

-Veo, veo.

- ¿Qué ves?

Consol Aguilar Ródenas

Universitat Jaume I

" Los otros no nos gustan. Los niños de los otros no nos gustan. No son niños, no saben poner su mano en los cristales sin dejar huellas como de caracol. Son niños sin cara, sin orejas, sin labios. Tienen las manos llenas de piedras dañinas, y entre los dientes palabras que escupen, que caen comisuras abajo, como saliva. No nos gustan los niños de los otros, porque no son niños: niños como los nuestros. No nos gusta oírles, porque sus voces no son como las nuestras. no nos gusta mirarles, porque no queremos verles los ojos ."

(Ana Maria Matute,1961).

" Y desde entonces usted lo ve con los ojos abiertos, en cuanto cosa mira y lo ve con los ojos cerrados, en cuanto cosa piensa; y con sus ojos lo toca".

(Eduardo Galeano,1993)

Esta comunicación resume el recorrido de una mirada, el trabajo desarrollado con el estudiantado de la asignatura Didáctica del català II de la Titulación de Maestro-a el curso 2003-2004 partiendo de la opción crítica y de la investigación- acción, con un objetivo: estimular el deseo de descubrir y comunicarse en el estudiantado desde un aprendizaje comunicativo y dialógico, desde una práctica comprometida que iguala el aprendizaje y el desarrollo de una ciudadanía crítica, creadora y transformadora de cultura.

La asignatura se plantea desde un enfoque interdisciplinar que permita al estudiantado la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e iconoverbales y, consecuentemente, a la consolidación de su competencia como usuarios y usuarias en situaciones concretas de interacción.

Los tópicos generales trabajados fueron: 1) el lenguaje y el currículum: imágenes y textos (trabajamos el currículum oculto, los prejuicios lingüísticos, el lenguaje políticamente correcto y el cambio de actitudes y valores desde el lenguaje de la posibilidad de Freire); 2) transversalidad y didáctica del catalán (desde todos los temas relacionados con el lenguaje y el género, la violencia, la ecología, el interculturalismo y la diversidad); 3) el teatro como incitación a la acción; 4) el mundo de los niños y las niñas y de las/losjóvenes en la LIJ; 5) análisis y desarrollo de recursos en torno a las actividades de animación a la lectura; 6) las publicaciones culturales de la juventud: el cómic y el fanzine; 7) la imagen y las nuevas posibilidades en la producción de textos; 8) la televisión (publicidad, dibujos animados y programas infantiles) (Cfr.: Aguilar, 2000b, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2003, 2004).

Para desarrollar los temas utilizamos distintos recursos que facilitaran el diálogo y la reflexión: dossiers teóricos, vídeos, transparencias, fragmentos de películas, internet o libros de literatura infantil y juvenil que trabajamos en clase en grupo-clase y en grupos-reducidos. Estos talleres los combinamos con la realización de cuatro trabajos prácticos, para reformular y aplicar la teoría, nuevamente en grupo-reducido. Estos trabajos consistieron en: 1) la elaboración del guión de una fotonovela trabajando los elementos del texto y de la imagen; 2) el análisis crítico de un anuncio publicitario desde una serie de sugerencias que incluían elementos de imagen, texto, currículum oculto o música entre otros (Cfr.: Aguilar, 2000a, Lomas 1997, Reyzaal, 2002).; 3) el análisis comparativo de la franja horaria infantil entre canales autonómicos y estatales, públicos y privados (series de dibujos animados, los anuncios intercalados...) reflexionando sobre los contenidos ideológicos que vehiculan y los valores y actitudes que transmiten y 4) la realización de una dramatización o un cortometraje a partir de un tópico de libre elección.

La experimentación de todos estos recursos se efectuó desde el trabajo cooperativo y solidario, construyendo y reconstruyendo conocimientos a partir de la interacción entre iguales, trabajando dos niveles: a) los conceptos necesarios en su formación de maestros-as y b) cómo aplicarlos después en la escuela, en grupos heterogéneos, implicando a las familias y al entorno escolar.

Paralelamente incluimos otras voces mediante conferencias-talleres sobre los temas que iban planteándose en el aula como el colonialismo y el postcolonialismo ideológico a través del cine ("Cinema, intertextualitat i educació sentimental"), la realización de un corto sin recursos (comprometido con el tema del interculturalismo participante en la convocatoria europea "No soy de aquí" de Canal +) y alternativas para trabajar por una escuela más inclusiva, justa y solidaria, acercando al estudiantado a experiencias de creación de textos e imágenes cercanas a la democracia participativa y deliberativa, fomentando los recursos institucionales y simbólicos para que el estudiantado participe en la transformación de las desigualdades que impiden el desarrollo de relaciones sociales democráticas ("La Verneda: 1978- 2004. La realitat d'una Tertúlia Literària Dialògica") (Elboj y otros, 2002).

El primer trabajo práctico, la realización del guión de una fotonovela (en casi todos los casos se realizó todo el proceso, es decir se incluyó elaboración y montaje) incluía el análisis comparativo de la imagen fija y de la dinámica. Y en muchos casos llegamos desde elementos muy simples. Con los tubos de cartón del papel higiénico, del papel de cocina, con cajas desfondadas de diversos formatos experimentamos planos y angulaciones, variando la distancia y las posiciones (subidos en las mesas, tumbados en el suelo... los elementos de la imagen eran un motivo de juego y descubrimiento: picado, contrapicado... comparamos recursos del lenguaje del cómic y del cine que se han intercambiado como el fundido en blanco y negro, comparando sus signos de puntuación...) y utilizamos un dossier que elabore a partir de guionistas e ilustradores-as que han significado un referente en nuestro entorno contemporáneo, comprobando que muy pocos sobreviven en la actualidad, y analizamos entre otros argumentos el auge actual del manga japonés, visualizando un especial muy interesante elaborado por el programa *Metrópolis*.

A partir de este dossier trabajamos viñetas de *Madriz*, *Totem*, *Comix*, *Cimoc*, *Cairo* o *El Vibora*. También clásicos como, por ejemplo, *Little Nemo* o *El príncipe Valent*. También los clásicos-as del cómic valenciano como Mique Beltrán, Daniel Torres, Ana Juan o Sento. Y comparamos distintos tratamientos del cómic en los libros de texto que se utilizan en la escuela, así como adaptaciones al cómic de obras literarias, algunas muestras de cómic en la literatura infantil y juvenil (LIJ) o adaptaciones cinematográficas de cómics.

El estudiantado también contó con una selección de múltiples artículos dirigidos a su especialidad, educación infantil, que incluyen el tratamiento didáctico de la imagen ligada a las habilidades lingüísticas básicas a partir de autoras-es como, por ejemplo, Romea (1991), Lucea y Seoane (1996) o Gómez (2001).

El análisis del anuncio publicitario y de la franja infantil de programas televisivos suscitaron múltiples interrogantes. En mayo de 2001 la CEACCU (Confederación española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios) presentó el informe "¿Qué televisión ven los niños?" analizando los espacios infantiles de dos cadenas públicas (TVE-1 y TVE-2) y dos privadas (Antena 3 y tele 5) emitidos entre el 22 y el 28 de mayo de 2000. Según este informe una buena parte de la programación infantil (de cuatro a doce años) de las cadenas españolas aparece la violencia como único modo de resolver los conflictos, aparecen situaciones sexistas y discriminatorias o atentatorias contra la dignidad de la mujer, se presenta la cultura como algo aburrido, se ensalza la competitividad como el valor más ensalzado, se maltrata el idioma y , a partir de los datos de la consultora Sofres, el informe destaca que los niños y las niñas tienden a ver la televisión en el horario estelar de las personas adultas (*prime time*) y señalaba " Los programas infantiles más vistos no alcanzan la audiencia del espacio no infantil más visto por chavales de entre cuatro y doce años" (Nogueira,2001:69).Este informe evidenciaba que la situación era muy similar a la que reveló su estudio anterior de 1998.

Los datos del 2003 no son menos desalentadores. Según un estudio sobre audiencias infantiles realizado por la profesora Carmen Lazo de la Universidad Complutense de Madrid, para el 92% de los niños ver la televisión es su actividad preferida al llegar del colegio, por delante de jugar (86'3%),

merendar (85'2%) y hacer los deberes (79'2%). Estos datos, resalta la prensa, revalidan los suministrados por los audímetros: los niños y las niñas pasan ante la televisión 218 minutos al día, superando el año anterior que Sofres situó en 211 minutos.

Y se destaca (Gómez,2003:60): " Pero sus programas preferidos tienen poco que ver con contenidos especialmente dirigidos al público infantil. Estas ofertas escasean en la mayoría de las cadenas públicas y son ignoradas por las privadas. Un trabajo elaborado por el profesor de la Universidad Carlos III Agustín García Matilla reclama la necesidad de promover un "pacto por la infancia" según el cual la televisión estaría obligada a programar espacios para los diferentes segmentos de edad, y albergaría, por ejemplo, informativos para niños, como tienen algunas cadenas europeas, japonesas y estadounidenses.

A falta de estos contenidos, los niños están abocados por la fuerza a consumir los mismos productos de los adultos".

Y en las conclusiones del libro blanco sobre " La educación en el entorno audiovisual" que presento en enero de 2004 el CAC (Consejo Audiovisual de Cataluña) aparece que un niño o una niña españoles está de media más horas delante del televisor que en la escuela. Los y las menores de entre cuatro y doce años dedican 990 horas anuales a ver la televisión frente a las 960 que se destinan al colegio y los estudios. El CAC también alerta de que desciende la programación destinada a los y las menores y que el momento del día en que más niños y niñas ven la televisión es entre las 21 y las 24 horas, fuera del horario protegido. El director de este informe , el profesor J.M.Pérez de la Universitat Autònoma de Barcelona , señala " Lo que hace la escuela durante el día lo deshace la televisión durante la noche". Y se destaca (M.R./M.P.,2004): " Si a las 19 horas semanales dedicadas a la televisión se le suman los minutos dedicados a los videojuegos y el ordenador, un menor pasa de media 30 horas semanales frente a la pantalla. El consumo audiovisual infantil se realiza mayoritariamente fuera de cualquier control adulto y no se contemplan espacios dedicados precisamente a este tipo de público (...) Entre un 43% y un 50% de los alumnos de ESO dispone de una televisión en su habitación, "especialmente para liberar al uso adulto el televisor de la sala de estar"(...) Resalta también que a menor nivel económico, mayor tiempo se dedica a la televisión, ya que hay menos alternativas de ocio. "Si la escuela enseña el valor del esfuerzo y

de la constancia, la televisión potencia una visión del mundo en que cualquier deseo parece estar al alcance de la mano", añade el libro blanco elaborado tras un centenar de entrevistas con representantes de padres, educadores, pedagogos, psicólogos y productores audiovisuales". La vicepresidenta del CAC, Victoria Camps resaltó en la presentación del informe (M.R./M.P.,2004): " El problema no es cuánto se mira, sino qué y cómo se mira".

Como señala Manguel (2002:22): "Las imágenes que componen nuestro mundo son símbolos, signos, mensajes y alegorías. O acaso tan sólo presencias vacías que llenamos con nuestros deseos, experiencias, interrogantes y pesares. En cualquier caso, las imágenes, como las palabras son la materia de que estamos hechos".

En clase se analizó el contenido sexista, racista, clasista, homófobo o violento de muchos de sus contenidos. Y se evidenció que como señala Lomas (1997:285-287): " el acceso de los mensajes publicitarios a los escenarios comunicativos ignora hoy cualquier frontera: todo vale ahora en el paisaje audiovisual de la opulencia informativa, en ese hipermercado de las comunicaciones de masas en el que se venden las audiencias y se compran las miradas de los espectadores. Las audiencias pasan así a ser moneda de cambio en las transacciones comerciales que tienen lugar entre las *industrias de la realidad* y los *fabricantes de sueños*(...) Hoy la mercancía más valiosa(...) es la mirada fiel, devota y cautiva de las personas.(...)La publicidad, en su calidad de discurso hegemónico en nuestras sociedades, sustituye así a los mitos, ideologías y creencias de antaño y desemboca en la emergencia de una mitología contemporánea en la que el culto a los objetos (al fetiche de las mercancías) se transforma en sentido (y en *querer ser*, y en *poder*, y en *hacer* (...)) La comunicación publicitaria constituye de esta manera a la estabilidad de la sociedad de clases al tejer en torno a los objetos una red de analogías (o de alegorías) no sólo entre las cualidades y ventajas del producto y las formas de vida de los consumidores de los *grupos sociales de pertenencia* sino también entre la identidad simbólica de las mercancías y los estilos de vida de los *grupos sociales de referencia* (...) De esta manera toda publicidad alude no sólo al sentido utilitario del consumo de objetos (a su *valor de uso* y a su *razón práctica*) sino también a una cierta imitación de los *estilos de vida* y de los hábitos culturales de los grupos sociales más desfavorecidos".

Realizamos pues un recorrido desde los recursos más simples: diapositivas, transparencias, fotografía fija pasada a video de formato doméstico... a los recursos con los que está familiarizado el estudiantado de la era digital.

En los vídeos realizados por el estudiantado distintos temas que se habían trabajado, contrastado, dialogado en clase, aparecían con su propia voz: la actualización de leyendas de tradición oral, la evolución histórica del *rol* de la mujer, la violencia doméstica, la drogadicción en la población universitaria... los formatos de presentación también fueron distintos y complementarios, e incluían fragmentos de su realidad inmediata incluyendo opciones muy distintas como se comprobó en la utilización de las bandas sonoras desde el *Malo* de Bebe o *El club de las mujeres muertas* de Victor Manuel, a música dance, indie o house entre otras opciones. También en el uso de la dramatización, e incluso una muestra de reportaje gráfico consultando a diversas personas del entorno (un barrio conflictivo de la periferia de la ciudad) donde residía uno de los grupos de estudiantes por el tema de la violencia doméstica (tiendas de todo a cien, mercerías, los y las paseantes del parque, grupos de adolescentes y jóvenes, o el policía municipal entre otros).

La evaluación por parte del estudiantado fue altamente positiva, resaltando el enriquecimiento mutuo, la "sorpresa" que les habían producido determinados trabajos, (re)descubriéndose, reivindicando la ilusión y la utopía como parte de su realidad y de su futuro como enseñantes.

Todos los grupos coincidieron en que el trabajar uniendo las habilidades lingüísticas, las imágenes y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) había sido tan costoso como gratificante. Los conocimientos de TIC trabajados en la asignatura de *Nuevas Tecnologías* encontraron un campo de aplicación en la *Didáctica del català II*.

Perrenoud destaca que en la actualidad no se debería plantear una pedagogía o una didáctica del texto sin ser consciente de las transformaciones que la informática produce en las prácticas de lectura y escritura, destacando que cualquier persona que pretenda luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social debería interesarse por obtener una cultura de base en el dominio de las nuevas tecnologías. Y

señala en relación a las TIC (2004: 109-110): "Formar en las nuevas tecnologías es formar la opinión, el sentido crítico, el pensamiento hipotético y deductivo, las facultades de observación y de investigación, la imaginación, la capacidad de memorizar y clasificar, la lectura y el análisis de textos e imágenes, la representación de las redes, desafíos y estrategias de comunicación.

Resulta evidente que el desarrollo de tecnologías ofrece nuevos campos de desarrollo a estas competencias fundamentales(...) y aumenta sin duda el alcance de *desigualdades* en el control de las relaciones sociales, la información y el mundo. De aquí resulta una consecuencia paradójica: preparar en las nuevas tecnologías significa, para una proporción creciente de alumnos, lograr más éxito en los objetivos más ambiciosos de la escuela".

También Steinberg y Kinchelole nos recuerdan que el concepto de infancia ha cambiado como resultado, en muchas ocasiones, de su contacto con la cultura infantil y otras manifestaciones más adultas de la cultura de los medios. Los padres y las madres ya no controlan las experiencias culturales de sus hijos e hijas en los contextos sociales en las que las niñas y los niños los encuentran y por tanto su papel en el desarrollo de sus valores y de su visión del mundo ya no es el mismo. Así destacan (2000:39-40): "El poder produce imágenes del mundo y de las personas que lo habitan que tienen significado para quienes las reciben. Las películas, los libros, los juegos de vídeo y los programas de televisión de la cultura infantil moldean la forma en que los niños blancos, por ejemplo, comprenden a los pobres y los marginados por motivos raciales, y cómo ellos, sucesivamente en tanto que personas de raza blanca, reconocen su propio privilegio. Los patrones de lenguaje se unen con esta producción del poder, su capacidad para proporcionar el contexto en que los niños conocen el mundo. La llegada de la hiperrealidad electrónica ha revolucionado la manera de producir el conocimiento en esta cultura y el modo en que los niños aprenden sobre el mundo. Padres y educadores tienen que apreciar la naturaleza de esta revolución y su papel en la formación de la identidad".

También Buckingham destaca que la definición y el mantenimiento de la categoría infancia depende de la producción de dos tipos principales de discursos (2002: 20-24): "Primero, los que *sobre* la infancia producen los adultos fundamentalmente *para los adultos*, no sólo en forma de discurso académico o

profesional, sino también como novelas, programas de televisión y literatura didáctica popular (...). Segundo, los discursos que los adultos producen *para los niños* en forma de literatura, televisión u otros medios infantiles que, pese al calificativo, muy raramente son producto de los propios niños. (...) En los dos ámbitos, las definiciones adultas de infancia son a la vez represoras y productivas. Están diseñadas para proteger y controlar a los niños, es decir, para mantenerles confinados en los foros sociales y en las formas de conducta que demuestren no significar ninguna amenaza para los adultos, o en que éstos sean incapaces (así se imagina) de amenazar *a los niños*. Pero no sólo se persigue prevenir determinados comportamientos, sino enseñar y fomentar otros. Se producen activamente formas particulares de subjetividad en los niños, del mismo modo que se intenta reprimir otras. Y (...) se cumplen funciones similares para los propios adultos". En consecuencia evidencia que los medios electrónicos representan un papel cada vez más importante en la definición de las experiencias culturales de la infancia actual y defiende (2002:27): " Ya no se les puede excluir de estos medios ni de lo que representan, como tampoco se les puede confinar a los materiales que los adultos consideran que son buenos para ellos. El intento de *proteger* a los niños limitándoles el acceso a los medios está abocado al fracaso. Hoy, al contrario, debemos prestar mucha más atención a cómo les preparamos para abordar esas experiencias, y al hacerlo, debemos dejar de definirles simplemente desde la perspectiva de lo que carecen". También insiste en que el acceso a los medios no es sólo una cuestión de tecnología, sino que además es un problema de capital cultural y educativo necesario si se quiere utilizar la tecnología de forma eficaz y creativa. Es necesario ofrecer a las niñas y los niños un acceso igualitario. Y concluye (2002:226): " no hay más que considerar los derechos mediáticos o culturales al margen de cuestiones más generales sobre el estatus social y político de los niños. En este sentido, la reivindicación de los derechos culturales deben conllevar necesariamente una reivindicación de los derechos políticos. En este proceso, las cuestiones tradicionales sobre el poder y el acceso- sobre quién posee los medios de producción, quién tiene derecho a hablar, y qué voces se pueden oír- deben seguir presidiendo los planes políticos".

También los talleres- conferencia fueron realmente provechosos y satisfactorios para el estudiantado. Como señala Romea (2001:33): "La cultura mosaico o puzzle es un instrumento de integración sumaria, fragmentaria, que permite a la persona dominar las situaciones en las que se encuentra implicada y

construir rutinas de acciones. Como resultado, se produce un autodidactismo o educación permanente nada desechable, que puede estimular para otros aprendizajes más académicos, pero no siempre tan a mano. Saber gozar de este privilegio requiere un hábito que la escuela debe contribuir a fomentar. Es necesario generar mecanismos de permeabilidad cultural variada, para acceder a las diversas maneras que están a nuestro alcance sin recelos, pero de forma inteligente y analítica.

Además, para que, como espectadores sea posible tener voz y ser respetados, hay que ser capaz de acercarse a los medios con un conocimiento suficiente, generalizado, que permita calibrar la calidad de lo que se ofrece (...) organizarse colectivamente para no ser maltratados como usuarios y llegar a dónde sea necesario para ser oídos y escuchados".

Por otra parte Amar resalta las intenciones mercantiles e ideológicas del cine, la colonización audiovisual hollywoodiense que envuelve a la mayoría de los diferentes segmentos sociales. Y defiende la necesidad de incentivar la mirada desde la educación ayudando a formar espectadores-as responsables que sepan "separar" con la mirada, puesto que además de entretener, el cine induce actitudes o conductas en la población, formando parte de la cotidianidad. Así defiende (2003:73): " Con este electrodoméstico [televisión] el cine empezó a penetrar en el hogar, se sirvió a la carta con la extensión del vídeo y, últimamente, está sucediendo algo similar con la llegada del DVD y los diversos canales temáticos (televisivos). Pero el cine se nutre aún más, si cabe, con Internet llegando a ser las nuevas maneras de entretener y aprender que tienen muchas personas. El cine, la televisión, el vídeo, el DVD o Internet conforman parte de la cultura del ocio (que cabría interpretarse como del negocio) que absorbe el imaginario y la realidad de quien la mira".

También Giroux señala, en relación a las películas, las relaciones de poder que incluyen consideraciones acerca de la producción, el análisis textual y los problemas de recepción. También destaca que constituyen atractivos textos culturales para el estudiantado, representando una nueva forma de texto pedagógico que además de reflejar la cultura la construye, señalando la necesidad de una perspectiva radicalmente distinta acerca de la alfabetización y la relación existente entre los textos filmicos y la sociedad". Y destaca (2003:19): " Al ser una forma de pedagogía pública, las películas



SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

combinan entretenimiento y política y (...) apelan a la memoria pública, de modo controvertido, dada la existencia de formaciones sociales y culturales de muy amplio espectro. Además, las películas son más que "vehículos de la memoria pública", ya que actúan sobre las operaciones hermanadas del deseo y la nostalgia; también son emplazamientos de las esperanzas educadas y de las experiencias hipermediadas que ponen en relación lo personal con lo social estableciendo vínculos entre las relaciones contradictorias y superpuestas que unen los discursos privados y la vida pública. Mientras que las películas desempeñan un papel importante al llevar las ideologías y valores particulares a las conversaciones públicas, también proporcionan un espacio pedagógico que brinda la " posibilidad de interpretación como intervención". En calidad de pedagogías públicas, subrayan la necesidad de nuevas formas de alfabetización que inspiren los modos profundamente políticos y pedagógicos en que se construye el conocimiento y entra en nuestras vidas".

Las implicaciones son muy importantes. Como subraya Giroux (2003:115): " La crisis de la democracia no sólo es una crisis política sino también una crisis de educación cívica, y las películas, así como los otros medios de comunicación, desempeñan un rol pedagógico central al alentar dicha crisis. Lo que se cuestiona no es simplemente la capacidad de los individuos para estar críticamente alfabetizados cuando se trata de leer los medios de comunicación, sino su capacidad para comprender el importantísimo papel que desempeñan hoy en día al constituir pedagógica y políticamente las verdaderas condiciones para que los individuos definan los términos de la ciudadanía, la justicia y la democracia como algo más que un mero espectáculo de comercialización".

Hoy compartimos con vosotros y vosotras la necesidad de transformar las desigualdades sociales también para aprender a mirar, para a nuestra vez poder trasladar la fuerza y el calor de nuestras miradas a la escuela . Nuestro trabajo nos ha acercado a repensar la trayectoria de nuestras miradas.

Referencias bibliográficas:

1. AGUILAR,C. (2000a)"Currículum oculto: textos e imágenes" en Gomez ,A.-Sales,D.(2000): *Mediar para comunicarnos desde/en otros lugares*. Castelló: Fondo Social Europeo & Proyecto NoW & Universitat Jaume I, pp.9-27.
2. AGUILAR,C. (2000b:) "De la tradición oral a la realidad virtual", *CLIJ*,125,pp.46-56.
3. AGUILAR,C.(2001a):*Didáctica del català i Pedagogia crítica*. Castelló: Universitat Jaume I.
4. AGUILAR,C.(2001b): "Los cuentos y el lenguaje políticamente correcto",*CLIJ*,pp.134,26-35.
5. AGUILAR,C.(2001c): "Lengua y cultura desde la opción crítica". En MENDEZ,E.-DELGADO,A.(eds.): *Lengua y Cultura. Enfoques didácticos*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp.137-146),.
6. AGUILAR,C.(2002a):"El mundo que leemos". En *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario,pp.1244-1255.
7. AGUILAR,C.(2002b): "Nuevo enfoque en la Didáctica de la LIJ",*CLIJ*,151,pp.7-14.
8. AGUILAR,C.(2003)"La investigació-acció en l'educació intercultural: apunts i recursos bibliogràfics" en SALES,A. (ed.) :*Educació Intercultural: La diversitat cultural a l'escola I*. Castelló: Universitat Jaume I, pp. 75-82.
9. AGUILAR,C.(2004): "¿Somos racistas?:SI. La lucha contra el miedo a lo desconocido y la LIJ" .*CLIJ*, 172, 28-36 [<http://www.revistasculturales.co/articulosLeer.php?cod=92>]
10. AMAR,V.(2003): *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar.
11. BUCKINGHAM,D.(2002): *Crece en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
12. ELBOJ,C.y otros (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Graó.
13. GALEANO,E. (2002): *Las palabras andantes*. Madrid. Siglo XXI,p.301.
14. GIROUX,H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona. Paidós.

15. LOMAS,C.(1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro.
16. LOMAS,C.(1997): "Las astucias del sentido. Usos y abusos de la publicidad" .En CANTERO,F. y otros.(Eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona,pp. 285-294.
17. GÓMEZ,C. (2001): "La narración, una forma de conocer". *Cuadernos de Pedagogía*, 299,pp. 24-27.
18. GÓMEZ,R. (2003): "Lo que ven los niños".*El País*, 14 de diciembre,p.60.
19. LUCEA,P.-SEOANE,M. (1996): "Viñetas para aprender a leer".*Cuadernos de Pedagogía*, 247,pp. 19-21.
20. MATUTE,A.M. (2003): *Libro de juegos para los niños de los otros*.Madrid: Espasa [1961].
21. M.C./M.P.(2004): "Los niños pasan más tiempo ante el televisor que en la escuela".*El País*, 21 de enero.
22. NOGUEIRA,C. (2001): " Un estudio destaca la violencia y el sexismo en los espacios infantiles". *El País*, 9 de mayo,p.69.
23. PERRENOUD,P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
24. REYZÁBAL,M.V. (2002): *Didáctica de los discursos persuasivos: La publicidad y la propaganda*. Madrid: La Muralla.
25. ROMEA,C. (1991): "Recursos y medios para la enseñanza de la lengua oral en la E.I.". *Lenguaje y Textos*, 9, pp. 31-44.
26. ROMEA,C.(2001): " ¿Qué une y qué separa al cine de la literatura?" .En PUJALS,G.-ROMEAC,C.coord.): *Cine y literatura. relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona,pp. 17-35.
27. STEINBERG- KINCHELOE (2000): "Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna". En STEINBERG,S.R.- KINCHELOE,J.L.(comps.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata,pp. 15-43.