aparici, en la que «se introducen artefactos en el aula para que todo siga igual» (Aparici, 1996: 19).

La preocupación sobre este hecho fue uno de los motivos por el que desde el centro universitario «La Salle» se optó por integrar a partir del curso 1999/2000 en el plan de estudios de la diplomatura de Educación Social, una asignatura optativa titulada «Técnicas de comunicación social y publicidad», como en su momento sugería Aguaded (1999: 197), que se puede cursar como asignatura de libre configuración en los estudios de Magisterio y que integra entre sus contenidos el análisis crítico y el cuestionamiento de los mensajes que ofrecen los medios de comunicación, centrándose de modo especial en la televisión, y desde la que se pretende sumar un nuevo grano de arena que ayude a consolidar la tendencia a favorecer una mirada más compleja sobre la realidad mediática en aquellos que tendrán la responsabilidad de transmitirla más tarde a sus educandos.

Curiosamente, y con relación al trabajo que sobre el análisis de la televisión se desarrolla en la asignatura, resulta interesante observar que la mayor parte de los alumnos, previamente al trabajo sobre la materia, coinciden ya en subrayar el claro problema que constituye para los niños y niñas el excesivo uso/abuso que hacen de la televisión. Muchos de ellos constatan que en ocasiones sus hermanos pequeños, o los niños a los que imparten clases particulares, o con los que realizan actividades de ocio y tiempo libre, se pasan frente al televisor un gran número de horas, al tiempo que parecen tener cada vez menos habilidades para el juego en interacción, reclamando lo audiovisual como única opción motivadora frente al aburrimiento. Un hecho que, por otro lado, pone en evidencia algunos de los efectos de la hiperestimulación sensorial que genera la televisión (Ferrés, 1994: 24-26) y que hacen que la realidad reduzca su poder sugestivo. Sorprende, sin embargo, que al tiempo que los alumnos observan la urgencia de intervenir ante esta realidad, ellos mismos se sitúen fuera del radio de influencia mediático y no perciban como problema su propio grado de exposición al medio televisivo, ni su capacidad y/o incapacidad para sustraerse a su influencia manipuladora. Prima así la visión de que el riesgo está en el tiempo que pasan frente al televisor los otros, fundamentalmente por tener una menor capacidad de discernir y diferenciar lo real de lo virtual. De modo que la línea de trabajo que se propone en la asignatura procura partir de la superación de la necesaria sensibilización sobre los riesgos más evidentes de la televisión de los que ya existe alguna conciencia, y se centra inicialmente en abordar una cuestión más globalizadora: ¿es posible educar para pensar críticamente en torno al significado de los contenidos mediáticos?

Entre los discursos políticamente correctos aprendidos por los alumnos sobre la televisión, se encuentra el de subrayar la importancia de promover en los educandos una mirada crítica de la misma que, a juzgar por la escasez de concreciones que son capaces de establecer luego sobre esta cuestión, da la sensación de poder lograrse tan sólo a fuerza de repetirla. Pero enseñar a establecer una mirada crítica sobre los medios requiere de una premisa que pocas veces se pone sobre la mesa, como es el desarrollo de la mirada crítica de los propios docentes en base a fundamentos teóricos que sean capaces de superar los supuestos básicos de la intuición y el sentido común.

La construcción de una mirada crítica sobre la televisión y sus contenidos sólo puede adquirir un cuerpo significativo si se es capaz de educar para «establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella» (Ferrés, 1994: 106), lo que entraña además, el desarrollo previo de una mirada crítica sobre la propia realidad a partir de la construcción de un pensamiento complejo, que sea capaz de «afrentar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre y la contradicción» (Morin, 2001: 33). Por este motivo, la estrategia metodológica de la que se parte para abordar esta cuestión en la asignatura

ra se centra principalmente en la generación de conflictos cognitivos (Ferrés, 2003: 89-105) como vía fundamental para favorecer un proceso de aprendizaje basado en la superación del paradigma de la simplicidad, que «ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple» (Morin, 2001: 89).

En este sentido, el punto de partida tomado en los últimos años para introducir el trabajo sobre el análisis crítico de la televisión desde un proceso de trabajo inductivo se establece en torno a una sugerente controversia: ¿El 11 de Septiembre de 2001 se estrelló un avión en el Pentágono?

Esta pregunta se plantea a los alumnos, apenas iniciado el curso, aun cuando el trabajo sobre análisis crítico se aborda en la asignatura mes y medio más tarde. Al finalizar cada clase se recuerda a los alumnos la pregunta y se les interroga sobre si han averiguado algo acerca de dicha cuestión. Curiosamente, los alumnos en un primer momento elucubran con algunas respuestas, unos responden afirmativamente, a otros «les suena» que no y, rápidamente reclaman del profesor una contestación, recibiendo con cierta frustración el «yo no lo sé» con el que éste responde. La reiteración de la pregunta a lo largo de las sesiones, sin embargo, no logra obtener nuevas respuestas. Resulta llamativo observar cómo las dudas sobre la certeza de unos hechos que han condicionado sobre manera el curso del mundo en los últimos años no genere inicialmente en ningún alumno la inquietud por indagar algo más sobre la cuestión, máxime en un momento como el actual en el que ampliar información sobre este o cualquier otro tema, no entraña inicialmente más dificultad que introducir en un buscador de Internet un par de palabras alusivas. Sin embargo, esto aún no ha ocurrido en los tres últimos cursos en los que se ha venido poniendo en práctica la secuencia comentada. Los alumnos, ante el cuestionamiento de su saber «doméstico», optan rápidamente o bien por afianzarse en sus escasas certezas, cual si fueran ataviados con orejeras, o bien por permanecer pasivamente en la ignorancia, antes de embarcarse sin más en el esfuerzo de afrontar la superación de la incertidumbre. Entre los posibles motivos de esta actitud es probable que se encuentre la influencia en las nuevas generaciones de un modelo cultural en el que los sujetos tienden a privilegiar lo concreto sobre lo abstracto, lo sensitivo sobre lo reflexivo, la contemplación sobre el pensamiento (Ferrés, 2003: 52), de manera que, ante la dificultad de enfrentarse a una realidad que les desborda, prefieren anclarse, como si se tratase de un mecanismo de defensa, en la denominada por Freire (1992) conciencia mítica, donde la persona reconoce la opresión, pero opta por actuar guiada más por sus emociones que por la razón. Edgar Morin (2001: 34) se refiere a esta cuestión como «la patología moderna del espíritu», que radica en la tendencia a la hiper-simplificación, que ciega la complejidad de lo real.

Llegado el momento de abordar el epígrafe sobre análisis crítico de los medios, el punto de partida lo constituye la toma de conciencia sobre este aspecto por parte de los alumnos, retomando y enfrentándoles a sus reacciones y respuestas iniciales y dándoles a conocer algunos datos como los siguientes: tras los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos se publicaron varios libros, entre los que destacó el de Thierry Meyssan (2002) titulado «La Gran Impostura». Ningún avión se estrelló en el Pentágono, en el que se sostenía la tesis de que, a juzgar por los datos obtenidos y las pocas imágenes del suceso, resulta inverosímil la versión oficial de que el Boeing 757-200 del vuelo 77 de American Airlines con destino a Los Ángeles colisionase con el Pentágono. Unos meses más tarde la periodista Pilar Urbano (2003) publicaba «Jefe Atta. El secreto de la Casa Blanca», y Bruno Cardeñosa (2003) «11-S Historia de una infamia». Las mentiras de la «versión oficial», en los que con abundantes datos y otras tesis explicativas se volvían a poner en evidencia, de nuevo, aquella versión oficial del incidente.

Estas informaciones, junto con la exposición de algunas imágenes del Pentágono tras el «accidente» donde no se observa rastro alguno del avión, constituyen el anecdótico referente desde el que introducir las primeras referencias al pensamiento y el análisis crítico. Dejando al margen la verosimilitud de las teorías conspirativas, la reflexión que se propone a los alumnos se inicia en la toma de conciencia de su propia capacidad para cuestionar la realidad cuando gran parte de la construcción que tenemos hecha de la misma se basa en los datos e imágenes que durante años hemos recibido y acumulado de la televisión.

La capacidad de los medios para consolidar ciertas elaboraciones de la realidad ajustadas a los intereses y estrategias de Gobiernos y grandes poderes, como han puesto a menudo en evidencia Ramonet (1998) o Chomsky (1997; 2002), resulta para los alumnos un motivador al tiempo que decepcionante descubrimiento, que se convierte en desconcierto cuando se les sitúa ante cuestiones como la planteada en la película titulada en español «Cortina de Humo» (1997), dirigida por Barry Levinson e interpretada por Dustin Hoffman y Robert de Niro, donde en referencia a la «Primera guerra de Irak» se abre un interrogante fácil de conectar con los sucesos del Pentágono: «¿Hubo realmente una guerra? Yo sólo vi un montón de luces verdes y la imagen en blanco y negro de lo que parecía un misil teledirigido entrando por una chimenea. Eso podía ser una imagen grabada en un estudio».

Con la presentación en el aula de estos hechos se procura ir un poco más allá de la denuncia de las frecuentes

burdas manipulaciones mediáticas, que llegan incluso a hacernos creer en el secuestro de un soldado norteamericano en Irak a través de la imagen difunda por agencias con AP, AFP o Reuters, de un muñeco vestido de militar con las manos atadas (El Mundo, 3/02/05). En este sentido, lo que se pretende transmitir a los alumnos no es que la televisión y sus contenidos, entre ellos los informativos, son una gran mentira desde la clásica perspectiva apocalíptica, sino que por su propia esencia, así como por las características del lenguaje que emplea, resulta una ingeniosa ilusión dotarla de plena verosimilitud. La realidad resulta infinitamente más compleja que la sucesión de imágenes que pretende mostrárnosla y en la constatación de este hecho radica precisamente la construcción de la tan citada mirada crítica. El reto se sitúa, por tanto, en perder el miedo a poner en duda nuestro conocimiento y en «aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza» como defiende Morin (1999: 2), para lo cual el papel del docente se sitúa en ofrecer el necesario acompañamiento que permita que los alumnos vayan poco a poco descubriendo las claves desde las que ir armando su conciencia crítica, que deberá caracterizarse por la reflexión y la disposición a la acción (Freire, 1992).

Lo que no ha de pasar por alto ante los alumnos es que la televisión, como principal referente entre los medios de comunicación de masas, es capaz de definir y dar forma a la realidad y a cuanto en ella puede o debe acontecer, y lo hace a su manera, sujeta a las normas del mercado y primando un modelo en el que impera un colonialismo cultural e informativo que ya en los años ochenta fue denunciado por la UNESCO en el Informe Mc Bride (1980), y que en este tiempo transcurrido no ha hecho más que perfeccionarse. Su formidable potencial para condicionar la percepción de lo que ocurre en el mundo fue descrito ya en 1972 por McCombs y Shaw (Dader, 1992; Monzón, 1990: 130-131), con la interesante Teoría de la Fijación de la Agenda (Agenda-Setting) en la que se muestra como, al margen de lo que puedan producir los medios sobre el cambio de actitudes, su gran capacidad radica en el efecto que generan sobre las cogniciones, al seleccionar y/o silenciar los temas sobre los que van a gravitar sus pensamientos tanto en el área informativa como en el de las modas o la cultura, condicionando de modo significativo su mapa cognitivo.

Para profundizar en estos aspectos desde la asignatura se facilitan algunos textos donde se relatan diferentes casos de manipulación informativa o donde se definen las principales teorías que desvelan el potencial manipulador de los medios, como la ya citada de la «Agenda-Setting» o la de la «Espiral del Silencio» desarrollada por Noelle-Newman (1974), en la que se destaca su poder para convertir opiniones minoritarias en mayoritarias, lo que permiten poner en evidencia el formidable potencial del lenguaje audiovisual así como desmontar la ficción, subrayada por Ramonet (1998), de que es posible informarse sin esfuerzo, a partir de una sucesión rápida de noticias breves y fragmentadas. Estas lecturas aportan así cuestiones que dan pie, posteriormente, a interrogarnos sobre porqué en televisión se reflejan determinados hechos y otros no, a constatar como el bombardeo en imágenes de una noticia no siempre equivale a su importancia real –como se pone en evidencia cuando en un informativo que pretende recoger lo más importante que ha pasado en el mundo en ese día se le dedica a un deporte como el fútbol casi un tercio de su tiempo–, a observar como la construcción de información a través de la televisión está sujeta a un código en el que priman imágenes y emotividad por encima de otros factores que permitirían una mejor comprensión de los hechos, así como a reconocer la tendencia a copiarse de los medios unos a otros, o a valorar el supuesto contenido formativo recogido en las diferentes cadenas, convirtiéndose el aula en un atractivo espacio de debate y reflexión.

Metodológicamente se opta, de este modo, por un modelo de enseñanza/aprendizaje cooperativo y dialógico, donde se contempla sistemáticamente el conflicto cognitivo, la conexión con el conocimiento previo, el acceso a nueva información y el necesario procesamiento de la misma a través de la interacción con los otros, aspecto este último que constituye un motivador e imprescindible recurso para el desarrollo de la conciencia crítica. Lo que se ha podido ir constatando a lo largo de los años es como, de este modo, los alumnos van progresivamente modificando su actitud de distanciamiento frente a las incertidumbres que se les plantean, poco a poco van siendo capaces de superar su ansia por la inmediatez, pierden el miedo a buscar y plantear dudas y aumenta su interés por profundizar y conocer más. Aún así, el desarrollo del pensamiento crítico constituye un largo aprendizaje al que la asignatura contribuye en una medida relativa, pero siempre con la esperanza de que, con el suficiente entrenamiento, los alumnos puedan llegar finalmente a manejarse hábilmente en el cuestionamiento, la reflexión, la investigación y la confrontación de ideas.

Sólo a partir de este trabajo de reflexión crítica sobre el medio televisivo en el aula se propone a los alumnos la realización de técnicas más concretas para analizar la televisión, una vez que ha podido ya ampliar y cuestionar su argumento, así como su capacidad de reflexión. Entre las técnicas propuestas a los alumnos y desarrolladas en el

aula a lo largo del curso, y tras el trabajo inicial descrito se encuentran algunas clásicas como la elaboración, grabación y edición de un informativo audiovisual, al análisis de una semana de programación televisiva o de un telediario, así como la propuesta de pasar una semana sin ver televisión o la simulación de un juicio a la televisión que, en su desarrollo, cobran una nueva dimensión al permitir retomar y conectar con aspectos de mayor complejidad y profundidad sobre los que han podido trabajar en clase previamente.

En cuanto a la realización de estas técnicas, podemos destacar cómo la creación de un informativo televisivo se convierte en un motivador ejercicio práctico en el que se propone la construcción de un breve noticiario centrado en la relación de los hechos noticiosos que acontecen en su entorno más próximo, en este caso en la propia universidad. Bajo la premisa de que ellos y sus compañeros de curso son su propio público potencial se les plantea que en equipos de trabajo seleccionen una noticia de su interés, profundicen en ella, busquen testimonios y le den forma para su inclusión en el informativo. Mientras dos miembros del grupo asumen el rol de presentadores y dan forma a la escaleta del programa, el resto trabaja en la construcción de noticias. Una vez elaborados los contenidos, se procede a la grabación por secuencias de cada noticia previa presentación de los conductores del programa. En esta fase los alumnos interpretan su papel de corresponsales, relatando los hechos, recogiendo opiniones y dando paso a sus compañeros. Cuando todo el programa queda grabado, un equipo con la ayuda del profesor, edita las imágenes para su visualización en la siguiente sesión. El resultado acostumbra a ser muy gratificante para el grupo, al tiempo que el debate posterior permite subrayar las valoraciones de lo que entraña un trabajo como éste, tanto para tomar conciencia de lo que supone realmente construir mensajes audiovisuales —en la línea de favorecer la alfabetización audiovisual como propone Aparici (1998)—, como para trabajar cuestiones relacionadas con el desarrollo de habilidades de comunicación, de trabajo en equipo o de investigación sobre contenidos.

El análisis de una semana de programación televisiva se afronta con el objeto de conocer en qué medida se privilegian o sancionan programaciones culturales, educativas, reflexivas en las diferentes cadenas (Martínez, 2003: 47). Para ello se organizan equipos de trabajo, uno por cada cadena analizada, que realizan su labor a partir de la programación publicada en las revistas semanales especializadas en la información sobre televisión. Tras hacer una clasificación de la tipología de programas que nos podemos encontrar, su tarea se centra en cuantificar el tiempo que cada cadena dedica semanalmente a ese tipo de contenidos para extraer una cuantificación en horas y en tanto por cien. Una vez extraídos los datos se presentan en una gran tabla en la pizarra donde se puede ver conjuntamente la información correspondiente a cada cadena, de modo que resulta sencillo establecer comparaciones y valoraciones relativas ya a datos fidedignos, y no tanto a presunciones. De este modo, al tiempo que los alumnos toman conciencia de la importancia de construir sus argumentos en torno al rigor de los datos, se establece una visión de conjunto de la programación televisiva que sólo es completa cuando, junto a los datos cuantitativos, se consideran los aspectos más cualitativos de dichas programaciones. Tras descubrir el porcentaje real de horas de programación infantil, por ejemplo, no servirá sólo con valorar si es mucho o poco, sino si son adecuados sus contenidos e incluso su horario de programación.

Con el objeto de profundizar en el debate y la reflexión sobre las cuestiones puestas sobre la mesa con esta técnica, se propone también a los alumnos la realización de un juicio simulado a la televisión. Para ello se crean tres grandes grupos que representarán a la fiscalía, a los abogados defensores y al jurado. El profesor o algún alumno asumen el rol de juez y dinamizador del juicio. Situados en clase simulando un espacio similar a una sala de un juzgado, se da un tiempo inicial a cada grupo para elaborar los argumentos que habrán de esgrimir. La fiscalía tendrá que determinar los cargos de los que se acusa a la televisión, orientados habitualmente al cumplimiento de su triple función de formar, informar y entretener; los abogados defensores, por su parte, deberán valorar las posibles acusaciones a las que se habrán de enfrentar e identificar los aspectos más positivos del medio televisivo; y mientras, el jurado permanece a la espera. Una vez transcurrido el tiempo concedido para preparar el caso, en torno a diez/quince minutos, se conceden cuatro turnos de palabra, dos a la acusación y dos a la defensa para que defiendan ante el jurado sus alegaciones. Después, se propone un cambio de rol a los equipos, de manera que la acusación pasa a ser defensa y la defensa acusación, ejercitándose así en atender y valorar los argumentos de los otros, así como en buscar fisuras en los suyos iniciales. Se les concede un nuevo turno de palabra y por último, un alegato final. Acto seguido el jurado se retira a deliberar y, tras unos minutos, emite el dictamen sobre los cargos, de entre los expuestos, de los que se considera culpable o inocente a la televisión, en base a los argumentos manejados durante el juicio. La técnica concluye con un debate final en el que se abordan cuestiones tanto personales, sobre como se han sentido a lo largo del juicio representando los papeles que les fueron asignados, al tener que cambiar de rol o viéndose en la responsabilidad de determinar una sentencia; como relacionadas con el trabajo sobre el aná-

lisis de los medios, haciendo una valoración de la técnica y viendo qué posibles aplicaciones tendría en diferentes ámbitos socioeducativos.

Finalmente, sobre la propuesta a los alumnos de que procuren pasar una semana sin ver televisión, podemos decir que el resultado suele ser tan diverso como enriquecedor. Lo habitual es que ninguno consiga pasar una semana completa sin exponerse al medio televisivo, en la mayoría de las ocasiones porque suele entrañar la inclusión en el experimento del resto de miembros de la familia con los que conviven. Entre los aspectos que los alumnos suelen destacar al tener que prescindir de la televisión se encuentran: el aburrimiento inicial al no saber qué hacer para ocupar ese tiempo, o la grata sensación de haber podido leer más o hablar más con las personas con las que conviven. Les sorprende, sin embargo, darse cuenta del protagonismo real de la televisión en su día a día cotidiano y en el de los suyos, que en muchos casos se convierte en dependencia. Para completar el debate en clase sobre esta experiencia, así como para ofrecer a los alumnos nuevos aportes teóricos que aumenten su capacidad como educadores en, y sobre el consumo de televisión, incorporamos una relación de propuestas básicas para ver televisión –suelen servirnos como referente las recogidas en Serrano (2003: 85-93)–, valorando las dificultades que entraña su aplicación en su propio entorno y considerando hasta qué punto nos resulta difícil a nosotros mismos hacer aquello que como educadores solemos recomendar a los otros.

En conclusión, podemos destacar, que a través de la secuencia de trabajo en el aula descrita, los alumnos llegan a replantearse su relación con el medio televisivo al tiempo que son capaces de valorar y cuestionar sus contenidos, manejando una mirada algo más compleja de la realidad. El aumento progresivo de su predisposición, su participación y su motivación nos permite constatar que, lejos de confirmarse el tópico de que los alumnos no muestran ningún interés por el aprendizaje, la participación activa y un adecuado acompañamiento, distanciado del adoc-trinamiento, permiten generar entornos de aprendizaje de gran riqueza que, en el caso que nos ocupa, consiguen mejorar notablemente la competencia para trabajar y ayudar a nuevos educandos a poder consumir televisión sin ser consumidos por ésta.

Referencias

- ABRIL, G. (1997): *Teoría General de la Información*. Madrid, Cátedra.
- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós.
- APARICI, R. (Coord.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales*. Educación y Nuevas Tecnologías. Madrid, La Torre.
- APARICI, R. (1998): *Lectura de imágenes*. Madrid, La Torre.
- CARDEÑOSA, B. (2003): 11-S Historia de una infamia. Las mentiras de la «versión oficial». Madrid, Corona Boreales.
- CHOMSKI, N. y RAMONET, I. (1997): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria.
- CHOMSKI, N. (2002): «¿Hacia dónde se dirige el mundo?», en LOBATÓN, P. (Coord.): *La televisión en tiempos de guerra*. Barcelona, Gedisa; 153-159.
- DADER, J.L. (1992): «La canalización o fijación de la 'agenda' por los medios», en VVAA: *Opinión pública y Comunicación política*. Madrid, Eudema; 294-318.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. (2003): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1992): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- MARTÍNEZ, A. (2003): «Sociedad y Medios de Comunicación», en INDIVISA Boletín de Estudios de Investigación, 4; 43-50.
- McBRIDE, S. (1980): *Un solo mundo. Voces múltiples*. Comunicación e Información en Nuestro Tiempo. México D.F., Fondo de Cultura Económica y UNESCO.
- MEYSSAN, T. (2002): *La gran impostura. Ningún avión se estrelló en el Pentágono*. Madrid, La Esfera de los libros.
- MONZÓN, C. (1987): *La Opinión Pública. Teorías, concepto y método*. Madrid, Tecnos.
- MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. París, UNESCO.
- MORIN, E. (2001): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- NOELLE-NEUMAN, E. (1974): «The Spiral of Silence: A Theory of Public Opinion», in *Journal of Communication*, vol. 24.
- RAMONET, I. (1998): *La tiranía de la comunicación*. Madrid, Debate.
- SERRANO, J.F. (2003): *¿Medios de comunicación? Guía para padres y educadores*. Bilbao, Desclée De Brouwer.