

## Resultados de la encuesta a expertos internacionales sobre contenidos curriculares en alfabetización mediática

**Curricula for Media Literacy Education According to International Experts.** *European Journal of Contemporary Education*, 2016, Vol. (17), Is. 3, p. 324-334

Prof. Dr. Alexander Fedorov es Director Adjunto de Ciencia de Anton Chéjov Instituto Taganrog en la Universidad Estatal de Economía de Rostov (Rusia) ([1954alex@mail.ru](mailto:1954alex@mail.ru)).

<http://orcid.org/0000-0002-0100-6399>

Dr. Anastasia Levitskaya es docente en el Departamento de Humanidades y del Instituto de Economía y Administración de Empresas de Taganrog (Rusia) ([a.levitskaya@tmei.ru](mailto:a.levitskaya@tmei.ru)).

<http://orcid.org/0000-0001-8491-8721>

Prof. Dr. Emma Camarero es profesora adjunta en el Departamento de Comunicación y Educación de la Universidad Loyola Andalucía (España) ([ecamarero@uloyola.es](mailto:ecamarero@uloyola.es)).

<http://orcid.org/0000-0002-2700-1957>

### RESUMEN

Este artículo analiza los resultados de la encuesta a expertos internacionales sobre contenidos curriculares en lo relativo a alfabetización mediática. Dichos resultados fueron obtenidos entre los meses de septiembre y octubre de 2015. El panel de expertos seleccionados incluye a especialistas implicados activamente en el proceso real de la alfabetización mediática en escuelas, universidades y otras instituciones educativas, y que además poseen un significativo número de publicaciones científicas en este campo (monografías, manuales, artículos en revistas indexadas, etc.). 65 expertos de 20 países han participado en esta encuesta: Armenia, Australia, Bélgica, Canadá, China, Croacia, Alemania, Hungría, Grecia, Israel, México, Portugal, Rusia, Serbia, Eslovaquia, España, Tailandia, Turquía, Ucrania y EE.UU. En base a las respuestas de los expertos, se distinguieron diferentes fuentes dentro del currículo educativo para la alfabetización mediática, así como se analizaron los resultados obtenidos sobre el aprendizaje de los contenidos curriculares y las estrategias de evaluación de competencias relativas a la alfabetización mediática entre los estudiantes de diferentes niveles y/o target. Por otra parte, este estudio describe los principales retos de la alfabetización mediática y la implementación de su diseño curricular: la escasez de apoyos por parte de los órganos administrativos, la sobrecarga curricular en el aula, el escaso desarrollo de la formación inicial y continua de los profesores, y la necesidad de nuevas propuestas de calidad en lo relativo a investigación curriculares. Los autores del artículo apoyan la iniciativa del proyecto internacional *The International Media Literacy eBook Digital Project (DIMLE)*, cuyo objetivo primordial es la creación de un libro de texto multilingüe y de un currículo en alfabetización mediática adaptado a cada país.

### ABSTRACT

The article analyzes the results of the international experts' survey regarding the curriculum of media literacy education, which was administrated by the authors in September-October 2015. The expert panel includes specialists actively involved in the real process of media literacy education in schools, universities and other educational institutions, who also have significant publications record (monographs, study guides, articles in peer-reviewed journals). 65 experts from 20 countries took part in the survey: Armenia, Australia, Belgium, Canada, China, Croatia, Germany, Hungary, Greece, Israel, Mexico, Portugal, Russia, Serbia, Slovakia, Spain, Thailand, Turkey, Ukraine, the USA. Based on the experts' answers, the productive sources of media literacy education curriculum were distinguished; as well as the content and learning outcomes of media literacy education curriculum, and assessment strategies of students' media literacy competence, aimed at various target groups. Furthermore, main challenges for media literacy curriculum design and implementation are outlined: the resistance of the administrative bodies, overloaded curriculum in the classroom, poor development of the initial and continuing training for teachers, necessity for the development high-level research and curriculum proposals. The authors of the article support the initiative of the international project *The Digital International Media Literacy eBook Project (DIMLE)*, which is meant to create a multilingual textbook and curriculum of media literacy education adapted for a certain country.

### KEYWORDS / PALABRAS CLAVE

Currículo, alfabetización mediática, educación en medios, expertos, encuesta internacional.  
Curriculum, media literacy, media education, expert, international survey.

### 1. Introducción y estado de la cuestión.

La creciente preocupación por la implementación de la alfabetización mediática ha llevado a una gran cantidad de investigadores a profundizar en las dificultades de su currículo - Guías de la UNESCO (Frau-Meigs, 2006; Grizzle & Wilson, 2011; Grizzle & Torras Calvo, 2013; Pérez Tornero, 2008; Pérez Tornero, & Varis, 2010; UNESCO, 2013), EAVI - , Asociación Europea de defensa del espectador (Celot, 2010; 2014; 2015; EAVI, 2011), incluyendo también a algunos de los más destacados investigadores en educación mediática (Fenton, 2009; Ferguson, 2011; Frau-Meigs, 2007; Hartai, 2014; Hobbs, 2007; 2010; Potter, 2014; Silverblatt, 2014; Silverblatt, Miller, Smith, & Brown, 2014; Verniers, 2009; Worsnop, 2004). Existe además una tendencia a vincular la alfabetización mediática y la alfabetización informativa (Lau, 2006; Grizzle & Wilson, 2011; Grizzle & Torras Calvo, 2013; Pérez Tornero, 2008). Sin embargo, "aunque las auditorías anuales de Ofcom no aportan mucho acerca de lo que actualmente puede considerarse como alfabetización mediática, sin duda proporcionan una fuente útil de información sobre las tendencias de cambio en las prácticas y preferencias textuales de las personas "(Bazalgette & Buckingham, 2013).

El marco del currículo de la alfabetización mediática de los docentes y educadores canadienses se basa en los siguientes enfoques. Según estos autores, se deben priorizar la mejora de la conciencia del consumidor y su pensamiento crítico, teniendo en cuenta el papel de la ciudadanía, la ontología, el mérito, los estudios semióticos y culturales, así como la creatividad sintética a través de disciplinas cercanas. Sin embargo, al margen del enfoque que se adopte, la clave del aprendizaje se basa en su autenticidad, es decir, que los textos mediáticos utilizados en el sistema educativo sean interesantes y de relevancia para la vida de los estudiantes (Andersen, Duncan & Pungente, 1999: 146-147).

De igual forma que los educadores británicos, los canadienses están dispuestos a utilizar aquellas tareas que desarrollan el pensamiento creativo y crítico de los estudiantes, como por ejemplo, la detección y el análisis de los estereotipos en los medios de comunicación (Duncan, 1989: 37). Chris Worsnop sugiere más de un centenar de diferentes tipos de actividades en el aula que en general, no requieren de una especial tecnología (dibujo, collage, cartel, crucigrama, diario, discusión, dramatización, ensayo, entrevista, informe, revisión, escritura, juego, etc.) (Worsnop, 1994; 2004). Actividades similares son desarrolladas por el *British Film Institute* (BFI, 2003) y el profesor David Buckingham (Buckingham, 2003: 90-96).

Reflexionando sobre el currículo de la alfabetización mediática, el educador en medios británico Len Masterman observa que el concepto central y universal de la educación mediática es la representación. Afirma también que la eficacia la educación mediática se puede medir con la ayuda de dos criterios: capacidad de los estudiantes para aplicar los nuevos conocimientos en situaciones nuevas, y la adquisición, gracias a dichos conocimientos, de un espectro de responsabilidades, intereses y motivaciones. El principal objetivo es enseñar a entender cómo los medios representan la realidad, cómo decodificar y analizar críticamente textos mediáticos y cómo encontrar una vía para la información/corriente ideológica de la sociedad moderna (Masterman, 1997: 40-43). En particular, y de acuerdo con este enfoque, es importante para mejorar la comprensión de la estudiantes: 1) ¿Quién es el responsable de la creación de un texto mediático, quién posee el medio y quién lo controla? 2) ¿Cómo se logra el efecto deseado? 3) ¿Cuáles son los valores del producto mediático creado? 4) ¿Cómo es percibido por la audiencia? (Masterman, 1985; Masterman, 1997: 51-54).

En nuestra opinión, el tema de las representaciones mediáticas tiene su raíz en el currículo de la alfabetización mediática desarrollada por el educador norteamericano A. Silverblatt. Este se centra específicamente en el desarrollo de las siguientes habilidades por parte de la audiencia: distinguir entre hechos y opiniones; definición de la credibilidad de una fuente de información; exactitud de un mensaje; diferenciación entre reclamaciones admitidas y no admitidas; localización de prejuicios en un texto mediático; identificación de los supuestos evidentes e indirectos en los textos mediáticos; identificación de las incongruencias lógicas de los textos mediáticos; evaluación de la capacidad argumentativa del autor de un texto mediático (Silverblatt, 2001: 2-3; Silverblatt, 2013: XV-XVIII).

En referencia a la alfabetización mediática, WJ. Potter subraya la naturaleza multifacética de este proceso, la amplitud del enfoque cognitivo, emocional, y estético, así como la capacidad moral de la información para lograr un mayor nivel de comprensión, regulación, y de apreciación del universo mediático (Potter, 2001: 12; Potter, 2014: 14-15). Por ejemplo, a la audiencia se le da la misión de analizar diferentes esquemas: personajes estereotipados; estructura narrativa; estereotipos temáticos; variaciones en las conclusiones de la audiencia sobre el objetivo final - información, entretenimiento, enseñanza moral -, de los autores de un texto multimedia (Potter, 2001: 74; Potter, 2013: 211-217). La alfabetización mediática es entendida como un derecho de todos los ciudadanos (Área, 2012). Se deben hacer esfuerzos conducentes a la inclusión digital para garantizar el acceso a las nuevas tecnologías, implementando y promoviendo normas y directrices de accesibilidad, mediante la puesta en marcha de cursos de formación y educación mediática (De la Fuente & Hernández-Galán, 2014). Esta suposición se basa en un diseño curricular capaz de evaluar el uso de la tecnología y el conocimiento de los medios, apoyado en teorías psicoeducativas que estimulen a los jóvenes y al público en general para usarlos de manera positiva. También se basa en la contribución personal de aquellos que pueden mejorar la sociedad a través de sus valores morales (Camarero, Herrero & Cuadrado, 2015).

Nuestro análisis ha demostrado que comparando el modelo ideológico del currículo de la alfabetización mediática con el modelo de desarrollo dominante de pensamiento crítico del público, presentado por el teórico británico Len Masterman, una considerable mayoría de educadores mediáticos de todo el mundo apoyan la síntesis de un modelo práctico socio-cultural, educativo-informativo (Frau-Meigs, 2006; Grizzle & Wilson, 2011; Grizzle & Torras Calvo, 2013; Haider & Dall, 2004; Hartai, 2014; Hoffmann & Gehring, 2006; Keeshan, Watson, et al, 2015; Pérez Tornero, 2008; Pérez Tornero, & Varis, 2010; Ferguson, 2011; Hobbs, 2007; 2010; Potter, 2001; 2014; Silverblatt, 2001; 2014; Verniers, 2009; Worsnop, 2004 y otros).

## 2. Materiales y métodos.

Entre los meses de septiembre y octubre de 2015 se realizó la encuesta a los expertos internacionales en relación con el currículo de la alfabetización mediática, y analizamos sus resultados. Se enviaron alrededor de 300 cuestionarios a expertos y/o especialistas en alfabetización mediática de todo el mundo. Los expertos seleccionados incluyeron especialistas que participan activamente en el proceso real de la alfabetización mediática en las escuelas, universidades y otras instituciones educativas, y que además tienen un número significativo de publicaciones. Finalmente recibimos las encuestas de un total de 65 expertos de 20 países. Esta lista de los expertos incluye a investigadores y educadores de renombre mundial en el campo de los medios como (en orden alfabético) Ignacio Aguaded, Ben Bachmair, Frank Baker, Richard Cornell, Tessa Jolls, Laszlo Hartai, Jesús Lau, W. James Potter, Alexander Sharikov, Arte Silverblatt, KathleenTyner, entre otros.

Las preguntas, así como las opciones de respuesta fueron diseñadas por nosotros, teniendo en cuenta los diversos enfoques para el currículo de la alfabetización mediática que se describen en las directrices curriculares de las organizaciones más influyentes y en las investigaciones de los más destacados especialistas en la materia (Frau -Meigs, 2006; Grizzle& Wilson, 2011; Grizzle & Torras Calvo, 2013; Pérez Tornero, 2008; Pérez Tornero, & Varis, 2010; UNESCO, 2013; Celot, 2010; 2014; 2015; EAVI, 2011; Ferguson, 2011 ; Hartai, 2014; Hobbs, 2007; 2010; Potter, 2014; Silverblatt, 2014; Verniers, 2009; Worsnop, 2004, etc.). Por lo que sabemos, esta ha sido la primera vez que se ha llevado a cabo una encuesta entre expertos internacionales en relación con el currículo de la alfabetización mediática.

## 3. Instrumentos.

El cuestionario fue diseñado de la siguiente manera:

- Preguntamos a los expertos si la alfabetización mediática formaba parte de las Directrices Nacionales de Educación / Estándares del Ministerio de Educación de sus países.
- A continuación, los expertos tuvieron que elegir de entre varias categorías, aquellas que mejor describen el campo de sus actividades en alfabetización mediática (Tabla 1), así como las fuentes de apoyo más relevantes de su currículo de la alfabetización mediática (Tabla 2)
- Una de las cuestiones centrales de nuestra encuesta preguntaba sobre las prioridades de los contenidos curriculares de la alfabetización mediática. Los expertos tuvieron que clasificar (en una escala de 1 a 10, siendo 1 la opción más prioritaria y 10 la menos prioritaria), las respuestas sugeridas, diferenciando entre preescolares, estudiantes de secundaria, universitarios y audiencia en general. Posteriormente se calculó cuál de las opciones de cada categoría alcanzaba el máximo de puntos, es decir, entre 1 y 3 (Tabla 3).
- Una clasificación similar se realizó al responder a la pregunta acerca de los resultados del aprendizaje del currículo de la alfabetización mediática. (Tabla 4)
- La pregunta siguiente se ocupaba de la frecuencia de uso de estrategias particulares en la evaluación de las competencias de la alfabetización mediática de los estudiantes (Tabla 5).
- Las dos últimas preguntas solicitaban respuestas libres sobre el/los enfoque/s curricular/es en la alfabetización mediática que los expertos encuentran eficaces, así como los mayores desafíos para el diseño curricular de la alfabetización mediática y su implementación.

## 4. Resultados

Según las respuestas obtenidas de los expertos a la pregunta “¿Forma parte obligatoriamente la alfabetización mediática de las directrices nacionales de Educación/Estándares del Ministerio de Educación en su país?”, clasificamos de la siguiente forma:

- La alfabetización mediática forma parte de las Directrices Nacionales: Australia, Bélgica, Canadá, Alemania, Hungría, Israel, Eslovaquia;
- La alfabetización mediática no forma parte de las Directrices Nacionales: Armenia, China, Grecia, Croacia, México, Portugal, Rusia, Serbia, España, Tailandia, Turquía, Ucrania, EE.UU.

Sin embargo, cabe señalar que algunos expertos indicaron que en sus países las competencias sobre alfabetización mediática se encuentran de forma marginal en sus estándares de Educación. Así lo afirman expertos de Croacia, Rusia, Serbia, España, Ucrania y los EE.UU. Por ejemplo, Kathleen Tyner (EE.UU.) considera que "se trata de una serie de preguntas complejas. Las normas proporcionan directrices en la educación pública. Estas se administran a nivel local con una amplia variedad de objetivos y tareas en el

aula. Gran parte del trabajo de la educación mediática está teniendo lugar en espacios informales de educación fuera del usual y financiado trabajo realizado en el aula. Estas iniciativas son a menudo administradas como actividad principal por organizaciones comunitarias o bien como parte de un programa más pequeño dentro de una organización más grande. Los objetivos van desde la preparación académica, la salud, la conciencia cívica o el desarrollo del personal. Los grupos de edad van desde los niños a los adultos”.

**Tabla 1 ¿Cuál de estas categorías describe mejor la manera en que organiza sus actividades de alfabetización mediática?**

Categorías de actividades de alfabetización mediática	Número de votos de los expertos (%)
Investigación, diseño curricular, desarrollo de documentos normativos, recursos y materiales para enseñanza.	83.1
Enseñar en cursos sobre medios.	70.8
Cursos de formación del profesorado.	46.1
Enseñar alfabetización mediática como parte de una asignatura.	40.0
Crítica a los medios en medios de comunicación de masas (por ejemplo, escribir una columna de periódico, blog de Internet).	30.8
Otros (especificar)	12.3

**Tabla 2. ¿Qué fuentes del currículo de la alfabetización mediática encuentra más útiles para su metodología docente?**

Fuentes del currículo de la alfabetización mediática	Número de votos de los expertos (%)
Libros, revistas científicas	89.2
Colegas	80.0
Conferencia profesional	76.9
Curso/seminario de desarrollo profesional	58.5
Administración	30.8
Otros (especificar)	10.8

**Tabla 3. ¿Cuáles son sus prioridades en los contenidos del currículo de la alfabetización mediática para cada uno de los siguientes grupos?**

Contenidos del currículo de la alfabetización mediática	Número de votos de los expertos (%)			
	Preescolares	Estudiantes Secundaria	Estudiantes universitarios	Audiencia general
Tipos y géneros de medios	49.2	24.6	24.6	18.5
Funciones de los medios	43.1	20.8	24.6	27.7
Medios y aprendizaje permanente	4.6	27.7	30.8	33.8
Lenguaje de los medios	33.8	40.0	33.8	18.5
Estética de los medios	24.6	18.5	27.7	18.5
Producciones de los medios	30.8	30.8	27.7	21.5
Representaciones mediáticas	33.8	46.1	30.8	30.8
Teorías sobre los medios	1.5	6.1	43.1	12.3
Teorías sobre alfabetización mediática	3.1	7.7	40.0	12.3
Implicaciones comerciales de los medios	27.7	24.6	21.5	21.5
Implicaciones sociales de los medios	18.5	40.0	26.9	30.8
Implicaciones políticas de los medios	3.1	33.8	49.2	40.0
Cultura e historia de los medios	4.6	21.5	40.0	15.4
Ética de los medios, derechos y responsabilidad de los pueblos	21.5	49.2	49.2	36.9
Rol de los medios en las sociedades democráticas	6.1	52.3	46.1	36.9
Acceso a las fuentes mediáticas, investigación y detección de las necesidades en el ámbito de los medios, actividades mediáticas	18.5	40.0	52.3	21.5

Protección contra los efectos nocivos de los medios	46.1	33.8	30.8	36.9
Competencias mediáticas	24.6	46.1	46.1	21.5
Historia de la educación mediática	1.5	24.6	18.5	12.3
Otros (especificar)	1.5	1.5	1.5	0

**Tabla 4. ¿Cuáles son los resultados del aprendizaje que considera más importantes para cada grupo en el currículo de la alfabetización mediática?**

Resultados del aprendizaje (los estudiantes aprenden a...)	Número de votos de los expertos (%)				Audiencia general
	Pre-escolares	Estudiantes Secundaria	Universitarios	Formación Profesores	
Identificar algunos formatos mediáticos	52.3	24.6	18.5	15.4	21.5
Identificar una variedad de formatos mediáticos	18.5	36.9	15.4	18.5	27.7
Demostrar la comprensión de algunos tipos de textos mediáticos	43.1	40.0	33.8	21.5	27.7
Demostrar la comprensión de una variedad de diferentes textos mediáticos	30.8	58.5	43.1	36.9	46.1
Explicar cómo el lenguaje de los medios se usa para crear un significado	36.9	33.8	36.9	36.9	30.8
Crear un texto o formato mediático simple	43.1	33.8	21.5	21.5	18.5
Crear un texto mediático como forma de expresión propia	24.6	36.9	36.9	27.7	33.8
Crear un texto mediático para participar en la vida socio/política	9.2	30.8	30.8	27.7	24.6
Crear una variedad de textos mediáticos destinados a diferentes públicos, usando un lenguaje apropiado	9.2	36.9	40.0	43.1	24.6
Ser capaz de reflexionar e identificar los puntos fuertes y aspectos a mejorar cuando se analizan o crean textos mediáticos	4.6	24.6	36.9	30.8	27.7
Demostrar la comprensión del rol y las funciones de los medios en las sociedades democráticas	6.1	43.1	30.8	52.3	43.1
Evaluar críticamente el contenido de los medios	12.3	30.8	58.5	43.1	58.5
Analizar y valorar críticamente las representaciones mediáticas de la gente, sus problemas, valores y comportamientos	9.2	36.9	58.5	58.5	43.1
Conocer los roles y opciones profesionales en las industrias de los medios	3.1	15.4	24.6	18.5	18.5
Conocer las principales etapas de la historia y la cultura de los medios	1.5	30.8	30.8	30.8	18.5
Conocer básicamente las teorías sobre los medios	1.5	15.4	33.8	36.9	18.5

Conocer las teorías de la alfabetización mediática	1.5	3.1	21.5	40.0	12.3
Conocer los efectos básicos de los medios y protegerse contra sus efectos nocivos	21.5	33.8	18.5	30.8	40.0
Saber acerca de la ética de los medios, los derechos de los pueblos y sus responsabilidades	15.4	30.8	46.1	40.0	40.0
Otros (especificar)	4.6	4.6	4.6	4.6	6.1

**Tabla 5. ¿Con qué frecuencia utiliza cada una de las siguientes estrategias en la evaluación de las competencias en alfabetización mediática adquiridas por los estudiantes?**

Estrategias para evaluar las competencias en alfabetización mediática de los estudiantes	Número de votos de los expertos(%)				
	Nunca	1 - 3 veces al año	Cada mes	1 - 3 veces por semana	4 – 5 veces por semana
Encuestas a los estudiantes	6.1	55.4	21.5	6.1	3.1
Proyectos e investigaciones reales	0.0	36.9	15.4	21.5	6.1
Portfolios	15.4	36.9	9.2	6.1	6.1
Informes y revisiones	1.5	30.1	27.7	21.5	0.0
Trabajo en clase	0.0	27.7	21.5	24.6	6.1
Valoraciones y rúbricas	7.7	27.7	18.5	6.1	3.1
Textos de los estudiantes, apuntes, revistas	21.5	27.7	12.3	15.4	6.1
Marcos analíticos	6.1	18.5	18.5	15.4	12.3
Ejercicios de crítica o deconstrucción	1.5	15.4	30.1	18.5	18.5
Otros (especificar)	0.0	3.1	0.0	0.0	1.5

Además de estos datos hay que añadir que dos de nuestros encuestados señalaron justamente que todos los elementos de las diferentes opciones estaban relacionados entre sí: "de tal manera que si he de enseñar uno, necesito utilizar elementos de los otros. Podría llevar a cabo selecciones a un nivel mucho más específico - cuando sé quiénes son el target, lo que el target ya conoce, y cuánto tiempo tengo para desarrollar las ideas" (WJ Potter), y " la estimación de la importancia de los contenidos en los temarios a nivel universitario depende de la especialización profesional de los estudiantes "(A. Sharikov).

## 5. Discusión y Conclusiones.

El análisis de los datos de la Tabla 1 demuestra que la mayoría de los encuestados están involucrados en los procesos de investigación, diseño curricular, desarrollo de documentos de normas, materiales y recursos (83,1%), así como en la enseñanza de cursos sobre los medios. (70,8%). Casi la mitad de ellos tienen ocupaciones docentes tales como cursos de formación y cursos de alfabetización mediática, integrados dentro de otras materias o asignaturas. De acuerdo con la tendencia de la síntesis entre la crítica de medios y la alfabetización mediática, como se recoge en una de las encuestas de expertos realizadas anteriormente (Fedorov & Levitskaya, 2015), alrededor de un tercio de los encuestados reconoció que también participaron en actividades relacionadas con la crítica de medios de comunicación de masas. Una parte de expertos (12,3%) añadió otras actividades relevantes (consultoría, experiencia profesional, discursos y conferencias académicas, monografías y guías de estudio sobre alfabetización mediática).

Los datos de la Tabla 2 muestran que los expertos se refieren principalmente a libros y revistas académicas (89,2%), información proporcionada por colegas (80,0%) y conferencias profesionales (76,9%), como fuentes primordiales de apoyo y aplicación en la enseñanza del currículo de la alfabetización mediática. Poco más de la mitad de los expertos menciona los cursos/seminarios de desarrollo profesional, y sólo un tercio a la administración como una fuente importante en el currículo de la alfabetización mediática. Otra fuente mencionada (10.8%) fue Internet.

Al responder a la pregunta sobre qué enfoques curriculares encuentran más eficaces en alfabetización mediática, los expertos afirman lo siguiente: UNESCO, *Media Literacy Clearinghouse*, *Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority*, CLEMI (Francia), Grupo *Comunicar* (España), *Canadian Centre for Digital and Media Literacy Media Smarts*, *Media Education Lab* de Renee Hobbs (<http://mediaeducationlab.com/>), los módulos pedagógicos sobre cine en el aula del *British Film Institute*, *The Digital International Media Literacy eBook Project* (DIMLE), las *Claves para interpretar los mensajes de los Medios* de Art Silverblatt, y los trabajos de Frank Baker y JW Potter.

En cuanto a los mayores desafíos para el diseño e implementación curricular de la alfabetización mediática, los expertos señalaron lo siguiente:

- La resistencia de los diferentes organismos de la administración del Estado: expertos de Armenia, China, Grecia, Rusia, Serbia.
- Un currículo sobrecargado en el aula: Armenia, Grecia, Hungría.
- La falta de una formación inicial y continua de los profesores (Bélgica, Canadá, Grecia, Hungría, México, Rusia, España, Estados Unidos).
- La falta de un desarrollo del pensamiento crítico hacia los medios (Israel, Rusia, Eslovaquia).
- La carencia de propuestas de investigación y currículos de calidad (encuestados de Hungría, Serbia, España, Rusia, Tailandia, EE.UU.).

Por ejemplo, Alexander Sharikov escribió: "al hablar de un nivel general sobre educación mediática, la posición de la administración normalmente es la de no entender por qué es necesaria la educación en medios. En el ámbito profesional de la educación mediática, el problema es encontrar un "núcleo común" de diseño curricular para cada tipo de especialización con respecto a la altísima dinámica de los cambios en la esfera de los medios. Uno de los problemas más importantes de la educación mediática es la falta de una teoría común sobre los medios. Existen alrededor de un centenar de teorías sobre los medios en el mundo, basadas en plataformas metodológicas muy contradictorias y con valores básicos muy diferentes. Este hecho puede explicar la gran diversidad de enfoques y la falta de consenso en este campo".

Tessa Jolls, presidenta del *Center for Media Literacy* (EE.UU.), cree que "el sistema educativo está empeñado en crear más contenidos para un mundo que ya está lleno de contenidos. Las habilidades procesuales no son valoradas o no se enseñan de manera explícita porque dichas habilidades siguen siendo consideradas abundantes, mientras que en el mundo de Internet son escasas y con limitada orientación por parte de los adultos hacia los niños cuando estos navegan por Internet y las redes sociales. Cuando las personas se dan cuenta de que las habilidades procesuales se necesitan con urgencia para discernir y crear información, es cuando la alfabetización mediática es más valorada y enseñada".

Kathleen Tyner está convencida de que "a causa de los múltiples objetivos, definiciones, propósitos y teorías, la alfabetización mediática no tiene aún el consenso suficiente para definirse a sí misma como un campo de estudio, aunque las actividades de construcción están ya en proceso. Sin embargo, se trata de una útil y transitoria área de estudio mientras la convergencia de medios se acelera. Así como múltiples alfabetizaciones se normalizan y se integran en el currículo oficial de la escuela, y múltiples prácticas de alfabetización se convierten en habituales dentro de los amplios usos sociales de las herramientas y los textos de comunicación, de igual forma la "media literacy" representará una versión ampliada de la alfabetización y los estudios del discurso. Esto incluye tanto el análisis como la producción crítica de textos de comunicación para diversos contextos interdisciplinarios. Y así, la gran esperanza para el futuro de la educación en medios es que la "media literacy" pase a llamarse simplemente "alfabetización", con una comprensión de todos los *affordances* históricos y las limitaciones de la alfabetización".

Como si el argumento de Kathleen Tyner se expandiera, Sara Gabai, de *The Digital International Media Literacy eBook Project* (DIMLE), apunta en esta encuesta que los principales desafíos para el diseño curricular de la alfabetización mediática y su ejecución son "la falta de un claro y práctico marco para la alfabetización mediática reconocido internacionalmente, y que pueda ser utilizado y compartido interculturalmente por múltiples actores (sociedad civil, comunidades indígenas, grupos marginales, académicos, organizaciones no gubernamentales, asociaciones de medios de comunicación, organizaciones intergubernamentales, gobiernos); la falta de recursos educativos en alfabetización mediática culturalmente relevantes y adecuados para una audiencia internacional. Una de las posibles soluciones es *The Digital International Media Literacy eBook Project* (DIMLE), que está diseñado para proporcionar un enfoque cualitativo común en el estudio de la alfabetización mediática y para promocionar becas internacionales de alfabetización mediática", "cada país necesitará un currículo de alfabetización mediática que refleje lo mejor de su contexto cultural y mediático y que se implemente a través de lenguajes locales y experiencias in situ".

El análisis de las respuestas de los expertos a la pregunta sobre las prioridades en los contenidos del currículo de la alfabetización mediática, según los distintos targets o grupos a los que van dirigidos (Tabla 3), indica que:

- En lo concerniente a los niños preescolares, los expertos distinguen los siguientes contenidos del currículo de alfabetización mediática: tipos y géneros de medios (49,2%), protección contra los efectos nocivos de los medios (46,1%), funciones de los medios (43,1%), lenguajes y representaciones de los medios (33,8%), producciones de los medios (30,8%); implicaciones comerciales de los medios (27,7%). Es lógico, por otra parte, relacionar absolutamente estos resultados con las sugerencias de los currículos de alfabetización mediática desarrollados por organizaciones líderes y educadores individuales (Alper, 2011; Ashley, et al, 2013; Grizzle & Torras Calvo, 2013; UNESCO, 2013).

Sin lugar a dudas, los preescolares difícilmente pueden comprender las teorías de los medios (elegidas por un número mínimo de expertos, 1,5%), así como las teorías sobre la alfabetización mediática

(3,1%), la implicaciones políticas de los medios (3,1%), o el papel de los medios de comunicación en una sociedad democrática (6,1%).

Por el contrario, es posible enseñar a los niños de esa edad conceptos básicos sobre los tipos, géneros y funciones de los medios de comunicación así como a protegerse de sus efectos nocivos.

- En cuanto a los estudiantes de secundaria, los expertos eligieron: el papel de los medios de comunicación en una sociedad democrática (52,3%); la ética de los medios, los derechos y responsabilidades de los pueblos (49,2%); las representaciones de los medios (46,1%); las competencias de los medios (46,1%); los lenguajes de los medios (40,0%); implicaciones sociales de los medios de comunicación (40,0%); el acceso a las fuentes, la investigación y determinación de las necesidades de la esfera mediática, las actividades de los medios (40,0%); las implicaciones políticas de los medios (33,8%); la protección contra los efectos nocivos de los medios (33,8%). Los expertos consideraron en gran medida que para remarcar algunos temas complicados se requería un conocimiento consciente de los contextos sociales, culturales y políticos (véase, por ejemplo, Kirwan, et al, 2003; Ofcom, 2011; Mihailidis & Thevenin, 2013).

De forma similar al grupo de edad anterior, los puntos referidos a las teorías de los medios (6,1%) y a las teorías sobre alfabetización mediática (7,7%) obtuvieron la menor cantidad de respuestas.

En lo que se refiere al currículo de alfabetización mediática para estudiantes universitarios, los expertos destacaron los siguientes contenidos: acceso a las fuentes mediáticas, investigación y detección de las necesidades en el ámbito de los medios de comunicación, las actividades mediáticas (52,3%), implicaciones políticas de los medios de comunicación (49,2%), ética de los medios, derechos y responsabilidad de los pueblos (49,2%), papel de los medios de comunicación en una sociedad democrática (46,1%), competencias de los medios (46,1%), teorías de los medios (43,1%), teorías sobre alfabetización mediática (40,0%), cultura e historia de los medios (40,0%), lenguajes de los medios (33,8%). Estos resultados indican también la importancia dada a temas más complejos, incluyendo la teoría y la historia de la cultura mediática.

Los contenidos relativos a la historia de la alfabetización mediática sólo obtuvieron el 18,5%: los expertos argumentaron con razón que estos contenidos sólo son adecuados para futuros profesores y docentes en activo.

En cuanto a la audiencia en general, los expertos priorizaron los siguientes contenidos del currículo de alfabetización mediática: implicaciones políticas de los medios (40,0%), la protección ante los efectos nocivos de los medios (36,9%), ética de los medios, derechos y responsabilidad de los pueblos (36,9%), rol de los medios de comunicación en una sociedad democrática (36,9%), medios de comunicación y aprendizaje permanente (33,8%), representaciones mediáticas (30,8%), implicaciones sociales de los medios (30,8%), funciones de los medios (27,7%). Esto implica que, según los profesionales, el público en general debería conocer los efectos de los medios en el contexto más amplio posible.

Una vez más, algunos expertos eligieron temas específicos como teorías de los medios (12,3%), teorías de alfabetización mediática (12,3%) o la historia de la educación mediática (12,3%).

La Tabla 4 presenta las respuestas de los expertos acerca de los resultados que consideran más importantes para cada grupo en el currículo de la alfabetización mediática.

- Los expertos distinguen los siguientes resultados del aprendizaje en relación con el grupo objetivo de alumnos preescolares: ser capaces de identificar algunos formatos mediáticos (52,3%), demostrar la comprensión de algunos tipos de textos mediáticos (43,1%), crear un texto o formato mediático simple (43,1%), explicar cómo el lenguaje de los medios se usa para crear un significado (36,9%), demostrar la comprensión de una variedad de diferentes textos mediáticos (30,8%), crear un texto mediático como forma de expresión propia (24,6%) y conocer los efectos básicos de los medios y protegerse contra sus efectos nocivos (21,5%). ~~Como era de esperar, aquellos resultados de aprendizaje más complejos, como el conocimiento de las teorías de los medios (1,5%), las teorías de alfabetización mediática (1,5%), o el conocimiento de las principales etapas de la historia y la cultura de los medios (1,5%), son irrelevantes para los niños más pequeños.~~
- En cuanto a los estudiantes de secundaria, los expertos eligieron una variedad más amplia de resultados de aprendizaje: demostrar la comprensión de una variedad de diferentes textos mediáticos (58,5%), demostrar la comprensión del papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas (43,1%), demostrar la comprensión de algunos tipos de textos mediáticos (40,0%), identificar bastantes formatos mediáticos (36,9%), crear un texto mediático como forma de expresión propia (36,9%), crear una variedad de textos mediáticos destinados a diferentes públicos, usando un lenguaje apropiado (36,9%), analizar y valorar críticamente las representaciones mediáticas de la gente, sus problemas, valores y comportamientos (36,9%), explicar cómo el lenguaje de los medios se usa para crear un significado (33,8%), crear un texto o formato mediático simple (33,8%), conocer los efectos básicos de los medios y protegerse contra sus efectos nocivos (33,8%), crear un texto mediático para participar en la vida socio/política (30,8%), evaluar críticamente el contenido de los medios (30,8%), conocer las principales etapas de la historia y la cultura de los medios (30,8%), saber acerca de la ética de los medios, los derechos y responsabilidades de los pueblos (30,8%).

Hay que destacar que en general, los especialistas reconocieron la pertinencia de las opciones de resultados de aprendizaje planteadas en este estudio, ya que la mayoría de dichas opciones obtuvo entre el 30% y 40% de los votos.

- Los siguientes resultados del aprendizaje fueron seleccionados para el grupo de los estudiantes universitarios: evaluar críticamente el contenido de los medios de comunicación (58,5%), analizar y valorar críticamente las representaciones mediáticas de la gente, sus problemas, valores y comportamientos (58,5%), saber acerca de la ética de los medios, los derechos y responsabilidades de los pueblos (46,1%), demostrar la comprensión de una variedad de diferentes textos mediáticos (46,1%), crear una variedad de textos mediáticos destinados a diferentes públicos usando un lenguaje apropiado (40,0%), explicar cómo el lenguaje de los medios se usa para crear un significado (36,9%), crear un texto mediático como forma de expresión propia (36,9%), ser capaz de reflexionar e identificar los puntos fuertes y aspectos a mejorar cuando se analizan o crean textos mediáticos(36,9%), demostrar la comprensión de algunos tipos de textos mediáticos (33,8%), conocer las teorías básicas sobre los medios (33,8%), crear un texto mediático para participar en la vida socio/política (30,8%), demostrar la comprensión del papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas (30,8%), y conocer las principales etapas de la historia y la cultura de los medios (30,8%). Cabe señalar que cada una de las respuestas sugeridas en esta tabla alcanzó un mínimo del 15% de votos de los expertos. Estos datos demuestran que los resultados principales de aprendizaje para los estudiantes universitarios están vinculados al análisis crítico de textos mediáticos y a su creación. Mientras que los resultados relacionados con la comprensión del papel, funciones y variedad de los medios, son los más destacados para el grupo de los escolares.
- En cuanto al público adulto en general, los objetivos del aprendizaje más destacados son: evaluar críticamente el contenido de medios (58,5%), demostrar la comprensión de una variedad de diferentes textos mediáticos (46,1%), demostrar la comprensión del papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas (43,1%), analizar y valorar críticamente las representaciones mediáticas de la gente, sus problemas, valores y comportamiento (43,1%), conocer los efectos básicos de los medios y protegerse contra sus efectos nocivos (40,0%), saber acerca de la ética de los medios, los derechos y responsabilidades de los pueblos (40,0%) crear un texto mediático como forma de expresión propia (33,8%), explicar cómo el lenguaje de los medios se usa para crear un significado (30,8%). El resultado del aprendizaje vinculado al conocimiento de las teorías de la alfabetización mediática alcanzó el menor índice de respuestas (12,3%). El resto de los resultados del aprendizaje sugeridos alcanza entre el 18% y el 27%. Por lo tanto, es el análisis crítico de los medios el resultado de aprendizaje más destacado para el público en general.
- Los resultados del aprendizaje aplicables de forma específica a la formación del profesorado, ponen un especial énfasis en el análisis y la evaluación crítica de las representaciones mediáticas de la gente, sus problemas, valores y comportamiento (58,5%), la comprensión del rol y las funciones de los medios en las sociedades democráticas (52,3%), la creación de una variedad de textos mediáticos destinados a diferentes públicos usando un lenguaje apropiado (43,1%), la evaluación crítica de los contenidos de los medios (43,1%), el conocimiento acerca de la ética de los medios, los derechos y responsabilidades de los pueblos (40,0%), la comprensión de una variedad de diferentes textos mediáticos (36,9%), la forma en que se utiliza el lenguaje de los medios para crear un significado (36,9%), la reflexión y la identificación de los puntos fuertes y aspectos a mejorar cuando se analizan o crean textos mediáticos(30,8%), y el conocimiento de los efectos básicos de los medios y la protección contra sus efectos nocivos(30,8%). También se incluyeron algunos resultados de aprendizaje considerados necesarios para el profesorado, tales como conocer las teorías de la alfabetización mediática (40,0%), el conocimiento de las teorías básicas sobre los medios (36,9%), y la información acerca de las principales etapas de la historia y la cultura de los medios (30,8%). El resto de las opciones de respuesta obtuvieron entre un 15% y un 27%.

El análisis de los datos de la Tabla 4 demuestra que hemos logrado incluir en este estudio la mayoría de los resultados del aprendizaje posibles para la alfabetización mediática, ya que sólo entre un 4% y un 6% de nuevas opciones (que en opinión de los encuestados faltaban), fueron sugeridas por los expertos.

El análisis de las respuestas a la pregunta sobre la frecuencia con la que los expertos utilizan cada una de las diferentes estrategias en la evaluación de las competencias en alfabetización mediática adquiridas por los estudiantes (Tabla 5), reveló que los especialistas utilizan a menudo (1-3 veces por semana) el trabajo realizado en clase (24,6%), los informes y revisiones (21,5%), los proyectos e investigaciones reales (21,5%), y los ejercicios de crítica o deconstrucción (18,5%). Tres de estas cuatro estrategias son también las predominantes dentro de la frecuencia de las actividades que se llevan a cabo al menos una vez al mes: ejercicios de crítica o deconstrucción (30,1%), informes y revisiones (27,7%) y el trabajo realizado en clase (21,5%). Sin embargo, en relación con la frecuencia de 1-3 veces al año, aparecen dominando tareas como las encuestas a los estudiantes (55,4%).

Estos resultados también muestran que el 21,5% de los expertos nunca utiliza tareas tales como textos de los estudiantes y/o apuntes, y el 15,4% no pone especial énfasis en los portfolios como estrategias de evaluación.

En conjunto, hemos logrado en este estudio tener en cuenta los principales tipos de estrategias en la evaluación de las competencias en alfabetización mediática adquiridas por los estudiantes, ya que sólo entre el 1,5% y el 3,1% de los encuestados añadió sus propias opciones de evaluación en el espacio proporcionado para los comentarios.

El análisis de los resultados de la investigación nos permite extraer las siguientes conclusiones:

- Hemos logrado reunir a los principales expertos mundiales en alfabetización mediática. Todos los encuestados poseen una alta cualificación, con experiencia tanto en los aspectos teóricos como prácticos. Sus respuestas proporcionan información sobre el estado actual y el futuro de la educación en medios en todo el mundo.
- Las respuestas de los expertos indican que hemos sido capaces de individualizar (sobre la base de los materiales existentes en los diferentes países), tanto las fuentes principales de apoyo del currículo de la alfabetización mediática útiles para la enseñanza, como las claves del contenido y los resultados del aprendizaje en el currículo de la alfabetización mediática y las estrategias de evaluación de las competencias en alfabetización mediática de los estudiantes, dirigidas a diversos grupos de destinatarios.
- Los desafíos más importantes a los que se enfrenta el diseño curricular y la implementación de la alfabetización mediática son la resistencia de los organismos e instituciones pertenecientes a la administración, la sobrecarga curricular en el aula, el escaso desarrollo de la formación inicial y continua de los profesores y la necesidad de elaborar propuestas de investigación y currículos de calidad.

Muchas de las implicaciones de este estudio aún no se han investigado. Es importante tener en cuenta que al igual que para cualquier otra disciplina académica, el currículo de la alfabetización mediática es la piedra angular para la enseñanza y el aprendizaje efectivo, y debería reflejar una comprensión sofisticada de la materia, de su enseñanza y de su evaluación. Tal y como hemos avanzado a través de este estudio, los educadores en medios modernos utilizan procesos comunes para el desarrollo de sus currículos en alfabetización mediática, y creemos que todavía debería desarrollarse una mayor coherencia curricular a escala global. En relación con lo anterior, vislumbramos una oportunidad realmente importante en la iniciativa del proyecto internacional *The Digital International Media Literacy eBook Project* (DIMLE), dirigido a la creación de una guía multilingüe y específica para cada país relativa al currículo de la alfabetización mediática.

### **Apoyo y reconocimientos.**

Este artículo fue escrito en el marco de un estudio subvencionado por la Fundación de las Ciencias de Rusia (RSF). Proyecto 14-18-00014 «Síntesis de la Educación y de la Crítica de los Medios de Comunicación en la preparación de los Futuros Maestros», llevado a cabo por el *Management and Economics Institute* de Taganrog (Rusia)

### **Referencias.**

- ALPER, M. (2011). Developmentally Appropriate New Media Literacies: Supporting Cultural Competencies and Social Skills in Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Literacy*. 1, 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1468798411430101>
- ÁREA, M. (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 55-59.
- ASHLEY, S., MAKSL, A., & CRAFT, S. (2013). Developing a News Media Literacy Scale. *Journalism & Mass Communication Educator*. 68(1), 7-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1077695812469802>
- BAZALGETTE, C., & BUCKINGHAM, D. (2013). Literacy, media and multimodality: a critical response. *Literacy*.47(2), 95-102. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x>
- BOWKER, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- BRITISH FILM INSTITUTE (2003). *Look Again!* London: British Film Institute, 60 p.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education*. London: Polity Press.
- CAMARERO, E., HERRERO, P & CUADRADO, F. (2015). Media Literacy to young poor in Nicaragua. Working on a model of empowerment and employability for social change. First results. *Media Education. Russian Journal of History, Theory and Practice of Media Education*. 45(2), 54-61.
- CELOT, P. (Ed.) (2010). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: EAVI.
- CELOT, P. (Ed.) (2014). *Media Literacy. European Policy Recommendations. EAVI's version*. Brussels: EAVI.
- CELOT, P. (Ed.). (2015). *Assessing Media Literacy Levels and the European Commission. Pilot Initiative*. Brussels: EAVI.
- DE LA FUENTE, Y. & HERNÁNDEZ-GALÁN, J. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación como entorno de la convergencia tecnológica. *Revista Internacional de Sociología*, 72, extra 1, 93-112.
- DUNCAN, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, The Queen's Printer.
- EAVI (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. Brussels: EAVI.

- European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World (2008/2129(INI). Strasbourg, 16 December 2008. (<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>) (01-01-2015).
- FEDOROV, A. & LEVITSKAYA, A. (2015). The framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The opinion of International Experts. *Comunicar*, 45(23), 107-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-11>
- FENTON, N. (2009). My Media Studies: Getting Political in a Global, Digital Age. *Television New Media*, 10(1), 55-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1527476408325100>
- FERGUSON, S. (2011). Classroom Contradictions: Popular Media in Ontario Schools' Literacy and Citizenship Education Policies. *Education, Citizenship and Social Justice*. 6(2), 137-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1746197911410371>
- FRAU-MEIGS, D. (2007). Cultural Diversity and Global Media Studies. *Global Media and Communication*. 3(3), 260-266. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/17427665070030030104>
- FRAU-MEIGS, D. (Ed.) (2006). *Media Education.AKit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: UNESCO.
- GRIZZLE, A., & TORRAS CALVO, M.C. (Eds.) (2013). *Media and Information Literacy. Policy & strategy guidelines*. Paris: UNESCO.
- GRIZZLE, A., & WILSON, C. (Eds.) (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.
- HAIDER, A., & DALL, E. (2004). *Guideline for Media Literacy in Education*.Graz: ECML.
- HARTAI, L. et al (2014). *Formal Media Education in Europe*. Barcelona, Gabinete de Comunicación y Educación. UAB.
- HOBBS, R. (2007). *Reading the Media: Media literacy in High School English*. New York, NY: Teachers College Press.
- HOBBS, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A plan of Action*. Washington: The Aspen Institute.
- HOFFMANN, C., & GEHRING, R. (2006). *Medienkompetenzvermitteln – Strategien und Evaluation*. Stuttgart: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg.
- KEESHAN, M. et al. (2015). *Mapping Digital Literacy Policy and Practice in the Canadian Education Landscape*. Ottawa: Media Smarts.
- KELLNER, D., SHARE, J. (2007). "Critical Media Literacy is Not an Option." *Learning Inquiry*, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>.
- KIRWAN, T., LEARMONTH, J., SAYER, M., & WILLIAMS, R. (2003). *Mapping Media literacy. Media Education 11-16 Years in the United Kingdom*. London: BFI.
- LAU, J. (2006). *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*. Mexico: IFLA.
- Marchessault, J. (2014). Media Studies as Interdisciplinary Exploration. *Journal of Visual Culture*. 13(1), 82-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1470412913509453>
- MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- MIHAILIDIS, P., & THEVENIN, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*. 57(11), 1611-1622. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764213489015>
- OFCOM (2011) *UK Children's Media Literacy*. (<http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit11/childrens.pdf>) (10-10-2015).
- PÉREZ TORNERO, J.M. (Ed.) (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. Paris: UNESCO.
- PÉREZ TORNERO, J.M., & VARIS, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- POTTER, W.J. (2013). *Media Literacy*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- POTTER, W.J. (2014). *The Skills of Media Literacy*. Santa Barbara, California: Knowledge Assets, Inc.
- SILVERBLATT, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger.
- SILVERBLATT, A. (Ed.) (2014). *The Praeger Handbook of Media Literacy*. Santa Barbara, California and Oxford, England: Praeger.
- SILVERBLATT, A., MILLER, D., SMITH, J., & BROWN, N. (2014). *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. Santa Barbara, California and Oxford, England: Praeger.
- UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Paris: UNESCO.
- VERNIERS, P. (Ed.) (2009). *Media literacy in Europe. Controversies, Challenges and perspectives*.Bruxelles: EuroMeduc.
- WORSNOP, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 180 p.
- WORSNOP, C. (2004). *Media Literacy Through Critical Thinking*.Seattle, WA: Washington State Office of Superintendent of Public Instruction and NW Center for Excellence in Media Literacy.