



Sphera Pública

ISSN: 1180-9210

sphera@ucam.edu

Universidad Católica San Antonio de Murcia
España

Pérez Tornero, José Manuel

Un nuevo horizonte para la educación en medios

Sphera Pública, núm. 12, enero-diciembre, 2012, pp. 5-17

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29729577001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Internet en las tareas escolares ¿obstáculo u oportunidad? El impacto de la red en los hábitos de estudio de alumnos de Secundaria de Barcelona y Lima.....	161
<i>Ariadna Fernández-Planells, Mónica Figueras Maz</i>	
Los juegos en entornos virtuales como herramientas de aprendizaje: estudio de la respuesta emocional de los participantes.....	183
<i>Laura Aymerich-Franch</i>	
El uso de los videojuegos y redes sociales como predictores de la integración curricular de las TIC en estudiantes de Magisterio.....	199
<i>Francisco Pérez Fernández, José Eduardo Vilchez López</i>	
¿Sabemos qué leen? Análisis de los valores de la prensa juvenil femenina...	217
<i>Tamara Vázquez Barrio</i>	
Nuevos medios y nuevos usos para la educación: un campus virtual para actividades creativas con menores hospitalizados.....	233
<i>Eva Perandones Serrano</i>	
El lugar del silencio en la era de la comunicación	255
<i>Belén Blesa Aledo</i>	
Reseñas.....	269

Prólogo

Un nuevo horizonte para la educación en medios

José Manuel Pérez Tornero

Cabinete de comunicación y educación
Universidad Autónoma de Barcelona
Josepmanuel.perez@uab.es

Resumen

La educación en medios se mueve entre un antiguo paradigma focalizado en el texto y reducido, en la práctica, a los sistemas educativos y otro nuevo caracterizado por ser contextual –es decir, prestar atención al texto y al contexto– por ser holístico, es decir, aceptar la multidimensionalidad de los medios –que están conformados por tecnologías y lenguajes diversos– y por orientarse hacia la alfabetización mediática.

El presente artículo describe los rasgos más sobresalientes del antiguo y nuevo paradigma. Y lo hace para situar en la tensión entre uno y otro los artículos de este número monográfico que introduce.

Introducción

Finaliza en 2012 la década que la UNESCO ha dedicado a promover la alfabetización universal, es decir, a potenciar la extensión a todos los ciudadanos de la capacidad de leer y escribir. Pero pese al progreso realizado en estos años, el problema que surge en estos momentos es la necesidad de emprender una nueva tarea de alfabetización, la que denominamos alfabetización informacional y mediática. Se trata, de hecho, de una alfabetización que incluye la tradicional pero que se centra en la adquisición de competencias relacionadas con el nuevo entorno mediático (Adams, D. y Hamm, M., 2001).

En definitiva, no basta hoy ya con saber leer y escribir, las tecnologías de la información y los medios de comunicación exigen dominar el lenguaje audiovisual, tener nociones de informática y de tecnologías de la comunicación. Estamos obligados a ser capaces de obtener, procesar y producir la información de un modo mucho más complejo al que lo hacíamos mediante la lectura y la escritura. Y, sobre todo, nos encontramos en un nuevo entorno de relaciones sociales que tiende a alterar nuestra personalidad social y nuestra cultura.

La misma UNESCO ha reconocido la necesidad de esta nueva alfabetización en un conocido informe sobre las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005). Lo ha hecho también al lanzar dos iniciativas de largo alcance: a) El currículo de alfabetización informacional y mediática para la formación de profesores (Pérez Tornero, 2008; UNESCO, 2011), y b) La puesta en marcha de un sistema de indicadores sobre la materia que se inspira en parte en los desarrollado por la Comisión Europea (UNESCO, 2010; cf. también Pérez Tornero, 2009).

De hecho, el objetivo de avanzar en dirección de esta nueva alfabetización implica a la mayoría de organismos internacionales –desde la Comisión Europea (Delgado Ponce, A., Pérez Rodríguez, A., 2011) al Banco Mundial (Martinsson, J., 2009), por citar dos ejemplos bien distintos– y a la mayoría de sistemas educativos europeos (EACEA, Eurydice, 2011), y de buena parte del mundo.

El reto es de tal envergadura que se ha llegado a decir que la alfabetización mediática constituye algo semejante las humanidades de nuestro tiempo (Pérez Tornero, J. M. y Varis, T., 2011). Por tanto, la educación en medios –que se encarga de potenciar esta alfabetización– formaría parte del nuevo trívium o cuadrívium de nuestra época.

Sin embargo, si el objetivo es claro y compartido, el método para alcanzarlo se halla en pleno proceso de definición. Cuáles son los modos, las políticas, los instrumentos y la pedagogía para promover y acelerar la adquisición de la alfabetización mediática a informacional son cuestiones abiertas.

De aquí la importancia de un número como el de *Sphera Pública* que presentamos. En él se abordan cuestiones tan decisivas como la transformación necesaria de los sistemas y prácticas educativas, la cuestión de la desigualdad en el acceso a las TIC, los valores de los medios, el papel de las familias en la alfabetización mediática de los jóvenes, el reto que

representan los videojuegos, la telefonía móvil, etc. Esto se hace tanto a través de la discusión del saber adquirido como a través de investigaciones que proponen y avanzan en nuevos conocimientos, como mediante la exposición de experiencias concretas.

En su conjunto este monográfico, pese a la diversidad de enfoques y temáticas que contiene, trasluce una firme voluntad de definición metodológica y conceptual. Tratemos a continuación de describir esa voluntad y veamos cómo todos estos enfoques apuntan hacia la construcción de un nuevo paradigma de la educación en medios. Antes de intentar describir ese nuevo espíritu que parece animar estos diversos enfoques, convendría describir los rasgos esenciales del paradigma tradicional de la educación en medios. A esto dedicaremos el siguiente apartado.

Los rasgos del antiguo paradigma de la educación en medios

Desde nuestro punto de vista, los rasgos que han caracterizado lo que se puede denominar el antiguo paradigma de la educación en medios son los siguientes:

La separación entre “educar en medios” y “educar con los medios”

En el antiguo paradigma se tenía muy asumido que había que distinguir nítidamente entre la “educación en medios” y “educar con los medios”. Esta distinción estaba explícitamente manifiesta en documentos de la UNESCO tales como la declaración de Toulouse y la de Viena y se repite en la del encuentro de Sevilla (Pérez Tornero, J. M. y Celot, P., 2010).

Separando la educación *en* medios de la educación *con* medios, se buscaba ofrecer una especificidad y una idiosincrasia de la nueva disciplina –que algunos llamaban edu-comunicación– y que debía centrarse en la discusión crítica de los medios de comunicación. Se afirmaba así una propuesta que tiene a académicos como Len Masterman, en gran Bretaña, Barry Duncan y John Pungente, en Canadá, a los precursores de la corriente.

Es bien cierto que esta distinción logró de alguna manera afianzar la educación en medios y unirla al sentido crítico y a la toma de conciencia

personal y social. Sin embargo, tuvo como efecto paradójico reducir la educación en medios a una práctica meramente tecnológica o técnica –de hecho, en muchos países y en diversos sistemas académicos, se consolidó una disciplina denominada tecnología educativa dentro de las universidades– que no alcanza, ni de lejos, los amplios objetivos que se propone en la actualidad la alfabetización mediática e informacional.

Pero además, lo que producía esta diferenciación forzada o, como mínimo táctica, es que se oscurecía o se colocaba en segundo plano el hecho fundamental de que al introducir los medios en la educación se estaba potenciando la adquisición –tanto por parte del alumno como del profesorado– de nuevas habilidades y competencias que sólo más tarde empezarían a relacionarse con la alfabetización mediática e informacional.

La separación entre la lectura crítica y la práctica productiva

Para entender este rasgo del viejo paradigma de la educación en medios, y para ser justos en nuestras valoraciones, hay que recordar que el movimiento en pro de la *educación en medios* surgió en un contexto de dominio pleno de los medios masivos, es decir, de medios centralizados, unidireccionales, en los que el poder residía en el emisor –la televisión es su mejor ejemplo–. La posibilidad de respuesta y de participación del receptor era, entonces, casi nula o apenas simbólica. Sólo se podía proponer, como un intento de recuperar la autonomía personal de lectura crítica, la “guerrilla semiótica” que propuso Eco y la recepción activa. Pero, la producción y la participación eran, por aquel entonces, o bien una utopía (recuérdese Enzerberger, H., 1974) o un trabajo meramente artesanal conectado a propuestas escolares.

Sólo con el aligeramiento de las tecnologías que dio lugar al nacimiento de la frecuencia modulada en radio, a la emergencia del vídeo, y al nacimiento de los medios locales se experimenta una primera conexión entre el mundo de la educación en medios y de la lectura crítica con el mundo de la producción. Esto se produce a la altura de los años 90 y, sin duda, fomenta un nuevo activismo mediático convergente con la aproximación crítica dominante en ciertos ámbitos de la pedagogía. Pero pese a ello, la separación entre los dos ámbitos es muy marcada.

El énfasis en las prácticas críticas textuales

Durante mucho tiempo, la educación en medios estuvo marcada por una cultura y una academia centrada en lo textual –“text focused form of media literacy” en palabras de Lewis, J. y Jhally, S. (1998)–.

Era evidente el prestigio del libro y su peso en el sistema educativo y con ello las prácticas que, de alguna manera, derivaban de ese núcleo mediático-cultural: el análisis de textos, el análisis lingüístico y gramatical, la retórica, la hermenéutica, etc. Pero no lo hacía, sin embargo, del contexto de producción y recepción en que ésta se efectuaba –Alvarado, M., Buscombe, E., & Collins, R. (eds.); 1993. Lewis, J. y Jhally, S., 1998, p. 111–.

Es cierto, en todo caso, que la educación en medios fue más allá del texto clásico, se preocupó por la imagen, el vídeo, el cine y por semióticas sincréticas, en general, pero el *texto-centrismo* seguía siendo dominante. Lo cual se traducía en dos fenómenos, uno de orden teórico y otro de orden práctico.

El primero fue el traslado del entramado conceptual de la práctica crítica textual a la educación en medios. Fenómeno por un lado lógico porque suponía una reaprovechamiento de una larga tradición –la lingüística, la retórica, la hermenéutica– pero, por otro lado, sirvió de lastre –porque enredó a veces en disputas nominalistas e inútiles o en prácticas pedagógicas casi escolásticas– una educación en medios que hubiera aprovechado mejor una conceptualización más apropiada a los nuevos contextos y más resolutive.

De alguna manera, el énfasis en el enfoque pragmático, en la comunicación y en la interacción intentó equilibrar ese texto-centrismo del que hemos hablado, pero no lograron acabar con la inercia de un sistema secular.

En segundo lugar, la importancia concedida al texto en el sistema educativo en general relegaba a un espacio menor y a una consideración de segundo grado a esas prácticas pedagógicas que reivindicaban objetos *sospechosos* para los bien-pensantes como el periodismo, la televisión, el cine, etc. De alguna manera, todo lo que no llevara el marchamo de la escritura era visto con las cejas levantadas.

Un enfoque estrictamente escolar

El viejo paradigma de educación en medios fue precisamente eso, educativo. Funcionó como si se tratara de una actividad pedagógica que sólo preocupara al profesorado y que sólo tuviera sentido dentro de los recintos educativos.

Esto tenía consecuencias obvias. Las familias y los padres no debían atender a la educación en medios de sus hijos, sólo, en el mejor de los casos, a la regulación del consumo televisivo. Las autoridades políticas, lo consideraban un asunto escolar. Y, por supuesto, los medios se dedicaban a otra cosa. Los profesionales de los medios afirmaban con rotundidad que su tarea no tenía nada que ver con la educación sino con la información, el entretenimiento o el comercio –con lo cual negaban no sólo su misión educativa sino la conveniencia de educar en medios– y, en otros casos, con un cinismo manifiesto, llegaban a asociar la lectura crítica y la apelación a la responsabilidad de los medios a una especie de atentado a la libertad de expresión. En definitiva, no quedaba espacio fuera de la escuela para la educación en medios.

Un enfoque al margen de la producción y la economía

Si algo caracterizaba al viejo paradigma de la educación en medios era que su enfoque político, moral, ideológico e incluso estético nada tenía que ver con el contexto económico y productivo. O, cuando lo tenía, era sencillamente para denunciarlo, bien fuera como forma de dominación capitalista, bien como exceso de consumismo. Pero, de hecho, los educadores en medios no pensaban que estaban potenciando ni habilidades relacionadas con la creación de valor ni con la producción, ni, por supuesto, pensaban que podían contribuir a la economía.

De ahí el distanciamiento con la industria –recuérdese que el concepto de “industria cultural” que pronto se incorporó al acervo de la educación en medios– provenía de la escuela de Frankfurt y estaba cargada de las mismas connotaciones negativas con la que las caracterizó Adorno en su famoso ensayo sobre el tema.

Sólo el mundo del cine –con lo que se viene llamando alfabetización fílmica– dio unos pasos adelante considerables en estas materias.

La emergencia de un nuevo enfoque

Sin embargo, los últimos años del siglo XX y la primera década del XXI supusieron un cambio profundo en la orientación de la denominada hasta entonces educación en medios y la puesta en marcha de un nuevo paradigma conceptual que no deja de evolucionar. De alguna manera, este nuevo paradigma se centra en una revisión crítica y en una visión renovada de lo que han sido las asunciones básicas de la educación en medios y que hemos descrito hasta aquí.

La convergencia entre las tecnologías educativas y las prácticas comunicativas masivas

Por la fuerza de los hechos, en este caso a través de la evolución tecnológica, la separación entre “educar con medios” y “educación en medios” empieza a quedar atrás. Se ha producido la digitalización de los medios masivos y la irrupción de los medios sociales (Pérez Tornero, 2005). Esto ha supuesto una convergencia entre la denominada comunicación masiva y la comunicación personal. Internet ha permitido integrar, con efecto cada vez más cercano, la comunicación de emisores poderosos –las grandes corporaciones mediáticas– con las posibilidades comunicativas de individuos o pequeños colectivos. Y, como resultado de ello, los instrumentos y las tecnologías educativas se asemejan, cada vez más, a las tecnologías profesionales e industriales.

La consecuencia es clara: si los estudiantes y profesores integran en sus prácticas educativas las TIC, están también aprendiendo sobre el funcionamiento y la estructura mediática, es decir, avanzan en sus competencias comunicativas.

La separación entre el mundo de la comunicación y el de la enseñanza puede romperse. Instrumentos y sistemas de comunicación tales como los blogs, las redes sociales, las páginas webs, los grupos de discusión, foros, etc., son, a la vez, tanto tecnologías utilizadas en la práctica escolar como instrumentos de la esfera pública. Y, además, las prácticas educativas se han impregnado del talante mediático-comunicativo.

¿Qué sentido tiene seguir separando la educación en medios de la educación con medios? Ninguno, al contrario: empieza a reconocerse,

a través de recientes investigaciones, que la educación en medios y el énfasis en las competencias comunicativas puede enriquecer cualquier materia y cualquier aprendizaje y no debe convertirse exclusivamente en una materia separada o diferenciada.

La confluencia entre la lectura crítica y la práctica productiva: una nueva oportunidad para la creatividad

Uno de los avances sustanciales del nuevo enfoque de la alfabetización mediática es el énfasis puesto en la producción. Se pide a los estudiantes, y a los ciudadanos en general, que produzcan contenidos, que se impliquen en su generación y que los difundan. Con ello, además de enriquecer la esfera comunicativa social, se potencia la adquisición de nuevas competencias de “escritura” mediática. Y es así como se mejora también la lectura crítica de medios. Una persona que ha podido hacer vídeos o fotografías adquiere un conocimiento intuitivo y práctico del lenguaje audiovisual que puede permitir adquirir con más facilidad el sentido de la lectura crítica. Viceversa es en la práctica más difícil y sobre todo menos motivador para el que aprende.

De aquí que el nuevo *leitmotiv* de la alfabetización mediática sea la creatividad, la incentivación de la capacidad de expresión y de originalidad de los destinatarios de la educación en medios. Si durante un tiempo la educación en medios había potenciado la resistencia ante el mensaje y, por tanto, un cierto distanciamiento, ahora se potencia el uso de los medios y la generación de nuevos contenidos como una oportunidad para la adquisición de la autonomía personal y de la capacidad crítica.

El reconocimiento de la “lectura plural”

De la lectura textual –o del paradigma de la lectura textual– se está pasando a la lectura plural, es decir, a aquella que toma muy en cuenta la diversidad de lenguajes y de semióticas, en esencia, la variedad de mecanismos de generación de sentido que se da en la comunicación mediática actual.

La aceptación de que la alfabetización mediática e informacional tiene que ver con todos los tipos de medios parte de la constatación de que los jóvenes y los ciudadanos actuales viven en una especie de burbuja mediática pluridimensional en la que el texto tradicional juega su papel pero no es ya ni mucho menos el central. Y esto abre paso a la utilización de nuevas gramáticas de comunicación y de comprensión, pero también a la creciente conciencia de que la alfabetización tradicional –la lectoescritura– tiene una cierta correspondencia con la adquisición de habilidades mediáticas. Aunque el tema está en discusión, parece empezar a reconocerse que las habilidades de lectura y escritura se potencian con la adquisición de competencias mediáticas (Sarlès Young, J., 2012).

La lectura plural significa también el reconocimiento de la multidimensionalidad de la educación en medios, como ha señalado Potter (2010) y nos lleva a ampliar el concepto de lectura tradicional (Pérez Tornero, 2011).

El énfasis en la *competencia* y la conexión con el sistema productivo

El *giro competencial* es moneda corriente en todos los sistemas educativos. Esto tiene que ver, por un lado, con la explosión y crecimiento y el incesante ritmo de renovación de los contenidos culturales y científicos, y, por otro, con la facilidad con que puede accederse a ellos. De aquí que los objetivos pedagógicos y educativos tengan que centrarse en la generación de capacidades y en la potenciación del *saber hacer* –entendiendo hacer en sentido cognitivo y pragmático, a la vez–, es decir, de la competencia.

Este giro competencial viene marcado por la necesidad de conectar la educación con el sistema económico. La generación de competencias es considerada como un resultado de los sistemas educativos. Estas competencias, integradas en el sistema económico, inciden en las capacidades productivas de un sistema social determinado. En este sentido, la Comisión Europea ha sido pionera en la integración de la alfabetización mediática en el currículo educativo (Cf. EACEA, Eurydice, 2011), así como en la promoción de la alfabetización digital y mediática de cara

a la implantación de las economías basadas en el conocimiento (Pérez Tornero, 2008 y 2007).

Por esto el énfasis, también, de la alfabetización mediática e informacional en las competencias que le están asociadas. Hoy día cualquier esfuerzo de educación en medios o de política de alfabetización mediática encuentra en la diversidad y en los diferentes grados de competencias sus principales objetos.

Un enfoque contextual y holístico

La nueva alfabetización mediática parte de la idea de que hay que trascender el enfoque texto-céntrico e ir más allá de los aspectos interpretativos. Esto significa tratar de asumir la necesidad de un enfoque contextual –que tenga en cuenta los contextos de producción y recepción (Sholle, D. y Denski, S., 1995)–, así como un enfoque que considere la diversidad de factores y aspectos que inciden en la alfabetización mediática, es decir, un enfoque holístico –Duran, R., Yousman, B., Walsh, K. y Longshore, M., 2008– orientado a la *totalidad*.

Se puede decir que el enfoque contextual reclama ir más allá del texto y considerar entonces el papel que juegan la situación de comunicación y el contexto de producción-recepción. Se pronuncia a favor de lo que podríamos denominar un enfoque pragmático o, en sentido más amplio, un enfoque socio-semiótico aplicado a los discursos mediáticos.

Por su parte, cuando se habla de enfoque holístico, se pone énfasis en que adquirir la alfabetización mediática va más allá de ser capaz de descifrar y comprender los textos; es una vía hacia la autonomía personal, el pensamiento crítico y la adquisición de competencias que permitan ejercer una ciudadanía democrática.

La relación con la ciudadanía activa y la participación democrática

El predominio del enfoque holístico ha conducido hacia un nuevo concepto de alfabetización mediática que enfatiza la adquisición de competencias específicas para la participación en la esfera pública y en

la democracia. El concepto de ciudadanía activa es el que refleja mejor este objetivo.

Esta ciudadanía activa puede traducirse en activismo comunicativo y político (Hooobs, 1996), en la creación de una cultura de la participación en general (Jenkins, 2008) o en una participación de índole política (Kellner, 2007).

La reivindicación de una alfabetización crítica

Aunque la reclamación de una aproximación crítica en la educación en medios ha sido tradicional (Masterman, 1985), recientemente este aspecto es puesto de relieve por una serie de investigadores y académicos de gran influencia (Hammer, R., 2006; Kellner, 1998 y Kellner, D. & Share, J., 2005 y 2007). En esta línea es notable el énfasis en el aspecto político en la transformación radical de los sistemas democráticos y la conexión con las fuentes y las bases teóricas de los estudios culturales.

Pero a esta aportación en sentido crítico hay que sumar aquellas concepciones que defienden una aproximación más psicológica y cognitiva, y que tratan de promover patrones de pensamiento crítico (Moore, B. & Parker, R., 2012; Boisvert, J., 2004).

Una recomendación de lectura

Si el lector de este volumen de *Sphera Pública* tiene en cuenta la tensión entre el viejo y el nuevo paradigma de la educación en medios y trata de situar la aportación de cada autor en ese contexto, logrará adquirir una visión global del campo de estudio. Es bastante probable que no todas las aportaciones que aquí se reúnen puedan situarse plenamente en el paradigma nuevo. Sin embargo, es indiscutible que están más cerca de él que del tradicional. Y más indiscutible aún es que el conjunto de todas las aportaciones –complementándose y completándose– apuntan, sin duda, a un nuevo horizonte de la alfabetización mediática e informacional.

Bibliografía

- ALVARADO, M., BUSCOMBE, E., & COLLINS, R. (Eds.) (1993): *The screen education reader*. New York: Columbia University Press.
- ADAMS, D. & HAMM, M. (2001): *Literacy in a multimedia age*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- BOISVERT, J. (2004): *La formación del pensamiento crítico*. México. Fondo de Cultura económica.
- DELGADO PONCE, A., PÉREZ RODRÍGUEZ, A. (2011). "Análisis comparativo de diversas propuestas sobre el desarrollo de la alfabetización mediática". <http://www.educacion-mediatica.es/comunicaciones/Eje%204/%C3%81gueda%20Delgado%20Ponce%20-%20M%C2%AA%20Amor%20P%C3%A9rez%20Rodr%C3%ADguez.pdf>. Consultado en abril de 2012.
- DURAN, R., YOUSMAN, WALSH, K. & LONGSHORE, M. (2008): "Holistic Media Education: An Assessment of the Effectiveness of a College Course in Media Literacy", in *Communication Quarterly*, Vol. 56, No. 1, February 2008, pp. 49-68.
- ENZESBERGER, M. (1974): *Elementos para una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, Anagrama.
- EACEA, EURYDICE (2011): "Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011". http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129ES.pdf. Consultado el 20 de febrero de 2011.
- HAMMER, R. (2006): "Teaching critical media literacies: Theory, praxis and empowerment". InterActions: UCLA. *Journal of Education and Information Studies*, 2(1). <http://escholarship.org/uc/item/6mh3v5bw>. Consultado en Abril de 2012.
- JENKINS, H. (2008): *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.
- KELLNER, D. (1998): "Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society", *Educational Theory*, 48(1), 103-122.
- KELLNER, D. & SHARE, J. (2007): "Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education". In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing. <http://centerx.gseis.ucla.edu/xchange-repository/fall-2009/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education>. Consultado en abril de 2012.
- (2005). "Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations and policy". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 369-386. <http://jcp.proscenia.net/>. Consultado en abril de 2012.
- LEWIS, J., JHALLY, S. (1998): "The struggle over media literacy". *Journal of Communication*; Winter 1998; 48, 1; ABI/INFORM Global p. 109 (<http://myweb.facstaff.wwu.edu/karlberg/444/readings/struggle.pdf>). Consultado en abril de 2012.
- MARTINSSON, J., (2011): "The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda", COMM.GAP.DISCUSION PAPERS. <http://siteresources.worldbank.org/EXTGOVACC/Resources/CommGAPMediaLit.pdf>. Consultado en abril de 2012.
- MCLAREN, R., HAMMER, D. SHOLLE & S. REILLY (Eds.), *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation* (pp. 7-31). New York: Peter Lang.
- MOORE, B. and PARKER, R. (2012): *Critical Thinking*. 10th ed. Published by McGraw-Hill.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2009): *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view on the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level should be assessed*, (Scientific Coordinator; con Paolo Celot, Tapio Varis, Evelynne Brevort i Thierry de Smet), European Commission.
- (2008:1): *Study on Media Literacy: current trends on media literacy and approaches on Media Literacy in Europe*, Bruselas, European Commission.
- (2008:2): "Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy". Background Strategy Paper on the International Expert Group Meeting (Paris, June). http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=47068&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consultado en abril de 2012.
- (2007): *Promoting Digital Literacy*, Bruselas, European Commission. http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf. Consultado en Abril, 2012.
- (2005). "Hacia un nuevo concepto de educación en medios", en *Comunicar: Revista científica iberoamericana de la comunicación y educación*, ISSN1134-3478, N° 24, 2005, pp. 21-24.
- (1997) "La competencia comunicativa en un contexto mediático" en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Coord. por Antonio Mendoza Fillola, M. Celia Romea Castro, Francisco José Cantero Serena, 1997, ISBN 84-475-1735-7, pp. 105-112.
- (1981): "Por una socio-semiótica de los discursos de comunicación de masas", *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, N. 3 (1981) p. 31-55 <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n3p31.pdf>
- PÉREZ TORNERO, J. M. y CELOT, P. (2010): *Media Literacy in Europa. Leggere, scrivere, e partecipare nell'era mediatica*, Roma, Eurilink.
- PÉREZ TORNERO, J. M. y VARIS, T. (2011): "Media Literacy and New Humanism", UNESCO IITE. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>. Consultado en abril de 2012.
- SARLES YOUNG, J. (2012), "Voices from the Field Linking Learning: Connecting Traditional and Media Literacies in 21st Century Learning", The National Association for Media Literacy Education's. *Journal of Media Literacy Education* 4:1 70-81.
- UNESCO, (2011): Media & Information Literacy Curriculum for teachers <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/Media%20and%20information%20literacy%20curriculum%20for%20teachers.pdf>. Consultado en abril de 2012.
- (2010): "Towards Media and Information Literacy Indicators". *Background Document of the Expert Meeting*. 4-6 November 2010, Bangkok, Thailand. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_mil_indicators_background_document_2011_final_en.pdf. Consultado en abril de 2012.
- (2005): *Informe mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento*, París, Ediciones de la UNESCO.