

# ALCANCES Y

*En la educación, la noción de obstáculo pedagógico es igualmente desconocida. Frecuentemente me ha chocado el hecho de que los profesores de ciencias (...) no comprendan que no se comprenda. Son poco numerosos los que han sondeado la psicología del error, de la ignorancia y de la irreflexión<sup>1</sup>.*

**GASTON BACHERLARD**

## **Resumen**

*El autor inicia su trabajo haciendo énfasis en la necesidad de que la Educación para los medios adopte los principios de la interdisciplinariedad, para de esa forma atajar los errores de la excesiva especialización. Es prioritario que los miembros de la comunidad científica lleguen a un consenso sobre los conceptos y metodologías que son comunes a sus respectivas áreas y que pueden ser compartidos. Luego pasa el autor a comentar los trabajos en Educación para los medios de cinco importantes autores: Mario Kaplún, Guillermo Orozco, Martínez-de-Toda, Len Masterman y Joan Ferrés. Comenta Hernández Díaz matices como los siguientes: Kaplún reflexiona sobre la interdisciplinariedad entre los campos de la comunicación y la educación; Orozco estudia las mediaciones sociales que intervienen en la audiencia; Masterman incentiva la autonomía crítica de las audiencias; Martínez-de-Toda propone una teoría general de la enseñanza de los medios; y finalmente, Ferrés analiza la recepción de los medios apoyándose en la psicología inconsciente y en el pensamiento creativo.*

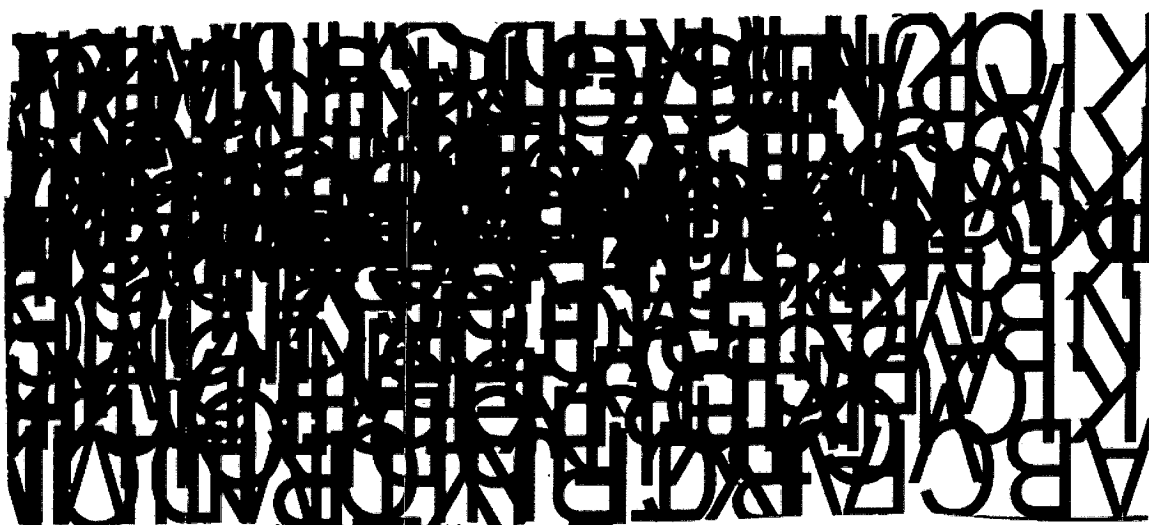
## **Abstract**

*The author begins by emphasising the need for media education to adopt inter-disciplinary principles, and thereby minimise the errors induced by excessive specialisation. It is a matter of priority for members of the scientific community to reach a consensus on the concepts and methodologies that are common to their respective areas of work and which can be shared. The author then goes on to comment on the media education work of five major authors: Mario Kaplún, Guillermo Orozco, Martínez-de-Toda, Len Masterman and Joan Ferrés. Hernández Díaz notes such differences as these: Kaplún reflects on interdisciplinary links between communication and education; Orozco studies the social mediations that affect the audience; Masterman stresses the critical autonomy of the audience; Martínez-de-Toda proposes a general theory of media teaching; and finally, Ferrés analyses the reception of the media, utilising the psychology of the unconscious and creative thinking.*

■ **Gustavo Hernández Díaz**

# LIMITACIONES

de la Educación en medios  
de comunicación



Galería de Papel. Susmar Piñango Pinto. 2004.

**E**n este artículo estudiaremos los problemas epistemológicos, teóricos y metodológicos de la Educación en medios de comunicación, tomando como marco de referencia los modelos pedagógicos que han desarrollado en este campo del conocimiento: Mario Kaplún, Guillermo Orozco, Martínez-de-Toda, Len Masterman y Joan Ferrés.

Es importante destacar que estos autores:

- A) Han orientado sus trabajos hacia la reflexión teórica de la pedagogía de los medios. Reflexión que hoy más que nunca es necesaria para evitar que esta modalidad educativa se convierta en una aplicación meramente instrumental e improvisada de la lectura reflexiva de los medios.
- B) Han fundamentado su pedagogía desde la misma experiencia escolar y familiar.
- C) Nos recuerdan que el conocimiento científico, en algún grado, no está exento del error y de la ilusión. En consecuencia, tanto el investigador como el educador deben evaluar la naturaleza del conocimiento, es decir, conocer lo que es conocer, con el propósito de afrontar y superar las contradicciones en las que pudieran incurrir en el quehacer científico y pedagógico.
- D) Son representantes emblemáticos de las grandes tendencias teóricas y metodológicas de la Educación en medios de comunicación, en las cuales se han inspirado un sinnúmero de manuales concernientes a esta modalidad educativa. Sin embargo, es necesario hacer la salvedad de que existe un conjunto significativo de posturas teóricas sobre la pedagogía de los medios que por razones de espacio merecen analizarse en un trabajo ulterior, pero que de algún modo coinciden con las tesis educativas de los autores señalados.

La educación en medios de comunicación no consiste en transmitir de forma unidireccional al educando un volumen cada vez mayor de información, sino en transformar la información en conocimiento y, a su vez, transformar ese conocimiento en sapiencia. La sapiencia radica, en este caso, en aprender a pensar sobre lo que se piensa a efectos de estar atentos a las imperfecciones y dificultades que giran en torno al conocimiento. De allí que sea sumamente necesario que la educación se dedique a analizar los problemas más importantes del pensamiento. Estos

“

**La interdisciplinariedad surge como un intento de superar la sectorialización de la ciencia con la finalidad de establecer vasos comunicantes entre disciplinas diferentes, entre la teoría y la práctica o entre el humanismo y la técnica**

”

problemas encuentran su origen en el intelecto, en la razón y en los paradigmas.

He aquí, a nuestro entender, tres de los principales obstáculos teóricos de la Educación en medios de comunicación:

#### **ESCASA REFLEXIÓN SOBRE EL ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO ENTRE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

La interdisciplinariedad en las ciencias sociales implica detectar y corregir los posibles errores que acarrea una ciencia excesivamente hiperespecializada que no ofrece salidas factibles a la comunicación interdisciplinaria. Es por ello que auspicia la negociación, el diálogo y el consenso entre los miembros de una comunidad científica. En otras palabras, la interdisciplinariedad surge como un intento de superar la sectorialización de la ciencia con la finalidad de establecer vasos comunicantes entre disciplinas diferentes, entre la teoría y la práctica o entre el humanismo y la técnica.

La integración entre las personas que comparten el grupo interdisciplinario no se decreta ni nunca puede ser forzada. Por lo tanto, debe existir una genuina motivación psicológica, moral e intelectual para organizarse y trabajar mancomunadamente en torno a una investigación determinada. Sólo en el quehacer investigativo, en las actividades de trabajo en equipo, cristalizan tanto las problemáticas como las alternativas teóricas y metodológicas que derivan de esta integración.

La investigación interdisciplinaria en el campo de la pedagogía de los medios fomenta y posibilita la construcción del pensamiento complejo y problematizador, lo que implica diversas miradas o enfoques en torno a un objeto de estudio, que en el caso de la enseñanza de los medios abarca los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos de las ciencias sociales así como lo que atañe a los aspectos semióticos, económicos y culturales de los medios masivos de comunicación.

Por otra parte, la especialización del saber corre el grave riesgo de encerrarse en sí misma, soslayando la posibilidad de integrar los problemas sociales concretos desde una perspectiva global o en una concepción en conjunto.

Una forma de superar las resistencias ante la interdisciplinariedad en el campo del conocimiento, radica en que las disciplinas tienen que explicitar y compartir abiertamente un conjunto de factores de carácter epistemológico con la finalidad de estudiar de manera sistemática y organizada un objeto de estudio. Estos factores inherentes a cada disciplina son a saber<sup>2</sup>:

- 1) Los códigos, lenguajes, símbolos y significados que se utilizan para analizar y comunicar conceptos especializados.
- 2) Los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que caracterizan al campo de conocimiento.
- 3) Los principios ideológicos, paradigmas, valores y creencias que subyacen en los sistemas teóricos y prácticas de cada disciplina.
- 4) Las relaciones de poder que ejercen las disciplinas entre sí, que traslucen en los contenidos culturales, económicos y políticos.
- 5) Aquí incluimos, la historia de las disciplinas científicas, la cual forma parte consustancial de la historia de la sociedad. Por lo tanto, el objeto de estudio en el devenir social está constituido por hechos culturales. Los fenómenos sociales acontecen en realidades muy concretas. De modo que la teoría y el método deben comprender la dinámica de los cambios socioculturales.

El intercambio interdisciplinario de estos factores, fomenta el diseño de estrategias y espacios concretos de reciprocidad teórica y metodológica que favorezcan el desarrollo y el enriquecimiento entre los diferentes campos disciplinarios, curriculares y profesionales.

Durante las décadas de los setenta y ochenta, la Educación en medios de comunicación estaba signada a convertirse

en una práctica meramente instrumental, por no decir que mecánica, que se traducía en la elaboración de manuales orientados al aprendizaje del lenguaje de los medios, así como en la aplicación de herramientas conceptuales destinadas a analizar desde la perspectiva semiótica y comunicacional los mensajes masivos. Aun cuando el objetivo de estos manuales postulaba un cuestionamiento ferviente hacia los sistemas de comunicación masivos, tomando como base la semiología aplicada a los medios y la sociología crítica de la comunicación, paradójicamente, la educación en medios de comunicación había dejado al margen la *reflexión interdisciplinaria* entre el campo académico de la educación y de la comunicación.

A mediados de la década de los noventa, Mario Kaplún introduce esta reflexión, subrayando la imprescindible articulación epistemológica, teórica y metodológica entre estos campos del saber. Este autor sostiene que aún está en una etapa previa el desarrollo de una pedagogía de los medios que considere:

(...) la Comunicación no como un mero acto instrumento mediático y tecnológico sino ante todo como un componente pedagógico. En tanto interdisciplina y campo de conocimiento, en la Comunicación Educativa así entendida convergen una lectura de la Pedagogía desde la Comunicación y una lectura de la Comunicación desde la pedagogía<sup>3</sup>.

De modo que, a tenor de lo anterior, Kaplún arriba a la conclusión de que la *Educación en medios de comunicación* es una disciplina que sintetiza las ciencias de la comunicación y de la educación, y que ambas disciplinas se encuentran en formación como campo de estudio. De acuerdo con este autor, el tema de la *interdisciplinaria* entre la educación y la comunicación, hasta el presente, no ha sido suficientemente explorado, tanto en su praxis como en su desarrollo teórico.

En nuestra opinión, Guillermo Orozco es uno de los pocos investigadores en pedagogía de los medios que, al igual que Kaplún, se ha preocupado por el tema de la interdisciplinaria. Prueba de ello es el modelo educativo de Orozco que intenta diseñar: "*estrategias de análisis e intervención que permitan a los miembros de la audiencia reconocerse como tales y aprovechar pedagógicamente su televidencia*"<sup>4</sup>. De modo que en esta propuesta de enseñanza y aprendizaje de los medios se constata el empeño por vincular, de manera sistemática, la sociología cualitativa de la comunicación con la educación constructivista.

66

**Durante las décadas de los setenta y ochenta, la Educación en medios de comunicación estaba signada a convertirse en una práctica meramente instrumental, por no decir que mecánica, que se traducía en la elaboración de manuales orientados al aprendizaje del lenguaje de los medios, así como en la aplicación de herramientas conceptuales destinadas a analizar desde la perspectiva semiótica y comunicacional los mensajes.**

99

## II. ESCASA POSTURA CRÍTICA DE LA PEDAGOGÍA DE LOS MEDIOS CON RESPECTO A LOS SUPUESTOS DEL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

Desde la perspectiva interdisciplinaria, la *Educación en medios de comunicación* contempla todas aquellas propuestas teóricas y metodológicas, que abrevan fundamentalmente del paradigma constructivista de la educación y de la teoría crítica de comunicación, y que tienen por finalidad capacitar a los educandos en métodos que incentiven la interpretación activa y crítica de los tradicionales medios de comunicación (televisión, cine, radio y prensa), así como de todos aquellos medios de entretenimiento y de información que han surgido de los avances tecnológicos (video juegos, CD multimedia, Internet, video caseros, etc), incluyendo las tecnologías y los sistemas de comunicación que aún están por inventarse.

En este sentido, algunos aspectos clave que se deberían considerar en la interacción interdisciplinaria de la pedagogía de los medios son a saber<sup>5</sup>:

1. Definir el estatuto epistemológico que comparten las disciplinas.

2. Delimitar el cuerpo de problemas que se van a abordar.
3. Diseñar un marco teórico-metodológico integrador basado en núcleos conceptuales básicos.
4. Determinar los saberes fundamentales que conforman cada uno de los campos del saber.
5. Establecer las actividades o estudios concretos que deben realizarse.
6. Elaborar un vocabulario en común entre los campos del saber.
7. Auspiciar estrategias integradoras que permitan mantener la comunicación entre las disciplinas.
8. Establecer un sistema de evaluación que dé cuenta de las fortalezas y debilidades que derivan del intercambio teórico de las disciplinas.
9. Evaluar la relevancia de los aportes y de los datos obtenidos.
10. Establecer debates teóricos permanentes.

Si el primer problema epistemológico de la Educación en medios de comunicación radica en que se observa una escasa reflexión interdisciplinaria entre el campo académico de la educación y el de la comunicación, el segundo problema tiene que ver con la ausencia de una postura crítica de la pedagogía de los medios con respecto a los supuestos epistemológicos provenientes del constructivismo y de la teoría crítica de la comunicación.

Sobre este aspecto es imprescindible reflexionar, de manera crítica, sobre el proceso de crear conocimientos, y sobre los presupuestos epistemológicos de los paradigmas de las ciencias sociales. Este examen crítico nos permite:

- A) Poner en evidencia muchos errores de lógica de los cuales no escapan los sectores de la vida académica.
- B) Denunciar la falta de racionalidad y ofrecer soluciones a los complejos problemas sociales.
- C) Evaluar el nivel de certeza de las conclusiones de una investigación.
- D) Mirar los hechos sociales desde otra perspectiva que no sea la tradicional, es decir, por el simple uso de las reglas metodológicas preestablecidas.
- E) Organizar y representar conceptualmente la realidad.
- F) Crear una nueva red o sistema de relaciones conceptuales que nos ofrezca la oportunidad de encarar tanto los errores de la ilusión como el miedo a la incertidumbre.

Aun cuando la Educación en medios de comunicación ha objetado abiertamente el paradigma positivista, resulta, por demás,

contradictorio que hasta los momentos esta modalidad educativa no ha establecido un examen sobre los fundamentos epistemológicos del constructivismo educativo y comunicacional; fundamentos que sustentan la enseñanza de los medios. Esta situación se observa, de forma emblemática, en los modelos pedagógicos de Kaplún, Orozco, Martínez-de-Toda, Masterman y Ferrés; modelos que, dicho sea de paso, han tenido una notable influencia en las prácticas educativas en medios de comunicación a nivel internacional.

No resulta suficiente con establecer un distanciamiento teórico con un paradigma determinado, si por otra parte no establecemos una genuina reflexión epistemológica en el interior del paradigma que sustenta nuestra visión del mundo y nuestra manera de construir teóricamente nuestro objeto de estudio. En este sentido, la ausencia de una postura crítica en la pedagogía de los medios ante los postulados del constructivismo educativo y de la teoría de la comunicación, puede traer como grave consecuencia que esta modalidad educativa corra el riesgo de convertirse, tarde o temprano, en una disciplina o en una práctica científica incapaz de revisarse y de replantearse a sí misma. Corre el riesgo de caer en el reduccionismo epistemológico de la *ciencia normal*, que según Thomas Kuhn, impide la crítica a sus postulados teóricos, soslaya la metacognición, y asume de manera inconsciente una postura conservadora del quehacer científico; lo cual arroja como resultado no encarar los obstáculos teóricos y metodológicos de la pedagogía de los medios y aceptar de manera resignada y, hasta muchas veces complaciente, los protocolos de investigación, hasta el punto de utilizar las teorías de manera automática e instrumental.

Hasta los momentos hemos abordado dos de los obstáculos epistemológicos en la pedagogía de los medios. El primero tiene que ver con su falta de visión interdisciplinaria. El segundo se refiere a la ausencia de una reflexión crítica sobre la teoría del conocimiento en el campo de la educación y la comunicación, lo cual supone la necesidad de desarrollar una investigación metateórica o específicamente epistemológica en el campo de la educación en medios de comunicación.

### III. ESCASO DESARROLLO TEÓRICO-METODOLÓGICO EN LA PEDAGOGÍA DE LOS MEDIOS

Sierra y Suárez<sup>6</sup> opinan que la propuesta educativa de Kaplún: "(...) *carece de una debida fundamentación teórico-concep-*

66

**Aun cuando la Educación en medios de comunicación ha objetado abiertamente el paradigma positivista, resulta, por demás, contradictorio que hasta los momentos esta modalidad educativa no ha establecido un examen sobre los fundamentos epistemológicos del constructivismo educativo y comunicacional; fundamentos que sustentan la enseñanza de los medios**

99

*tual en relación con la Teoría de la información y a la epistemología*"<sup>7</sup>. Esta apreciación que, dicho sea de paso, estos autores no argumentan a lo largo de su trabajo, de todas formas merece examinarse.

En nuestra opinión, hay que reconocer que Kaplún plantea, por primera vez, el tema de la interdisciplinarietà en el campo de la educación para los medios y, por otra parte, cuestiona abiertamente el paradigma positivista de la comunicación y la educación y, en consecuencia, asume los principios del paradigma constructivista. Hay que destacar que el debate en torno al positivismo es uno de los temas centrales que operan como punta de lanza en los modelos pedagógicos de Orozco, Masterman y Ferrés.

Ésta es la razón por la cual nos parece discutible la postura de Sierra y Suárez cuando objetan que el modelo de Kaplún carece de una fundamentación epistemológica. El planteamiento teórico de este autor es bien explícito. Se distancia del modelo conductista educativo y comunicacional de Harold Lasswell y de Burrhus Fred Skinner, respectivamente y, a su vez, toma en consideración las teorías constructivistas de la enseñanza y aprendizaje formuladas por Vygotski, Piaget, Bruner,

Ausubel, entre otros. Basta examinar la prolífica obra de Kaplún para constatar su postura teórica y epistemológica con respecto a los paradigmas de las ciencias sociales.

En esta dirección señala Kaplún que es necesario comprender en profundidad las modernas teorías constructivistas del aprendizaje ya que estas consideran que la educación no es acumulativa ni lineal, ni mucho menos se basa en la reproducción y/o memorización literal de la enseñanza transmitida de forma unidireccional. El educando aprende a problematizar sus saberes a partir de las tramas de significación cultural.

Lo que sí podemos apreciar en el modelo educativo de Kaplún es que no desarrolla en profundidad las teorías del aprendizaje constructivista. Solamente explica algunos rasgos significativos de dichas teorías, sobre todo las de Bruner, Piaget y Vygotski. Probablemente, la intención de este autor consistía en plantear la importancia de la teoría constructivista en la pedagogía de los medios y en ningún caso pretendía ahondar teóricamente al respecto. De todas formas, el planteamiento de Kaplún ha tenido una enorme influencia en el desarrollo epistemológico de esta pedagogía, hasta el punto de que la reciente bibliografía internacional sobre este campo del conocimiento, considera el constructivismo educativo como un camino fértil para incentivar el pensamiento creativo y reflexivo en torno a los medios masivos.

Ello obedece a que el aprendizaje constructivista se aleja de los postulados del enfoque positivista, toda vez que rechaza el enfoque dualista que propone un distanciamiento entre el investigador y el sujeto de conocimiento; además, reconoce el rol activo y crítico de los educandos como intérpretes y constructores de significados culturales, y finalmente fomenta la metacognición y el metaaprendizaje, es decir, se concibe la educación como una actividad intelectual donde se aprende a pensar sobre lo que se piensa o se aprende a cuestionar los argumentos, y donde simultáneamente se crean estrategias pedagógicas que enseñan al educando a aprender de manera significativa y organizada los contenidos escolares.

No obstante, esta observación que nos presentan Sierra y Suárez sobre el modelo de Kaplún, nos parece altamente pertinente, en el sentido de que abren el camino para el debate teórico, epistemológico y metodológico de la Educación para los medios, que tanto extrañamos dentro de esta disciplina.

Hay que hacer hincapié en que el modelo pedagógico de Kaplún ha contribuido notablemente en la reflexión teórica de la enseñanza y aprendizaje de los medios. Hecho que se comprueba en los modelos de Orozco, Martínez-de-Toda, Masterman y Ferrés, los cuales abrevan de los aportes fundamentales del pensamiento *kapluniano*. Aportes que se sintetizan en los siguientes aspectos: a) reivindican el diálogo, la participación y la relación intersubjetiva entre el docente y el educando; b) fomentan la lectura consciente y creativa de los medios así como la problematización y la socialización del conocimiento, aspectos clave que edifican el modelo de comunicación de carácter bidireccional; y c) brindan la posibilidad de que se establezcan espacios propicios para el intercambio dialéctico del consaber.

No debemos olvidar tampoco que a Kaplún no le basta con formar audiencias críticas, sino que es necesario desarrollar la competencia comunicativa de los educandos y su ejercicio al derecho de la comunicación. Ciertamente, Kaplún señala que:

1. La apropiación del conocimiento por una parte de los educandos se cataliza cuando se los *instruye y potencia como emisores*. Su proceso de aprendizaje se ve favorecido e incrementado por la realización de productos comunicacionales y efectivamente comunicados. 2. Si educarse es involucrarse en un proceso de múltiples interacciones, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos.<sup>8</sup>

En síntesis, Kaplún recomienda que la Educación para los medios debe fundamentarse en el estudio complejo de las relaciones entre información, comunicación, tecnología, educación y cultura. De allí que este investigador ponga énfasis en la necesidad de reflexionar los medios masivos, desde la mirada interdisciplinaria de la Educación y de la Comunicación.

Tal como hemos manifestado, la pedagogía de Kaplún influyó notablemente en el pensamiento educativo latinoamericano y europeo. Uno de los más importantes seguidores de este investigador uruguayo es el mexicano Guillermo Orozco. Este autor plantea cuatro premisas centrales:

- 1) Es necesario estudiar el proceso de ver televisión en los educandos para, de esta forma, diseñar estrategias de intervención educativa que incentiven el uso consciente de los mensajes.
- 2) Aprenderemos a reconocernos como audiencias de la televisión cuando sea-

66

**La educación para los medios de Orozco establece un distanciamiento epistemológico con el paradigma positivista de las ciencias sociales y con la teoría de los efectos fuertes de los medios. Específicamente, toma en consideración el paradigma cualitativo, el enfoque integral de la recepción de K. B. Jensen y James Lull y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens**

99

mos capaces de distinguir las mediaciones que influyen en el proceso de aprendizaje que provienen tanto de la mente del sujeto como de su contexto sociocultural. En este caso, seremos audiencias más advertidas y atentas cuando estemos en condiciones de comprender y discernir en torno a las fuentes de mediación que, a saber, son: individuales o cognitivas, institucionales, videotecnológicas, situacionales y referenciales.

- 3) Los manuales destinados a fomentar el aprendizaje de la televisión deben considerar cuatro dimensiones fundamentales: la lingüística, la técnica, la institucional y la mediática. Estas dimensiones nos permiten reflexionar sobre la avasallante presencia de la representación audiovisual en nuestra vida cotidiana.
- 4) La educación televisiva se apoya en el paradigma cualitativo de las Ciencias Sociales en virtud de que esta modalidad educativa analiza las interpretaciones, comprensiones y significados que se gestan a partir de la interacción con el medio televisivo. Por tanto, es imprescindible crear espacios de discusión en el aula para que los educandos puedan comprender que: a) la influencia de la

televisión en la vida cotidiana depende de la oportuna intervención de la mediación escolar y familiar; b) este medio requiere ser examinado y razonado dentro de un sistema social complejo; c) la experiencia de ver televisión es subjetiva y personal y d) las interpretaciones de los mensajes se socializan y se resignifican en el tejido social, histórico y cultural.

Tal como hemos señalado, la educación para los medios de Orozco establece un distanciamiento epistemológico con el paradigma positivista de las ciencias sociales y con la teoría de los efectos fuertes de los medios. Específicamente, toma en consideración el paradigma cualitativo, el enfoque integral de la recepción de K. B. Jensen y James Lull y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens, con el propósito de cuestionar: a) la aparente neutralidad del científico social en el entendido de que la intencionalidad del sujeto investigador no afecta el conocimiento que se produce en la investigación; b) los efectos unidireccionales de los medios, enfoque comunicacional que deja al margen los orígenes y las determinaciones socioculturales y psicosociales de las audiencias; y c) la tesis que considera que los mensajes televisivos son omnipotentes y persuasivos, razón por la cual las audiencias no son capaces de ofrecer una lectura refutativa, alternativa y consciente ante el universo simbólico de las imágenes.

Para Orozco, el receptor no es un recipiente vacío y pasivo esperando ser colmado de informaciones. Todo lo contrario, el receptor se enfrenta al medio con un conjunto de ideas, valores y convicciones propias. Por esta razón, el receptor no es tan susceptible de ser influido de manera irremediable por lo presentado por la televisión, ya que éste cuenta con un repertorio cultural y con un elenco de mediaciones alternativas, como la familia y las comunidades de amigos, el cual opera en el momento de interpretar el mensaje. De modo que, como muy bien lo señala este autor: "*la relación entre TV y receptor es conflictiva y contradictoria*".<sup>9</sup>

En líneas generales, la Educación televisiva tal como la concibe Orozco se identifica con las siguientes premisas: a) los medios propician diferentes tipos de aprendizaje y en este sentido hay que utilizarlos conscientemente para incluirlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; b) los mensajes masivos elaboran textos y formas de expresión específicas que requieren ser analizados desde el punto de vista semántico y semiológico; c) los con-

tenidos difundidos por los medios construyen ideologías, mitos y estereotipos de la realidad que ameritan desentrañarse en el ámbito escolar y familiar; y d) los sujetos receptores, individuales y colectivos, deben tomar distancia de los medios de comunicación y de sus mensajes en aras de que les permita ser más reflexivos y críticos y, por tanto, independientes y creativos para que de esta manera asuman un papel activo en el proceso de la comunicación.

Una de los aspectos controversiales que apreciamos en el modelo de Orozco es que no logra establecer un puente teórico y metodológico entre la investigación de la audiencia televisiva y la pedagogía audiovisual. Según este autor, la investigación de la televidencia o el análisis cualitativo de la recepción televisiva en el ambiente escolar responde a: "(...) *un esfuerzo cognoscitivo que busca entender, por una parte, qué hacen los miembros de la audiencia con los medios de información y en particular con la TV, por otra parte, al papel que juegan la cultura, las situaciones de recepción y las instituciones sociales en la mediación de los procesos comunicativos*"<sup>10</sup>.

Lo planteado por Orozco en esta cita merece algunos comentarios. En nuestra opinión, una cosa es indagar la relación que establece la audiencia con la televisión; y otra es diseñar propuestas educativas para enseñar a ver televisión. Son dos niveles de análisis y de construcción del conocimiento distintos que Orozco en ningún momento articula en su desarrollo teórico. Además, no explica cuáles son las competencias teóricas y metodológicas que necesita el educador, que en muchos casos no es investigador ni experto en estudios cualitativos de las audiencias, para analizar los procesos de recepción de los mensajes masivos; y tampoco define cuáles son los requisitos curriculares que hacen posible el enlace entre el análisis de las audiencias con la educación en medios.

Por otra parte, cuando Orozco se refiere al concepto de las *mediaciones*, que indica un conjunto de influencias que intervienen en el proceso que establece el televidente con los medios masivos, observamos que este concepto no establece una clara diferenciación con las variables de carácter étnico, económico, institucional, religioso y cultural, provenientes del paradigma cuantitativo. Por ejemplo, este investigador define la *mediación referencial* como todos aquellos aspectos: la etnia, la edad, el origen social y geográfico, que son también utilizados como variables

“

**Cabe agregar que Orozco ha acuñado una serie de términos que buscan distanciarse del vocabulario utilizado en los estudios cuantitativos de los efectos de los medios. Algunos de estos términos son a saber: tele-e-videnciar, televidencia de primer orden y de segundo orden, comunidades de apropiación y de interpretación, visualidad electrónica, audienciación, mediación videotecnológica, intercambio agenciativo, normativo y pragmático**

”

cuantitativas en las encuestas de opinión y en los análisis estadísticos.

Orozco prefiere utilizar el término de *mediaciones sociales* y no el de *efectos masivos*, toda vez que las *mediaciones* implican un conjunto de influencias posibles, no determinantes ni restrictivas, que intervienen en la descodificación del mensaje masivo. En tanto que la noción *efectos* está íntimamente ligada a la teoría conductista de la comunicación y, por su puesto, refuerza la idea de que el emisor manipula a su antojo al receptor, y que el receptor, acepción mecánica que se le designa a los aparatos receptores de ondas electromagnéticas, es un ente pasivo, sin capacidad de resistencia cultural.

Claudia Herrán<sup>11</sup> ha sido una de las estudiosas más importantes de la obra de Orozco. Esta investigadora opina que la teoría de Orozco no ha afrontado una auténtica ruptura teórico-epistemológica con respecto al paradigma positivista. Y agrega que:

La ruptura con los enfoques de los efectos fuertes de los medios masivos no

es suficiente. En cierta medida, esta ruptura concierne sólo a un campo específico dentro de la reflexión y desarrollo de la teoría de la comunicación, y no al papel que deben jugar las teorías de la recepción dentro de la comprensión global de las sociedades modernas<sup>12</sup>.

Al contrario de lo aseverado por Herrán, consideramos que Orozco ha sido uno de los pocos autores de la Educación para los medios que ha realizado un encomiable esfuerzo por desarrollar una teoría de las audiencias desde la perspectiva cualitativa. Prueba de ello es que este autor se ha dedicado a estudiar: a) los paradigmas de producción de conocimientos (paradigma realista, hermenéutico, interaccionista), b) los límites epistemológicos entre lo cuantitativo y lo cualitativo, c) las implicancias políticas y pedagógicas de la investigación cualitativa, y d) las experiencias de la investigación cualitativa en las campo de la comunicación<sup>13</sup>.

Asimismo, Orozco reflexiona sobre la necesidad de aplicar los métodos cualitativos (entrevistas en profundidad, grupos focales, análisis textual, estudios de caso, historia de vida) en la Educación para los medios, con el objetivo de crear espacios de discusión en las escuelas en torno al consumo cultural de los medios<sup>14</sup>. Cabe agregar que Orozco ha acuñado una serie de términos que buscan distanciarse del vocabulario utilizado en los estudios cuantitativos de los efectos de los medios. Algunos de estos términos son a saber: tele-e-videnciar, televidencia de primer orden y de segundo orden, comunidades de apropiación y de interpretación, visualidad electrónica, audienciación, mediación videotecnológica, intercambio agenciativo, normativo y pragmático.

En síntesis, la investigación cualitativa de las audiencias no ha sido considerada, hasta los momentos, en los programas y manuales de la Educación para los medios. Prueba de ello es que en los manuales existe una tendencia muy marcada en torno a los siguientes temas: a) el proceso comunicacional, b) las mediaciones que intervienen en la recepción televisiva, d) el análisis semiótico de los contenidos de la televisión (informativos, telenovelas, publicidad, comiquitas, entre otros), e) los efectos de la televisión en la sociedad de consumo, f) la producción televisiva, g) el análisis de la estructura económica de los medios, h) la historia de los medios masivos, e i) la legislación de los sistemas radioeléctricos. De igual forma, estos temas se vuelven a observar en los diagnósticos que se han realizado sobre la situación

teórico-metodológica de la Educación para los medios<sup>15</sup>.

Prosiguiendo con el análisis de los modelos teóricos, Len Masterman<sup>16</sup> presenta el término de *autonomía crítica*, término que designa la capacidad que tiene el educando para ponderar desde el punto de vista semiótico los mensajes masivos. Sin embargo, Masterman en ningún momento nos indica cuáles son las estrategias pedagógicas que nos permiten verificar si la autonomía crítica del educando se conservará y/o fortalecerá fuera de las aulas de clase, o si por el contrario, se desvanecerá con el tiempo, debido a la falta de orientación del docente. Al respecto, la pregunta medular que se hace la Educación para los medios es la siguiente: ¿el educando estará en condiciones de reflexionar crítica y constructivamente los mensajes masivos, fuera del ambiente escolar, es decir, con su grupo familiar y amigos? No tenemos plena seguridad a la hora de aportar una respuesta afirmativa, en virtud de que aún no se han realizado investigaciones que evalúen el impacto social de la Educación para los medios.

Consideramos que una de las estrategias para hacer efectiva y real *autonomía crítica* estriba en establecer un estrecho vínculo entre la familia y la escuela. Creemos que, de esta manera, podemos garantizar que el aprendizaje de los medios se convierta en un diálogo permanente en el núcleo familiar. Digámoslo de otra manera, y aunque parezca obvio, tanto los padres y/o representantes se tienen que involucrar en la educación de sus hijos. De lo contrario, cualquier esfuerzo por incentivar la autonomía crítica estará condenado al fracaso. Visto esto, la familia debe conocer, reforzar y complementar los conocimientos que se debaten en el sistema escolar; y la escuela, por su parte, debe conocer los valores que se imparten en el núcleo familiar.

Otras de las propuestas educativas que nos quedan por examinar son las de los autores Joan Ferrés y Martínez-de-Toda. En lo que respecta a Ferrés, consideramos dos objeciones en su propuesta educativa. La primera radica en el hecho de que no nos presenta cuáles son las bases teóricas y epistemológicas que justifican la bisagra entre el cerebro pensante y el cerebro emotivo, entre el hemisferio izquierdo y el derecho, entre el aula y la vida cotidiana. Por ejemplo, este autor recomienda establecer una nueva conciliación entre Piaget y Freud, es decir: “entre conocimiento y deseo, entre libido y racionalidad. No puede haber aprendizaje sin el desarrollo de

66

**Uno de los aspectos que consideramos relevantes en el modelo pedagógico de Ferrés es que propone el desarrollo de la mente creativa y constructiva, tomando en consideración la inteligencia emocional de Daniel Goleman y el pensamiento lateral de Edward De Bono**

99

*las estructuras cognitivas adecuadas (Piaget), pero tampoco sin que se realice una adecuada inversión de energía libidinal (Freud)”*<sup>17</sup>. Sin embargo, Ferrés no da respuesta a cómo se puede dar esta conciliación. Esto es: ¿cuáles son los puntos de encuentro teóricos entre Piaget y Freud?

Y la segunda objeción que se le puede atribuir al enfoque educativo de Ferrés radica en que no define cuáles son los contenidos conceptuales, procedimentales (habilidades, técnicas y estrategias) y actitudinales (valores, actitudes y normas) que posibilitan el aprendizaje de los conceptos fundamentales del psicoanálisis de Sigmund Freud, con el fin de analizar los contenidos latentes de los medios masivos. La erudición teórica que demuestra Ferrés sobre el tema psicoanalítico, se convierte, paradójicamente, en un obstáculo pedagógico, en virtud de que no toma en cuenta a aquellos docentes que no tienen conocimientos sólidos sobre el psicoanálisis o que nunca han tenido contacto directo con la psicología del inconsciente.

Por otra parte, uno de los aspectos que consideramos relevantes en el modelo pedagógico de Ferrés es que propone el desarrollo de la mente creativa y constructiva, tomando en consideración la inteligencia emocional de Daniel Goleman y el pensamiento lateral de Edward De Bono. De acuerdo con Ferrés, estas teorías son muy útiles y valiosas porque nos permiten conocer el funcionamiento de la mente creativa, así como comprender la natura-

leza de nuestras emociones y prejuicios, en aras de enriquecer aún más la mente racional, sobre todo, cuando interactúa con el universo simbólico de los medios.

Finalmente, el otro enfoque pedagógico que vamos a abordar a continuación es el de Martínez-de-Toda. Este autor señala que hasta los momentos no existe una teoría general de la Educación para los medios, ni tampoco una metodología que evalúe tanto las experiencias como los resultados. Sobre esta primera observación, conviene señalar que la línea de investigación *Medios, Educación y Comunicación*, que se desarrolla en el ININCO desde 1990, está avanzado en este aspecto, ya que una de sus preocupaciones centrales radica en estudiar y sistematizar los enfoques teóricos y metodológicos más representativos de esta modalidad educativa.

Coincidimos con Martínez-de-Toda en que no existe una reflexión sobre la metodología de evaluación en la pedagogía de los medios. En otros términos, podemos aseverar, con este autor que la Educación para los medios no se ha planteado un sistema evaluativo que nos permita detectar los obstáculos teóricos y metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como profundizar en las fortalezas que se desprenden en dicho proceso.

Al respecto, este autor elabora una metodología de evaluación de la enseñanza de los medios alrededor del sujeto-educando. De acuerdo con este autor, la metodología de la Educación para los medios: “busca que el sujeto esté alfabetizado mediáticamente, y que sea consciente, activo, crítico, social y creativo (...) para que así pueda participar más plenamente en la cultura popular contemporánea, tal como es presentada a través de los medios masivos”<sup>18</sup>.

Este interesante modelo pedagógico no nos indica desde qué paradigma educativo se entiende la evaluación. No sabemos si se inspira en el paradigma positivista o si se fundamenta en el constructivismo, o si toma aspectos de cada uno de estos paradigmas. En otras palabras, Martínez-de-Toda no explicita abiertamente si su propuesta de evaluación educativa se basa en actividades determinadas de antemano para alcanzar objetivos precisos, o si por el contrario, dicha evaluación es el fruto de una experiencia moral, espiritual e intelectual que en último caso está dirigida a valorar los esfuerzos que ha realizado el educando para superar sus errores, sus prejuicios, sus mitos y sus estereotipos de vida, así como para potenciar su capacidad para formular nuevos retos de aprendizaje.



Un aspecto valioso e importante de la propuesta pedagógica de Martínez-de-Toda es que su metodología nos permite *reconocer* los objetivos centrales de la Educación para los medios, a nivel internacional. Por ejemplo, si aplicamos dicha metodología, podremos evidenciar que: a) los enfoques teóricos de Mario Kaplún y Joan Ferrés se inclinan por el sujeto crítico y alfabetizado; b) Guillermo Orozco opta especialmente por el enfoque del sujeto activo y social; y c) Len Masterman adopta la perspectiva netamente crítica de los medios.

## CONCLUSIONES

Los modelos pedagógicos en medios de comunicación desarrollados por Mario Kaplún, Guillermo Orozco, Len Masterman, Martínez-de-Toda y Joan Ferrés presentan las siguientes características comunes:

1. Refuerzan el carácter interdisciplinario de la Educación en medios de comunicación, debido a los aportes teóricos y metodológicos entre el campo académico de la educación y de la comunicación.
2. Enseñan a distinguir entre la incertidumbre de no saber qué hacer con la información adquirida y la seguridad de poseer la competencia intelectual para procesarla, comprenderla, socializarla y aplicarla significativamente en nuestra vida académica, profesional o cotidiana.
3. Ayudan a organizar y sistematizar el conocimiento en medios de comunicación, audiencias e industrias culturales, sólo por citar tres de los objetos de estudio de la pedagogía de los medios.
4. Advierten que una cosa significa aplicar de forma arbitraria el acervo teórico de la semiótica para analizar los mensajes televisivos; y otra es seleccionar, de manera consciente, los supuestos teóricos que explican los rasgos más importantes de los géneros televisivos.
5. Señalan que no es igual pensar en ideas sueltas, inconexas, sin un ordenamiento racional; que aprenderlas mediante estrategias de aprendizaje, las cuales permiten visualizar, esquematizar y enriquecer los conceptos que se estructuran en la mente.
6. Contribuyen a evitar que la pedagogía de los medios se deslice gradual y sutilmente, dentro de la perspectiva meramente instrumental de la educación conductista, la cual establece un tipo de evaluación que enfatiza la evocación, casi literal, de los contenidos impartidos en el aula, descartándose, en este sentido, cualquier tipo de actividad escolar que estimule el debate de las ideas en el entorno cotidiano del alumno. A esto tenemos que añadir que la educación conductista, aún vigente en nuestro sistema escolar, se ha convertido en la alternativa más expedita para posponer el diálogo, la confrontación de ideas y la reconstrucción analítica del mundo humano.
7. Problematizan y socializan el conocimiento impartido en medios de comunicación. Lo cual supone establecer un distanciamiento epistemológico con el modelo comunicacional de Harold Lasswell y la teoría del aprendizaje conductista de Skinner, para auspiciar un modelo educativo fundado en el diálogo, la participación y la co-gestión del saber.
8. Incentivan la *autonomía crítica* mediante la semiótica de la comunicación de masas. Esta autonomía se logra cuando el educando es capaz de valerse por sí mismo críticamente. Un programa destinado a la pedagogía de los medios cultiva e incentiva la curiosidad científica, la investigación y el cuestionamiento de la realidad, más allá del aula y con la eventual orientación del educador.
9. Auspician la formación de un sujeto alfabetizado, consciente, activo, crítico, social y creativo con respecto a los medios.
10. Buscan concientizar a la audiencia sobre su proceso de ver televisión. Dicho proceso se halla influido, simultáneamente, por diversos tipos de mediaciones, como la lingüística, mediática, técnica, institucional, emocional, sólo por citar algunos. Si la audiencia es consciente de cómo operan sus mediaciones, será capaz de convertirse en un ciudadano más advertido y exigente ante a la oferta de contenidos de la industria del entretenimiento.
11. Afianzan en los alumnos la *competencia semiótica y valorativa* en medios de comunicación para que aprendan a conocer, interpretar y ponderar los contenidos de los medios masivos, con los valores humanos que se imparten en las asignaturas de la educación formal (Filosofía, Castellano y Literatura, Formación Familiar y Ciudadana, Educación Artística, Historia Universal, Historia del Arte, etc).
12. Al mismo tiempo, estos modelos pedagógicos se diferencian en la forma de abordar la teoría de la educación así como la relación entre la audiencia y los medios. Grosso modo, el modelo de Kaplún reflexiona sobre la interdiscipliniedad entre el campo de la educación y la comunicación. Orozco estudia las mediaciones sociales que intervienen en la audiencia de los medios masivos con fines educativos. Len Masterman incentiva la autonomía crítica de las audiencias de los medios, basándose en la semiótica de la comunicación. Martínez-de-Toda propone una teoría general de la enseñanza de los medios, analizando los objetivos, las metodologías y los resultados de las experiencias internacionales en educación para los medios; mientras que Joan Ferrés analiza la recepción de los medios, apoyándose en la psicología del inconsciente de Freud y Jung y en la teoría del pensamiento creativo de Daniel Goleman y Edward De Bono.
13. Las críticas fundamentales que se le pueden atribuir a la Educación para los medios son: a) escasa reflexión en torno al enfoque interdisciplinario de la educación y la comunicación; b) ausencia de un enfoque crítico con respecto a los principios del paradigma constructivista, paradigma que suscribe, precisamente, esta modalidad educativa; y c) insuficiente desarrollo conceptual en la pedagogía de los medios y en su sistema de evaluación.

De todo lo expuesto hasta ahora se desprende que hay que estar muy atentos con respecto al conocimiento fragmentado que albergan en el interior de cada disciplina; y que impide en muchas ocasiones la interdiscipliniedad o el vínculo entre las disciplinas científicas. Por lo tanto, la teoría del conocimiento debe enseñar métodos que permitan aprehender los objetos en sus contextos, en sus relaciones mutuas, en sus influencias recíprocas y en sus conjuntos. Precisamente, a través de la razón somos capaces de ubicar todas las informaciones en su contexto y en su conjunto. La razón no se cierra ante la crítica y la autocrítica, permanece abierta a la discusión, y por lo tanto evita la aceptación ciega de los presupuestos de una doctrina. Sucumbir ante esta aceptación, sea de manera consciente o inconsciente, implica caer en la racionalización o en la falsa racionalidad.

En síntesis, uno de los principales objetivos, de carácter moral y deontológico, que debe encarar el científico social y,

concretamente, el docente en medios de comunicación consiste en determinar y corregir los obstáculos pedagógicos y psicológicos (errores mentales, fantasías y prejuicios), que se hallan arraigados en su historia de vida. La sociología del conocimiento nos invita a revisarnos a nosotros mismos como educadores e investigadores, para de esta manera afrontar las ambigüedades e incongruencias teóricas que pudieran derivar de la práctica científica, intelectual y escolar.

■ **Gustavo Hernández Díaz**  
**Profesor del Instituto de Investigaciones de la Comunicación de la Universidad Central de Venezuela (ININCO-UCV). Miembro del Consejo de Redacción de Comunicación**

### Notas y referencias bibliográficas

- BACHERLARD, Gastón 1976 *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- FERRÉS, Joan 2000 *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Editorial Paidós.
- 1994 *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ, Oswaldo 2000 *Cambiar el sistema de evaluación significa un cambio de mentalidad*, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- HERRÁN, Claudia. 1994 "Un salto no dado: de las mediaciones al sentido", en: *Telediciencia: Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*, México, Universidad Iberoamericana.
- KAPLÚN Mario. 1998 "Procesos educativos y canales de comunicación", en *Comunicación N°103 (Aulas Mediáticas)*, Venezuela, Centro Gumilla.
- 1995 *Continuidades y rupturas en las búsquedas de un comunicador-educador. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen*, La Coruña, España, (reprografía).
- 1994 "Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas", en: *Anuario ININCO N°6*, Venezuela, Facultad de Humanidades y educación, Universidad Central de Venezuela.
- 1993 "Del educando oyente al educando hablante: perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse", en *Diálogos de la comunicación N°37*, Lima, FELAFACS.
- 1992 *A la educación por la comunicación (La práctica de la comunicación educativa)*, Chile, UNESCO/OREALC.
- 1986 "Metodología para la Lectura Crítica", en *Educación para la Comunicación Televisiva (Valerio Fuenzalida F., comp.)* Chile, CENECA.
- KUHN, Thomas. 1975 *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍNEZ-DE-TODA, José. 1998 *Metodología evaluativa de la Educación para los medios: su aplicación con un instrumento multidimensional*, Pontificia Universitas Gregoriana, Roma.
- MASTERMAN, Len. 1993 *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Editorial La Torre.
- NIETO CARAVEO, Luz María. 1991 "Una visión sobre la interdisciplinariedad y su construcción en los currículos profesionales", en *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, UASLP, México. (Dirección electrónica: <http://ambienta-l.uaslp.mx/docs/LMNC-AN-9108-InterdisCurric.pdf>. Recuperado: 27-08-04).
- OROZCO, Guillermo. 1990 "El niño como televidente no nace se hace", en *Educación para la recepción*. México, Editorial Trillas.
- 1991 *Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio*. México, Universidad Iberoamericana.
- 1994 *Al rescate de los medios (Desafío democrático para los comunicadores)*. México, Colección UIA: Ensayos del PROICOM.
- 1996 *Televisión y Audiencias: un enfoque cualitativo*, Madrid, Ediciones La Torre.
- 1997a "Mass-mediación y 'audiencia-ción". En *Comunicación*, n° 100. Caracas, Centro Gumilla.
- 1997b *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*, México, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.
- 1999 "Telediciencia y mediaciones. La construcción de estrategias por la audiencia", en VV.AA. *El consumo cultural en América Latina*. Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- 2001 *Televisión, audiencias y educación*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- PARRA, Nidia (2003/2004). "La Interdisciplinariedad en la modalidad Educación Especial", en: *Revista Educación, N°186*, Venezuela, Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- SIERRA CABALLERO, Francisco y SUÁREZ VILLEGAS, Juan Carlos. 2000 *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*, España, Editorial MAD.
- 1 Gastón Bacherlard (1976), *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, p. 20. (Cursivas nuestras).
- 2 Cfr. Luz María Nieto Caraveo (1991), "Una visión sobre la interdisciplinariedad y su construcción en los currículos profesionales", en *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, UASLP, México.
- 3 Cfr. Mario Kaplún (1998), "Procesos educativos y canales de comunicación", en *Comunicación N°103 (Aulas Mediáticas)*, Venezuela, Centro Gumilla, p.12. (Cursivas nuestras).
- 4 Guillermo Orozco Gómez (1996), *Televisión y Audiencias: un enfoque cualitativo*, Madrid, Ediciones La Torre, p.97.
- 5 Cfr. Nidia Parra (2003/2004). "La Interdisciplinariedad en la modalidad Educación Especial", en: *Revista Educación, N°186*, Venezuela, Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- 6 Francisco Sierra Caballero y Juan Carlos Suárez Villegas (2000), *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*, España, Editorial MAD.
- 7 *Ibid.* p.58.
- 8 Mario Kaplún (1997), "Pedagogía de la Comunicación", en *Revista Voces y Culturas*, N° 11/12, Barcelona, Editorial Anales de Pedagogía, p.87. (Cursivas y numeración nuestra).
- 9 Guillermo Orozco Gómez (1991), *Recepción Televisiva: Tres aproximaciones y una razón para su estudio*, México, Universidad Iberoamericana, p.30.
- 10 Guillermo Orozco Gómez (1996), *Televisión y Audiencias: un enfoque cualitativo*, Madrid, Ediciones La Torre, p. 99. (Negrillas nuestras).
- 11 Claudia Herrán (1994), "Un salto no dado: de las mediaciones al sentido", en: *Telediciencia: Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*, México, Universidad Iberoamericana.
- 12 *Ibid.*, p.40.
- 13 Cfr. Guillermo Orozco (1997), *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*, México, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.
- 14 Guillermo Orozco (1997), *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa, op.cit.*, p.116.
- 15 Para profundizar más acerca del estado del arte de la educación para los medios, se pueden consultar los siguientes textos: a) VVAA (1992), *Manual Latinoamericano: Educación para la comunicación*, Ceneqa, Chile; b) John Pungente (1990), "La educación para los medios en Europa: Panorámica de varios países", en: *Educación para la recepción*, México, Editorial Trillas; y c) Valerio Fuenzalida (1986), *Educación para la comunicación televisiva*, Ceneqa, Chile.
- 16 Len Masterman (1993), *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Editorial La Torre, op.cit.,
- 17 Joan Ferrés (2000), *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Editorial Paidós, p.134.
- 18 José Martínez-de-Toda (1998), *Metodología evaluativa de la Educación para los medios: su aplicación con un instrumento multidimensional*, Pontificia Universitas Gregoriana, Roma, p.111.