

Ensayo

Capacidad crítica y relación dialógica en el aprendizaje de la comunicación audiovisual y digital

Critical capacity and dialogic relationship learning audiovisual and digital communication

Fecha de recepción: 19/11/2013

Fecha de revisión: 12/02/2014

Fecha de preprint: 30/06/2014

Fecha de publicación: 30/06/2014

Rafael MARFIL-CARMONA*

Profesor. ESCO Escuela Superior de Comunicación y Marketing. Profesor en la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada. Investigador de la Universidad de Granada. España. rmarfil@ugr.es

Las capacidades crítica y expresiva conforman un mismo proceso en la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación audiovisual y digital. Las corrientes pedagógicas contemporáneas y las opciones tecnológicas son buenos aliados para el impulso de la creatividad en el reconocimiento de inteligencias múltiples (Gardner, 2011), frente a sistemas desfasados de transmisión vertical del conocimiento. Sin embargo, hay que vigilar que esa tendencia práctica no desatienda la faceta reflexiva. Centrándonos en las dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual (Ferrés, 2007), la que se refiere a la percepción, audiencia e interacción cobra una especial importancia en nuestros días, en los que resulta más necesaria que nunca la capacidad crítica, que debe seguir siendo un objetivo prioritario de la educomunicación. Este texto destaca la importancia de esa actitud crítica y desmitificadora, proponiendo la consideración de las TIC como medios para desarrollar modelos dialógicos basados en la relación y el aprendizaje colectivo, de forma que pasan a convertirse en TRIC al añadir la "R" del factor relacional (Gabelas, Marta-Lazo y Aranda, 2012).

Critical and expressive capabilities are part of the same process in the teaching and learning of audiovisual and digital communication. The contemporary educational trends and technology options are good allies to boost creativity in the recognition of multiple intelligences (Gardner, 2011), compared with outmoded systems of knowledge transmission. However, this tendency to practice should not prevent the reflexion and thinking. Focusing on the dimensions of competence in audiovisual communication (Ferrés, 2007), which refers to the perception, hearing and interaction, the critical capacity is of particular importance today. This capacity must follow being a priority objective of the educommunication. This paper defends the importance of critical and demystifying activities, and will be proposing the consideration of TIC (Information Technology and Communications) as something based in the dialogue, the relationship and the collective learning, becoming in TRIC after to add the "R" of the relational factor (Gabelas, Marta-Lazo and Aranda, 2012).

1. Introducción: hacer y pensar

La educomunicación se ha centrado, durante los últimos años, en el ámbito audiovisual y digital de forma prioritaria, y no pierde de vista la importancia de la actividad relacional que favorece Internet a través del uso de las redes sociales. Metodológicamente, se ha producido una adaptación lógica a los tiempos y al nuevo contexto comunicacional, después de ir cerrando etapas que, a finales del siglo XX, evolucionaron desde la reflexión crítica ante los medios hasta la expansión de modelos anglosajones acompañados de paradigmas economicistas instalados en el sistema educativo, tal y como explica Roberto Aparici (2010:11).

Sin embargo, la complejidad actual y las posibilidades de las herramientas digitales demandan amplitud de miras. Son circunstancias que exigen una nueva educación mediática que no se detenga en la diferenciación entre comprender y hacer, sino que integre ambas líneas, sin descuidar ninguna de ellas. En este campo interdisciplinar resulta más necesario que nunca superar la tradición dicotómica para asumir y gestionar lo que puede denominarse, sin duda, un cambio de paradigma, en el que está muy presente el factor emocional (Ferrés, 2013: 44). Históricamente, una de esas posibilidades antinómicas en la enseñanza de los medios ha sido la oposición entre teoría y práctica. Sin embargo, la hibridación del rol emisor-perceptor en la audiencia ha venido a integrar y reconciliar esos conceptos. En la cultura digital, se diluye la frontera entre “leer” los contenidos y crearlos.

A pesar de esa integración conceptual y expresiva, absolutamente necesaria, este texto hace una llamada a evitar la confusión limitadora entre educación mediática y adiestramiento técnico, es decir, a no caer en el otro lado, el extremadamente pragmático, como oposición al exclusivo discurrir filosófico de antaño. En la línea descrita, se corre el riesgo de pensar que el manejo de tecnologías para la creación y difusión conlleva, por sí solo, un aprendizaje completo e integral.

Para evitar esta posible carencia, es momento de recordar la importancia de la capacidad crítica y de las metodologías dialógicas y relacionales, que no deben perder de vista la transformación social como objetivo, por ambicioso y utópico que parezca, ya que son tiempos para tener presentes las ideas fundacionales de la acción educomunicativa, unas ideas que nunca quisieron verse limitadas a la capacitación técnica. La recepción activa y crítica de los mensajes, el conocimiento de los efectos sociales y el ejercicio de una ciudadanía activa son algunos temas centrales de esta actitud ante los medios audiovisuales y digitales, en los que hoy es posible otorgar un protagonismo especial al diálogo y a la reflexión. En ese marco relacional, por ejemplo, destaca el uso de las redes sociales para la activación o difusión de procesos de transformación social, como ha sucedido en el caso de la primavera árabe (Soengas, 2013).

En los últimos años, el foco educomunicativo se ha dirigido hacia el mensaje audiovisual, protagonista y omnipresente en la realidad mediática de las pantallas. Así, son numerosas las posibilidades para la comunicación en entornos digitales, que han hecho factible una interactividad impensable en los procesos analógicos, incluyendo nuevas alternativas de relación y construcción horizontal.

Tras esa transformación de la realidad mediática, en determinadas zonas del mundo (no en todas) es constatable el acceso a las herramientas tecnológicas y la familiaridad con los lenguajes y las posibilidades creativas por parte de la ciudadanía en general y de la juventud en particular. Han crecido exponencialmente las opciones para la creación, el registro y la realización videográfica, así como para su difusión masiva. Hoy día es viable cualquier actividad educativa vinculada a la comunicación audiovisual y digital. Este factor ha hecho

que las iniciativas relacionadas con la educación mediática sean diseñadas desde una óptica eminentemente práctica, una tendencia que es positiva en principio, siempre que no reste calidad al proceso de asimilación conceptual y al desarrollo de la capacidad crítica. Activar el pensamiento crítico tiene una relación directa con la búsqueda de la dignidad, del desarrollo personal y colectivo, una visión que trasciende el mero adiestramiento técnico, que convierte las tecnologías en un medio y no en un fin en sí mismo.

Gracias al enfoque práctico, es cierto que la mirada del alumnado, así como del colectivo docente e investigador, está dirigida hacia las posibilidades del “hacer”, lo que encaja con la mayor parte de las corrientes pedagógicas contemporáneas. Esta visión acompaña a cierta tendencia del sistema educativo, centrada en vincular lo que sucede en el aula con el “mundo real”. Siendo lógica esa búsqueda de coherencia y conexión del aprendizaje para la vida, no todo son luces en este planteamiento. Paradójicamente, el sistema aprovecha las bondades de la educación activa y práctica lanzando un mensaje velado: la teoría crítica o el diálogo en un entorno docente, por ejemplo, son procedimientos que tienden a la divagación y pueden servir para distanciarse de la realidad. En esa línea, el practicismo y la medición de resultados tiene que ver con ratios de eficiencia empresarial y economicista, una visión que no está orientada, precisamente, a la calidad educativa ni a incentivar procesos de revisión crítica. La reducción de horas en Filosofía y Humanidades en las propuestas legislativas más recientes es un buen ejemplo de la mentalidad dominante. En este sentido, la enseñanza de la comunicación audiovisual y digital corre el riesgo de orientarse hacia su vertiente alineada y condescendiente con el modelo social, circunscribiéndose a un amable y siempre oportuno taller de vídeo.

En definitiva, más allá de las bondades de una pedagogía de los medios centrada en aprender haciendo, es importante no dejar atrás habilidades esenciales como la capacidad crítica ante el sistema mediático y, por tanto, ante el entorno que afecta más directamente al alumnado en su vida cotidiana. Un alumnado de cualquier edad, que debe ser consciente de su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, ya sea en contextos formales o no formales.

Es innegable lo positivo que resulta comprender el lenguaje audiovisual y realizar una inmersión real y participativa en la Red, estimulando la creatividad, perdiendo el miedo al manejo de las tecnologías y conociendo las bases para la distribución de nuestra obra. Sin embargo, esa faceta creadora no debe detenerse en el placer expresivo o estético, sino que debe conectar con la visión transformadora y crítica que forma parte de la razón de ser de la educación mediática. Solo de esa forma, uniendo el acceso a los medios y activando los procesos de pensamiento crítico, se ofrece una respuesta a la vocación fundacional de un ámbito interdisciplinar que nació, precisamente, para favorecer procesos reales de emancipación y empoderamiento ciudadano, respondiendo a una vocación transformadora de la realidad (Freire, 2009; Kaplún, 1998). Precisamente por estar basado en una defensa del trabajo dialógico y conceptual, este texto no se fundamenta en la cuantificación de un estudio de campo, sino en el apunte de una línea reflexiva y argumental. Las ideas y el intercambio de perspectivas siguen siendo una base fundamental para la construcción del conocimiento.

2. La importancia de la capacidad crítica

El protagonismo de los medios digitales es un hecho indiscutible. Entre los contenidos de esos medios, reina actualmente el mensaje videográfico, con un crecimiento exponencial cuantitativo (cada vez más horas de vídeo en la Red) y cualitativo (cada vez de mayor interés por parte del internauta). Por su parte, en la educación audiovisual hay consenso en torno a lo

apropiado de impulsar la faceta expresiva en un contexto pedagógico que valore inteligencias múltiples (Gardner, 2011), entre las que se encuentra la inteligencia creadora (Marina, 2000), superando así modelos verticales basados en una exposición unidireccional de conceptos con escasa capacidad didáctica.

Experimentar y conocer el proceso creativo es la mejor manera de comprender en profundidad el mensaje, tener presente el contexto de producción y ser crítico con respecto a los contenidos audiovisuales, lo que se produce de una forma paralela al incremento del disfrute estético. En este sentido, es cierto que la creación de un cortometraje se convierte en “una metáfora de la educación mediática” (Marta-Lazo y Gabelas, 2012). En resumen, la enseñanza activa nos lleva a contemplar los medios digitales como una vía para la libre expresión, algo muy importante en una sociedad democrática. En la didáctica del cine, por ejemplo, es difícil poner en duda lo que afirma Alain Bergala:

“Cada vez estoy más convencido de que no hay por un lado una pedagogía del espectador necesariamente limitada, por naturaleza, a la lectura, al desciframiento, a la formación del espíritu crítico, y por el otro lado una pedagogía del pasaje al acto. Puede haber una pedagogía centrada en la creación tanto cuando se miran las películas como cuando se realizan” (Bergala, 2007: 38).

Sin duda, el aprendizaje audiovisual no debe limitarse de forma exclusiva a la faceta lectora, sino incorporar la dimensión creadora. Sin embargo, y ese es el propósito fundamental de este ensayo, una vez dicho esto es importante llamar la atención sobre el riesgo de caer en el efecto contrario, es decir, en las limitaciones del aprendizaje técnico, en un modelo educativo basado en el hacer sin reflexión ni diálogo. La enseñanza de la comunicación audiovisual corre este riesgo.

El practicismo tecnológico es algo propio de una sociedad y una escuela obsesionadas por la acción permanente, pero que no tienen muy claro a qué fin está destinada esa acción, para qué modelo de sociedad se trabaja. En esa línea, es conveniente que la educomunicación impulse, de forma especial, el fomento de la capacidad crítica, una vertiente que debe estar presente la percepción, audiencia e interacción, pero directamente relacionada con el resto de dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual definida por Joan Ferrés (2007). Si hace décadas padecíamos una excesiva teoría en la enseñanza de los medios, ahora hay que contrapesar la permanente creación, asegurando unos requisitos mínimos de calidad conceptual y reflexiva. En el marco universitario, los modelos de investigación cuantitativos tampoco ayudan, sobre todo cuando no vienen acompañados de criterios de calidad en la interpretación de datos y de un mapa conceptual que sitúe la razón de ser de un trabajo científico. No hay espacio, en muchas ocasiones, para aplicar el bagaje humanista que se ha ido conformando para diseñar un conjunto de prácticas centradas en el análisis de textos audiovisuales. Despreciar determinados planteamientos, por antiguos, es renunciar a lo que fueron tendencias existentes “en el terreno de las ideas y de las escuelas de pensamiento” (Marzal, 2007: 65), como es el caso del estructuralismo, con la gama de recursos que podrían aportar hoy determinados paradigmas mediante su empleo ante el imaginario digital.

Por otra parte, la preeminencia del mensaje secuencial no debe llevar, en ningún momento, a dejar en el olvido otras temáticas como la creación y el análisis de la imagen fija, periodística o publicitaria, igual o más presente en la Red que la videográfica; la influencia que ejerce el marketing, así como los procesos de gestión de anuncios y medios; el diseño de la imagen de marca y, por supuesto, el funcionamiento corporativo y editorial de los medios que generan opinión. No solo hay que convertirse en emisor del mensaje para comprender el proceso: también hace falta comprender analíticamente un entramado económico que sustenta el

sistema tecnológico e informativo. El en proceso educomunicativo, si se trabaja en profundidad, es difícil desprenderse de la ideología.

Como ejemplo concreto, una vez que sabemos hacer un corto o subir un vídeo a la Red, no está de más plantearnos cómo se sostiene económicamente la plataforma a la que estoy subiendo esos vídeos, o de qué forma se financian la televisión y la industria del cine, qué dependencia tienen los nuevos medios *on line* de los anunciantes, y cómo influye esa dependencia en la libertad informativa, por mencionar algunas temáticas relevantes. Una persona joven debe saber que, más allá del ocio y la diversión propuesta, hay una potencialidad educativa y un interés económico en la industria del videojuego, por aportar el caso de un sector emergente. No está de más discurrir en torno a los significados y valores que contiene esta propuesta de ocio tecnológico.

En esa línea, puede ser conveniente la revisión de la teoría crítica, siendo lógico adoptar posturas que replanteen el propio sistema económico, del que depende directamente el entramado mediático y la existencia de los monopolios que dominan Internet. La horizontalidad, el procomún y las posibilidades de diálogo y construcción compartida en la Red tienen mucho que ver con una línea de pensamiento emancipador. Todas estas posibilidades educomunicativas parecen más amplias que la visión sesgada de una alfabetización vinculada exclusivamente a aprender lenguaje y técnicas videográficas o digitales. No todas las personas se van a dedicar profesionalmente a la creación cinematográfica ni a la gestión de redes sociales, pero sí son consumidores y consumidoras de medios, por lo que deberían ejercer una ciudadanía más comprometida e implicada con la mejora social.

En este sentido, es posible encontrar iniciativas de reflexión que vinculen el concepto educación con el de mercado desde una perspectiva crítica (Reig y Mancinas-Chávez, 2013). Quizá la Economía o el Marketing, entre otras áreas de conocimiento, deberían estar también, desde hace tiempo, en el debate interdisciplinar de la Educación mediática.

Las líneas de acción sugeridas sitúan al alumnado en una toma de conciencia de su rol como perceptor y como parte activa de la ciudadanía. Esa visión hace inevitable que seamos conscientes, cuanto antes, de nuestro papel como audiencia. Resulta imprescindible, por tanto, diseñar acciones educativas que fomenten esa capacidad crítica, una cuestión para la que se propone el aprovechamiento de modelos dialógicos de trabajo en el aula y fuera de ella. La Red ofrece un marco efectivo para implementar esas metodologías de trabajo en educomunicación:

“En esa superación de roles que permiten las tecnologías digitales, donde todos podemos ser interactuantes, es preciso recuperar y desarrollar conjuntamente una perspectiva crítica” (Aparici, 2010: 13).

3. Dialogar y aprender en red

La implicación participativa en la Red es, en mayor o menor grado, una realidad en aquellos países cuya ciudadanía tiene acceso a las condiciones suficientes de tecnología y señal. La hibridación entre la faceta activa y receptora, ya comentada, nos hace constatar que gran parte de la población mundial está completamente “enRedada”, haciendo más vigentes que nunca las definiciones de *EMIREC* (Cloutier, 1975) y *prosumer* (Toffler, 1979), entre otros términos que explicaban la doble vertiente emisor-creador/receptor-consumidor. Se trata de una terminología cuyo mérito es su valor premonitorio en lo relativo a la cultura digital, ya que fue

propuesta décadas antes de la constatación de su verdadero significado. Sin duda, la actividad creadora y la lectura crítica son dos conceptos indivisibles en la educación mediática.

Además de la faceta creadora, de escritura, consumo e inmersión en redes, el dispositivo de recepción se ha transformado radicalmente, en un cambio que conlleva factores psicológicos y emocionales. Se debe tener siempre presente que el acto perceptivo se desarrolla a través de una constante interconexión, en la que destaca especialmente el valor relacional de la comunicación en Internet, apoyado por la acción grupal y la creación colectiva: “De igual modo que el cerebro hace cosas que una sola neurona no puede hacer, las redes pueden hacer cosas de las que una sola persona es incapaz” (Christakis y Fowler, 2010: 14). Lo emocional y el factor colectivo de relación conforman la esencia de una nueva percepción 2.0 en contextos interactivos basados en las hipermediaciones (Scolari, 2008).

En ese complejo entramado de relación e intercambio, no hay que perder de vista la vigencia de las teorías iniciales de la comunicación, centradas en un análisis de datos que llegaron en su momento a la elaboración de una Teoría Matemática (Shannon y Weaver, 1981). Tendencias en el periodismo como el *Big Data*, centrado en el desafío de “la acumulación y análisis de datos” (Colle, 2013), son una clara muestra de valor que siguen teniendo algunos conceptos de mediados del pasado siglo, propios de la era de la informatización, interpretados desde el prisma de las circunstancias actuales. Precisamente la infoxicación de los jóvenes es más tecnológica que reflexiva. Reciben más datos, consejos, instrucciones y propuestas persuasivas que invitaciones para elaborar un pensamiento propio. Más allá de lo informativo, esbozar los rasgos distintivos del audiovisual en la Red, así como las claves de su enseñanza, es un reto que sigue pasando por atender a una pluralidad de factores: ético, estético, técnico, narratológico, emocional e informativo, compartidos en mayor o menor medida con sus desarrollos periodísticos, publicitarios o de ficción.

Este cambio sustancial en los roles y en el propio funcionamiento de la comunicación, ha hecho posible que las TIC pasen a convertirse en TRIC (Gabelas, Marta-Lazo y Aranda, 2012), integrando la “R” por su vertiente relacional, una característica que debe aprovecharse para el impulso de dinámicas dialógicas destinadas a fomentar la comprensión crítica del imaginario que nos llega a través de las pantallas. Es una oportunidad para ejercitar nuestra capacidad de escucha y trabajo en equipo. Se trata de aprender en red sobre la propia Red, creando y expresando nuestra propia opinión e identidad, midiendo la extensión de nuestras aportaciones y evitando caer en el exceso verbal o el mensaje telegráfico, pero reflexionando y dialogando, al fin y al cabo, para desmitificar algunas cuestiones aparentemente indiscutibles. Ser crítico ante los medios es ser crítico ante el mundo, un paso necesario para conseguir su transformación.

Ya en la segunda década del siglo XXI, se van revisando algunos conceptos que otorgaban excesivas destrezas y capacidades a los jóvenes por el hecho de haber nacido a partir de una fecha determinada y formarse en entornos tecnológicos. Los nativos digitales (Prensky, 2001) desarrollan, por regla general, más habilidades técnicas, si bien esas competencias no aseguran la madurez en el uso de la información, ni tampoco una adecuada integración social o el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Además, no toda la población es joven, ni nació y se formó en un entorno tecnológico. Indicadores recientes del grado de alfabetización audiovisual de la ciudadanía española muestran las carencias en cada una de las franjas de edad (Marta-Lazo y Grandío, 2013; Sánchez-Carrero y Aguaded-Gómez, 2013), por lo que hay mucho trabajo por hacer.

Es indudable que la sociedad está “enRedada” a través de las tecnologías. La perspectiva apocalíptica, en su sentido más ortodoxo vinculado a la defensa de medios tradicionales frente a la innovación, no tiene cabida en el siglo XXI, y no debe dirigir la base conceptual de la educación mediática. Más bien al contrario, una visión crítica debe centrarse en el aprovechamiento de Internet como plataforma para impulsar la transformación o, al menos, colaborar activamente con esos procesos de cambio. Reflexionar sobre los medios es poner en cuestión su uso a través de una organización impuesta y unas pautas de recepción y consumo que parecen venir dadas. Pensar esa realidad mediática, hoy digital, es proponer iniciativas que beneficien al grupo y a la persona, revisando con respeto e interés lo que otros dijeron, como es el caso de una teoría crítica cuyas referencias que pueden encontrarse desde Habermas (1987) hasta Postman (1991), pasando por Dorfman y Mattelart (1972) o Giroux (1996), todo un marco de revisión que siempre debería estar presente en cualquier paradigma de la educomunicación que esté por llegar. Por suerte, la óptima integración de hacer y pensar, de crear y percibir de forma crítica, no nos obliga a tomar partido por un modelo educativo excluyente. Más bien, si nos vemos obligados a algo es a participar en la Sociedad Red (Castells, 2006). La dicotomía teoría-práctica se está superando. Para que se avance en el nuevo paradigma de la Educación mediática, la integración, la relación, el diálogo y las posibilidades de gestión horizontal conforman el potencial de nuestra nueva realidad 2.0.

4. Consideraciones finales

La comunicación digital y sus posibilidades tecnológicas deben impulsar el aprendizaje creativo, pero sin descuidar la visión crítica, dialógica y reflexiva que forma parte de la esencia de la educomunicación. Si hace décadas se abusó de la teoría sin acción, es necesario vigilar y contrapesar para que la balanza no se incline hacia el otro lado, es decir, hacia el practicismo extremo que descuide la calidad reflexiva y conceptual.

Frente al adiestramiento tecnológico, hay que reservar un espacio destacado para esa esencia reflexiva y emancipadora que dio lugar al nacimiento del campo interdisciplinar de la Educación Mediática. Los educomunicadores y las educomunicadoras que no son conscientes del origen de su actividad, difícilmente podrán definir los objetivos para el futuro.

La limitación del concepto de Educación mediática a la enseñanza audiovisual deja fuera de este campo otros ámbitos de gran interés, como el funcionamiento económico de los medios digitales o los procedimientos del marketing, entre otras realidades con peso en la actualidad.

Los medios digitales permiten nuevos sistemas de trabajo, ya que están basados en la horizontalidad, la construcción colectiva y la relación como elemento clave. Son una oportunidad más que una amenaza. El factor relacional nos lleva a la aplicación del término TRIC (Gabelas, Marta-Lazo y Aranda, 2012) para definir el uso actual de las tecnologías de la Comunicación e Información.

No solo se ha transformado el tipo de mensaje en nuestros días, caracterizado por la interactividad y la hipermediación, sino que destaca el componente emocional, presente en los nuevos entornos de comunicación y aprendizaje. Este aspecto está vinculado de forma directa con una actividad diaria sustentada en la permanente conexión. Las otras personas dan sentido a nuestra actividad en la Red.

Frente a visiones apocalípticas, centradas en una batalla perdida contra la implementación de las tecnologías, sí tiene cabida el impulso de una visión crítica, reflexiva y desmitificadora,

fomentando una recepción activa y comprometida, y teniendo presente la esencia original que dio lugar al desarrollo del campo interdisciplinar de la Educomunicación.

5. Referencias bibliográficas

- [1] APARICI, R. (2010). Introducción: Educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 9-23). Barcelona: Gedisa.
- [2] BERGALA, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- [3] CASTELLS, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- [4] CLOUTIER, J. (1975). *L'Ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle*. Montreal, Canadá: Les Presses de l' Université de Montreal.
- [5] CHRISTAKIS, N.-A. y FOWLER, J. H. (2010). *Ecology of audience: Concepts and applications*. Madrid: Taurus-Santillana.
- [6] COLLE, R. (2013). Prensa y "Big Data": El desafío de la acumulación y análisis de datos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 4(1), 100-107. Disponible en <http://mediterranea-comunicacion.org/index.php?journal=Mediterranea&page=article&op=view&path%5B%5D=65>
- [7] DORFMAN, A. y MATTELART, A. (1972). *Para Leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. México: Siglo XXI.
- [8] FERRÉS, J. (2013). Cambio de paradigma en la educación mediática. Cuatro razones y una conclusión. En ARANDA, D.; CREUS, A. y SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (Eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 37-46). Barcelona: UOC.
- [9] FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107. Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-17>
- [10] FREIRE, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Salamanca: Siglo XXI. 1ª ed. 1969.
- [11] GABELAS, J. A.; MARTA-LAZO, C. y ARANDA, D. (2012). Por qué las TRIC y nos las TIC. COMeIN. *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, núm. 9. Disponible en <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>
- [12] GARDNER, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. 1ª ed. 1995.
- [13] GIROUX, H. A. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- [14] HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- [15] KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- [16] MARINA, J. A. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama. 1ª ed. 1993.
- [17] MARTA-LAZO, C. y GABELAS, J. A. (2012). La creación de un cortometraje como metáfora de la educación mediática. *ICONO 14. Revista científica de la Comunicación y Tecnologías*

emergentes, vol. 10(1), 41-60. Disponible en <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/70/76>

[18] MARTA-LAZO, C. y GRANDÍO, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, vol. 26(2), 114-130. Disponible en <http://www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/documentos/pdf/20130503101839.pdf>

[19] MARZAL, J. (2007). El análisis fílmico en la era de las multipantallas. *Comunicar*, núm. 49, 63-68. Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-11>

[20] POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del "show business"*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

[21] PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Mcb University Press, vol. 9(5). Disponible en <http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants.pdf>

[22] REIG, R. (Dir.) y MANCINAS-CHÁVEZ, R. (Coord.), *Educación para el mercado. Un análisis crítico de mensajes audiovisuales destinados a menores y jóvenes*. Barcelona: Gedisa.

[23] SÁNCHEZ-CARRERO, J. y AGUADED-GÓMEZ, J. I. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, vol. 19(1), 265-280. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42521/40430>

[24] SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

[25] SHANNON, C. E. y WEAVER, W. (1981). *Teoría matemática de la comunicación*. Madrid: Forja.

[26] TOFFLER, A. (1979). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

[27] SOENGAS, X. (2013). El papel de Internet y de las redes sociales en las revueltas árabes: una alternativa a la censura de la prensa oficial. *Comunicar*, núm. 41, 147-155. Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=41&articulo=41-2013-14>. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-14>.