

A PUBLICATION OF THE NATIONAL TELEMEDIA COUNCIL

THE JOURNAL OF MEDIA LITERACY

VOLUME 63, NUMBERS 1 & 2 * 2016

ACROSS CULTURES:
A Global Look at Media Literacy Education

A TRAVÉS DE LAS CULTURAS:
Una mirada global de La educación mediática

IN COLLABORATION WITH **Comunicar**

GUEST EDITORS

BELINHA DE ABREU, PH.D (USA) • IGNACIO AGUADED, PH.D (SPAIN)

THE JOURNAL OF MEDIA LITERACY

National Telemedia Council, Inc.

1922 University Avenue • Madison, WI 53726
(608) 218-1182 • NTelemedia@aol.com
www.NationalTelemediaCouncil.org

www.JournalofMediaLiteracy.org

EDITORIAL BOARD

EDITOR

Marieli Rowe

GUEST EDITOR

Belinha De Abreu

COMUNICAR EDITOR

Ignacio Aguaded

MEMBERS

Karen Ambrosh

Neil Andersen

Belinha De Abreu

Henry Jenkins

Joanna Overn

Martin Rayala

Copyright © 2016 National Telemedia Council, Inc.
Reprints by permission only. ISSN: 1944-4982

CREDITS

Visuals within each article were provided by the respective authors or are property of NTC. Some images and photographs used herein have been found on the Internet and are used here under Fair Use Guidelines and are intended for educational purposes only.

ABOUT THE JOURNAL OF MEDIA LITERACY

The Journal of Media Literacy (first published in 1953 as Better Broadcasts News and later as *Telemedium*, *The Journal of Media Literacy*) is published by the National Telemedia Council (NTC), the oldest ongoing media literacy education organization in the United States, having been founded in 1953. The editors invite special guest editors for particular issues of the *Journal*. *The Journal of Media Literacy* reflects the philosophy of NTC, which takes a positive, non-judgmental approach to media literacy education as an essential life skill for the 21st Century. The National Telemedia Council is an organization of diverse professionals interested in the field of media literacy education. NTC encourages free expression of views on all aspects of media literacy in order to encourage learning and increase growth of understanding of issues in Media Literacy. Any opinions expressed in *The Journal* or by individual members of NTC, therefore, do not necessarily represent policies or positions of the National Telemedia Council.

ACROSS CULTURES: A Global Look at Media Literacy Education A TRAVÉS DE LAS CULTURAS: Una mirada global de La educación mediática

FROM THE EDITORS

Toward a Broader Perspective through a Shared Vision

By Marieli Rowe and Karen Ambrosh 2

Cultures, Connections and Collaborations: The Journal of Media Literacy

By Belinha De Abreu, PhD. 4

Perspectives on Media Literacy

By Ignacio Aguaded, PhD. 8

Media literacy from international organizations in Europe and Latin America

By Dr. Ignacio Aguaded, Dr. Yamile Sandoval-Romero and Dr. María-M. Rodríguez-Rosell 10

Media literacy in the school curriculum

By Dr. Ana Castro, Dr. Paula Renes and Dr. Alejandra Phillippi 18

National educational policy for media literacy education: Media Arts in the Australian Curriculum

By Michael Dezuanni, PhD 28

Learning Media Literacy in Urban and Rural Schools in China

By Alice Y. L. Lee, PhD 34

Media education in Portuguese curricula

By Vitor Tomé, PhD 42

Media literacy: Good practices

By Dr. Paloma Contreras-Pulido, Dr. Laybet Colmenares and Dr. M.-Carmen Caldeiro 50

Curriculum contexts: How might context influence or inflect media literacy education?

By Neil Andersen 58

Reexamining the Early History of American Media Education & Literacy

By Ryan Goble 60

Media Literacy as a responsibility of families and teachers

By Dr. Rosa García-Ruiz, Dr. Armanda Matos and Dr. Gabriela Borges 82

Media Literacy in the Education of the Faculty and Communicators

By Dr. Jorge-Abelardo Cortés-Montalvo, Mgrter. Silvia Bacher and Dr. Luis-M. Romero-Rodríguez 92

Media Literacy and media competence:

Dimensions for analysis and implementation of educational proposals

By Dr. M. Amor Pérez-Rodríguez, Dr. Águeda Delgado-Ponce and Dr. Diana Rivera-Rogel 102

Youth-produced media: Platforms for social inclusion

By Jordi Torrent 110

Toward a Broader Perspective through a Shared Vision

In the parable of the blind men and the elephant, a group of blind men, each feeling a different part of the elephant, try to describe and define what it is, but can't come to agreement. We can compare the blind men's limitations to our own small, limited understanding of the media world around us. We all experience this world through a variety of individual filters and cultural lenses. Just as the blind men needed guidance to "open their eyes" toward a broader vision of the whole elephant, we need a way to help us see beyond our own limited view toward a deeper understanding of what it will take to create a media-wise, global society.

Over the past decades, as we have watched how the media have brought the whole world to our doorstep, NTC and *The Journal of Media Literacy* have long endeavored to open the door to a global perspective of media and literacy. We have done a children's satellite interconnect, published international authors, and hosted global conversations, all to help open our own eyes to a broader vision for media literacy education. But all of these activities have been done in English. That in itself, makes us like the blind men feeling the elephant. We only know the world through our English speaking "eyes."

When Professor Ignacio Aguaded suggested we collaborate on a joint issue with the esteemed Spanish journal, *Comunicar*, we at NTC, enthusiastically jumped at the idea. *Comunicar* is a scientific journal that is co-edited in Spain, Ecuador and Chile, promoting the fields of communication and education, with a focal point of media literacy. Professor Aguaded pulled together a collection of leading authors from Spain and Latin America and had the articles translated into English. Belinha De Abreu, Vice President of NTC and a member of the JML Editorial Board, gathered a cadre of innovative international authors, oversaw their translations into Spanish, and coordinated the vision of this entire issue.

This opportunity for a joint issue offers all of us the ability to "see" the world through the voices of

authors we never would have had the chance to hear. It is a meeting of the minds that brings the English speaking and Spanish speaking cultures together. It is also a great opportunity to demonstrate Twenty-First Century sharing, championing diversity within our rapidly shrinking global society.

Toward this end, we have departed from the traditional design of our journal. Rather than creating two separate versions of an English and Spanish issue, the articles are published side by side in both languages, thus sharing both space and visuals. This is both practical, and symbolic of our goal to enrich the reader's experience, to highlight our diverse cultural ways of seeing, and to strengthen our mutual bonds.

It is our hope that this joint issue of *The Journal of Media Literacy* and *Comunicar* brings to light the many faces of media literacy education from diverse cultures within the scope of English and Spanish speaking worlds. This is a beginning. We invite you, our readers, to engage in this process, evaluate its effectiveness, and provide us your feedback. ✨

Marieli Rowe
JML EDITOR



Karen Ambrosh
NTC PRESIDENT



Marieli Rowe



Karen Ambrosh



Hacia una perspectiva más amplia a través de una visión compartida

En la parábola del hombre ciego y el elefante, un grupo de hombres ciegos, cada uno palpando una parte diferente del elefante, intenta describir y definir qué animal es, pero no pueden llegar a un entendimiento. Podemos comparar las limitaciones de los hombres ciegos con nuestro propio entendimiento escaso y limitado del mundo de los medios de comunicación a nuestro alrededor. Todos experimentamos este mundo a través de una variedad de filtros individuales y lentes culturales. Así como los hombres ciegos necesitaban orientación para “abrir los ojos” hacia una visión más amplia del total del elefante, necesitamos una manera de ayudarnos a nosotros mismos a ver más allá de nuestra visión limitada en pos de un entendimiento más profundo de lo que implicará crear una sociedad global a nivel mediático.

Durante las últimas décadas, hemos visto cómo los medios han traído al mundo entero a nuestra puerta de casa, y NTC y The Journal of Media Literacy se han esforzado mucho para abrir la puerta a una perspectiva global de los medios de comunicación y la alfabetización. Hemos hecho una interconexión satelital para niños, publicado autores internacionales y alojado conversaciones globales, todo para ayudar a abrir nuestros propios ojos hacia una visión más amplia de la educación en medios de comunicación. Pero todas estas actividades se han realizado en Inglés. Eso en sí mismo, nos hace similares a los ciegos que palpan al elefante. Sólo conocemos el mundo a través de nuestros “ojos de habla inglesa”.

Cuando el profesor Ignacio Aguaded sugirió que colaboráramos en una edición conjunta de la prestigiosa revista española *Comunicar*, nosotros en NTC nos sumamos con entusiasmo a la idea. *Comunicar* es una revista científica que se

co-edita en España, Ecuador y Chile, y promueve los campos de la comunicación y la educación, con un punto focal de alfabetización mediática. El profesor Aguaded reunió una colección de autores referentes

de España y Latinoamérica y encargó la traducción de los artículos al Inglés. Belinha De Abreu, vicepresidente del CNT y miembro del Consejo Editorial JML, reunió a un grupo de autores internacionales innovadores, supervisó sus traducciones al Español, y coordinó la visión de toda esta edición.

Esta oportunidad de una edición conjunta nos ofrece a todos la capacidad de “ver” el mundo a través de las voces de autores que de otra forma no hubiéramos tenido la posibilidad de conocer. Es un encuentro de mentes que reúne a las culturas de habla inglesa y de habla hispana. También es una gran oportunidad para demostrar los intercambios colaborativos propios del siglo XXI y la defensa de la diversidad dentro de una sociedad global que se encuentra en rápida disminución.

Con este fin, nos hemos apartado del diseño tradicional de nuestra revista. En lugar de crear dos versiones separadas de una edición en Inglés y en Español, los artículos están publicados uno al lado del otro en ambos idiomas, compartiendo así el espacio y las visuales. Esto es práctico y simbólico a la vez, y parte de nuestro objetivo de enriquecer la experiencia del lector, para resaltar los distintos modos culturales de ver y fortalecer nuestros lazos mutuos.

Tenemos la esperanza de que esta edición conjunta de *The Journal of Media Literacy* y *Comunicar* saque a la luz las múltiples facetas de la educación mediática desde diversas culturas y en el ámbito de los mundos de habla inglesa e hispana. Este es un comienzo. Invitamos a todos ustedes, nuestros lectores, a participar de este proceso, evaluar su eficacia y acercarnos sus comentarios. ❖

Cultures, Connections and Collaborations: *The Journal of Media Literacy*

By Belinha De Abreu, PhD.



BELINHA S. DE ABREU, Ph.D., is a Media Literacy Educator in Connecticut. Her research interests include media literacy education, new media, visual and information literacy, global perspectives, critical thinking, young adults, and teacher training. Dr. De Abreu's focus is on the impact of learning as a result of media and technology consumed by K-12 students; providing students with viable, real-life opportunities for engaging in various technological environments while in turn encouraging students to be creative and conscious users of technology and media. Dr. De Abreu's work has been featured in *Cable in the Classroom* and *The Journal of Media Literacy*. She is the author/co-editor of *Global Media Literacy in a Digital Age* (Peter Lang, 2016), *Media Literacy Education in Action: Theoretical and Pedagogical Perspectives* (Routledge 2014), and the author of *Media Literacy, Social Networking and the Web 2.0 World for the K-12 Educator* (Peter Lang, 2011). She serves as the Vice President for the National Telemedia Council, and organized the first international Media Literacy Research Symposium at Fairfield University. Follow @belmedia

Beginning a collaboration of any kind takes time and dedication. Providing a global, cultural context also changes the parameters of the vision. This journal issue began with the seed of an idea which was routed in the connection between Dr. Ignacio Aguaded, the Director of *Comunicar* and Marieli Rowe, the Executive Director of NTC and editor of the *Journal of Media Literacy*. In later dialogues, when board members were introduced to the concept, and my input as guest editor of this issue was request-

rived. In a larger context, through reading the various pieces, it was evident that the struggle continues in some places to incorporate the valuable literacies of media education. It was also just as evident that new technologies had placed in the forefront the dialogue of digital literacy. The patterns may look a bit different whether they were from Australia, Portugal, China, or Spain, but the goals are very much the same.

Through their voices and their experiences we learn of the successes and the breakdowns. We also learn of the pressing need to fight for these literacies despite the struggles whether in the educational system like one faced in the United States or whether it is because of politics—democratic or not, or because individuals have taken up the cause. We also learn that research in this area continues to grow, and that fact in particular is heartening as the need for informed, critical citizenry has never been more necessary especially in developing the knowledge of children and youth around the world.

This issue contains a series of articles representing the various global communities. Each co-editor was asked to seek out six contributing articles to communicate the context of media literacy education from their world viewpoint—twelve in total. The following abstracts are presented for your consideration as you read through the pages that follow. Similarly, Dr. Ig-

Through their voices and their experiences we learn of the successes and the breakdowns.

ed, we discussed what the possibilities were such that an issue like this would provide for a far reaching and wider audience, to seeing what two different yet same thematic journals could produce, and ultimately to bridging a place where worldwide perspectives can be shared. From those talks and later contributions came the issue in front of you: *Across Cultures: A Global Look at Media Literacy Education*.

Each contributor provided a glimpse of media education from their part of the world, and the always confirmed realization that media literacy education is ever necessary in whatever part of the globe we de-

Culturas, conexiones y colaboraciones: *The Journal of Media Literacy*

Por Belinha De Abreu, PhD.

Comenzar una colaboración de cualquier índole lleva tiempo y dedicación. Proveer un contexto global y cultural también cambia los parámetros de la visión. Este número de la revista se inició con la semilla de una idea que se encaminó en la conexión entre el Dr. Ignacio Aguaded, director de *Comunicar*, y Marieli Rowe, directora ejecutiva de NTC y editora de *The Journal of Media Literacy*. En diálogos posteriores, cuando se introdujo el concepto a miembros de la junta y se solicitó mi aporte como editora invitada de esta edición, debatimos cuáles eran las posibilidades de que una edición como esta pudiera alcanzar a una audiencia más amplia, para lograr ver qué era lo que dos revistas diferentes pero con la misma temática podían producir y, en última instancia, intentar construir un puente hacia un lugar donde perspectivas de todas partes del mundo pudieran confluír y ser compartidas. De esas conversaciones y contribuciones ulteriores, surgió el tema que se encuentra frente a usted: *A Través de las Culturas: Una Mirada Global Sobre La Alfabetización Mediática*.

Cada colaborador proporcionó una visión de la educación mediática desde su parte del mundo, sumada a la reiterada conclusión de que la alfabetización mediática es siempre necesaria en cualquier parte del globo. En un contexto más amplio, a través de la lectura de las diferentes piezas, era evidente que la lucha continúa en algunos lugares para incorporar las valiosas competencias de la educación mediática. Resultaba igualmente evidente que las nuevas tecnologías habían colocado en la vanguardia al diálogo sobre la alfabetización digital. Los patrones pueden parecer ligeramente diferentes si provenían de Australia, Portugal, China o España, pero los objetivos son prácticamente los mismos.

A través de sus voces y sus experiencias aprendemos de los éxitos y los fracasos. También aprendemos acerca de la necesidad apremiante

de pelear por estas competencias a pesar de las dificultades, ya sea en el sistema educativo, como la que enfrentan los Estados Unidos, o por cuestiones políticas—democráticas o no, o por que individuos han tomado la causa. Además, aprendemos que la investigación en el área continúa creciendo, y que ese hecho en particular es alentador, ya que la necesidad de una ciudadanía informada y crítica nunca ha sido más fuerte, especialmente en el desarrollo del conocimiento de los niños y jóvenes de todo el mundo.

A través de sus voces y sus experiencias aprendemos de los éxitos y los fracasos.

Esta edición contiene una serie de artículos que representan a las diversas comunidades globales. A cada co-editor se le solicitó que buscara seis artículos contribuyentes para comunicar el contexto de la alfabetización mediática desde su cosmovisión del mundo—doce en total. Los siguientes extractos son presentados para su consideración mientras lee las páginas a continuación. De manera similar, el Dr. Ignacio Aguaded provee extractos de su grupo de autores contribuyentes.

Alice Lee, Hong Kong: En los últimos años, las clases de educación en los medios de comunicación se han vuelto más comunes en las escuelas chinas. La mayoría de estos programas son iniciados en las universidades por defensores de la alfabetización mediática. Este artículo es un estudio de caso de las iniciativas universitarias de alfabetización mediática impulsadas en la provincia de Zhejiang. En este estudio de caso, los estudiantes universitarios de la Universidad de Zhejiang de Medios y Comunicaciones enseñan cursos de formación sobre los medios en

nacio Aguaded provides abstracts from his group of contributing authors.

Alice Lee, Hong Kong: In recent years, media education classes have become more common in Chinese schools. Most of these programs are initiated by media education advocates in universities. This article is a case study of the university-driven media literacy initiatives in Zhejiang Province. In this case study, college students from the Zhejiang University of Media and Communications teach media literacy courses in partnership schools. The school teachers at the urban and rural partnership schools attend the classes together with the students and try to pick up media literacy teaching skills.

Michael Dezuanni, Australia: This article discusses educational policy development for media literacy education by investigating the example of Media Arts in the Australian Curriculum. This new curriculum constitutes one of the world's first attempts to mandate media literacy education for all students in pre-school to year 6, and to provide a scope and sequence beyond these mandatory years, up to year 10. The article discusses the implications of locating media literacy within the Arts curriculum, specifically the relationship between creative production and critical reflection.

Vitor Tome, Portugal: Political, economic, social and cultural changes resulted from the revolution of April 25, 1974, which paved the way for the development of Media Education (ME) in Portugal. This article takes us through the Movement of the Modern School to the Ministry of Education's initiatives, and also to the UNESCO contribution to the reformation and the beginning of media literacy education training for teaching professionals.

Neil Andersen, Canada: The Canadian

perspective gives us a solid foothold to the greater context of media literacy education over time. This article takes a look at the work done by The Association for Media Literacy in Ontario, Canada, the curriculum guidelines established in the 1980's, as well as the evolution of communication technologies currently. Further the article goes on to explain Ontario's reputation for media literacy education worldwide, resulting in constant study and visits by educators anxious to implement media literacy education in their own jurisdictions.

Ryan Goble, USA: This article focuses on the early media pedagogies in US Secondary Education by looking at the historical lens of media literacy education. At the same time, the article takes us through the varied approaches to this study: ideological, autobiographical, nonverbal communication, mythic and production elements.

Lastly, we provide you with an article from **Jordi Torrent** from UNESCO's Alliance for Civilization who looks at youth-produced media: platforms for social inclusion.

Our hope is that this joint issue offers an occasion for continued dialogue on this very important topic. Moreover, that the establishment of this partnership provides for future opportunities amongst us all to work together, while infusing each other's culture, and fostering more connections with the collaborative spirit as the guide. ✨

las escuelas de asociación. Los maestros de las escuelas urbanas y rurales de asociación asisten a las clases junto con los estudiantes y tratan de recoger la enseñanza de habilidades y competencias de alfabetización mediática.

Michael Dezuanni, Australia: En este artículo se analiza el desarrollo de políticas educativas para la educación en medios mediante la investigación del ejemplo de Artes de los Medios dentro del plan de estudios de Australia. Este nuevo plan de estudios constituye uno de los primeros intentos del mundo de instalar de manera obligatoria la alfabetización mediática para todos los estudiantes de preescolar hasta el año 6, y de proporcionar un alcance y secuencia más allá de estos años obligatorios y llegar hasta el año 10. El artículo analiza las implicancias de localizar a la alfabetización mediática en el plan de estudios de Artes, específicamente la relación entre la producción creativa y la reflexión crítica.

Vitor Tomé, Portugal: Los cambios políticos, económicos, sociales y culturales producto de la revolución del 25 de abril de 1974, acontecimiento que abrió el camino para el desarrollo de la Alfabetización Mediática en Portugal. Este artículo nos lleva a recorrer desde el Movimiento de la Escuela Moderna hasta las iniciativas del Ministerio de Educación, y también a la contribución de la UNESCO a la reforma y al comienzo de la formación de la alfabetización mediática para profesionales de la enseñanza.

Neil Andersen, Canadá: La perspectiva canadiense nos da un punto de apoyo sólido al principal contexto de alfabetización mediática en el tiempo. Este artículo echa un vistazo a la labor realizada por la Asociación para la Alfabetización Mediática de Ontario, Canadá; a los lineamientos curriculares establecidos en la década de

1980, y a la evolución de las tecnologías de la comunicación en la actualidad. Además, el artículo explica la reputación de Ontario en alfabetización mediática en todo el mundo, lo que resulta en el estudio y las visitas constantes de los educadores, deseosos de poner en práctica la educación en medios en sus propias jurisdicciones.

Ryan Goble, EEUU: Este artículo se centra en las primeras pedagogías de los medios de comunicación en la educación secundaria de Estados Unidos a través de la observación de la perspectiva histórica de la alfabetización mediática. Al mismo tiempo, el artículo nos lleva por los variados enfoques sobre este estudio: ideológico, autobiográfico, comunicación no verbal, mítico y de los elementos de producción.

Por último, ofrecemos al lector de un artículo de **Jordi Torrent** de la Alianza de las Civilizaciones de UNESCO, quien analiza a los medios producidos por los jóvenes: plataformas para la inclusión social.

Nuestro deseo es que esta edición conjunta ofrezca una ocasión para el diálogo continuo sobre este tópico tan importante. Por otra parte, buscamos que el establecimiento de esta asociación ofrezca futuras oportunidades para trabajar juntos, y que logremos, simultáneamente, infundirnos mutuamente la cultura del otro, a la vez que fomentamos más conexiones con un espíritu colaborativo como guía. ✨

Perspectives on Media Literacy

By Ignacio Aguaded, PhD.



DR. IGNACIO AGUADED Ph.D. Chair and Professor at the Department of Education of the University of Huelva (Spain). He leads the fields of Technology and Innovation and is the Chairman of Group Comunicar, in Andalusia, a veteran in Spain in Education through Mass Media. He is the Editor of «Comunicar», Media Education Research Journal (JCR, Scopus), which is distributed in Europe and America. He is also scientific advisor to several national and international scientific journals, as well as manager of «Agora» Investigation Group in the Andalusian Plan of Investigation, developing various international investigation projects.

In the last few decades, media literacy has become an important factor in the development of critical and responsible citizens. For this, media education has become a central pillar in the training of the citizens of the new century. The acquisition of media skills/competencies is fundamental for the creation of critically-minded and creative people that make intelligent use of the media. This monograph offers six different and varied perspectives that can be used to deepen our knowledge of the existing world of Education-communication.

In first place, the article entitled “Media literacy from international organizations in Europe and Latin America”, by Ignacio Aguaded (University of Huelva, Spain), Yamile Sandoval (University of Santiago de Cali, Colombia) and María-M. Rodríguez-Rosell (Catholic University of Murcia, Spain), gathers the main international organizations, especially European and Latin American, which foster media literacy in the school curriculum and at home.

The second work, “Media education in the school curriculum”, written by Ana Castro and Paula Renés (University of Cantabria, Spain) and Alejandra Philippi (University of Santiago de Chile, Chile), analyzes the different curricular proposals that have been developed in the last few years to bolster media education at schools, beyond education that is merely digital or technology-based.

In third place, the manuscript entitled “Media literacy as the responsibility of families and teachers”, written by Rosa García-Ruiz (University of Cantabria, Spain), Arminda Matos (University of Coimbra, Portugal) and Gabriela Borges (University of Fed. de Juiz de Fora, Brazil), proposes that it is the family’s and the school’s responsibility to educate the children about the media.

Entitled “Media literacy in the training of the teaching staff and communicators”, and written by Jorge-Abe-

lardo Cortés (Autonomous University of Chihuahua, México), Luis-M. Romero-Rodríguez (University of Huelva, Spain) and Silvia Bacher (The Other Voices, Buenos Aires, Argentina), this fourth contribution is focused on the training/teaching of professors, educators, communicators and journalists from different Latin American countries.

The fifth manuscript focuses on “Media education: Good practices”, and is written by Paloma Contreras (University of Huelva, Spain), Laybet Colmenares (University of Carabobo, Venezuela) and Mari-Carmen Caldeiro (Ecuador). It exposes a few examples of important and significant research from Spain, Chile and Venezuela as part of activities by “Alfamed” (Euro-American Interuniversity Research Network), which takes into account researchers from 13 European and Latin American countries

Lastly, the last research work in this dossier, “Media competency: Dimensions and indicators for analysis”, by M. Amor Pérez-Rodríguez (University of Huelva, Spain), Águeda Delgado-Ponce (University of Huelva, Spain) and Diana Rivera-Rogel (Private Technical University of Loja, Ecuador), discusses the need to define the meaning of media competency, in its different spheres and dimensions, in order to diagnose the levels of literacy possessed by the citizenry, as well as the implementation of didactic programs.

In short, this monograph provides a varied and rich selection of six ideas, proposals, experiences and research works conducted in Europe and America by 18 researchers from nine countries (Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Spain, Mexico, Portugal and Venezuela), which will be of interest for readers of the well-known and prestigious «The Journal of Media Literacy» journal in the United States. ❖

Perspectivas para la Educación en Medios

Por Dr. Ignacio Aguaded

La alfabetización mediática se ha convertido en las últimas décadas en un factor clave para el desarrollo de una ciudadanía crítica y responsable. Por ello, la educación en medios se constituye ya como un pilar básico en la formación de la ciudadanía de este nuevo siglo. La adquisición de competencias mediáticas es fundamental para el fomento de personas críticas y creativas que hagan uso inteligente de los medios. Este monográfico ofrece seis perspectivas múltiples y variadas para adentrarse en este apasionante mundo de la Educomunicación.

En primer lugar el artículo titulado “La alfabetización mediática desde los organismos internacionales en Europa y Latinoamérica”, de Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva, España), Yamile Sandoval (Universidad Santiago de Cali, Colombia) y María-M. Rodríguez-Rosell (Universidad Católica de Murcia, España), recoge los principales organismos internacionales, especialmente europeos y americanos, que promueven la educación mediática en el currículum escolar y en las familias.

El segundo trabajo que presentamos, “La alfabetización mediática en el currículum escolar”, firmado por Ana Castro y Paula Renés (Universidad de Cantabria, España) y Alejandra Philippi (Universidad Santiago de Chile), analiza diferentes propuestas curriculares que en los últimos años se han desarrollado para impulsar la educación mediática en las escuelas, más allá de lo meramente digital o tecnológico.

En tercer lugar, el manuscrito titulado “La alfabetización mediática como responsabilidad de familias y docentes”, cuyas autoras son Rosa García-Ruiz (Universidad de Cantabria, España), Armanda Matos (Universidade de Coimbra, Portugal) y Gabriela Borges (Universidade Fed. de Juiz de Fora, Brasil), plantea la responsabilidad de familia y escuela como máximos responsables para educar en medios a los más pequeños. Se analizan algunas iniciativas significativas en este ámbito.

Con el título “La alfabetización mediática en la formación del profesorado y de comunicadores”,

de Jorge-Abelardo Cortés (Universidad Autónoma de Chihuahua, México), Luis-M. Romero-Rodríguez (Universidad de Huelva, España) y Silvia Bacher (Las Otras Voces, Buenos Aires, Argentina), esta cuarta aportación se centra en la formación de profesores, educadores, comunicadores y periodistas en diferentes países latinoamericanos.

En quinto manuscrito focaliza su atención en la “Educación mediática: Buenas prácticas”, firmado por Paloma Contreras (Universidad de Huelva, España), Laybet Colmenares (Universidad del Carabobo, Venezuela) y Mari-Carmen Caldeiro (Ecuador), exponiendo algunas ejemplificaciones de experiencias significativas en España, Chile y Venezuela a partir de las actividades de “Alfamed” (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación) que acoge investigadores de 13 países euroamericanos.

Finalmente, el último trabajo de este dossier, “Competencia mediática: Dimensiones e indicadores para el análisis”, de M. Amor Pérez-Rodríguez (Universidad de Huelva, España), Águeda Delgado-Ponce (Universidad de Huelva, España) y Diana Rivera-Rogel (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador), reflexiona sobre la necesidad de delimitar el significado de la competencia mediática, en sus diferentes ámbitos y dimensiones, para diagnosticar los niveles de alfabetización que posee la ciudadanía e implementar programas didácticos.

En suma, un variado y rico abanico de seis reflexiones, propuestas, experiencias e investigaciones desarrolladas en Europa y América por 18 investigadores de nueve países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Portugal y Venezuela) que serán de interés sin duda por los lectores del prestigioso «The Journal of Media Literacy» en Estados Unidos. ❁

Media literacy from international organizations in Europe and Latin America

By Dr. Ignacio Aguaded (Spain)

By Dr. Yamile Sandoval-Romero (Colombia)

By Dr. Maria-M. Rodriguez-Rosell (Spain)



DR. IGNACIO AGUADED Ph.D. is Chair and Professor at the Department of Education of the University of Huelva (Spain). He leads the fields of Technology and Innovation and is the Chairman of Group Comunicar, in Andalusia, a veteran in Spain in Education through Mass Media. He is the Editor of «Comunicar», Media Education Research Journal (JCR, Scopus), which is distributed in Europe and America. He is also scientific advisor to several national and international scientific journals, as well as manager of «Agora» Investigation Group in the Andalusian Plan of Investigation, developing various international investigation projects. E-mail: ignacio@aguaded.es



DR. YAMILE SANDOVAL-ROMERO is a publicist and specialist in Communication with high academic qualification. She has experience in senior academic positions at Colombia universities and currently is an important researcher in the audiovisual field, and TV producer. She worked as audiovisual Director at the public television station “Señal Colombia” in children division; media analyst in the National Television Commission; Creator and Director of the international diploma in audiovisual content for kids, and Co-Director and teacher of the expert course by extension at the Universidad Internacional de Andalucía (Spain). Principal researcher of Media Literacy projects as: “Media Competence in young people.” E-mail: yamilesandovalr@gmail.com



DR. MARÍA-M. RODRÍGUEZ-ROSELL is Professor and Academic Secretary at the Faculty of Social Sciences and Communication of the Catholic University of Murcia (UCAM). Professor of the Degree in Audiovisual Communication, Advertising and Public Relations, and Journalism at UCAM, where she teaches Foundations of the audio-visual communication and Management and exhibition of academic works. Professor at the Degree in Children’s Education subject Resources and Materials in Early Childhood Education. She is the principal investigator of the Research Group “Communication and Minors” at the same University. Email: mmrodriguez@ucam.edu

Media Education has become a basic pillar in the formation of the citizenship of the new century. The acquisition of media competency is the fundamental strategy for the development of critical and creative people of the media that make smart use of them in the home, school and all the everyday habits. This article contextualizes different international organisms, especially the European and American ones that focus on promoting media education in the school curriculum, in households and other environments. In Europe, the Declaration

of Grünwald (1982) is a key event followed by the Vienna Conference (1999) or the Paris Agenda (2007). Also, the European Commission, the European Parliament and UNESCO have conducted interesting work. In the Americas, Latin America was historical in the 1970s due to the works by Freire. The experiments and experiences in USA and Canada are also many. The work concludes by pointing to the importance of advancing and deepening the subject to make media education a core subject in all the school curricula and informal scenarios where we move daily:

La alfabetización mediática desde los organismos internacionales en Europa y Latinoamérica

Por Dr. Ignacio Aguaded (España)

Por Dr. Yamile Sandoval-Romero (Colombia)

Por Dr. Maria-M. Rodriguez-Rosell (España)

La Educación en Medios (Media Education) se ha convertido en un pilar básico en la formación de la ciudadanía de este nuevo siglo. La adquisición de competencias mediáticas es la estrategia fundamental para el fomento de personas críticas y creativas de los medios que hagan uso inteligente de los mismos en el hogar, la escuela y todos los habitats cotidianos. En este artículo se contextualizan algunos organismos internacionales, especialmente europeos y americanos que se centran en promover la educación mediática en el currículum escolar, en los hogares y otros entornos ciudadanos. En Europa, la Declaración de Grünwald (1982) es un referente clave seguidos por la Conferencia de Viena (1999) o la Agenda de París (2007). También la Comisión Europea, el Parlamento Europeo y la Unesco han realizado interesantes trabajos. En el continente americano, Latinoamérica fue un histórico en los años 70 a partir de los trabajos de Freire. Las experiencias en UA y Canadá son también múltiples. Se concluye señalando la importancia de avanzar y profundizar para que la educación en medios sea ámbito troncal en todo el currículum escolar y los escenarios informales en los que nos movemos a diario: medios, familia y hogares, espacios públicos.

Europa es desde hace décadas una de las principales impulsoras del fomento de la Educación en medios y de la Alfabetización Mediática. Desde algunos de sus principales organismos se han planteado interesantes programas intentando paliar el “analfabetismo mediático”. Sin embargo, y aunque coincidimos con Ponte y Contreras-Pulido (2013) al afirmar que “la alfabetización mediática en Europa sigue siendo una asignatura pendiente”, es de recibo destacar algunas de las políticas globales, iniciativas e investigaciones que se han impulsado desde Europa,



sin olvidar, que su implementación es una tarea difícil debido a la desigualdad encontrada en los diferentes contextos: “mientras que en algunos casos todavía están en fase experimental o en situación incipiente, en otros casos, llevan ya años de integración plena en el currículum en todos los niveles del sistema educativo” (Gómez & Aguaded, 2011).

Comenzaremos citando la Declaración de Grünwald (1982), un documento base en el que se refleja la necesidad de que los sistemas educativos y políticos reconozcan y promuevan una comprensión

family, media, public spaces and homes.

For decades, Europe has been one of the main driving forces for Media education and Literacy. Interesting programs have come from some of its main organisms that have tried to mitigate “media illiteracy”. However, and although we agree with Ponte and Contrás-Pulido (2013) when attesting that “media education in Europe is still a pending subject”, some of the global policies, initiatives and research that have been pushed forward from Europe should be discussed, without forgetting that their implementation has been a difficult task due to the inequality found in the different contexts: “while a few cases are still in



the experimental phase or in emergence, other cases have been fully integrated into the curriculum in all the levels of the educational systems” (Gómez & Aguaded, 2011).

We start by citing the Grünwald Declaration (1982), a base document which discussed the need

for the educational systems and politicians to recognize and promote the critical understanding of communication media. In the summer of 1990, the Toulouse Colloquy was held, and it revolved around the New Directions in Media Education. In it, media literacy as a whole was defined, and digital literacy was given protagonism and importance, as “it is not a luxury but a necessity in contemporary times”, as written in the document.

By 1991, the Media Program was working on media literacy and education about the image, focusing its efforts around cinema, and especially in the organizing of festivals for youth. Years later, during the International Conference in Vienna (1999) a few of the Media Education principles were reworked, and this was declared as being part of the basic rights of every citizen in every country in the world, of freedom of expression, and of the right to information, contributing as well to the establishment and the maintenance of democracy, as discussed in Balaguer (2005).

This is how the Elearning program initiative (2004-06) was defined, which had as an objective to increase the use of new technologies and the Internet,

and to favor the access to different resources and services to improve the quality of learning.

In 2005, with the Alexandria Proclamation, information literacy and life-long learning were advocated. Two years after, the Paris Agenda (2007) was published, and this suggested the development of media education programs at every level, and the training of teachers and professors.

From this point on—although plans such as the eEurope 2002 or the eEurope 2005 were already in existence-, we find the European Commission working for media literacy, going through proposed changes in the educational models, towards active and significant learning throughout a lifetime.

In 2006, the European Charter for Media Literacy is signed, which aims to drive media literacy and education in Europe. In the same year, the Media Literacy Expert Group is established, which analyzes the situation in different European countries as regards to the subject at hand, and proposes its official implementation. This line of work starts with a public enquiry to evaluate the degrees of media literacy in the European populations, and it continues the following year with the Audiovisual Media Services Directive (Dir. 2007/65/EC, December 11th, 2007), which alludes to the advancement of media literacy.

In 2008 the European Parliament sponsors the Resolution on Media Literacy in a Digital World (2008/2129(INI)) which states that media literacy implies possessing the ability to autonomously use the different types of communication media, and to understand and value them in a critical manner.

In 2010, the Audiovisual Media Services Directive (CE 2010) insists on recommendations for the inclusion of media literacy and obliges the creation of a follow-up report every three years starting in 2011 about the degrees of media education in the population.

The Prague Declaration (2011) includes proposals to bolster working within a network by part of the organizations and plans of action, to establish bridges between media education researchers, or to add new agents in the panorama of media literacy; all of this to facilitate media education in the environment of formal and permanent education.

In 2008, the UNESCO presents the Media and Information Literacy Curriculum for Teachers, a key document.

crítica de los medios de comunicación. En el verano de 1990 se celebró El Coloquio de Toulouse que giró alrededor de las Nuevas Direcciones en la Educación en Medios; en él se dota de significado a la alfabetización mediática en su conjunto y se le da protagonismo e importancia a la alfabetización digital que “is not a luxury but a necessity in contemporary times”, tal y como se recoge en el documento.

Para 1991, el Programa Media sigue trabajando sobre la alfabetización mediática y la educación en la imagen, focalizando esfuerzos en torno al cine y especialmente en la organización de festivales para los jóvenes. Años más tarde, durante la Conferencia Internacional de Viena (1999) se replantean algunos de los principios de la Educación en Medios y se declara que ésta formaba parte del derecho fundamental de todo ciudadano, en cualquier país del mundo, de la libertad de expresión, y el derecho a la información, y contribuía a establecer y mantener la democracia, tal y como recoge Balaguer (2005).

Así se entiende la iniciativa del programa Elearning (2004-06) que tuvo como objetivo potenciar el uso de las nuevas tecnologías y de Internet y favorecer el acceso a diferentes recursos y servicios para mejorar la calidad del aprendizaje.

En 2005 con la Declaración de Alejandría se defiende la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida. Dos años más tarde se publica la Agenda de París (2007), que sugiere el desarrollo de

programas de educación mediática a todos los niveles y en la formación de los profesores.

A partir de esta fecha –aunque ya antes existen planes como el eEurope 2002 o el eEurope 2005–,

encontramos actuaciones de la Comisión Europea trabajando por y para la alfabetización mediática que pasan por propuestas de cambios en los modelos educativos basados en el aprendizaje activo y significativo a lo largo de la vida.

En 2006 se firma la Carta Europea de Educación en Medios con la que se persigue fomentar la alfabetización mediática y la educación en medios en Europa. En esa misma fecha se constituyó un



Grupo de Expertos en alfabetización mediática que analiza la situación de los distintos países europeos respecto a esta materia y proponer la implantación oficial de la misma. Esta línea de trabajo que comienza con una consulta pública para evaluar los niveles de alfabetización mediática en la población europea, continúa al año siguiente con una Directiva de Servicios Audiovisuales (Dir. 2007/65/EC, de 11 de Diciembre de 2007) en la que se alude a la promoción de la alfabetización mediática.

En 2008 el Parlamento Europeo promueve la Resolución sobre la Alfabetización de los Medios de Comunicación en un Mundo Digital (2008/2129(INI)) que expone que la alfabetización mediática implica poseer las capacidades para utilizar de forma autónoma los distintos medios de comunicación y para comprender y valorarlos críticamente.

En 2010, la Directiva de servicios de comunicación audiovisual (CE 2010) incide en recomendaciones sobre la inclusión de la alfabetización mediática y obliga a la elaboración de un informe de seguimiento cada tres años desde 2011 sobre los niveles de educación en medios en la población.

La Declaración de Braga (2011) incluyó propuestas para fomentar el trabajo en red por parte de las organizaciones y programas de acción, establecer puentes entre investigadores en educación en medios, o agregar nuevos agentes en el panorama de la alfabetización mediática; todo ello para facilitar la educación mediática en el ámbito de la educación formal y permanente.

La UNESCO presentó en 2008 el currículum para profesores sobre alfabetización Mediática e informacional, un documento clave.

Terminamos nuestro panorama con la Declaración de París (2014) sobre la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en la era digital.

1. El caso español

Desde los años ochenta España muestra interés por considerar a los medios de comunicación como un valioso recurso educativo, desarrollando diferentes experiencias (Programas Prensa Escuela, Mercurio, Atenea).

Desde 2008, con la Resolución sobre la Alfabetización de los Medios de Comunicación en

We finish our overview with the Paris Declaration (2014) on Media and Information Literacy (MIL) in the digital era.

1. The Case in Spain

Starting in the 80's, Spain has shown interest for considering communication media as a valuable educational resource, developing different experiments (Prensa Escuela, Mercurio, Atenea Programs).

Starting in 2008, with the Resolution on Media Literacy in a Digital World (2008/2129(INI)) Spain has been developing some initiatives on media literacy, which are more focused on the technological aspects than on the competency or critical skills. The Comprehensive law of Audiovisual Communication of 2010 urged the creation of the National Commission of the Markets and Competency in 2013 to promote media literacy.

In parallel, a few highly relevant groups have become prominent, and led by García-Matilla at the University of Valladolid, Ferrés at the University of Pompeu Fabra (Barce-lona), Pérez-Tornero at the Autonomous University (Barcelona), Aguaded from the University of Huelva, or Aparici at the UNED (Madrid), they have drawn a promising picture of media competency, giving light through interesting R&D studies such as the one entitled «Audiovisual communication competency in a digital environment. Diagnostic of the needs in three social areas» (2010-12) coordinated by Ferrés, Aguaded y García Matilla, or the one beforehand, directed by Ferrés, «Media competency. Research on the degree of media competency of the population in Spain» (2011). The Comunicar group is also highlighted. This group is the publisher of the scientific journal *Comunicar*, which brings together the different advancements, perspectives and projects that are being developed worldwide on media literacy.

2. The Colombian Case

Colombia, we find efforts for complying with the objective of media education, evidenced through research results that include within their objectives or methodology, critical thinking on the contents of communication media. Baron (2002) has developed the research study «Internet, war and peace in Colombia», focused on the new media and its effect on

childhood culture. As a direct antecedent, in the year 1998, the Directorate of Educational Development of the Secretary of Education and Culture of Antioquia (SEDUCA) designed a poll to determine the relevance of media as a pedagogic tool in the classroom (Martín-Barbero & Téllez, 2006). The research showed the state of the art, in which the child and youth audiences were the main objective, with special auspices from the National Television Commission (CNTV) regulatory body starting in the year 2006 through the academic research program, until its replacement by the National Television Authority (ANTV) in the year 2012.

Within these research studies, Gómez y González (2006) highlighted the home as a space for the reflection on and education of the media. The project by Bustamante, Aranguren and Chacón (2008) sought to bolster the reading and interpretative abilities of the child audiences, from a cultural and differentiated perspective. Trujillo, Rojas and Balanta (2008) performed a pilot study with which they confirmed the consumption of non-focused content by child audiences when the child was accompanied by an adult.

Vega y García (2008), through a study of children 9 and 11 years old from three socioeconomic strata, inquired about their television preferences, the relation between preferences and identification of characters, as well as the types of participation they knew. Rubiano and Arguello (2010), analyzed the consumption of the children TV slots from two private TV channels, by a group of children living in a settlement of families who were displaced by violence.

In this panorama, we find the project entitled «Seeing how we see», developed by Sandoval and Arenas (2010), which delivers a model for the teaching of critical reception to different audiences. Lastly, from a proposal of intervention in research, Vega and Lafaurie (2013) presented results of the project developed in 2008 with children 7 to 11 years of age, in which they incorporated a media education workshop.

From the Government, in the year 2006, the influence of the media in the children's education has been recognized, demanding a more responsible role in regards to content.

On the other hand, we find another line of development related to new technologies and their influence on the educational setting, which is captured



un Mundo Digital (2008/2129 (INI)), España ha ido desarrollando algunas iniciativas sobre alfabetización mediática, más centradas en lo tecnológico que en la competencia o capacitación crítica. La Ley General de Comunicación Audiovisual de 2010 insta a la creación de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia en 2013 para la promoción de la alfabetización mediática.

De forma paralela han destacado algunos grupos de investigación relevantes que capitaneados por García-Matilla en la Universidad de Valladolid, Ferrés de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), Pérez-Tornero de la Universidad Autónoma (Barcelona), Aguaded de la Universidad de Huelva o Aparici en la UNED (Madrid), han dibujado un panorama prometedor sobre la competencia mediática aportando luz a través de interesantes estudios como el I+D+i titulado «La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales» (2010-12) coordinado por Ferrés, Aguaded y García Matilla, o el previo a éste dirigido por Ferrés «Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía en España» (2011). Destacada también el grupo Comunicar, editor de la revista científica Comunicar, que aúnan los diferentes avances, perspectivas y proyectos que se desarrollan a nivel mundial sobre alfabetización mediática.

2. El caso colombiano

En Colombia encontramos esfuerzos por cumplir con el objetivo de la educación en medios, evidenciados a través de resultados de investigaciones que consideran

dentro de sus objetivos o metodología, la reflexión crítica de contenidos de medios de comunicación. Barón (2002) desarrolla la investigación «Internet, guerra y paz en Colombia», centrada en los nuevos medios de comunicación y su incidencia en la cultura de niñez. Como antecedente directo, en el año 1998, la Dirección de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia (SEDUCA) diseña una encuesta para determinar la pertinencia del medio como herramienta pedagógica en el aula (Martín-Barbero & Téllez, 2006). La investigación, presenta un estado del arte en el que las audiencias infantiles y juveniles han sido el objetivo central, con especial auspicio del organismo regulador la Comisión Nacional de Televisión (CNTV) desde el año 2006 a través del programa de investigaciones académicas, hasta su reemplazo por la Autoridad Nacional de Televisión (ANTV) en el año 2012.

Dentro de estas investigaciones, Gómez y González (2006) destacan el hogar como espacio de reflexión y educación para los medios. El proyecto de Bustamante, Aranguren y Chacón (2008) busca potenciar las habilidades lectoras e interpretativas en las audiencias infantiles, desde una perspectiva cultural y diferenciada. Trujillo, Rojas y Balanta (2008), realizan un estudio piloto con el que confirman el consumo de contenidos no enfocados a las audiencias infantiles cuando el niño está acompañados de un adulto.

Vega y García (2008), mediante un estudio con niños entre 9 y 11 años de tres estratos socioeconómicos, indagan por las preferencias televisivas de los niños, relación entre preferencias e identificación con personajes, así como las formas de participación que conocían. Rubiano y Arguello (2010), analizan el consumo de las franjas infantiles de dos canales privados, por parte de un grupo de niños ubicados en un asentamiento de familias desplazadas por la violencia.

En este panorama se encuentra el proyecto «Mirando cómo miramos», desarrollado por Sandoval y Arenas (2010), que entrega un modelo de formación en recepción crítica para diferentes públicos. Finalmente, desde una propuesta de intervención en investigación, Vega y Lafaurie (2013) presentan los resultados del proyecto desarrollado en el año 2008 con niños de entre 7 y 11 años, en el que incorporan un taller de educación mediática.

in the different development plans, which include the technological component in search of two specific objectives: coverage and education.

The strategy is specified through programs such as «Live Digital Plan» from the Ministry of Information and Communication Technologies (Mintic), with aims towards allocation, access and content creation, through initiatives such as: Digital home; Live Lab; Business support Apps; Telework; Digital Citizens. Other initiatives are also notable, such as the «Computers for education» program from the Ministry of Education, resulting in three strategic lines, such as access to technology; appropriation and training of teachers and taking advantage of the ICT. Training scenarios such as the «Critical Television Viewing Degree», financed by the CNTV with support from the Colombian Association of ASCUN Universities in 2010, and project «TITA: digital education for all»; its initial phase has recently culminated, and it includes training plans that have been opened for teachers and youth from public education institutions to try to push for technological allocation all over the country.

In Colombia, the idea of media education within the framework of education law had not been as defined and expedited as in Spain. However, being conscious of the importance of communication media for teaching aids and the messages that they put into circulation, after 2008 the indicators of media competency have been included, with special emphasis on the basic standards of language. These have been named by the Ministry of Education «General orientations for education in technology». This is how the team from the Ministry of Education includes the language from its most broad and dynamic concepts and includes communication media, within non-verbal language, into one of the three aspects of language training, which is named pedagogy of other symbolic systems. ❖

REFERENCES

- Balaguer, M.F. (2005). La asociación internacional en educación en medios: Mentor. *Comunicar*, 24(12)
- Barón, L., Acevedo, F. & Luque, G. (2002). *Internet, guerra y paz en Colombia*. Bogotá: Antropos.
- Bustamante, B., Aranguren, F., & Chacón, M. (2008). Towards a democratic education of the look. *Comunicar*, 31, 41-49. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-01-005>
- British Film Institute (2006). *Carta Europea de Educación en Medios*. <http://goo.gl/H4wHDc>
- Ferrés, J. & al. (2011). *I+D+i: Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ferrés, J., García-Matilla, A., & Aguaded, I. (2012). *La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales* (2010-12). Madrid: MEC.
- Hernando, A. & Aguaded, I. (2011). *Recomendaciones para el desarrollo de la alfabetización mediática en Brasil: propuestas desde la experiencia europea*. *Resgate*, XIX, 22, 3-15.
- Gómez, R., & González, J. (2006). Pantallas reflexivas: diseño participativo de estrategias de convivencia con las pantallas. In J. González (Ed.), *Los niños y la televisión* (pp. 11-162). Bogotá: Comisión Nacional de Televisión.
- IFLA/UNESCO. (2005). *Declaración de Alejandría sobre alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida*. Alejandría.
- Martín-Barbero, J., & Téllez, P. (2006). Los estudios de recepción y consumo en Colombia. *Diálogos de la Comunicación*, 73, 57-69. <http://goo.gl/J1Xa5e>
- Ponte, C., & Contreras-Pulido, P. (2013). Presente y futuro de la alfabetización mediática en Europa: el caso español y portugués. *Chasqui*, 124: 19-26. doi: <http://goo.gl/S1VfLi>
- Rubiano, H., & Argüello, L. (2010). Recepción televisiva de la audiencia infantil con características de desplazamiento forzado. *Palabra Clave*, 2, 307-322.
- Sandoval-Romero, Y., & Arenas, H. (2010). *Mirando Cómo Miramos: una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas*. Cali (Colombia): USC.
- Trujillo, E., Rojas, A., & Balanta, P. (2008). Televisión y género: un análisis desde la perspectiva de los niños y las niñas. *Mediaciones*, 8, 25-40.
- Unión Europea. Directiva de Servicios Audiovisuales 2007/65/EC, de 11-12-2007, por la que se modifica la Directiva 89/552/CEE del Consejo sobre el ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. Diario oficial de la Unión Europea L 332/27, 18 -12-2007, pp. 27-45. <http://goo.gl/9wgZOF>
- Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20-12-2006, relativa a la protección de los menores y de la dignidad humana y al derecho de réplica en servicios audiovisuales y de información en línea. Diario Oficial de la Unión Europea L378/72, 27-12-2006, pp. 72-77. <http://goo.gl/MglHrS>
- Unión Europea. Resolución del Parlamento Europeo, de 16-12-008, sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital. Diario Oficial de la Unión Europea CE 45/9, pp.9-14. <http://goo.gl/T1YBQn>
- Unión Europea. Directiva 2010/13/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10-03-2010, sobre prestación de servicios de comunicación audiovisual. Diario Oficial de la Unión Europea L95, de 15-04-2010 <http://goo.gl/6fSRW9>. DOI: 10.3000/17252512.L_2010.095.spa
- Vega, M.J. & García, L. (2008). ¿Qué tiene que ver Popeye con la ciudadanía? *Revista Alterfacto*, 21-28. <http://goo.gl/59YvQL>
- Vega, J. & Lafaurie, A. (2013). A Children's Observatory of Television: «Observer TV», a Space for Dialogue between Children. *Comunicar*, 40, 145-153. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-05>



Desde los planes del Estado, en el año 2006, se reconoce la influencia de los medios en la educación de los niños, especialmente la televisión, demandando un papel responsable frente a los contenidos.

Por otra parte encontramos otra línea de desarrollo relacionada con las nuevas tecnologías y su influencia en el escenario educativo, que se plasma en los diferentes planes de desarrollo incluyendo el componente tecnológico en busca de dos objetivos precisos: cobertura y educación.

Se concreta la estrategia a través de programas como el «Plan Vive Digital» del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Mintic), con direccionamiento hacia dotación, acceso y generación de contenido, con iniciativas como: Hogar digital; Vive Lab; Apoyo empresas Apps.; Teletrabajo; Ciudadanía digital. También se destacan otras iniciativas como el programa «Computadores para educar» del Ministerio de Educación, incidiendo en tres líneas estratégicas como son el acceso a la tecnología; la apropiación y formación de docentes y el

aprovechamiento de las TIC. Escenarios de formación como el «Diplomado en Televidencia Crítica», financiado por la CNTV con apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN en el año 2010, y el proyecto «TITA: educación digital para todos», recientemente culminada su fase inicial en la que se extienden planes de formación a docentes y jóvenes de instituciones públicas de educación, que pretenden potenciar la entrega de dotación tecnológica en todo el país.

En Colombia la idea de una educación en medios en el marco de la ley de educación, no ha sido tan definida y expedita como en España. Sin embargo, conscientes de la importancia formativa de los medios de comunicación y los mensajes que estos ponen en circulación, los indicadores de la competencia mediática han sido incluidos con especial énfasis en los estándares básicos del lenguaje y de manera posterior en el 2008, en lo que denominaron desde el Ministerio de Educación «Orientaciones generales para la educación en tecnología». Es así como el equipo del Ministerio de Educación asume el lenguaje desde su concepción amplia y dinámica e incluyen los medios de comunicación, dentro del lenguaje no verbal, en uno de los tres campos de la formación en lenguaje, denominado pedagogía de otros sistemas simbólicos. ❁

Media literacy in the school curriculum

By Dr. Ana Castro (Spain)

By Dr. Paula Renes (Spain)

By Dr. Alejandra Phillippi (Chile)



ANA CASTRO, Professor at University of Cantabria (Santander, Spain), within the catchment area of Theory and History of Education. PhD in Psychology from Deusto (Spain). Collaborator of UHU Interuniversity Doctoral Program in Communication (US, UMA, UCA, UHU). She is author of many articles for national and international publications. Her research is related to the early childhood education, teacher training, listening processes and children's participation and media education. E-mail:castroza@unican.es



PAULA RENÉS, Ph.D. in Education (Philosophy of Education) in School Mediation. Assistant lecturer at the University of Cantabria (Spain). Currently teaching in the Department of Education the areas of Educational Theory and History of Education. ICT Expert. Member of the committee of experts of the annual conference on Interactive Whiteboards (UNED-Pizarratic). Researcher on media literacy projects and Learning and Teaching Styles, both nationally and internationally. Reviewer of the Communicate Journal. Member of the Board of Editors of the Learning Styles Journal. E-mail:renesp@unican.es



ALEJANDRA PHILLIPPI is a professor of philosophy at the Pontifical Catholic University of Chile. She has a master's degree in education and multimedia and is currently pursuing doctoral studies at the Universidad Autónoma de Barcelona. She works as a professor at the School of Journalism at Santiago de Chile University and as a researcher for the National Television Council (Chile). Her recent publications include "The Impact of Public Access to Telecenters: Social Appropriation of ICT by Chilean Women" co-authored with Patricia Peña in Proenza, F. (Ed.) Public Access ICT across Cultures. Diversifying Participation in the Network Society, MIT Press and IDRC (2015) and "Communicative Empowerment: Narrative Skills of the Subjects," co-authored

with Claudio Avendaño and published in Comunicar, Journal of Media Literacy (2011). Email: aphillippi@cntv.cl

For decades, there has been an insistant need to promote policies that favor the development of a citizenship able to function in the digital age. A citizenship that not only coexists with the media, but can understand, manipulate and evaluate the information, with an ethical, committed and responsible attitude. In this regard, the development of media competence from the school context is presented as an essential tool for achieving effective prosumers. In the European and Latin American context, several proposals have been developed in recent years that aim to encourage media education that goes beyond the purely digital or technological features. This article addresses the current state of media education in Europe and Latin America, the path for incorpo-

ration and presence in the school curriculum, the obstacles encountered in its implementation, as well as proposals for further progress to this educational challenge.

1. Media literacy: a recognized need in the European and Latin American context

The influence that media and technology have on our lives is something undeniable nowadays. We live in a society that changes and transforms continuously, which has been described as Network society, or mediated society (Medina & Ballano, 2015) where the media stand as major socio-educational agents.

Access to information provides a fundamental way for knowing and understanding the world where

La educación mediática en el currículum escolar

Por Dra. Ana Castro (España)

Por Dra. Paula Renés (España)

Por Dra. Alejandra Phillippi (Chile)



Desde hace décadas, se insiste en la necesidad de promover políticas que favorezcan el desarrollo de una ciudadanía capaz de desenvolverse en la era digital. Una ciudadanía que no solo conviva con los medios, sino que pueda comprender la información, manipularla y evaluarla con una actitud comprometida, ética y responsable. Al respecto, el desarrollo de la competencia mediática desde el contexto escolar se presenta como una herramienta fundamental para el logro de prosumidores eficaces. En el marco Europeo y Latinoamericano se han desarrollado diferentes propuestas en los últimos años que pretenden favorecer una educación mediática que supere lo meramente digital o tecnológico. Abordamos en este artículo, el estado actual de la educación mediática en Europa y Latinoamérica, el camino recorrido para

su incorporación y presencia en el currículum escolar, los obstáculos encontrados en su implementación, así como propuestas para seguir avanzando ante este reto educativo.

1. La educación mediática: una necesidad reconocida en el marco europeo y latinoamericano

El influjo de los medios de comunicación y de la tecnología es algo innegable en la actualidad. Vivimos en una sociedad en constante cambio y transformación que ha sido calificada como sociedad en Red o sociedad mediatizada (Medina & Ballano, 2015) donde los medios se alzan como agentes socioeducativos importantes.

El acceso a la información supone una vía fundamental para poder conocer y comprender el

we live. We coexist with the media and are consumers of information, however, as Aparici (2010) points out, the mere presence of the media in society is no guarantee of acquiring a media competence that encourages a critical use of the means of information and communication in a digital context, the development of reflexive processes about society and the environment, and a critical, ethical and responsible attitude towards the messages citizens read, produced and disseminated.

The analysis of the current situation brings to light the need for media consumers to become producers, people that are not only able to consume information, but to create, manipulate and disseminate it effectively in a critical, ethical and responsible way. In this regard, as Medina and Ballano (2015) advise, the mere incorporation of technology in schools is not enough to address the educational challenges emerging from the liquid context (Bauman, 2007) in which we live, where immediacy and speed define social relationships and productions.

Therefore, the importance and need for developing media literacy are unquestionable. This has been stated by international organizations such as UNESCO, the European Parliament, the European Commission, and the UN through its Alliance of Civilizations program. These organizations insist on the need of giving a crucial role to media literacy in the school curriculum, specifically to the initial and ongoing education of teachers.

In the European context it has been understood that media literacy is a key element to build modern democracies (Aguaded, 2013). As an example of this understanding, and of the significance of media literacy, a proposal for creating the subject of media literacy was developed by the European Parliament in 2008, whose main intention was that children would critically understand and appreciate the various aspects of the diverse media, sorting the information received through the flood of data and images accurately. While most European countries have embraced this proposal in a transversal manner across the school curriculum, it has been in fact considered as a basic content for education for the 21st century. This proposal has required emphasizing the development of creative and critical abilities in citizens towards the media, and not just the mere acquisition of a digital competence.

In order to develop this media competence in

students, a critical role must be played by teachers, a group that requires specific training in this field in order to have an impact on the education of children. On that subject, UNESCO introduced the MIL (Media and Information Literacy) curriculum for teachers in 2011; it has as purpose the development of skills and strategies in teachers, so they understand better the role that the media and information and communication technologies are playing in the communication processes in their own lives and in the lives of their students. Therefore, there is a commitment for a holistic approach to media literacy that brings together digital and audiovisual aspects in the media landscape.

Years 2008 and 2011 represented significant milestones for media literacy, as the implemented proposals helped schools to progress and to address the needs arising from a technological, mediated and liquid society, in which we have to think about the kind of citizen we want to educate and, above all, the society we want to create.

In this context, guidance emerging from this work revealed some temporary gaps which resulted in phase differences between its implementation in Europe and in Latin America. The initiatives in the EU follow the ways of implementing a public policy in a common framework, a matter that until now has not happened in Latin America, leaving clear differences in how these policies are materialized and become part of the teaching curriculum. This is in contrast to the long history of the field of communication and education introduced by Freire (1985) and followed by the works of Martin-Barbero (1987), Orozco (1996) and Kaplun (1998), among others, but is related to perspectives that have not yet been consolidated as fundamental pillars for the education of citizens, despite the constructive discussion and rather isolated experiences of using the media in the classroom.

2. From the perceived need for the inclusion of media education in the school curriculum to the practical proposal

The current situation at an international level highlights the need to rethink a new educational approach intended for a conscious, respectful and critical education of competent citizens in the information and communication society. For this reason, and as dis-



mundo en el que nos desenvolvemos. Convivimos con medios y somos consumidores de información, sin embargo, tal y como señala Aparici (2010), la mera presencia de los medios en la sociedad no es garantía de la adquisición de una competencia mediática que impulse un uso crítico de los medios de información y comunicación en un contexto digital, el desarrollo de procesos reflexivos sobre la sociedad y el entorno y la mirada crítica, ética y responsable hacia los mensajes que los ciudadanos leen, producen y difunden.

El análisis de la realidad actual pone de manifiesto la necesidad de favorecer que los consumidores de medios se conviertan en prosumidores, personas no sólo capaces de consumir información, sino de crearla, manipularla y difundirla con eficacia, sentido crítico, ético y responsable. En este sentido, la mera incorporación tal y como advierten Medina y Ballano (2015) de la tecnología en la escuela no es suficiente para abordar los retos educativos que se desprenden del contexto líquido

(Bauman, 2007) en el que convivimos donde la inmediatez y la celeridad marcan las relaciones y producciones sociales.

La importancia y necesidad de la educación en medios es por tanto, incuestionable. Así se ha recogido desde organismos internacionales como la UNESCO, el Parlamento Europeo, la Comisión Europea y la ONU a través de su programa de la Alianza para las Civilizaciones. Desde estos organismos se insiste en la necesidad de otorgar un papel crucial a la educación en medios en el currículum escolar, prestando especial atención a la formación tanto inicial como permanente del profesorado.

Desde el marco europeo se entiende que la educación mediática es un pilar fundamental sobre el que asentar las democracias modernas (Aguaded, 2013). Ejemplo de esta concepción y de la importancia concedida a la educación mediática es la propuesta de creación de la asignatura de educación mediática formulada desde el Parlamento Europeo en el año 2008 cuya finalidad principal es que los niños y niñas comprendan y valoren críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes. Si bien esta propuesta en la mayoría de los países europeos ha sido recogida de forma transversal en el currículum escolar, sí aparece contemplada como contenido básico en la educación del siglo XXI. Dicha propuesta ha supuesto poner el foco de atención en el desarrollo de capacidades creativas y críticas de los ciudadanos ante los medios y no solo la mera adquisición de una competencia digital.

Un agente fundamental para el desarrollo de la competencia mediática del alumnado es el profesorado, colectivo que precisa de una formación específica en este campo que revierta en la educación de los niños y niñas. Al respecto, la UNESCO introdujo en el año 2011 el currículum en MIL (Media and Information Literacy) para profesores, con la finalidad de desarrollar en los docentes competencias y estrategias para una mejor comprensión del papel de los medios y las tecnologías de la información y comunicación en los procesos comunicativos, en sus propias vidas y en las vidas de sus estudiantes. Se apuesta por tanto por una aproximación holística de la educación en medios que aglutine lo digital y

cussed above, public and private institutions have urged promoting an inclusive curriculum that brings together evidences about the need for developing programs, projects, plans and actions aimed at media literacy from pre-primary education to higher education. Most recent initiatives related to this media education in Europe and Latin America have shown how learning and researching about codes, languages and culture of media literacy are possible at any educational stage.

In the European context, specifically, we have found some proposals such as those suggested by the EAVI (European Association for Viewers Interests), an association based in Brussels that is responsible for creating and implementing projects related to the development of an active and democratic citizenship; an example of this is “A Journey to Media Literacy”, an initiative that highlights the importance of media education. In this sense, we have found proposals regarding the need for a curriculum on media within European schools (Media Education Research Journal, No. 28. Media Education in Europe 2007), as well as concrete actions like those presented in Belgium (Media Animation) and in the Media Literacy Conference forum in London (MLC, 2010), or MED in Italy (Italian Association for Media Education and Communication). In this framework for action, the publication by Events Foundation (Belgium, 2013) is remarkable as it offers 12 good practices on media literacy, as well as the efforts made by the Center for Media Literacy, which offers programs and activities to address media education with various groups.

Countries like Spain, since 2010 have been making real efforts in media education such as the initiatives developed by Grupo Comunicar, media literacy congresses, the excellence in media competence project in the Andalusian region and the R & D EDU2010-21395-C03-03 on assessment of media competence in the Spanish educational system, which has approached the level of media competence of children and youth from pre-primary, primary and secondary education, to university students. Similarly, we have assessed the level of media competence of adult population and audio-visual communication professionals. Practical proposals for educational intervention have been developed from this study, among which are the following:

- **Repositorio de Educación Mediática online (Media Education Repository on-line)** (www.repositorioedmediatica.net/): Available to all those seeking resources to maximize their efficiency as educators in this area and provides links to audiovisual and multimedia material related to Media Education that have been recommended by over 1000 experts and professionals of this matter from Spanish America.
- **Bubuskiski**: Audiovisual clips for communicating Media Literacy aimed at children in pre-primary and primary education. It has been broadcasted on national television due to its high quality.
- **Rostros de mujer (Woman faces)** (www.rostrosdemujer.org/): Web page that playfully invites participants to learn about and analyze stereotypes of women in the media.

Likewise, the importance and need for further progress in the research on media education and the significance of creating synergies and supranational structures that go deeper in the development of joint, powerful and high research quality projects have encouraged the creation of the *Red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas para la ciudadanía* (Euro-American Inter-university Network for Research on Media Literacy for Citizenship) (ALFAMED), which gather researchers from 13 European and Latin American countries in order to establish workspaces, research and dissemination of media education. In the context of this research work in Latin American countries, the relevance of the definitions required for creating a public policy in order to strengthen the adoption of media education and incorporate it in the curriculum as a requirement for the education of prosumer citizens, emerges as an initiative. This involves the relieving of empirical data, which generates a first approach to the phenomenon and the understanding from a common diagnosis.

In any case, regarding the incorporation of content related to media education into the curriculum, it is worth noting that in the European regulatory frame-

audiovisual en lo mediático.

Los años 2008 y 2011 son hitos importantes para la educación mediática ya que con las propuestas vertidas se ayuda a que la institución educativa avance y responda a las necesidades que se desprenden de una sociedad tecnológica, mediatizada y líquida que tiene que reflexionar sobre el tipo de ciudadano que quiere ayudar a formar y sobre todo, la sociedad que quiere construir.

En este contexto, las orientaciones que surgen de este trabajo dejan de manifiesto algunas brechas temporales en que emergen desfases para su adopción entre Europa y América Latina. Las iniciativas en la Unión Europea responden a maneras de implementar la política pública en un marco de actuación común, cuestión que hasta ahora no sucede en Latinoamérica, dejando de manifiesto diferencias en las formas en que estas políticas se materializan y se convierten en aspectos que se introducen en el currículo de enseñanza. Esto en oposición a la larga trayectoria del campo de la comunicación y educación inaugurada por Freire (1985) y seguida en el trabajo de Martín-Barbero (1987), Orozco (1996) y Kaplún (1998), entre otros, pero que corresponden a visiones que no se terminan por consolidar como un pilar fundamental para formar ciudadanía, a pesar de la prolifera discusión y experiencias más bien aisladas del uso de los medios de comunicación en el aula.

2. De la necesidad sentida de la inclusión de la Educación mediática en el currículum escolar a la propuesta práctica

El panorama actual dentro del ámbito internacional evidencia la necesidad de replantear un nuevo enfoque educativo destinado a la formación consciente, respetuosa y crítica de ciudadanos competentes en la sociedad de la información y la comunicación. Por dicho motivo, y como se ha comentado anteriormente, desde las instituciones públicas y privadas se ha instado por la defensa de un currículo integrador que aglutine evidencias sobre la necesidad de elaborar programas, proyectos, planes y actuaciones orientadas a la educación en medios desde la etapa de Educación Infantil hasta las etapas educativas superiores. Las iniciativas más recientes vinculadas a esta formación mediática en Europa y Latinoamérica muestran cómo y de qué manera el aprendizaje y la investigación de

códigos, lenguajes y cultura de alfabetismo en medios es posible en cualquier etapa educativa.

Concretamente, en el panorama Europeo encontramos algunas propuestas como la que se plantea desde EAVI (European Association for Viewers Interests), una asociación con sede en Bruselas que se encarga de desarrollar e implementar proyectos vinculados al desarrollo de una ciudadanía activa y democrática; un ejemplo de ello es la iniciativa: “Un viaje a la alfabetización mediática” que resalta la importancia de la educación en medios. En esta línea, encontramos propuestas vinculadas a la necesidad de un currículo en medios dentro de las escuelas europeas (Revista Científica Iberoamericana de



Comunicación y educación, nº 28. La educación en medios en Europa. Media Education in Europe. 2007), así como acciones concretas como la reflejada en Bélgica (Media Animation) y en el foro Media Literacy Conference en Londres (MLC, 2010) o el MED en Italia (Asociación italiana para la educación en medios y la comunicación). En este marco de actuación es destacable la publicación realizada por Events Foundation (Bélgica, 2013) que propone 12 buenas prácticas sobre alfabetismo en medios y la labor realizada desde el Centro de Educación en Medios (Center for Media Literacy) que ofrece programas y actividades para abordar una enseñanza en medios con diversos colectivos.

work the development of technological and digital competences in schools is set as a necessary element in the mandatory stages. In every European country, higher education of future teachers includes subjects related to cinema, technologies, photography... among others, as well as professional certificates in audiovisual communication offered in the vocational training courses. In countries like Austria (Krucsay, 2007) and Germany (Tulodziecki & Grafe, 2007), there is a mandatory subject about media education established in undergraduate teacher education programs. In Belgium (Larembeaux, 2007), the project "Open my newspaper" allows primary school children to discover

3. Challenges to progress in Media Education from the school context

Media literacy addresses the need for including work with the media in every area and stage that make up the educational system. For years, great progress has been made to create a media education that not only addresses an approach that presents education as the incorporation of ICTs into the classroom, but that leads to an education about the media and facing the media.

In this regard, we consider that the proposals being set to promote media education should include, as far as possible, two fundamental axes, as Bernabeu (2010) states:

Media literacy addresses the need for including work with the media in every area and stage that make up the educational system.

er what a newspaper is, its sections and structure, and time makes them wonder about their reading. During classes, the teacher uses press articles to illustrate or to specify contents. In France (Bevort, 2007), in 2006, the ministry published the new minimum contents and skills students should develop upon graduating from the educational system; among these contents and skills "media education" was included. And in Luxembourg (Kickert & Beck, 2007), some secondary schools offer elective courses on video and media education in eighth and ninth grade respectively.

Although in the European and Latin American context there is a commitment to the presence of ICT in the classrooms, the development of the media competence, as pointed out by Ferrés and Piscitelli (2012), requires a significant focus on six dimensions that define it: Languages, Technology, Ideology and Values, Processes of Interaction, Production and Distribution Processes and Aesthetics. These dimensions are not always covered and included in the current education of citizens, in which addressing the technological dimension prevails over the others (Ramirez and Garcia Renés, 2014) and greatly hinders the achievement of one of the purposes of media education according to UNESCO: *the development of citizens with a critical eye that helps them to recognize how the media filter their perceptions and beliefs, create popular culture and influence personal choices.*

- 1) **The development of cognitive skills needed by the students to thrive in a digital society**, among which we emphasize digital reading and writing skills, as well as acquiring mechanisms that favor the search, access to information and filter of information from others.
- 2) **A development of a global citizen awareness** that is reached through an ethical attitude towards the media, which considers the relationships and interactions in virtual environments, and involves a vision and sense of public space where each person must exercise citizenship and put their skills into practice.

From the discussion in this article we dare to point out the challenges we should confront in order to make progress on the development of media literacy. Among these challenges is the need to define a new model of school that restores education back to its communicative essence (Medina and Ballano, 2015) by considering, articulating and gathering the multiple languages, codes and forms of communication and by taking into account the historical and theoretical debate, as well as the experiences that exist in both continents; the significance of encouraging and promoting relationships ethics in a digital context, where respect for other people, their intimacy, the privacy of interactions and a clear distinction between public and private exist; and, finally, a challenge that should

En países como España, desde 2010 se han venido haciendo verdaderos esfuerzos en materia educativa en medios, como las iniciativas desarrolladas desde el Grupo Comunicar, congresos de alfabetismo en medios, el proyecto de excelencia en competencia mediática en la geografía andaluza y el I+d EDU2010-21395-C03-03 sobre la evaluación de la competencia mediática en el sistema educativo español que ha abordado el nivel de competencia mediática que poseen niños y jóvenes desde la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria, hasta estudiantes universitarios. Del mismo modo, se ha evaluado el nivel de competencia mediática de la población adulta y de profesionales de la comunicación audiovisual. Derivado de este estudio se han desarrollado propuestas prácticas de intervención educativa entre las que destacamos las siguientes:

- **Repositorio de Educación Mediática online** www.repositorioedmediatica.net/ que está a disposición de todas aquellas personas que buscan recursos para optimizar su eficacia como educadores/as en este ámbito y que ofrece enlaces a materiales audiovisuales y multimedia relacionados con la Educación Mediática que han sido recomendados por más de 1000 expertos y profesionales de la materia en el ámbito hispanoamericano.
- **Bubuskiski**, Clips audiovisuales para la comunicación de la Alfabetización Mediática dirigidos para niños de Educación Infantil y Educación Primaria que dada su alta calidad ha sido emitido por la televisión nacional.
- **Rostros de mujer** (www.rostrosdemujer.org). Web donde de forma lúdica se invita conocer y analizar los estereotipos de mujer en los medios de comunicación.

Asimismo, la importancia y necesidad de seguir avanzando en la investigación sobre la educación mediática y la importancia de crear sinergias y estructuras supranacionales que profundicen en el desarrollo de proyectos conjuntos, potentes y de alta calidad investigadora ha propulsado la creación de la Red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas para la ciudadanía (ALFAMED) que reúne a investigadores de 13 países

Europeos y latinoamericanos con la finalidad de establecer espacios de trabajo, investigación y difusión de la educomunicación. En el contexto de este trabajo de investigación en países latinoamericanos, emerge como una iniciativa que supone relevar datos empíricos que generen un primer acercamiento al fenómeno y comprender desde un diagnóstico común, la pertinencia de definiciones necesarias para la política pública que fortalezcan la adopción de la educación de medios y que la incorpore en el currículo como requerimiento para la formación de ciudadanos prosumidores.

En todo caso, en relación con la integración curricular de contenidos vinculados a la educación en medios, cabe resaltar que en el marco normativo europeo se recogen como elementos necesarios en las etapas obligatorias: el trabajo de la competencia tecnológica y digital en los centros escolares. En todos los países europeos, dentro de la formación universitaria del futuro profesorado se ofrecen asignaturas vinculadas al cine, las tecnologías, la fotografía... entre otras, así como certificados profesionales en comunicación audiovisual dentro de la oferta de ciclos de formación profesional. En países como Austria (Krucsay, 2007) y Alemania (Tulodziecki & Grafe, 2007), se establece una asignatura obligatoria en los estudios de grado de maestro sobre la enseñanza en medios. En Bélgica (Larembeaux, 2007), el proyecto "Abrir mi periódico" permite a los alumnos de enseñanza primaria descubrir lo que es un diario, sus secciones, su estructura, y el tiempo les hace interrogarse sobre su lectura. El profesor utiliza en clase artículos de prensa para ilustrar o para concretar los contenidos. En Francia (Bevort, 2007), en 2006, el ministerio publicó los nuevos contenidos mínimos y competencias que deben desarrollar los alumnos al salir del sistema educativo y entre los que menciona "educación en medios". Y en Luxemburgo (Kickert & Beck, 2007), en algunos centros de educación secundaria se ofrece en octavo curso la optativa de vídeo y en noveno educación en medios.

Si bien desde el contexto europeo y Latinoamericano se apuesta por la presencia de las TIC en las aulas, tal y como advierten Ferrés y Piscitelli (2012), el desarrollo de una competencia mediática requiere una especial atención a seis dimensiones que la definen: Lenguajes, Tecnología, Ideología y Valores,

be the guide for any educational action in the future: contributing to the education of prosumer citizens, people who are thoughtful, critical and respectful in the interests of society. ✨

REFERENCES

- Aguaded, I. (2013). Media Programme (UE) - International Support for Media Education. *Comunicar*, 40, 07-08 DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>
- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0. [Educommunication: Beyond 2.0.]* Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida [Liquid Modern Challenges to Education]. Barcelona: Gedisa.
- Bernabeu, N. (2010). La educación mediática en el currículo de la LOE. Aportaciones de este ámbito de conocimiento a la educación por competencias básicas [Media education in the curriculum of the LOE (Organic Act of Education). Contributions of this field of knowledge to basic competences education]. *Euro-Iberoamerican Congress ATEL. Media Literacy and Digital Cultures*. Sevilla (Spain), 13-05-2010.
- Bévort, E. (2007). Media education in France: a hard consolidation with good prospects. *Comunicar*, 28, 43-48. <http://goo.gl/GoyMfD>
- Clarembaux, M. (2007). Media education in the French Community of Belgium. *Comunicar*, 28, 45-49. <http://goo.gl/b0jjzv>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 38, 75-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido [Pedagogy of the oppressed]* Montevideo: Tierra Nueva / México: Siglo XXI.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación [A pedagogy of communication]*. Madrid: De la Torre.
- Kickert, C., & Beck, N. (2007). Media education in Luxembourg. *Comunicar*, 28, 97-101. <http://goo.gl/F1Ts14>
- Krucasay, S. (2007). Media education in Austria: competence, communication, autonomy. *Comunicar*, 28, 111-120. <http://goo.gl/cTT5il>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones, comunicación, cultura y hegemonía [Communication, Culture and Hegemony: From the Media to the Mediations]*. Mexico: Gustavo Gili.
- Medina, A., & Ballano, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria [Challenges and problems: the introduction of mediaeducation in secondary schools], *Revista de Educación [Journal of Education]*, 369, 135-158. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo [Television and Audiences: A Qualitative Approach]*. Madrid: Ediciones de la Torre / Universidad Iberoamericana.
- Ramírez, A., Renés, P., & García, R. (2014). Presencia de la competencia mediática en los objetivos curriculares de la etapa de educación primaria [Presence of media competence in curriculum goals of primary education stage]. *Revista Teoría de la Educación*, 26, 1, 137-159.
- Tulodziecki, G., & Grafe, S (2007). Media Education in Germany: Development and Current Situation. *Comunicar*, 28, 61-68. <http://goo.gl/3beIFG>

Procesos de interacción, Procesos de producción y difusión y Estética que no siempre son atendidas y recogidas en la formación de la ciudadanía actual, donde el tratamiento de la dimensión tecnológica predomina sobre las demás (Ramírez, Renés y García, 2014) y que dificulta en gran medida, la consecución de uno de los fines de la Educación mediática según la UNESCO, el desarrollo en la ciudadanía de una mirada crítica que le ayude a reconocer la manera en que los medios de comunicación filtran sus percepciones y creencias, forman la cultura popular e influyen en las opciones personales.

3. Retos para seguir avanzando en la Educación Mediática desde el contexto escolar

La educación mediática contempla la necesidad de incluir el trabajo con los medios en todas las áreas y etapas que configuran el sistema educativo. Desde hace años se han realizado grandes avances en torno a una educación en medios que no sólo sea abordada desde un enfoque que presente una educación que integre las TIC en las aulas sino que transite hacia una educación en medios y ante los medios.

Al respecto, consideremos que las propuestas que se configuren para promover una educación mediática debieran contemplar en la medida de lo posible dos ejes fundamentales tal y como señala Bernabeu (2010):

1) El desarrollo de las capacidades cognitivas que el alumnado necesita para desenvolverse en una sociedad digital, entre las que destacamos habilidades de lectura y escritura digital así como la adquisición de mecanismos que favorezcan la búsqueda, el acceso a la información y el filtrado de la misma entre otros.

2) El desarrollo de una conciencia ciudadana global que se alcance a través de una ética ante los medios que contemple las relaciones e interacciones en contextos virtuales y que involucre una visión y sentido del espacio público en dónde cada individuo debe ejercer la ciudadanía y pone en juego sus competencias.

A partir de lo expuesto en el presente artículo podemos aventurar retos que debiéramos afrontar para seguir avanzando en el desarrollo de una educación mediática entre los que destacamos la necesidad de definir un nuevo modelo de escuela que devuelva a la educación a su esencia comunicativa

(Medina y Ballano, 2015), contemplando, articulando y recogiendo los múltiples lenguajes, códigos y formas de comunicación y que recoja el histórico debate teórico y las experiencias que existen en ambos

La educación mediática contempla la necesidad de incluir el trabajo con los medios en todas las áreas y etapas que configuran el sistema educativo.

continentes. La importancia de favorecer y promover una ética de las relaciones en contextos digitales donde se respete al otro, su intimidad, la privacidad de las interacciones y la diferenciación clara entre lo público y lo privado y finalmente, un desafío que debiera orientar toda actuación educativa futura: ayudar a formar ciudadanos prosumidores, personas reflexivas, críticas y respetuosas por el bien de nuestra sociedad. ❁

National educational policy for media literacy education: Media Arts in the Australian Curriculum

By Michael Dezuanni (Australia)



DR. MICHAEL DEZUANNI undertakes research and teaching in the field of digital cultures and education, which includes film and media education, digital literacies and Arts education. He is an appointment of Queensland University of Technology's Creative Industries Faculty within the Film, Screen and Animation discipline and is a member of the QUT's Digital Media Research Centre. The aim of both his teaching and research is to explore the most effective, productive and meaningful ways for individuals to gain knowledge and understanding of the media and technologies in their lives.

There is widespread recognition that children and young people living in post-industrial societies require educational experiences to prepare them for success in digital cultures and economies (Hague and Payton, 2010; Jenkins, 2006). In addition, the governments of most OECD countries (and beyond) have identified the development of 21st century knowledge and skills, including Information and Communications Technologies (ICTs) as a priority for educational policy development (OECD, 2013). Despite this focus on digital education as a priority, though, few countries have recognized media literacy education as a significant priority and it is seldom a mandatory curriculum requirement. Where media literacy education is supported by government, it often takes the form of courses in secondary school media studies (for instance, the United Kingdom's GCSE elective Media Course and the GCE elective Media and Film courses); or it exists as a curriculum policy that supports Media Literacy implementation as an aspect of an existing curriculum (for instance, the media literacy and Media strands and options within Ontario, Canada's English curriculum). Other countries such as the United States have opened the door to Media Literacy through policies such as the Common Core State Standards (NAMLE, 2016), some of which can be met through media literacy curriculum initiatives such as critical viewing and creative digital work. In many countries such as Spain (del Mar Grandío, et al., 2014), educational policy promotes generic ICTs

skills like 'information processing and digital competence', which provide advocates an opportunity to implement media literacy initiatives. More generally, UNESCO's Media and Information Literacy Curriculum (Wilson et al., 2011) provides a framework for educators around the world to implement media literacy curriculum in school contexts where it is possible, often within other curriculum frameworks such as the English, Social Studies and Arts curriculums.

The Australian government is somewhat unique, then, in recently implementing 'Media Arts' as a stand alone subject within the broader national Arts curriculum, mandating all students in pre-school to year six to receive media learning experiences (ACARA, 2015). In addition, the curriculum's content and assessment scope and sequence has been developed beyond these mandatory years, up to year 10, enabling schools to provide a seamless media curriculum experience for students well into secondary school. State jurisdictions then provide upper secondary Media courses. Media Arts is touted as a key aspect of the claim that the Australian Curriculum is a 'world class curriculum for the 21st Century'. In addition to Media Arts, the Australian Curriculum includes a complementary Digital Technologies Curriculum, which focuses on Information and Communication Technologies.

Media Arts is, essentially, a media literacy course underpinned by key concepts familiar to international media educators: media languages, representations, audiences, institutions and technologies. Students

Política nacional de educación para la alfabetización mediática: Artes de los Medios en el plan de estudios de Australia

Por Michael Dezuanni (Australia)

Existe un reconocimiento generalizado de que los niños y jóvenes que viven en las sociedades post-industriales requieren DE experiencias educativas a fin de prepararlos para el éxito en las culturas y economías digitales (La Haya y Payton, 2010; Jenkins, 2006). Además, los gobiernos de la mayoría de los países de la OCDE (y más también) han identificado el desarrollo de conocimientos y habilidades del siglo 21, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) como una prioridad de la política educativa (OCDE, 2013). A pesar de este enfoque en la educación digital como una prioridad, los medios de comunicación, pocos países han reconocido la alfabetización mediática como una prioridad significativa y rara vez es un requisito curricular obligatorio. En aquellos lugares donde la alfabetización mediática es apoyada por el gobierno, a menudo toma la forma de cursos sobre estudios de los medios durante la escuela secundaria (por ejemplo, el curso optativo de medios GCSE del Reino Unido y los cursos electivos CME de medios y cine); o existe como una política curricular que apoya la implementación de la alfabetización mediática como un aspecto de un plan de estudios existente (por ejemplo, la alfabetización mediática y las opciones y ramas de los medios de comunicación dentro del plan de estudios de Inglés Ontario, Canadá). Otros países como los Estados Unidos han abierto la puerta a la alfabetización mediática a través de políticas como las Normas Nucleares Básicas del Estado (NAMLE 2016), algunas de los cuales pueden ser cumplimentadas a través de iniciativas del plan de estudios de alfabetización mediática tales como visualización crítica y trabajo digital creativo. En muchos países como España (del Mar Grandío , et al., 2014), la política educativa promueve las habilidades TIC genéricas como “procesamiento de la información y la competencia digital”, que proveen a sus partidarios de una oportunidad para implementar iniciativas de

alfabetización mediática. De manera más general, el Currículo de Alfabetización de Medios e Información de la UNESCO (Wilson et al ., 2011) proporciona un marco para que los educadores de todo el mundo puedan poner en práctica un programa de estudios de alfabetización de los medios de comunicación en contextos escolares en los que sea posible, a menudo dentro de otros marcos curriculares tales como los planes de estudio de Inglés, Estudios Sociales y Arte.

El gobierno australiano es de algún modo el único, entonces, en haber aplicado recientemente “Artes Mediáticas” como un sujeto independiente dentro del programa de Arte más amplio vigente a nivel nacional, que obliga a todos los estudiantes desde preescolar hasta el sexto año a recibir experiencias de aprendizaje de los medios de comunicación (Acara, 2015). Adicionalmente, el contenido y la evaluación de alcance y secuencia del plan de estudios se ha desarrollado más allá de estos años obligatorios, llegando hasta el décimo año, lo cual permite a las escuelas ofrecer una experiencia sin interrupciones en su currículo de medios de comunicación incluso para los estudiantes ya entrados en la escuela secundaria. Las jurisdicciones estatales luego proporcionan cursos de Medios de Comunicación en la escuela secundaria superior. “Artes Mediáticas” se promociona como un aspecto clave que contribuye a la declaración de que el currículo de Australia es un “plan de estudios mundial para el siglo 21” . Además de “Artes Mediáticas”, el plan de estudios de Australia incluye un currículo complementario de Tecnologías Digitales, que se centra en las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

“Artes Mediáticas” es, esencialmente, un curso de alfabetización mediática apuntalado por conceptos claves familiares para educadores internacionales de los medios: lenguajes de los medio, representaciones, audiencias, instituciones y tecnologías. Los estudiantes

undertake making (pre-production and production) and critically respond to media through textual and contextual analysis. The subject rationale states:

Media arts involves creating representations of the world and telling stories through communications technologies such as television, film, video, newspapers, radio, video games, the internet and mobile media. (ACARA, 2015)

Media Arts is not, then, the artistic application of media through visual arts practices and techniques, as its name suggests to some, but rather draws on the traditions of media education established by the British Film Institute in the 1980s and 1990s, and by organisations like Australian Teachers of Media (ATOM) from the 1980s onwards and the Association for Media Literacy (AML) in Canada in the 1980s and 1990s. Media Arts is intended to promote students' critical and creative engagement with popular culture and media through both media production and analysis. Its location within the Arts curriculum, and the name 'Media Arts' has, however, been debated amongst Australian media educators with some arguing it de-emphasizes critical analysis.

The location of 'Media' within the Arts curriculum in Australia has significant historical precedent and most Australian States have identified Media as an aspect of The Arts since at least 1994 when the first attempts were made to create a unified Australian Curriculum across eight learning areas: English, Maths, Science, Studies of Society, the Arts, Technol-

ogy, Languages and Health and Physical Education. It made sense for Media to be located in the Arts, given the significant turn towards media production with video cameras in the 1990s. Despite this, media education is well established in English Curriculum in Australia, with the first official media curriculum being a component of the Tasmanian English Curriculum as early as the 1940s (Perkins, 1963). Media text analysis remains a significant component of English in the Australian Curriculum and English is the primary location of media literacy work in the New South Wales curriculum. The relevance of these debates and decisions about curriculum location for media literacy are important because they influence the focus of media literacy education for students. It is perhaps fair to say Media Arts in the Australian curriculum places more emphasis on creative production than it does on critical analysis, although the two are expected to be reciprocal processes.

Perhaps the most significant aspect of the development of Media Arts for the Australian curriculum has been the development of content for very young students right through to secondary school. What media learning consists of for young children necessarily differs to what it looks like for teenagers. Related to this is the technology available for students to make media at various ages. The availability of Media Arts to primary school teachers and students has coincided with the availability of media production technologies that even young children can operate with success such as tablet computers (Dezuanni and Gattenhof, 2015). To give a sense of the developmental sequence of learning for Media Arts, the following table provides an exam-

Foundation to 2	Years 5-6	Years 9-10
In 'Making', students: Explore ideas, characters and settings in the community through stories in images, sounds and text	In 'Making', students: Explore representations, characterisations and points of view of people in their community, including themselves, using settings, ideas, story principles and genre conventions in images, sounds and text	In 'Making', students: Experiment with ideas and stories that manipulate media conventions and genres to construct new and alternative points of view through images, sounds and text Manipulate media representations to identify and examine social and cultural values and beliefs, including those of Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples

llevan adelante la realización (pre-producción y producción) y responden críticamente a los medios a través del análisis textual y contextual. El principio de la asignatura establece lo siguiente:

Las “artes mediáticas” involucran la creación de representaciones del mundo y el relato de historias a través de tecnologías de la comunicación como la televisión, el cine, el video, los diarios, la radio, los videojuegos, el internet y los medios móviles (ACARA, 2015).

La asignatura “artes mediáticas” no se trata, entonces, de la aplicación de los medios a través de prácticas y técnicas de las artes visuales, como su nombre sugiere a muchos, sino que se basa en las tradiciones de la educación para los medios establecidas por el Instituto Británico de Cine en los años 1980 y 1990, y por organizaciones como Profesores Australianos de Medios (ATOM) a partir de la década de 1980 en adelante, y la Asociación para la Alfabetización Mediática (LMA) en Canadá en la década de 1980 y 1990. “Artes mediáticas” tiene por objeto promover la participación crítica y creativa de los estudiantes en la cultura popular y los medios de comunicación a través de la producción y el análisis de los medios. Sin embargo, su ubicación dentro del plan de estudios de Arte, y el nombre “Artes mediáticas” en sí mismo, ha sido objeto de debate entre los educadores de los medios australianos, algunos de los cuales argumentan que reduce el énfasis en el análisis crítico.

La ubicación de ‘Medios’ dentro del plan de estudios de Arte en Australia tiene precedentes históricos significativos y la mayoría de los estados australianos han identificado a los medios de comunicación como un aspecto de las artes por lo menos desde 1994, cuando se hicieron los primeros intentos de crear un plan de estudios unificado para toda Australia, a través de ocho áreas de aprendizaje: Inglés, Matemáticas, Ciencias, Estudios de la Sociedad, las Artes, la Tecnología, las Lenguas, y la Salud y la Educación física. Era lógico que los medios se ubicaran dentro de las Artes, dado el giro significativo de los medios de comunicación hacia la producción con cámaras de vídeo en la década de 1990. A pesar de esto, la educación en medios está bien establecida en el plan de estudios de Inglés en Australia, con el

currículo oficial de los medios de comunicación siendo un componente del Plan de Estudios de Inglés de Tasmania ya en la década de 1940 (Perkins, 1963). El análisis de textos de los medios continúa siendo un componente importante del plan de estudios de Inglés en Australia, e Inglés constituye el principal lugar para la alfabetización mediática en el currículo de Nueva Gales del Sur. La relevancia de estos debates y decisiones sobre la ubicación para el programa de alfabetización de los medios de comunicación es importante ya que las discusiones influyen en el foco de la educación en medios para los estudiantes. Tal vez sea justo decir que “Artes mediáticas” en el currículo australiano le da más énfasis a la producción creativa que al análisis crítico, a pesar de que se espera que ambos sean procesos recíprocos.

Quizás el aspecto más significativo del desarrollo de las “Artes mediáticas” para el plan de estudios de Australia ha sido el desarrollo de contenidos para estudiantes muy jóvenes a través de la escuela secundaria. La percepción del aprendizaje de los medios difiere necesariamente en los niños y en los adolescentes. Esto está relacionado con la tecnología disponible para que los estudiantes emprendan la realización de medios en diferentes edades y momentos. La disponibilidad de las “Artes mediáticas” para los maestros de primaria y los estudiantes ha coincidido con la disponibilidad de tecnologías de producción de medios de comunicación que incluso los niños pequeños pueden operar con éxito, tales como las computadoras tablet (Dezuanni y Gattenhof, 2015). Para dar una idea de la secuencia del desarrollo del aprendizaje de las “Artes mediáticas”, la siguiente tabla proporciona un ejemplo de un “descriptor de contenido” para el momento de Fundación hasta los 2 años y concordantes para los años 5-6 y 9-10. Una gama completa de los «CDs» se puede encontrar en el sitio web de “Artes mediáticas” (<http://www.australiancurriculum.edu.au/the-arts/media-arts>).

Imaginar lo que niños de cinco y seis años puedan producir mediante la combinación de imágenes, sonidos y textos para contar historias que exploran ideas, personajes y escenarios no es inmediatamente claro para muchos profesores, en particular para los maestros generalistas con conocimientos escasos sobre los medios. A pesar de esto, los buenos ejemplos están comenzando a emerger de los estudiantes que

ple of a 'Content Descriptor' for Foundation to 2 and related ones for years 5-6 and 9-10. A full range of the 'CDs' can be found by visiting the Media Arts website (<http://www.australiancurriculum.edu.au/the-arts/media-arts>).

Imagining what five and six year-old children might produce by combining images, sounds and texts to tell stories that explore ideas, characters or settings is not immediately clear to many teachers, particularly generalist teachers with little media knowledge. Despite this, good examples are starting to emerge of students using tablet devices to take meaningful photographs and combine these with sound using Apps. Some examples are available in a recent book about the use of iPads in kindergarten settings (Dezuanni, Dooley, Gattenhof and Knight, 2015).

Digital technologies have emerged as a crucial aspect of how we must understand media literacy and curriculum development moving forward. In a recent article (Dezuanni, 2015) I argue there are four 'building blocks' of digital media literacy that may underpin curriculum development: Digital Materials, Media Production, Media Analysis and Conceptual Understandings. This generative model was developed based on observations of nine year-old children learning in a media literacy classroom over the course of two years. These 'building blocks' are very much present in Media Arts in the Australian Curriculum. Perhaps the component that is least familiar to established approaches to media literacy is 'digital materials'. New media technologies make it ever more possible to generate digital material for communication purposes. My observations of children's media learning suggested that the initial generation and collection of digital materials: photographs, video footage, audio recordings, digital text and animated footage was often combined into forms and texts that were entirely satisfying to the students but which did not adhere to industrially informed genres of production like 'documentaries', 'news stories', 'comedy', 'soap opera', 'magazine article' and so on. None-the-less, students were beginning to develop the 'building blocks' of digital media literacy. Looking at it from another perspective, we cannot expect that young children will learn about the media in both the abstract and normative ways senior secondary students do. Playing and experimenting with media in the earliest years of schooling is a crucial stage

in developing digital media literacies and curriculum documents should reflect this.

Media Arts in the Australian curriculum is a bold step towards providing students with the knowledge and skills they need for success in digital contexts. A significant challenge, though, will be to provide teachers unfamiliar with media teaching and learning with the confidence to implement Media Arts in their classrooms. Although it will be mandatory for the curriculum to be used as it is rolled out across the country, there is no guarantee that it will be successful unless teachers are supported to develop high quality learning experiences for their students. A policy is only as good as the extent to which it is successfully implemented and there are still a number of hurdles to be cleared before all Australian children receive high quality media learning. ❄

REFERENCES

- ACARA (2015). *The Australian Curriculum: Media Arts*. ACARA, Sydney. <http://www.australiancurriculum.edu.au/the-arts/media-arts/rationale> Accessed January 14, 2016.
- del Mar Grandío, Vicente, M., García Matilla, A., Gutiérrez Martín, A., Marta Lazo, C. (2013) Media and Information Literacy Policies in Spain. *Media and Information Literacy Policies in Europe*. European Media and Information Literacy Forum, 2014. <http://ppemi-enscachan.fr/> Accessed January 14, 2016.
- Dezuanni, Michael (2015) The building blocks of digital media literacy: Socio-material participation and the production of media knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), pp. 416-419.
- Dezuanni, Michael L. & Gattenhof, Sandra Jane (2015) Digital Media Literacies in the Early Years. In Dezuanni, Michael, Dooley, Karen, Gattenhof, Sandra, & Knight, Linda (Eds.) *iPads in the Early Years : Developing Literacy and Creativity*. Routledge (Taylor & Francis Group), London.
- Dezuanni, Michael, Dooley, Karen, Gattenhof, Sandra, & Knight, Linda (2015) *iPads in the Early Years : Developing Literacy and Creativity*. Routledge Research in Early Childhood Education. Routledge, Taylor & Francis Group, London.
- Hague, C. and Payton, S. (2010). *Digital Literacy Across the Curriculum: A Future Lab Handbook*. Futurelab, Bristol.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The Mac Arthur Foundation.
- NAMLE (2016). *Media Literacy Education & The Common Core State Standards*. <https://namleboard.files.wordpress.com/2015/04/namlemlccssguide.pdf> Accessed January 14, 2016.
- OECD (2013). *Trends Shaping Education 2013*, OECD Publishing. DOI: 10.1787/trends_edu-2013-en
- Perkins, W.H. (1963). *Screen Education in Tasmania*. *Screen Education*. No. 20, July-August. Pp. 9-18.
- Wilson, C. et al. (2011) *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf> Accessed January 14, 2016.

Fundación a 2	Años 5-6	Años 9-10
<p>En el “hacer”, los estudiantes:</p> <p>Exploran ideas, personajes y escenarios de la comunidad a través de historias en imágenes, sonidos y textos.</p>	<p>En el “hacer”, los estudiantes:</p> <p>Exploran representaciones, caracterizaciones y puntos de vista de personas de sus comunidades, incluyéndose a sí mismos, utilizando escenarios, ideas, principios de historias y convenciones de género en imágenes, sonidos y textos.</p>	<p>En el “hacer”, los estudiantes:</p> <p>Experimentan con ideas e historias que manipulan convenciones mediáticas y géneros para construir nuevos y alternativos puntos de vista a través de imágenes, sonidos y textos.</p> <p>Manipulan representaciones mediáticas para identificar y examinar valores y creencias sociales y culturales, incluyendo aquellos de los Pueblos Aborígenes y de las Islas del Estrecho de Torres.</p>

utilizan dispositivos tabletas para tomar fotografías significativas y combinarlas con sonidos por medio de aplicaciones. Algunos ejemplos están disponibles en un libro reciente sobre el uso de iPads en el entorno del jardín de infantes (Dezuanni, Dooley, Gattenhof y Knight, 2015).

Las tecnologías digitales han emergido como un aspecto crucial acerca de cómo debemos entender la alfabetización mediática y el desarrollo curricular en pleno proceso de evolución. En un artículo reciente (Dezuanni, 2015), sostengo que hay cuatro “bloques de construcción” de la alfabetización mediática digital que pueden sustentar el desarrollo curricular: Materiales digitales, Producción de Medios, Análisis de los Medios de Comunicación y Comprensión Conceptual. Este modelo generativo fue desarrollado en base a observaciones de niños de nueve años en pleno proceso de aprendizaje dentro de un aula de alfabetización mediática, en el transcurso de dos años. Estos “bloques de construcción” están muy presentes en el plan de estudios de Australia de “Artes mediáticas”. Tal vez el componente menos familiar para los métodos establecidos para la alfabetización mediática es “materiales digitales”. Las nuevas tecnologías hacen que cada vez sea más factible la generación de material digital para fines de comunicación. Mis observaciones acerca del aprendizaje de los niños con respecto a los medios sugerían que la generación inicial y recogida de materiales digitales (fotografías, videos, grabaciones de audio, texto digital y material de archivo de animación) se combinaban a menudo en formas y textos que eran totalmente satisfactorios para los estudiantes,

pero que no se adhirieron a géneros de producción industrialmente informados como ‘documentales’, ‘noticias’, ‘comedia’, ‘telenovela’, ‘artículo de revista’, y así sucesivamente. No obstante, los estudiantes estaban comenzando a desarrollar los “ladrillos” de alfabetización mediática digital. Viéndolo desde otro punto de vista, no podemos esperar que los niños pequeños vayan a aprender sobre los medios de comunicación, tanto en las formas abstractas como en las normativas, de la misma manera en la que aprenden los estudiantes mayores de secundaria. Jugar y experimentar con los medios de comunicación en los primeros años de la escolarización constituye una etapa crucial en el desarrollo de la alfabetización mediática digital, y los documentos del plan de estudios deben reflejar esto.

“Artes mediáticas” en el plan de estudios de Australia es un paso audaz hacia lograr brindar a los estudiantes los conocimientos y habilidades que necesitan para tener éxito en contextos digitales. Un reto significativo, sin embargo, será el de proporcionar a los maestros que no están familiarizados con la enseñanza y el aprendizaje de los medios de comunicación la confianza necesaria para poner en práctica las “Artes mediáticas” en sus aulas. A pesar de que será obligatorio utilizar el programa, ya que se ha puesto en marcha en todo el país, no hay garantía de que tendrá éxito a menos que los maestros reciban apoyo para desarrollar experiencias de aprendizaje de alta calidad para sus estudiantes. Una política es buena en la medida en que se la implementa con éxito, y todavía hay una serie de obstáculos que precisan solución antes de que todos los niños australianos reciban un proceso de alfabetización mediática de alta calidad. ❁

Learning Media Literacy in Urban and Rural Schools in China

By Alice Y. L. Lee (Hong Kong)



DR. ALICE Y. L. LEE is the Head of the Department of Journalism, Hong Kong Baptist University. Her research interests include online news media, media education, media and information literacy (MIL), and Net Generation. She is the vice-chairperson of the Hong Kong Association of Media Education and has been promoting media education movement in Hong Kong and mainland China.

Media literacy has been introduced to China since 1997. In the early 2000s, there were many discussions and research projects on media literacy, but relatively few programs in schools and communities. Recently, media literacy education programs have become more common in schools in China. Most are initiated by media education advocates in universities. This paper studies a media literacy education program implemented by the Zhejiang University of Media and Communications (ZUMC) in two primary schools in Zhejiang province.

In the program, ZUMC helps the partnership schools build their media literacy curricula and train their teachers. This study examines the program in two schools; one is an elite-oriented primary school located in a city, whereas the other is situated in a rural area and the students are children of peasants. Although the media literacy education project is initiated by the same university, the goals and curriculum approach of the two schools are different due to the different class background of the students. The purpose of this study is to examine the differences in the media literacy curricula in these two schools and in what the students learned from the program.

Social Class and Media Literacy Education

In the educational arena, there is strong concern about the effect of social class on students' learning (Hollingworth, Mansaray, Allen and Rose, 2011; Wu, 2010). A meta-analysis of research between 1990 and 2000 on

the relationship between socioeconomic status (SES) and academic achievement indicates that the correlation between SES and achievement is still strong, although there has been a slight decrease over the previous decade (Sirin, 2005). A recent study at Indiana University reveals that school children's social class affects how they deal with obstacles at school (Brosher, 2014). Most studies of this type show that social class makes a difference in both school curricula and educational outcomes.

Regarding media education, there are few studies examining the effect of social class on children's media literacy learning in Western countries. Most of the research on media literacy and class focuses on class representation in the media. In China, a few studies of media literacy programs for children in rural areas argue that media literacy education programs can benefit these children (Li and Zhu, 2014). One study of media literacy among left-behind children in Henan Province, that is children who are separated from their migrant worker parents, suggests that the media literacy programs enhance these children's self-esteem and stimulates social participation (Zheng, 2013). The above-mentioned studies in China have not yet explored in detail the relationship between social class and media literacy curricula.

This study fills this gap by examining the media literacy curricula in the two primary schools in urban and rural areas in Zhejiang. It analyzes how social class influences media literacy curricula and discuss-

Aprendiendo Alfabetización Mediática en Escuelas Urbanas y Rurales en China

Por Alice Y. L. Lee (Hong Kong)

La alfabetización mediática fue introducida en China en 1997. A comienzos de la década de 2000, hubo muchas discusiones y proyectos de investigación sobre alfabetización mediática, pero relativamente pocos programas en escuelas y comunidades. Recientemente, los programas educativos de alfabetización mediática se han vuelto más comunes en las escuelas de China. La mayoría son iniciados por defensores de la educación de los medios de comunicación en universidades. Este trabajo estudia un programa educativo de alfabetización mediática implementado por la Universidad Zhejiang de Medios y Comunicaciones (ZUMC) en dos escuelas primarias de la provincia de Zhejiang.

En el programa, ZUMC ayuda a escuelas de asociación a construir sus planes de estudio de alfabetización mediática y a entrenar a sus maestros. Este estudio examina el programa en dos escuelas; una es una escuela primaria orientada a la elite y localizada en una ciudad, mientras que la otra está situada en un área rural y los estudiantes son hijos de campesinos. A pesar de que el proyecto educativo de alfabetización mediática es iniciado por la misma universidad, las metas y el acercamiento a los currículos de las dos escuelas son diferentes producto de la diversidad de clases sociales de los estudiantes. El propósito de este estudio es examinar las diferencias, por un lado, en los planes de estudio de alfabetización mediática en estas dos escuelas y, por otro, en lo que han aprendido los estudiantes del programa.

Clase Social y Alfabetización Mediática

En la arena educativa, hay una preocupación fuerte en torno al efecto de la clase social en el aprendizaje de los estudiantes (Hollingworth, Mansaray, Allen and Rose, 2011; Wu, 2010). Un meta-análisis de la investigación realizada entre 1990 y 2000 sobre la relación entre el estatus socioeconómico (SES) y el

rendimiento académico indica que la correlación entre el SES y el rendimiento todavía es fuerte, aunque se ha producido un ligero descenso durante la década anterior (Sirin, 2005). Un estudio reciente de la Universidad de Indiana revela que la clase social de los niños en edad escolar afecta la manera en la que se enfrentan a obstáculos en la escuela (Brosher, 2014). La mayoría de los estudios de este tipo muestran que la clase social marca una diferencia en ambos planes de estudios y los resultados educativos.

Con respecto a la educación en medios, hay algunos estudios que examinan el efecto de la clase social en el aprendizaje de la alfabetización mediática de los niños en los países occidentales. La mayoría de las investigaciones sobre la relación entre la educación mediática y la clase social se centra en la representación de la clase en los medios. En China, algunos estudios de programas de alfabetización mediática para niños de las zonas rurales argumentan que los programas de alfabetización sobre los medios de comunicación pueden beneficiar a estos niños (Li y Zhu, 2014). Un estudio de alfabetización mediática entre niños “dejados atrás” en la provincia de Henan (niños que son separados de sus padres, quienes abandonan el país para convertirse en trabajadores migrantes), sugiere que los programas de alfabetización mediática mejoran la autoestima de estos niños y estimulan la participación social (Zheng, 2013). Los estudios previamente mencionados en China aún no han explorado en detalle la relación entre la clase social y el currículo educativo de la alfabetización mediática.

Este estudio llena este vacío existente mediante el examen del plan de estudios de la alfabetización mediática en las dos escuelas primarias de las zonas urbanas y rurales de Zhejiang. El trabajo analiza cómo la clase social influye en los programas de alfabetización mediática y cómo el programa

es how the media literacy program benefits the school children in these two schools in different ways.

The Two Schools

The Zhejiang University of Media and Communications (ZUMC) initiated a media literacy education project in 2007. It has lined up some partnership schools. Two of them are primary schools, namely Dasixiang Elementary School and Changkeng Primary School. The former is located in the city of Yongkang, and most of the students' parents are professionals, businessmen, or civil servants. The latter is located in a rural area of Jinyun County. The students' parents are peasants, and some of the students are left-behind children.



The Institute of Media Literacy Studies at ZUMC has developed a primary school media literacy curriculum and sends college students to partnership schools to teach media literacy courses. The school teachers at the schools attend the classes together with the students and try to pick up media literacy teaching skills.

This study collected data on this program at two schools through in-depth interviews with the schools' principals and teachers. Student focus groups and student surveys were also conducted. Six hundred and thirty-one questionnaires were collected for analysis.

Urban Media Literacy Program

In Yongkang City, Dasixiang Elementary School is a top school. The students come from middle and upper class families. The goal of this school is to cultivate

outstanding students who can become future leaders. The principal of this school is a member of the Chinese People's Political Consultative Committee. In his view, students must develop media literacy skills to meet the challenge of the global information society. They have to learn how to distinguish true and positive messages from false and negative messages. They also need to make good use of the media in their work and adult life. In other words, being media literate is important for future leaders.

In addition to intensive academic training, this school offers courses on psychological consulting. According to the teachers, they want to build a harmonious campus, and they think it is very important to cultivate students' values, psychological health, and self-confidence. The school emphasizes developing students' psychological capabilities and communication skills. Therefore, the media literacy program has several objectives. First, it teaches students to analyze the media wisely. Second, it integrates media literacy with psychological training, so that students can pursue healthy self-development. Third, it teaches students how to constructively use media. On campus, the students are trained to run their campus newspapers.

The media literacy curriculum of this school covers both the traditional media and new media. The content includes (1) media and me; (2) understanding the media; (3) growing up with animation movies; (3) critical view of comics; (5) investigating advertising; (6) understanding television drama; (7) analyzing news; (8) chat on variety shows; (9) surfing the Net; and (10) media and self-growth.

Students are excited about attending media literacy classes. In the focus groups, they said they loved to take the media literacy courses because they are interesting and useful. They enjoyed the discussion sections because they could express their opinions freely on many things. In particular, they could exchange views with their classmates, and learn how to view an issue from multiple perspectives. They thought that the media literacy program also trains their thinking and analytical skills. They believe they will no longer be easily misled by false advertisements, and that they know how to review media messages critically. Moreover, they learn how to select good media programs for consumption. They also acquire some media production skills such as reporting and photography.

educativo en cuestión beneficia de distintas maneras a los niños en edad escolar de ambas escuelas.

Las Dos Escuelas

La Universidad de Zhejiang de Medios y Comunicaciones (ZUMC) inició un proyecto de educación en medios en 2007. Se ha alineado a algunas escuelas de asociación. Dos de ellas son escuelas primarias: la escuela Xiang Desi y la escuela Changken. La primera se localiza en la ciudad de Yongkang y la mayoría de los padres de los alumnos son profesionales, hombres de negocios o funcionarios públicos. La segunda se encuentra en una zona rural del condado de Jinyun. Los padres de los estudiantes son campesinos y algunos de los estudiantes son niños “dejados atrás” por sus padres migrantes.

El Instituto de Estudios de Alfabetización Mediática en ZUMC ha desarrollado un currículo de educación mediática para la escuela primaria y envía a estudiantes universitarios a las escuelas de asociación para impartir cursos de formación sobre los medios. Los maestros de esas escuelas asisten a las clases junto con los estudiantes y tratan de incorporar habilidades de alfabetización mediática.

En este estudio se recogieron datos sobre el programa implementado en las dos escuelas a través de entrevistas en profundidad con los directores y maestros de las instituciones. También se realizaron grupos focales con alumnos y encuestas estudiantiles. Seiscientos treinta y un cuestionarios fueron considerados para el análisis.

Programa Urbano de Alfabetización Mediática

En la ciudad de Yongkang, la escuela primaria Xiang es una escuela de élite. Los estudiantes provienen de familias de clase media y alta. El objetivo de esta escuela es cultivar estudiantes sobresalientes que puedan convertirse en futuros líderes. El director es miembro del Comité de Consultoría Política del Pueblo Chino. En su opinión, los estudiantes deben desarrollar habilidades de alfabetización mediática para afrontar el reto que supone la sociedad de información global. Tienen que aprender a distinguir los mensajes verdaderos y positivos de los falsos y negativos. También tienen que hacer un buen uso de los medios de comunicación en su trabajo y la vida adulta. En otras palabras, incluir a los medios de comunicación en

la educación es importante para los futuros líderes.

Además de la formación académica intensiva, esta escuela ofrece cursos de asesoría psicológica. De acuerdo con los profesores, quieren construir un campus armonioso y piensan que es muy importante cultivar los valores de los estudiantes, la salud psicológica y la confianza en sí mismos. La escuela hace hincapié en el desarrollo de las capacidades psicológicas y habilidades de comunicación de los estudiantes. Por lo tanto, el programa de alfabetización mediática tiene varios objetivos. En primer lugar, se enseña a los estudiantes a analizar a los medios de manera sabia. En segundo lugar, se integra la educación mediática con el entrenamiento psicológico, de manera que los estudiantes pueden realizar un saludable auto-desarrollo. En tercer lugar, se enseña a los estudiantes a utilizar los medios de comunicación constructivamente. En el campus, los estudiantes son entrenados para llevar adelante sus periódicos universitarios.

El plan de estudios de alfabetización mediática de esta escuela cubre tanto a los medios tradicionales como a los nuevos medios. El contenido incluye (1) medios de comunicación y yo; (2) la comprensión de los medios de comunicación; (3) crecer con las películas de animación; (3) visión crítica de los cómics; (5) investigando a la publicidad; (6) la comprensión del drama televisivo; (7) el análisis de las noticias; (8) conversación sobre espectáculos de variedades; (9) navegar por la red; y (10) medios de comunicación y auto-crecimiento.

A los estudiantes les entusiasma asistir a las clases de alfabetización mediática. En los grupos focales, dijeron que les gustaba tomar el curso de la educación de medios de comunicación porque las clases son interesantes y útiles. Disfrutaron las secciones de discusión y debate, ya que pueden expresar sus opiniones libremente acerca de diversos temas. En particular, pudieron intercambiar opiniones con sus compañeros y aprender a ver un problema desde múltiples perspectivas. Pensaron que el programa de alfabetización mediática también ayuda a formar su pensamiento y capacidad de análisis. Creen que ya no serán fácilmente engañados por falsos anuncios, y que se saben cómo analizar los mensajes de los medios de manera crítica. Asimismo, aprenden a seleccionar en los medios buenos programas para

More importantly, some students said they benefit from the performance training in the media literacy class. They are encouraged by media literacy teachers to conduct different kinds of media performances including anchoring news shows. The aim is not only to improve their performance, but also their self-confidence. The students said they no longer feel nervous about standing up to speak. It seems that the media literacy education program in this school helps to cultivate confident elite students.



Rural Media Literacy Program

Changkeng Primary School is a rural boarding school. Students come from low SES families. The parents of the students are farmers or migrant workers. The students only go home on weekends, so they have little time to spend with their families. Some of the students are left-behind children, and they rarely see their parents, who have gone to big cities to work. As these school children have little parental guidance for media consumption, the principal of this school considers that the school has a greater responsibility to equip them with media literacy so that they can wisely handle the huge number of media messages they receive in this information age.

Changkeng Primary School is not a top school in the region, but it is an award winning school. It has been praised by the education authority as being a “National Advanced Institution in Moral Education.” The school principal thinks that learning how to be a good person comes before academic achievements.

Therefore, in this school, media literacy education is integrated with moral education.

This school is well equipped with computers and audio-visual educational facilities although it is located in a rural area. The students also have access to the Internet. In recent years, media, particularly new media, have played an important role in shaping students’ values and influencing their personal development. Moreover, the media have become a “parallel school” that has more influence than teachers. Given the new technological environment, media literacy is now included in the school curriculum.

As it is a rural school, the school principal pointed out that the media literacy program has to be “down to earth.” It should be highly relevant to students’ everyday lives, be practical, and simple. The school’s curriculum topics include the medium for delivering messages, understanding advertising, the use of telephone, communication skills, true and false media messages, animation movies, and sound recording.

The objectives are (1) to help the rural school children understand the media and master basic media knowledge so that they know how to absorb healthy and useful information; (2) to guide the students to critically consume the media and build up defense mechanisms against negative media messages; (3) to cultivate the moral virtue of the students and educate them as citizens; (4) to learn how to apply what they have learned from the media to their everyday lives; and (5) to make constructive use of different media and master basic media production skills.

Our focus group findings indicate that the rural school children are also enthusiastic about the media literacy program. They are interested in learning photography skills. They said they had learned a lot of media knowledge and their communication skills have been enhanced. In particular, some students mentioned their appreciation of public service advertising. One girl said that it is nice to learn to do something good for the community, and she would like to be a better person. Another student pointed out that learning communication skill is important because it can help to establish good human relationships. They also said that the media literacy curriculum had taught them about environmental and animal protection. Avoiding Internet addiction is another lesson they learned from the media literacy class. Apparent-

consumir. También adquieren algunas habilidades de producción de medios tales como la presentación de informes y la fotografía. Más importante aún, algunos estudiantes dijeron que se benefician del entrenamiento de alto rendimiento en la clase de educación mediática. Los profesores de alfabetización mediática los motivan a realizar diferentes tipos de presentaciones y actividades multimedia, incluyendo el anclaje de programas de noticias. El objetivo es, no solamente mejorar su rendimiento, sino también su confianza en sí mismos. Los estudiantes dijeron que ya no se sienten nerviosos por ponerse de pie hablar. Parece que el programa de alfabetización mediática en esta escuela ayuda a cultivar la confianza de estudiantes de élite.

Programa Rural de Alfabetización Mediática

La escuela primaria Changkeng es una escuela rural pupila. Los estudiantes provienen de familias de bajo SES. Los padres de los estudiantes son agricultores o trabajadores migrantes. Los alumnos sólo vuelven a casa los fines de semana, por lo que tienen poco tiempo para pasar con sus familias. Algunos de los estudiantes fueron “dejados atrás” por los padres, a quienes ven muy poco ya que se han ido a las grandes ciudades para trabajar. Como estos niños tienen poca orientación de los padres con respecto al consumo de medios, el director de esta escuela considera que la institución tiene una mayor responsabilidad a la hora de dotarlos de habilidades de alfabetización mediática, para que puedan manejar con prudencia la enorme cantidad de mensajes que reciben de los medios en la era de la información.

Changkeng no es una escuela de élite en la región pero es una escuela ganadora de premios. Ha sido elogiada por la autoridad educativa por ser una “Institución Nacional de Avanzada en la Educación Moral.” El director de la escuela cree que el aprendizaje de cómo ser una buena persona viene antes de logros académicos. Por lo tanto, en esta escuela, la educación sobre los medios se integra con la educación moral.

Esta escuela está bien equipada con computadoras e instalaciones audiovisuales educativas, a pesar de estar ubicada en una zona rural. Los estudiantes también tienen acceso a Internet. En los últimos años, los medios de comunicación, en particular los nuevos medios de comunicación, han

jugado un papel importante en la formación de los valores de los estudiantes e influyen en su desarrollo personal. Por otra parte, los medios de comunicación se han convertido en una “escuela paralela” con más influencia que los maestros. Teniendo en cuenta el nuevo entorno tecnológico, la alfabetización mediática se incluye ahora en el programa escolar.

Como se trata de una escuela rural, el director de la escuela ha señalado que el programa de alfabetización de los medios de comunicación tiene que ser “con los pies en la tierra.” Debería ser altamente relevante para la vida diaria de los estudiantes, ser práctico y sencillo. Los temas del plan de estudios de la escuela incluyen el medio para la entrega de mensajes, la comprensión de la publicidad, el uso del teléfono, las habilidades de comunicación, los mensajes verdaderos y falsos de los medios de comunicación, las películas de animación, y la grabación de sonido.

Los objetivos son: (1) ayudar a los niños de las escuelas rurales a entender los medios de comunicación y dominar los conocimientos básicos de medios para que sepan cómo absorber la información sana y útil; (2) guiar a los estudiantes para que consuman críticamente los medios de comunicación y construyan mecanismos de defensa contra los mensajes negativos de los medios; (3) cultivar la virtud moral de los estudiantes y educarlos como ciudadanos; (4) aprender cómo aplicar lo que han aprendido de los medios de comunicación a su vida cotidiana; y (5) hacer un uso constructivo de diferentes medios de comunicación y dominar las habilidades básicas de producción de medios.

Los resultados de los grupos focales indican que los niños de la escuela rural también están entusiasmados con el programa de alfabetización mediática. Ellos están interesados en el aprendizaje de la fotografía. Dijeron que habían adquirido mucho conocimiento de los medios y sus habilidades de comunicación habían mejorado. En particular, algunos estudiantes mostraron su apreciación por la publicidad de servicios los públicos. Una niña dijo que es agradable aprender a hacer algo bueno para la comunidad, y que a ella le gustaría ser una mejor persona. Otro estudiante señaló que el aprendizaje de habilidades de comunicación es importante porque puede ayudar a establecer buenas relaciones

ly, the rural media literacy program is helping to educate the school children as good citizens.

Media Literacy Survey of the School Children

The student survey reveals that school children in both rural and urban schools are aware of the great influence of the media on themselves and society. They have a skeptical view about the authenticity of media reports and they question the quality of some media. The students who had taken the media literacy courses were particularly critical. About 50% of the Changkeng Primary School students who had attended media literacy class disagreed that all media reports are true while 76% of the Dasixiang Elementary School who joined the media literacy program said they did not believe that there are no bad media in this society.

Findings of the survey also indicate that students in both schools enriched their media knowledge. They said they learned how to criticize and appreciate the media. They understood how news stories are produced and they are able to distinguish fact from opinion. In particular, they know the world better through the media. Students in both schools are confident in selecting good media to consume and they said they could creatively use and produce media products.

It is worth noting that only 31% of students from Changkeng Primary School said they do not know media ethics well enough. It seems that most of the students are good at discussing ethical issues of the media. For the students from Dasixiang Elementary School, they are sensitive to the new media messages. About 50% of the students expressed that online information is not trustworthy, and they considered themselves to understand the new media well. In addition, it seems that the students in this urban school benefit more from the media literacy program in terms of enhancing their 4C skills. They had high ranking of their critical thinking skill, communication skill, creativity skill and collaboration skill.

Conclusion

Findings of the study show that the students' SES and the nature of the school affect the way the media literacy program is conducted. The goal of the urban school is to train smart media users who can handle the challenge of the information age. It is hoped that their students can become confident elites through media lit-

eracy training. However, the rural school aims to train students to become ethical media consumers, who understand the world through the media. The school hopes to cultivate students' moral virtue through media literacy education.

This study illustrates that social class influences educational outcomes. Although school children in both schools benefit from the media literacy programs in many ways, they are guided to understand and use the media from their own class perspective. The media literacy programs in these two schools have not liberated the school children from their class habitus. Instead, they may strengthen the class boundary. Hence, media literacy educators should pay attention to the issue that some media literacy programs are conducive to reproducing the class system. ❄

REFERENCES

- Brosher, B. (2014). Social class impacts children's educational comes. *Indianapublicmedia.org*. Retrieved January 3, 2016, from <http://indianapublicmedia.org/news/social-class-impacts-childrens-educational-outcomes-71251/>
- Hollingworth, S., Mansaray, A., Allen, K., & Rose, A. (2011). *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 347-360.
- Li, L., & Zhu, P. (2014). Peasant's media literacy survey and policy analysis: A case of Zigong City in Sichuan Province. *Marketing Studies*, 2, 19-20. (in Chinese)
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Wu, S. (2010). Education and class reproduction of migrant workers' children: Life history studies of eight migrant workers' children in Beijing. *China Youth Studies*, August, 61-65. (in Chinese)
- Zheng, S. (2013). Media literacy education of left-behind children: A perspective of participatory action. *Modern Communication*, 201, 125-130. (in Chinese)

humanas. También dijeron que el plan de estudios de la alfabetización mediática les había enseñado acerca de la protección del medio ambiente y de los animales. Evitar la adicción a Internet es otra lección que aprendieron de sus clases de medios. Al parecer, el programa rural de alfabetización mediática está ayudando a educar a los niños en edad escolar como buenos ciudadanos.

Encuesta de Alfabetización Mediática en Niños en Edad Escolar

La encuesta revela que los estudiantes escolares de las escuelas rural y urbana son conscientes de la gran influencia de los medios en ellos mismos y en la sociedad. Tienen un punto de vista escéptico sobre la autenticidad en la manera de informar de los medios de comunicación y cuestionan la calidad de algunos medios. Los estudiantes que tomaron los cursos de formación sobre medios de comunicación fueron particularmente críticos. Alrededor del 50% de los estudiantes de la primaria Changkeng que asistieron a las clases de alfabetización mediática evidenciaron su desacuerdo con respecto a que todos los informes de los medios de comunicación sean verdaderos, mientras que el 76% de la primaria Dasixiang que se unió al programa de alfabetización mediática dijo que no creía que no existieran medios “malos” en esta sociedad.

Los resultados de la encuesta también indican que los estudiantes de ambas escuelas enriquecieron sus conocimientos acerca de los medios de comunicación. Ellos dijeron que habían aprendido a criticar y apreciar a los medios. Entendieron cómo se producen las noticias y son capaces de distinguir entre hechos y opiniones. En particular, conocen mejor al mundo a través de los medios de comunicación. Los estudiantes de ambas escuelas tienen confianza en realizar una selección de buenos medios para consumir, y aseguraron poder producir y utilizar de forma creativa productos de los medios.

Vale la pena señalar que sólo el 31% de los estudiantes de la escuela primaria Changkeng afirmó no conocer suficientemente bien la ética de los medios. Parece ser que la mayoría de los estudiantes son buenos para discutir las cuestiones éticas que involucran a los medios de comunicación. Para los estudiantes de la escuela primaria Dasixiang, ellos son sensibles a los mensajes de los nuevos medios.

Alrededor del 50% de los estudiantes expresó que la información que encuentran en línea no es digna de confianza, y consideran que tienen un buen entendimiento de los nuevos medios de comunicación. Adicionalmente, parece que los estudiantes de esta escuela urbana se benefician más del programa de alfabetización mediática en términos de mejorar sus habilidades 4C. Presentaban elevados niveles de pensamiento crítico, habilidades de comunicación, de creatividad y de colaboración.

Conclusión

Los hallazgos del estudio muestran que el SES de los estudiantes y la naturaleza de la escuela afectan la manera en la que el programa de alfabetización mediática se lleva a cabo. El objetivo de la escuela urbana es la formación de los usuarios de medios inteligentes que puedan manejar el desafío de la era de la información. Se espera que los estudiantes puedan convertirse en confiadas élites a través del entrenamiento de la alfabetización mediática. Sin embargo, la escuela rural tiene como objetivo formar a los estudiantes para convertirse en consumidores de medios éticos, que entienden el mundo a través de los medios de comunicación. La escuela espera cultivar la virtud moral de los alumnos a través de la alfabetización mediática.

Este estudio pone de manifiesto que la clase social influye en los resultados educativos. Aunque los niños en edades escolares de ambas escuelas se benefician de los programas de alfabetización mediática en muchas formas, son guiados para comprender y utilizar los medios de comunicación desde su propia perspectiva de clase. Los programas de alfabetización mediática en estas dos escuelas no han liberado a los niños de su habitus (estructura mental) de clase. Por el contrario, es posible que refuercen el límite entre clases. Por lo tanto, los educadores mediáticos deben prestar atención a la cuestión de que algunos programas de alfabetización de medios promueven la reproducción del sistema de clases. ❖

Media education in Portuguese curricula

By Vitor Tomé (Portugal)



VITOR TOMÉ, Ph. D is a Portuguese professional journalist who has just finished his Post-Doctorate studies in partnership with the Communication Sciences at Algarve University, Clermont-Ferrand, France, and the Catholic University of Milan, Italy. As part of his work he was awarded the Science and Technology Portuguese Foundation, the national research center, grant. He received his Doctorate in Educational Sciences from the University of Lisbon 2008. He has been an invited professor in Portugal, Brazil and Japan.

Political, economic, social and cultural changes resulted from the revolution of April 25, 1974. They ended the dictatorship and established democracy in Portugal and paved the way for the development of Media Education (ME) in the country, continuing the Movement of the Modern School in Portugal, created in 1966, under the influence of the New-School Movement, which Montessori, Decroly and others were developing from the early twentieth century. That movement promoted student-centred active pedagogies, such as the Freinet school press.

In the post-April 25th, school newspapers “registered a true explosion” (Pinto Pereira, Pereira and Ferreira, 2011, p. 71), due to the innovation that transformed the education system, and also the mass education that allowed the proliferation of initiatives related to school journalism and cinema. This was followed by several initiatives of the Ministry of Education, designed to make young people aware of “the role and value of the press” (ibidem, p. 73), or of Higher Education Institutions such as the Polytechnic of Setúbal, which appealed to UNESCO to carry out the “integration of new contents in teacher training curricula” (ibidem, p. 73-74). But ME has always been “a weak trickle” in Portugal. Occasionally supported by the state, it was never “a priority of educational policies” (Pinto, 2003, p. 131).

The Portuguese Education system includes Pre-school education (from two to 5/6 years old), Basic Education (nine years, four in the 1st cycle, two in the 2nd cycle and three in the 3rd cycle) and Secondary Education (three years preceding the university).

Compulsory education is 12 years - Basic and Secondary—whose curricula never clearly staked in ME, since there were no conditions to develop a national program, multidisciplinary, reading text promotion, sound, static image and in motion as happened in countries like France (“Éducation aux Médias”), Argentina (“Prensa en la Escuela”) or Sweden (“Pressen i Skolan”), regrets Reia-Baptista (2007).

But ME had a path. In the Education Reform of 1988 the need for “a critical attitude to media production, an understanding of audiovisual language, structure and the role of mass media” was defended as well as the need to promote the reflexive production of media messages through newspaper, radio, video and photography (Pinto, 1988, p 28). The proposals were submitted to the government, but “hardly anything had a consequence” (Pinto et al., 2011, p. 74).

The Educational Innovation Institute (IIE), a structure of the Ministry of Education set up in 1987, played an important role in the ‘90s, “it took Media Education as one of the aspects of its action” (idem, p. 75) and led to several initiatives such as the Week of Media in schools, with an annual focus. Oliveira Vieira and Palma (1997) analyzed 238 projects of the Week of Media, developed in 90 schools of the 1st cycle and 149 of the 2nd and 3rd Cycle and Secondary involving 2206 teachers and 34269 students. They concluded that the activities focused on: i) educational use of the media; ii) production of messages in various media; iii) organization of media content to be reused by the educational community; iv) animation of the educational community through discussions, school trips,

Educación para los Medios de Comunicación en los currículos portugueses

Por Vitor Tomé (Portugal)

Las cambios políticos, económicos, sociales y culturales resultantes de la revolución de abril de 1974, que acabó con la dictadura e instauró la democracia en Portugal, abrieron el camino para el desarrollo de la Educación para los Medios de Comunicación (en adelante EM) en el país, dando continuación al movimiento de la Escuela Moderna en Portugal, que Montessori, Decroly y otros venían desarrollando desde comienzos del siglo XX. Ese movimiento promovía pedagogías activas, centradas en el alumno, siendo un ejemplo de ello la prensa escolar de Freinet.

Durante el “pos-25 de abril”, los periódicos escolares “registraron una verdadera explosión” (Pinto, Pereira, Pereira y Ferreira, 2011, p. 71), fruto de la innovación que transformaba el sistema educativo, pero también gracias a la masificación de la enseñanza, lo que permitió que se multiplicasen las iniciativas relacionadas con el periodismo escolar y el cine. Le siguieron varias iniciativas del Ministerio de Educación – con el objetivo de sensibilizar a los jóvenes con “el papel y valor de la prensa” (*idem*, p.73) – o de instituciones de Enseñanza Superior, como es el caso del Politécnico de Setúbal, que recurrió a la Unesco para proceder a la “integración de nuevos contenidos en los currículos de formación de profesorado” (*idem*, pp. 73-74). Pero la EM siempre fue un “hilo de agua débil” en Portugal. Esporádicamente apoyada por el Estado, nunca llegó “a constituir una prioridad en las políticas educativas” (Pinto, 2003, p. 131).

El sistema educativo portugués incluye la Educación Infantil (desde los 2 hasta los 5-6 años), la Educación Primaria (con un total de 9 años: cuatro años en el 1º Ciclo, dos años en el 2º Ciclo y tres en el 3º) y la Enseñanza Secundaria (tres años, que preceden a la universidad). La escolaridad obligatoria es de 12 años –Primaria y Secundaria–. En sus currículos nunca se apostó claramente por la EM, ya que no se crearon condiciones para el desarrollo de un programa nacional, multidisciplinar, que promoviese la lectura de texto,

sonido, imagen (tanto fija como en movimiento), como sí ocurrió en países como Francia (“Éducation aux Médias”), Argentina (“Prensa en la Escuela”) o Suecia (“Pressen i Skolan”), lamenta Reia-Baptista (2007).

Aun así, la EM tuvo recorrido. En la reforma del Sistema Educativo de 1988 se defendió la necesidad de “una actitud crítica respecto al producto de los medios de comunicación, una comprensión del lenguaje audiovisual, de la estructura y del papel de los *mass media*” así como la urgencia de promover la producción reflexiva de mensajes comunicativos recurriendo al periódico, la radio, el vídeo y la fotografía (Pinto, 1998, p. 28). Las propuestas fueron presentadas al Gobierno, pero “prácticamente no tuvieron consecuencias” (Pinto *et al.*, 2011, p. 74).

El Instituto de Innovación Educativa, estructura del Ministerio de Educación creada en 1987, tuvo un papel importante en los años 90: “consideró la Educación para los Medios de Comunicación como una de las vertientes de su acción” (*idem*, p.75) y formó parte de la creación de varias iniciativas, como la Semana de los Medios de Comunicación en los centros escolares, con carácter anual. Oliveira, Vieira y Palma (1997) analizaron 238 proyectos de la Semana de los Medios de Comunicación, desarrollados en 90 centros de 1º Ciclo y 149 de 2º, 3º y Secundaria, en los que estaban involucrados 2206 profesores y 34269 alumnos. Concluyeron que las actividades se centraban en: *i*) el uso pedagógico de los medios de comunicación; *ii*) la producción de mensajes en varios soportes; *iii*) la organización de los contenidos multimedia que serían reutilizados por la comunidad educativa; *iv*) la animación a la comunidad educativa mediante debates, visitas de estudio, ciclos de cine o representaciones teatrales. Pero los profesores estaban más centrados en los productos que en los procesos. Se enfrentaban a los medios de comunicación más como factores comunicativos que como recursos pedagógicos. El Ministerio de Educación necesitaba reflexionar sobre su papel en este área “definiendo los parámetros de acción y de apoyo a la concretización de una integración

movie cycles or role plays. But the teachers were more focused on products than in processes. They treated the media more as communication factors than teaching resources. The Ministry of Education needed to rethink its role in this area, “setting the action and supporting frameworks to the implementation of an inevitable integration, the social mainstream culture in school culture and effective participation in the development of information society” (idem, p. 50).

There were other projects, external to schools initiative, such as the Public at School, set up in 1989 by the daily newspaper *Público*, focused on the value of school newspapers, which still holds. The Professional School of Arts and Performing Crafts (Chapitô) developed photography, video and film works in the 90s. Other entities initiatives have been implemented, such as the Open University (video grams), Education and Media Association (EMA) created in 1996, the Portuguese Association of Television Spectators (PATS), also established in 1996, the Association of Viewers and the Forum of Social Communication (AVFC), started in 1998 (Santos, 2003). But ME was based “on fragmentary experiences, inconsequential, unable to articulate in a political and educational action platform” (Pinto, 2003, p. 121).

In 2001, the new National Basic Education Curriculum (Ministério da Educação, 2001) “has created three new non-disciplinary curriculum areas [Project, Civics, Accompanied Study] that can all address Media Education issues” (Domaille e Buckingham, 2001). In 2002 the subject Information and Communication Technologies (ICT) was integrated into the curriculum in the 9th grade. It aimed to “promote critical analysis of role and power” of ICT as well as “develop the ability to search, process, produce and communicate information, whether by traditional means or through new information and communication technologies” (Ministry of Education 2006, p. 4). There were conditions to achieve ME in the Portuguese curriculum. But a study of the European Commission published in 2007, concluded that the effort made by Portugal was insufficient since ME had “only a discrete presence in the curriculum. There are some references to media studies” (UAB, 2007).

In 2008, due to schools doubts, the Ministry of Education clarified the activities to develop in non-curricular areas of Civics and Project Area. Throughout

Basic education skills should be developed in 11 areas: Media Education, and also health and sexuality, environment, consumption, sustainability, entrepreneurship, human rights, equal opportunities, solidarity, road system, the world of work and professions and European educational dimension (Ministério da Educação, 2008).

The Ministry of Education asked for a curriculum proposal for Citizenship Education in 2010, which proposed inserting Civics in the Basic curriculum and Secondary, taught by the class manager teacher, besides involving all teachers in the training of students. Students should produce portfolios to associate learning of life and structuring learning (Santos, 2011).

ME had a place in Civics, it was transversal to all subjects and an issue to extra-curricular activities. “However, there has never been an assessment on the fulfillment of that provision,” wrote Pinto et al. (2011), in a study on the state of the art of ME in Portugal. The study highlighted the role of different actors such as international organizations, the government, associations, businesses, school libraries, higher education institutions, media and its suppliers, primary and secondary schools. In the case of schools, interesting projects have been identified but, were mostly, “isolated initiatives” of a school, a class or a group of students (idem, p. 82).

In 2011, the newly created Informal Group for Media Literacy (GILM) organized the 1st Congress Literacy Media and Citizenship, in Braga, approved the Declaration of Braga, according to which there were “valuable experiences” in the field of cinema, image, production of school media, the Internet, advertising and information literacy in Portugal. “However, what exists is fragmented and lacking in inter-knowledge and in a wider frame of reference” (Literacia, Media e Cidadania, 2011, pp. 851-852). The document proposed the creation of collaborative networks, the challenge “in strengthening teacher training” and a better “understanding between media literacy and the school curriculum (...) as well as the existing regulatory framework” (idem, p. 853).

Still in 2011, the National Council of Education published a recommendation on ME, in which it recommended to the Government and Parliament: i) guarantee “training (technical and pedagogical) of teachers, heads of libraries, resource centers and other

inevitable, la de la cultura socialmente vigente en el ámbito escolar y de participación efectiva en el desarrollo de la sociedad de información” (ídem, p. 50).

Existían otros proyectos, de iniciativas externas a los centros educativos, como “Público en la Escuela”, creado en 1989 por el periódico Público, centrado en dar valor a los periódicos escolares, todavía se mantiene. La *Escuela Profesional de Artes y Oficios del Espectáculo* (Chapitô) desarrolló trabajos, en la década de los 90, en los campos de la fotografía, el vídeo y el cine. Se concretizaron iniciativas de otras entidades, como la *Universidad Abierta* (videogramas), la Asociación Educación y Medios (AEM) creada en 1996, la *Asociación Portuguesa de Espectadores de Televisión* (APET), también creada en 1996, la *Asociación de Telespectadores y el Foro de la Comunicación Social* (ATFC), inaugurada en 1998 (Santos, 2003). Pero la EM se asentaba “en experiencias fragmentarias, inconsecuentes, incapaces de articularse en una plataforma de acción política y educativa” (Pinto, 2003, p. 121).

En 2001, el nuevo Currículo Nacional de Enseñanza Primaria (Ministério da Educação, 2001) “creó tres áreas curriculares no disciplinares [Área de Proyecto; Estudio Orientado y Formación Cívica] consiguiendo que en todas ellas se pudiesen abordar aspectos de la Educación para los Medios de Comunicación” (Domaille e Buckingham, 2001, p. 54). En 2002 fue incorporada al currículo la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el 9º curso, que pretendía “fomentar el análisis crítico de la función y el poder” de las TIC, así como “desarrollar la capacidad de buscar, tratar, producir y comunicar información, bien a través de los medios tradicionales, bien a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (Ministério da Educação, 2006, p. 4). Existían condiciones para llevar a cabo la EM en los currículos portugueses. Pero un estudio de la Comisión Europea, publicado en 2007, concluyó que el esfuerzo hecho por Portugal había sido insuficiente, puesto que la EM tenía “tan solo un discreta presencia en el currículo” (UAB, 2007c, p. 17).

En 2008, frente a las dudas de los centros educativos, el Ministerio de Educación aclaró las actividades a desarrollar en las áreas curriculares no disciplinares de Formación Cívica y Área de Proyecto. Durante la etapa de Primaria deberían ser desarrolladas competencias en 11 dominios: Educación para los Medios de Comunicación, salud y sexualidad, ambiente,

consumo, sustentabilidad, espíritu emprendedor, derechos humanos, igualdad de oportunidades, solidaridad, educación vial, conocimiento del mundo laboral y de las profesiones y dimensión europea de la educación (Ministério da Educação, 2008).

El Ministerio de Educación encargó elaborar una propuesta curricular de Educación para la Ciudadanía, en 2010, que proponía incluir la Formación Cívica en el currículo de Primaria y Secundaria. Impartida por el tutor del grupo, además de involucrar a todos los profesores en la formación de los alumnos, exigía que los alumnos produjesen portfolios en los que asociasen aprendizajes cotidianos con aprendizajes estructurantes (Santos, 2011).

La EM se llevaba a cabo en la Formación Cívica, era transversal a todas las asignaturas y objeto de actividades extraescolares. “Sin embargo, que sepamos, nunca hubo una evaluación de esa disposición”, escribieron Pinto *et al.* (2011), en un estudio sobre el estado del arte de la EM en Portugal. El estudio destacó el papel de las diferentes partes implicadas – organismos internacionales, Gobierno, asociaciones, empresas, bibliotecas escolares, instituciones de Enseñanza Superior, medios de comunicación y sus proveedores, colegios e institutos-. En el caso de los centros educativos, se identificaron proyectos interesantes pero en su mayoría se trataba de “iniciativas aisladas” de un centro, de una clase o de un grupo de alumnos (ídem, p. 28).

En 2011, el recién creado Grupo Informal de Alfabetización Mediática¹ (GILM) organizó el 1º Congreso Alfabetización, Medios y Ciudadanía, en Braga, donde se aprobó la Declaración de Braga, según la cual existían en Portugal “experiencias de gran valor” en los ámbitos del cine, la imagen, la producción de medios de comunicación escolares, Internet, publicidad y Alfabetización de la información. “No obstante, lo que existe, está fragmentado y es carente de transversalidad y de un marco más amplio de referencia” (Literacia Media e Cidadania, 2011, pp. 851-852). El documento proponía la creación de redes de colaboración, apostar por un mejor “engranaje entre la alfabetización en medios y el currículo escolar (...) y por la existencia de un marco de regulación (ídem, p. 853).

Todavía en 2011, el Consejo Nacional de Educación publicó una recomendación acerca de la EM, en la que sugerían al Gobierno y al Parlamento que: *i)*

educational agents “; ii) proceed to “organizational and curricular insertion of Education for Media Literacy in Education for Citizenship”, the latter being a task of all subjects (cross-learning) and non-curricular area of Civics (specific learning); iii) foster “opportunities for extra-curricular learning in Education for Media Literacy” (Silva and Santos, 2011, pp. 10-11).

In 2012, the Government revised the matrix of Basic and Secondary curriculum reinforcing “core disciplines” as Portuguese, Mathematics, History, Geography, Physics and Chemistry, Sciences and English (Ministério da Educação, 2012). Conversely, ICT subject (annual till then in 9th grade) remained, but now in the 7th and 8th grades, able to run “half-yearly or yearly” and “together with a subject created by the school, called school offer” (idem, p. 3479). The Project Area and the non-curricular area of Civics have joined the transversal area of Education for Citizenship, but they can be scheduled in two ways: i) being Civics a school offer; ii) benefiting from greater autonomy in the curriculum management, can create a complementary curriculum component in the area of Civics, of compulsory attendance.

Currently, ME has four spaces in Basic and Secondary:

- a) It is one of the contents of the transversal area of Citizenship Education which is the responsibility of all subjects (in Basic, Secondary and also in Pre-school).
- b) It can be developed in a complementary curriculum component created by the school in Civics, with a set time (Basic Education).
- c) It may be a “complementary offer” that integrates the curriculum and should contribute to the integral development of students in the areas of citizenship “(1st Cycle) (Ministério da Educação, 2013).
- d) It is one of seven areas suggested to develop through projects and activities, “optional frequency”, organized by schools and contribute to the “personal and social education of students” (Ministério da Educação, 2012, p. 3479).

Despite its growing path, ME has a humble place in the curriculum. But GILM managed to keep the biennial Congress of Media Literacy and Citizenship in 2013 and in 2015. It was responsible for the annual initiative Seven Days with the media, open to the whole society, including schools, the media and other entities, beginning on World Press Freedom Day, 3 May. The extinguished Media and Communications Bureau created the Media Literacy Portal (<http://www.literaciamediatca.pt/>), which provides information and resources for citizens, teachers, students, parents and researchers. The Directorate General of Education (DGE) has done a remarkable job in the field of ME, supporting initiatives, providing resources (<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-os-media>) and promoting its creation, such as the publication of a ME referential (Pereira Pinto, Madureira, Pombo and Guedes, 2014), produced by the University of Minho. The DGE is still one of the partner organizations of the National Film Plan, created in 2013, having as main objective “to train students in order to ensure them with the necessary basic tools of “reading “and understanding cinematographic and audiovisual works” (Presidência do Conselho de Ministros, 2013, p. 34539). The School Library Network also published the learning referential associated with the work of school libraries (Conde, Mendinhos, Correia and Martins, 2012).

These are key resources for the implementation of ME in schools, especially because teacher training in Portugal is poor in this area. Pinto et al. (2011) identified curricular units of ME in teacher education in eight institutions of higher education. And only in 2013, two institutions no longer offer these courses.

In 2010, 128 teachers from pre-school to Secondary attended ongoing training under the research project “Media Education in Castelo Branco Region” (Tomé, 2011), followed by another 30 teachers in 2012/2013 (Tomé, 2013). In 2015, at the request of the Directorate General of Education, the University of Minho organized two trainers’ training courses, which are designed to enable teachers to implement the Portuguese ME referential in schools. The first course began at the end of the year and ended in January 2016. The second will take place in June and July 2016 being each attended by 30 teachers from all regions of the country. Still in 2016, in Odivelas (north of Lisbon),

garantizase “la formación (técnica y pedagógica) del profesorado, encargados de biblioteca y centros de recursos, y otro agentes educativos”; *ii*) procediese a la “inserción organizativa y curricular para la Educación para la Ciudadanía”, siendo esta una tarea de todas las asignaturas (aprendizajes transversales) y del área curricular no disciplinar de Formación Cívica (aprendizajes específicos); *iii*) fomentase “las oportunidades de aprendizaje extracurricular de Educación para la Alfabetización Mediática” (Silva y Santos, 2011, pp. 10-11).

En 2012, el Gobierno reformuló la matriz de los artículos de Primaria y Secundaria, reforzando “asignaturas fundamentales” como Portugués, Matemáticas, Historia, Geografía, Física y Química, Ciencias Naturales e Inglés (Ministerio de Educación, 2012). Por el contrario, la asignatura de TIC (hasta entonces anual de 9º curso) se mantuvo, pero solo en 7º y 8º cursos, pudiendo funcionar de manera “semestral o anual” y “compaginada con una asignatura creada por el centro escolar, designada oferta del centro (idem, p. 3479). El Área de Proyecto y el área curricular no disciplinar de Formación Cívica pasan a integrar el área transversal de Educación para la Ciudadanía, pero pueden tener las horas previstas establecidas en el horario del alumno de dos formas: *i*) siendo la Formación Cívica la oferta del centro; *ii*) beneficiándose de una mayor autonomía en la gestión del currículo, puede crear un componente curricular complementario, dentro del área de la Formación Cívica, de control obligatorio.

Actualmente, la EM tiene cuatro espacios en la etapa de Primaria y de Secundaria:

- a) Es uno de los contenidos transversales de Educación para la Ciudadanía, responsabilidad de todas las asignaturas o áreas disciplinares (en Primaria, Secundaria y también en Educación Infantil).
- b) Puede ser desarrollada en un componente curricular complementario, creado por el centro, dentro de la Formación Cívica, y con un horario a definir (En Primaria).
- c) Puede ser una “oferta complementaria” que integra el currículo y debe contribuir para la promoción integral de los alumnos en las áreas de Ciudadanía (1º Ciclo) (Ministério da Educação, 2013).
- d) Es una de las siete áreas sugeridas para

ser desarrolladas a través de proyectos y actividades, “de control facultativo”, organizados por los centros educativos y que contribuyan a la “formación personal y social de los alumnos” (Ministério da Educação, 2012, p. 3479).

A pesar de haber recorrido un camino ascendente, la EM en Portugal tiene un lugar modesto dentro de los currículos. Pero el GILM consiguió mantener la periodicidad bienal del Congreso de Alfabetización Medios y Ciudadanía, en 2013 y 2015. Dio forma a la iniciativa anual “*Siete días con los Medios*”, abierta a toda la sociedad, incluyendo los centros educativos, los medios y otras entidades, iniciado el Día Mundial de la Libertad de Expresión, el 3 de mayo. El extinguido Gabinete de Medios para la Comunicación Social creó el Portal de Alfabetización Mediática (<http://www.literaciamediatica.pt/>), que pone informaciones y recursos a disposición de ciudadanos, profesores,

A pesar de haber recorrido un camino ascendente, la EM en Portugal tiene un lugar modesto dentro de los currículos

alumnos, padres e investigadores. La Dirección General de Educación (DGE) ha realizado un notable trabajo en el área de la EM, apoyando iniciativas, ofreciendo recursos (<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-os-media>) y promoviendo su creación. Ejemplo de ello es la publicación del Referencial de Educación para los Medios de Comunicación en los centros educativos (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo y Guedes, 2014) producido por la Universidad del Miño. La DGE sigue siendo una de las entidades colaboradoras del Plan Nacional de Cine, creado en 2013, que tiene como objetivo central “formar al público escolar de manera que se les garanticen los instrumentos básicos de «lectura» y comprensión de obras cinematográficas y audiovisuales” (Presidencia del Consejo de Ministros, 2013, p. 34539). De igual modo, la Red de Bibliotecas Escolares publicó el Referencial de Aprendizajes asociados al trabajo de las bibliotecas escolares (Conde, Mendinhos, Correia y Martins, 2012).

Estos son recursos clave para la concretización de la EM en los centros educativos portugueses, sobre

started a project to train 25 teachers of Kindergarten and 1st cycle, who will be monitored till 2018 in carrying out ME activities with their students (Tomé, 2015). Finally, as part of the European project e-mel (<http://www.e-mediaeducationlab.eu/>), the University of Minho will hold in 2016 until mid-May, two ongoing trainings in ME on a b-learning system, one for teachers of Basic and the other for Secondary teachers. The path of ME in Portuguese schools seems thus brighter! ❄

REFERENCES

- Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P. & Martins, R. (2012) (coords.). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Domaille, K. & Buckingham, D. (2001). *Youth media education survey 2001*. New York: UNESCO.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais* (1ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Orientações curriculares para a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação - 9º e 10º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- http://www.min-edu.pt/hit/?newsId=302&fileName=orientacoes_tic_9_10.
- Ministério da Educação. (2008). Despacho n.º 19308/2008. Diário da República, 2.ª série — N.º 139 — 21 de Julho de 2008.
- www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Desp_19308_2008.pdf
- Ministério da Educação. (2012). Decreto-lei 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012 pp. 3476 a 3491.
- www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf
- Ministério da Educação. (2013). Decreto-lei 91/2013 de 10 de julho
- http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf
- Literacia Media e Cidadania. (2011). Declaração de Braga. In Sara Pereira (Org.). Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania”. Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (pp. 851-853).
- <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/download/520/490>
- Oliveira, I., Vieira, A. & Palma, B. (1997). *A integração dos media nas práticas educativas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, M. (1988). *Educar para a comunicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pinto, M. (2003). Correntes da educação para os media em Portugal; retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. *Revista Ibero-americana de Educación*, 32, 119-143.
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: MEC.
- Pinto, M., Pereira S., Pereira, L. & Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: ERC.
- Presidência do Conselho de Ministros & Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência. (2013). Despacho n.º 15377/2013, Diário da República, 2.ª série — N.º 229 — 26 de novembro de 2013, pp. 34539-24540.
- <http://dre.pt/pdf2sdip/2013/11/229000000/3453934540.pdf>
- Reia-Baptista, V. (2007). *Hacia una alfabetización en medios: ejemplos en contextos de habla portuguesa*. *Comunicar*, 28, 25-31.
- Santos, M. (2003). *A Educação para os Media no contexto educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, M. (2011). *Educação para a Cidadania - Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação
- <http://www.literaciamediatica.pt/pt/artigo/educacao-para-a-cidadania-proposta-curricular-para-os-ensinos-basico-e-secundario-2011>
- Silva, J & Santos, M. (2011). *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Tomé, V. (2011). *Educação para os Media: é urgente formar professores*. In Sara Pereira (Ed.), Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania” 2011 (pp. 59-70). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Tomé, V. (2013). “De “Um Dia com os Media” à “Semana com os Media”: iniciativas em escolas e do jornal local Reconquista, de Castelo Branco”. In Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.), *Atas do 2.º Congresso “Literacia, Media e Cidadania” 2014* (pp. 470-485). Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social.
- Tomé, V. (2015). *Redes sociais online: práticas e percepções de jovens (9-16), seus professores e encarregados de educação*. In Research on social media: a global view. Vitor Tomé, Evelyne Bévort e Vitor Reia-Baptista (Orgs.), pp. 127-335. ISBN: 978-989-8289-45-2. Lisbon: RVJ-Editores, Lda., Science and Technology Portuguese Foundation and CIAC-Algarve University.
- Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]. (2007). *Country profile Portugal. In Current trends and approaches to media literacy in Europe*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/country/portugal.pdf

todo porque la formación de profesorado en esta área es pobre. Pinto *et al.* (2011) identificaron unidades curriculares de EM en la formación de profesores en tan solo ocho instituciones de Enseñanza Superior. Y, solo en 2013, dos instituciones dejaron de ofrecer esas unidades curriculares.

En cuanto a formación continua, en 2010 fueron formados 128 docentes, desde Educación Infantil hasta Secundaria, en el ámbito del proyecto de investigación “Educación para los Medios de Comunicación en la Región de Castelo Branco” (Tomé, 2013). En 2015, a petición de la Dirección General de Educación, la Universidad del Miño organizó dos cursos de Formación de Formadores con el objetivo de habilitar a los docentes para la implementación del Referencial de Educación para los Medios de Comunicación en los centros educativos. El primer curso comenzó a finales de año y terminó en enero de 2016. El segundo tendrá lugar en junio y julio de 2016, acudiendo a cada uno de ellos un total de 30 docentes de todas las regiones del país. También en 2016, en Odivelas (área norte de Lisboa) se inició un proyecto que incluye la formación de 25 profesores, desde Infantil hasta el 1ºCiclo, que serán orientados hasta 2018 en la realización de actividades de EM con sus alumnos (Tomé, 2015). Finalmente, dentro del ámbito del proyecto europeo *e-mel* (<http://www.e-mediaeducationlab.eu/>), la Universidad del Miño va a realizar en 2016, hasta mediados de mayo, dos acciones de formación continua dentro del área de la EM en la modalidad b-learning, una para profesores de Primaria y otra para profesores de Secundaria. El recorrido de la EM en los centros educativos portugueses se presupone, de esta forma, risueño! ❁

¹ El GILM está formado por entidades como la Comisión Nacional de la Unesco, el Consejo Nacional de Educación, la Dirección General de Educación, la Entidad Reguladora para la Comunicación Social, la Radio y Televisión de Portugal, la Red de Bibliotecas Escolares y el Centro de Estudios de Comunicación y Sociedad de la Universidad del Miño.

Media literacy: Good practices

By Dr. Paloma Contreras-Pulido (Spain)

By Dr. Laybet Colmenares (Venezuela)

By Dr. Mari Carmen Caldeiro (Chile)



PALOMA CONTRERAS-PULIDO PhD in Communication and Education from the University of Huelva. Journalist and Social Educator. Member of the Research Group Agora and the Interuniversity Research Network Euro-American Media literacy for citizenship. Professor of Master in Audiovisual Communication and Education (UHU-UNIA) for the subject “Communication as public and civic service. The democratization of media”. Professor of Bachelor Degree Social Education, University of Huelva, for the subject “Media, social control and critical awareness” and in the Bachelor Degree Elementary school teacher.



LAYBET COLMENARES PhD in Didactics and Organization of Educational Institutions at the University of Seville (2012). Researcher and educator in the field of digital technologies for collaborative work. Strategies in Social Media in the enterprise optimization of ICT in teaching and learning processes. Specialist in the area of usability and user experience. Associate researcher at the University of Carabobo, Venezuela in the field of technology for education, since 2004. Online professor of the postgraduate studies area of the Faculty of Education at issues related to technology and education. An active member of the ALFAMED network and group INNOVAGOGIA.



MARI CARMEN CALDEIRO PhD in Communication and Education from University of Huelva. Bachelor of Arts, Pedagogical Attitude certificate. Certificate of Advanced Studies and Bachelor’s Degree, degrees obtained at the Logic and Moral Philosophy department at the University of Santiago de Compostela. Member of Advisory Board of the Latin American Scientific Journal of Communication and Education Council. Her line of research focused on the development of media autonomy among the adolescent group. Different Studies about women and advertising, studies framed in education and ethics context.

Media skills have become a main corner of research and action today. There are a lot of international studies responsible for assessing the citizens regarding this and they are promoting programs designed to improve media literacy adapted to different groups: children, families, seniors, teachers. In this article, we make a description of some of the good practices located in Spain, Chile and Venezuela which come from a previous research emanated from the work done by the Euro-American Research Interuniversity Network “Alfamed”. This is composed of 13 different countries and a lot of researchers. We intend, with this research, to promote and spread the actions that are taking place in these countries to facilitate a better and a bigger competition in the me-

dia universe in which we find ourselves today.

Media literacy competencies have become a cornerstone of research and action nowadays. Several international studies are responsible for assessing citizens regarding their media literacy competencies and they are promoting programs designed to improve media literacy according to different groups: children, families, senior citizens, teachers, etc. In this article, we make a description of some of the good practices found in Spain, Chile and Venezuela, which emerged from a previous research emanated from the work done by the Euro-American Research Interuniversity Network “Alfamed”. This network is composed of 13 different countries and numerous researchers. We intend, with this research, to promote and spread the

Alfabetización mediática: buenas prácticas

Por Dra. Paloma Contreras-Pulido (España)

Por Dra. Laybet Colmenares (Venezuela)

Por Dra. Mari Carmen Caldeiro (Chile)

La competencia mediática se ha convertido en un eje fundamental de investigación y acción en la actualidad. Numerosos estudios internacionales se encargan de evaluar a la ciudadanía en este sentido y se están promoviendo programas diseñados para mejorar la alfabetización mediática adaptándola a diversos colectivos: infancia, familias, mayores, profesorado, etc. En el presente artículo realizamos una descripción de algunas de las buenas prácticas localizadas en España, Chile y Venezuela que surge de una investigación previa emanada del trabajo realizado desde la Red Interuniversitaria Euroamericana de investigación “Alfamed” que acoge a 13 países diferentes y a numerosos investigadores. Con este trabajo pretendemos fomentar y dar difusión a las acciones que se están llevando a cabo en estos países para facilitar una mejor y mayor competencia en el universo mediático en el que hoy nos encontramos inmersos.

Cuando se habla de Buenas prácticas es necesario encontrar un consenso para definir las mismas. Ante la dificultad de hallarlo por ser en sí mismo un concepto subjetivo debemos buscar algunas estrategias que nos ayuden a acercarnos a él. En el ámbito educativo, por ejemplo este tipo de definiciones está muy unido al de innovación educativa concebido “como un proceso de cambio que incide en las formas de construcción del conocimiento, en la configuración de nuevos entornos de enseñanza aprendizaje y en la transformación de la cultura escolar y docente” (De Pablo, 2010, pág. 5). Para este mismo autor una “buena práctica” puede ser un modelo a seguir que permita la optimización o mejora de los resultados precedentes. “Desde esta perspectiva, las instituciones que siempre están en proceso de aprendizaje, como es el caso de los centros educativos, reúnen las mejores condiciones para sistematizar, experimentar y evaluar sus prácticas. El análisis crítico de las propias prácticas es lo que posibilita que sean

transferibles a otros contextos y situaciones” (De Pablo, 2010: 6).

Por tanto, con el artículo que aquí presentamos intentamos mostrar en ejemplos concretos algunas iniciativas llevadas a cabo en tres países diferentes: España, Chile y Venezuela, donde los contextos educativos son hasta cierto punto dispares pero donde, en mayor o menor medida, existe una creciente preocupación por favorecer una mayor educación mediática de la ciudadanía y por tanto una mejor competencia mediática de la misma.

1. Ejemplos de buenas prácticas en España

Desde hace algunos años existe en España una creciente preocupación por parte de los agentes del Estado, las instituciones educativas y las familias sobre la importancia que debe tener conseguir una mejor competencia mediática de la ciudadanía. De hecho, es el propio gobierno, a través del Ministerio de Economía y competitividad, encargado de subvencionar y promover proyectos en el marco del I+D+i, el que ha impulsado alguno de ellos que tienen relación con esta temática. Cabe destacar especialmente el realizado entre los años 2010 a 2014 llamado “La

Figure 1. School radio CEIP “El trocadero” (Cádiz-Spain).

Imagen 1. Radio Escolar CEIP “El trocadero” (Cádiz).





Figure 2. Social gathering with the use of computers in CEIP Ariño (Teruel)

actions that are taking place in the three countries to facilitate a better and higher competence in the media universe we find ourselves in today.

When discussing good practices it is important to reach a consensus regarding the definition of “good practice”. As this might be challenging, because of the subjective nature of the concept, we must find strategies that help us approach a common definition.

In the field of education, good practice is linked to innovation as “a process of change that influences the way knowledge is constructed, the shaping of new teaching and learning environments and the transformation of the school and teaching culture. (De-Pablo, 2010, page.5). For this author a “good practice” could be a model that allows the optimization or improvement of previous results.” From this perspective, the entities that constantly go through a learning process, like education centers, gather the best conditions to systematize, experiment, and evaluate their practices. “A critical analysis of one’s own practices makes it possible to transfer such practices to other contexts and situations” (De-Pablo, 2010: 6).

For this reason, in this article we show concrete examples of some initiatives carried out in three different countries: Spain, Chile and Venezuela. Although these countries are somehow dissimilar, there is a growing interest to favor media education for the people and therefore a better media competence.

1. Examples of good practices in Spain

Spanish state agents, education institutions and families in Spain have shown an increasing concern in the

last years about the importance of achieving a better media competence. In fact, the Spanish government, in charge of subsidizing and promoting projects in the framework of I+D+i (Researching, Development and innovation), through the ministry of education and competitiveness, the one which has driven some projects related to media literacy.

One project that deserves special mention during 2010 and 2014 is the one called “Audiovisual communication competence in a digital environment. Needs analysis in three different social settings” (www.competenciamediatica.es). It was coordinated by Ferrés-i-Prats (UPF) and there were three different groups of researchers which have worked in this project (30 in total). These groups have in turn been coordinated by García-Matilla (UVA) and Agudé. Particularly, in the case of the group coordinated by the latter, an analysis was made on the media competence of different agents that intervene in formal non-university teaching in Spain. That is, from 3-year old to 16-year old students, teachers and families. Here some good practices were also observed in the Spanish context.

Through research like this we can see that the policies that have been carried out to improve media literacy and achieve better competence media on citizens have been aimed mainly at providing technology equipment to schools rather than making efforts to improve the training of teachers and family first and then of minors. Therefore, it is quite usual to visit a public school in Spain and observe well-equipped classrooms with a large number of computers that are sporadically or rarely used. Equally common is to find tablets and laptops which remain locked away without being used by teachers or students.

According to Pérez-Tornero & Pi (2013), in 2000 in Spain there was a media of 23, 7 pupils per computer in the classroom, a high number in relation to the European average. Nevertheless, in 2011 there was a forceful overturn: the average number of students per computer was three against five found in Europe. But when it comes to finding what we could call “good practice in media education”, although not extensively, we can indeed locate some examples that can serve as a model for replication.

From using conventional means of communication such as the radio or the newspaper from an early

competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales” (www.competenciamediatica.es), coordinado por Ferrés-i-Prats (UPF) en el que han trabajado tres equipos de investigadores (un total de 30) coordinados a su vez por García-Matilla (UVA) y Aguaded. Concretamente, en el caso del coordinado por este último se analizó la competencia mediática de los distintos agentes que intervienen en la enseñanza reglada no universitaria en España, es decir, desde menores a partir de tres años hasta jóvenes de 16, maestros y familia. Y aquí también se observaron algunas buenas prácticas en el contexto español.

Gracias a investigaciones como esta se puede observar que las políticas que se han llevado a cabo para mejorar la alfabetización mediática y así lograr una mejor competencia mediática en la ciudadanía han venido encaminadas principalmente a dotar tecnológicamente a las escuelas más que en realizar esfuerzos por mejorar la formación primero de docentes y familia y posteriormente de los menores. Por tanto, es bastante usual visitar un colegio público en España y observar salas dotadas de un importante número de ordenadores que se usan esporádicamente o casi nunca. O igualmente, cómo en muchos casos tablets y portátiles permanecen guardados bajo llave sin ser usados ni por docentes ni por los propios alumnos.

Según Pérez-Tornero & Pi (2013), en el año 2000 en España había de media 23,7 alumnos por ordenador en el aula, un número elevado en relación con la media europea. Sin embargo en 2011 el vuelco fue contundente: la media de alumnos por ordenador era de tres frente a los cinco de la media europea. Sin embargo a la hora de encontrar lo que podríamos denominar como “buenas prácticas en educación mediática”, aunque no de manera extensiva, sí que localizamos algunos ejemplos que pueden servir como modelo para ser replicados.

Desde el uso de medios de comunicación convencionales como la radio o el periódico desde edades muy tempranas o el trabajo con dispositivos más actuales como tablets, ordenadores, pizarras digitales, etc. Recogiendo algunas de las acciones más significativas en el contexto español encontramos la experiencia con radio escolar realizada en el CEIP El Trocadero con niños de Primaria (ver imagen 1) pero

también otras que incluso se tornan especialmente destacadas por el contexto en el que se llevan a cabo. Es el caso del Colegio rural de Ariño (Teruel), una escuela rural que ha implantado la metodología de Comunidades de aprendizaje con trabajos colaborativos donde incluyen desde la radio y la televisión escolar, el taller de prensa “Hola de prensa”, la creación de blogs y el uso de tablets y notebooks. Todo este trabajo ha tenido como recompensa además la obtención del premio “Computer World” (2004-2005) y el premio “Smart.dim” (2005-06) de Innovación educativa con las pizarras digitales (García-Ruiz & Gozávez, 2014: 263).

Estos mismos autores recogen otra experiencia destacada como la llevada a cabo en el colegio María Auxiliadora de Santander (Cantabria), convertido en un referente en el uso de la Web 2.0 y donde los jóvenes se convierten en “prosumers” ya que además de consumir contenidos son capaces de producirlos a través de la Red. Igualmente también cuentan con su propia radio y televisión. (García-Ruiz & Gozávez, 2014: 263).

Estos son solo algunos ejemplos de lo que poco a poco se viene desarrollando en España para favorecer una mejor y mayor integración de recursos que fomenten la alfabetización mediática en el sistema educativo. Es cierto que aún depende en muchos casos de la voluntariedad de los profesionales y de los propios centros para lograr una efectiva consecución de estos objetivos. Aunando políticas encaminadas, no únicamente a dotar instrumentalmente a las escuelas sino igualmente a la formación de docentes y familias, junto con la movilización de los propios centros se consigue, como hemos visto en los ejemplos aquí expuestos, que esto se convierta en una realidad tangible.

2. Ejemplo de Buenas prácticas en Chile

El alcance de una ciudadanía crítica, competente y capaz de convivir en la era hipermedia provoca la necesidad de capacitación. En este sentido y a lo largo de los últimos años la alfabetización mediática se convierte en uno de los ejes que centran el interés a nivel mundial y concretamente en Chile.

Por ende, destacan las afirmaciones emitidas, en la línea de la participación ciudadana en la sociedad de las TIC por Fontcuberta y Gálvez (2011). Ambas

age or the manipulation of newer devices such as tablets, computers, whiteboards, etc. Gathering some of the most significant actions in the Spanish context we find the experience of a school radio held in the Infant and Primary Education Center “CEIP El Trocadero” with primary school children (see Figure 1). Moreover, there are other experiences that are especially outstanding because of the context in which they happened. This is the case of the rural school of Ariño (Teruel), a school that has implemented a methodology of collaborative learning communities that include radio and school television, the press workshop, “Hola de prensa”, the creation of blogs and the use of tablets and notebooks. All this work has been well rewarded obtaining “The Computer-World” award (2004-2005) and the “Smart.dim” award (2005-06) of educational innovation with whiteboards (García-Ruiz & Gozávez, 2014: 263).

The scope of critical and competent citizens that are capable of coexisting in this hyper-media era causes the need for ongoing training.

These authors collected another outstanding experience carried out in the school of María Auxiliadora de Santander (Cantabria), which became a leader in the use of Web 2.0 and where young people become “prosumers” as they consume content on the Internet they produce themselves. Also, have their own radio and television. (García-Ruiz & Gozávez, 2014: 263).

These are just some examples of what has been gradually developing in Spain to favor a better and greater integration of resources to promote media literacy in the educational system. It is true that this still depends in many cases on the voluntary work of professionals and schools themselves so that there is an effective accomplishment of objectives. Combining policies that aim not only at providing equipment but also at the training of teachers and families, along with the mobilization of the centers themselves; media literacy becomes a tangible reality as we have seen in the examples given here.

2. Examples of good practices in Chile

The scope of critical and competent citizens that are capable of coexisting in this hyper-media era caus-

es the need for ongoing training. In this context and throughout the years, media literacy becomes one of the axes that gets the interest worldwide and specifically in Chile.

Therefore, the claims made by Fontcuberta y Gálvez (2011) in the line of citizen participation in ICT society are very significant. They both maintain, on the one hand, the need for the development of communication skills by supporting public policies and on the other hand, the scope of active citizenship in relation to the media.

In this regard, the portal “Rosario Navarro Betteley” of Educarchile is directed primarily at members of the national educational community and it is put together through Chile’s Ministry of Education, with the “Programa Enlaces”. (Links Program). The favorite sections, due to their topics, correspond to Educarchile TV and the educational site of Astronomy in the community. In both cases, the sections aspire to offer relevant themes in audiovisual language while disseminating important content to the community.

In this sense, this portal has a space called “The Innovative Teachers Network”, that is, an online meeting point that seeks to connect and empower innovative teachers. The main goal is to achieve this through good teaching practices that can be transferred to the educational community.

The omnipresence of ICT and their inclusion in the social outlook today is unquestionable. Nevertheless, the pedagogical reality is far from being in the desirable state, in the sense that digital tools have not been integrated into the academic tasks. At university level, there is a slight insertion, as a small part of the faculty teachers are involved while in secondary schools the use is relegated to the technological dimension defined by Ferrés (2007).

The issue of media literacy is relegated only to the university environments, as claimed by Del Valle, Degreni and Chavez (2012) who conducted an analysis of media consumption and advertising in pedagogy colleges in Chile.

Moreover, the Chilean National Television Council (CNTV in Spanish) has expressed its interest to regulate media literacy and they support this initiative with the testimonials of academic experts (<http://goo.gl/vLH5AB>). They maintain this is an essential necessity at this time when the media has an increas-

apuestan por un lado por el desarrollo de la habilidad comunicativa mediante el respaldo de políticas públicas y por otro por el alcance de la ciudadanía activa en relación a los medios.

En este sentido el portal “Rosario Navarro Betteley” de Educarchile está dirigido, principalmente a los miembros de la comunidad educativa nacional y se articula a través del Ministerio de Educación de Chile, con el “Programa Enlaces”. Las secciones preferidas por su temática corresponden a Educarchile tv y el sitio educativo de Astronomía en la Comunidad educativa. En ambos casos se trata de ofrecer temáticas relevantes en lenguaje audiovisual al tiempo que se difunden contenidos importantes a la comunidad educativa.

En este sentido este portal cuenta con un espacio denominado «La Red de profesores innovadores», es decir, un punto de encuentro online que busca conectar y empoderar al profesorado innovador. El objetivo central pretende conseguirse a través de buenas prácticas docentes que puedan transferirse a la comunidad educativa en general.

La omnipresencia de las TIC y su inclusión en el panorama social resulta incuestionable hoy en día, sin embargo, la realidad pedagógica dista de la deseable en el sentido de que, las herramientas digitales no se han integrado en la tarea de los académicos. En la enseñanza universitaria se aprecia una ligera inserción, en el caso de una pequeña parte del claustro docente, mientras que en la enseñanza media su uso se relega a la dimensión tecnológica definida por Ferrés (2007).

La cuestión de la alfabetización audiovisual se relega únicamente a los ambientes universitarios, como afirman Del Valle, Degreni y Chávez (2012) los cuales realizaron un análisis del consumo de los medios y la publicidad entre los universitarios de Pedagogía en Chile.

Por otra parte, el Consejo Nacional de Televisión chileno «CNTV» ha expresado su interés por regular la Alfabetización en Medios y apoya esta iniciativa con el relato de académicos expertos que tratan de justificar (<http://goo.gl/vLH5AB>) la necesidad. Una necesidad que afirman resulta imprescindible en un momento en el cual los medios poseen una importancia creciente en la vida social y juegan un rol determinante en la relación con lo real. En este sentido y como señala el Center for Media Literacy (2003)

la educación en medios nos permite limitar nuestra dependencia de los medios, especialmente cuando las experiencias mediáticas ejercen un destacado impacto sobre la manera de entender, interpretar y actuar en la sociedad hipermedia. Por ende, el Consejo de televisión del país alude a la importancia del aprendizaje durante toda la vida.

Por ello y dado que las nuevas tecnologías irrumpen, de forma incuestionable en las aulas propone el texto que justifica el alcance de una política de educación en medios en Chile. Esta iniciativa tiene como marco de referencia el trabajo desarrollado en países como España y el programa “Novasur” (www.novasur.cl) de televisión educativa. Los objetivos principales de este programa giran en torno al fortalecimiento de los imperativos culturales y la protección de la dignidad, la familia, la infancia y el medio ambiente, principalmente. Además centra su interés en el refuerzo de la transparencia, el pluralismo y la diversidad en la práctica institucional. Por otro lado persigue el desarrollo de un modelo de regulación que articule las prácticas de auto y co-regulación impulsando procesos de autonomía y empoderamiento en la ciudadanía.

Por ello y dado que las nuevas tecnologías irrumpen, de forma incuestionable en las aulas propone el texto que justifica el alcance de una política de educación en medios en Chile.

Por otra parte, y en este contexto destaca el proyecto a cargo de la OREALC/—UNESCO Santiago (<http://goo.gl/Tj7c6I>) enmarcado en la evaluación de la alfabetización mediática e informacional en los docentes de América Latina y el Caribe mediante una prueba piloto. Se centra fundamentalmente en el supuesto que las habilidades generales de manejo de información son imprescindibles en la sociedad actual. Entre sus principales acciones incluye las relativas a la información, evaluación y creación de la misma, ya sea en formato digital o no.

De las iniciativas descritas se deduce el interés por favorecer la participación de la ciudadanía en el contexto mediático actual y la necesidad de contar con medidas de regulación propias que permitan alcanzar los umbrales mínimos de participación en el entorno

ingly important part in social life and plays a decisive role when it comes to relating to reality. In this regard, and as stated by the Center for Media Literacy (2003), media education allows us to limit our dependency on the media, especially when media experiences exert a significant impact on the way we understand, interpret and act in the media society. Therefore, the country's TV Council refers to the importance of learning throughout life.

For this reason, and because new technologies unquestionably invade the classrooms there is a text that justifies the scope of a media education policy in Chile. This initiative is based on the work frame developed in countries such as Spain and the "Novasur" educational TV program (www.novasur.cl). The main objectives of this program revolve around the strengthening of the cultural imperatives and the protection of dignity, family, children and the environment, primarily. In addition, it focuses on reinforcing transparency, pluralism and diversity of institutional practices. On the other hand, it pursues the development of a regulatory model that articulates the practices of self and co regulation, propelling autonomy and citizenship empowerment.

In the Chilean context one project by OREALC / -UNESCO Santiago (<http://goo.gl/Tj7c6I>) stands out. This project evaluates media and information literacy of teachers of Latin America and the Caribbean through a pilot test. It concentrates primarily on the assumption that media general skills for information management is essential in today's society. Its main activities include those related to information, evaluation and creation of information, whether in a digital form or not.

From the initiatives described before we can deduct the interest in encouraging citizen involvement in the current media context and the need for self-regulation measures that ensure the minimum threshold level of participation in the technology-digital environment of today.

Furthermore, a clear commitment to training and learning can be sensed and a sort of training that is being developed contrary to what has happened in other European countries. In the case of Chile training begins at the higher layers of the education cycle- the university level- and the adults in the families. The structure followed, despite being different from oth-

ers, is justified by the need for training of adult citizens as a factor that allows the formation of other sectors of the population. It is a model that aims to regulate: the creation of education and communication policies and higher education.

3. Example of good practices in Venezuela

In Venezuela several programs have been arranged to improve digital literacy and take advantage of the use of technologies. Some programs initiated by the government that deserve mention are the programs for the use of media in order to achieve a proper use of ICT in the classroom for both teachers and students. Also, the citizen empowerment programs, such as community journalism which contributes to media training in a learning-by-doing fashion.

As an example of good practice we focus on the Canaima program for elementary education and the interrelation of community radio programs with students of the same level. *Canaima Education Project* (PCE in Spanish) consists in providing students with a laptop with programs related to each grade and to prepare staff in the use and maintenance of the equipment. This program started in 2009 with 90 thousand schools aimed at first grade and today it runs until sixth grade.

Besides the equipment, much emphasis is set on the use of free software and preferably the ones created in the country and based on learning units called Digitized Learning Activities (ADA in Spanish). The creation of these units also led to the formation of various professionals in media literacy to teach through these learning objects. We have information that the training was given in the same schools or through specific training programs according to the subject matter.

In addition, there are programs of community journalism which have led to the creation of means of communication managed by community boards. This has become one way of exercising citizenship and actively engaging in decision making in the community. The initiatives include the creation of community radio stations, this is an activity spread nationwide which originated from a regulation created in 2001 (Florida, 2007)

According to (Tinaure, 2013), community radio stations have been growing as time and advances allow them to. They are shaped with time and they are

tecnológico-digital actual.

Además se infiere una apuesta clara por la formación y el aprendizaje, una capacitación que se está desarrollando de forma inversa a la que ha acontecido en otros países Europeos; en el caso de Chile la capacitación comienza en las capas más altas del ciclo formativo -la educación universitaria- y en los adultos que conforman las familias. La estructura seguida, pese a ser diferente a otras, se justifica por la necesidad de capacitación de la ciudadanía adulta como factor que permita la formación del resto de sectores poblacionales. Se trata de un modelo que pretende actuar desde la regulación: desarrollo de políticas de educación y comunicación y la formación superior.

3. Ejemplo de buenas prácticas en Venezuela

En Venezuela se han preparado varios programas para tratar de mejorar la alfabetización digital y aprovechar el uso de las tecnologías. Específicamente a nivel gubernamental destacan los programas destinados al uso de los medios a fin de lograr el buen uso de la TIC en el aula, tanto para docentes como para estudiantes y por otro lado los programas de fortalecimiento de la ciudadanía entre los que se encuentran los de periodismo comunitario que contribuyen a la formación mediática dentro de una dinámica de aprender-haciendo.

Como ejemplo de buenas prácticas nos concentraremos en el programa Canaima para educación primaria y la interrelación de los programas de radio comunitaria con los estudiantes del mismo nivel.

Primaria: Proyecto Canaima Educativo (PCE), dirigido a estudiantes de primaria, consiste en otorgar un portátil a cada alumno con programas relativos a cada grado escolar y habilitar al personal en el uso y mantenimiento del mismo, el programa inicia en el año 2009 con 90mil centros docentes dirigido a primer grado de primaria y hoy en día ya se extiende hasta sexto grado de primaria.

Además del equipamiento se hace mucho hincapié en la utilización de software libre y preferentemente de creación en el país de las unidades de aprendizaje, denominadas Actividades Digitalizadas de Aprendizaje (ADA) lo que llevo a su vez a la formación de diversos profesionales en las

competencias mediáticas para la formación a través de estos objetos de aprendizaje. Tenemos información que se hacía en los mismos centros educativos o a través de programas específicos de formación según la temática.



Imagen 3. Niños de la escuela Bolivariana Giguará. Mérida (Carvajal. 2010)

Por otro lado están los *Programas de periodismo comunitario* que han llevado a la generación de medios de comunicación gestionados por las juntas comunales, esto se consolida como una vía de ejercer la ciudadanía e involucrarse de manera activa en las decisivos mes de la comunidad, entre las iniciativas destacamos la generación de radios comunitarias, esta es una actividad ya extendida a nivel nacional que se originó a partir de un reglamento creado en el año 2001 (Florida, 2007)

Según (Tinaure, 2013), las radios comunitarias se han desarrollado a medida que el tiempo y los avances lo permiten; se definen cada día más, mejorando la capacidad y forma de comunicarse con el oyente y las comunidades, informando y llevando mensajes culturales, sociales, ecológicos, ambientales, deportivos y de salud, enmarcados dentro de la democracia participativa y protagónica. Sin embargo, con una marcada simpatía hacia el gobierno y todas sus actividades. A pesar de ello son un medio de aprender haciendo, en este caso las comunidades aprender a hacer un uso del medio radial y apoyarse en estos. En las imágenes concedidas por "Radio Tamunangue Libre 95.3" de Barquisimeto en Venezuela.

Se podría decir que las buenas prácticas en

improving their capacity and means to communicating with the listener and the community. They are informing, bringing cultural, social, ecological, environmental, sports and health contents; and they are framed within a leading and participatory democracy. However, they show a marked sympathy for the government and all its activities. Nonetheless, they are a means of learning by doing. Communities learn to make use of the radio and learn to lean on it. In the images granted by “Radio Free Tamunangue 95.3” of Barquisimeto in Venezuela

One might say that good practices in media literacy for the use of ICT in education are structured and concrete. Nevertheless, in the process of conquering communication spaces to exercise citizenship there is also a program of empowerment in management, use and enjoyment of other means of communication. In the case of Venezuela, the community radio stations. ❖

REFERENCES

- Carvajal, Y. (2010). *Escuela Bolivariana Chiguará: Proyecto Canaima Educativo*. Retrieved from <http://goo.gl/oNNpI7>
- CFML (2003). *Literacy for the 21st Century*. Retrieved from <http://goo.gl/3uQz6L> on October 30th 2015.
- De-Pablos-Pons, J. (2010). *Editorial. Buenas prácticas de enseñanza con TIC. Education In The Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 5-6.
- De-Fontcuberta, M. & Gálvez, M. (2011). *Chile tiene que entender la importancia de la alfabetización mediática y digital*. International Congress: Comunicación, educación: estrategias de alfabetización mediática. Retrieved from <http://goo.gl/UnIfjv>
- Del-Valle, C., Denegri, M. & Chávez, D. (2012). Media Literacy and Consumption of Media and Advertising in University Students of Pedagogy in Chile. *Comunicar*, 38, 183-191. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-10>
- Ferrés, J. (2007). Competence in media studies: its dimensions and indicators. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Florido, R. (2007). *Radios Comunitarias: una nueva experiencia en Venezuela. Prima*, 4. Retrieved from <http://goo.gl/Wz3ZsJ>
- García-Ruiz, R., & Gozávez, V. (2014). *La Educación mediática en España. Breve panorámica y propuesta de buenas prácticas*. In I. Eleá (Coord.), *Agentes e voces. Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 259-264) Göteborg: Nordicom.
- Pérez-Tornero, J.M. & Pi, M. (Coord.) (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación*. Barcelona: Planeta.
- Red de Profesores Innovadores en Portal Educarchile*. Retrieved from <http://goo.gl/bqGH1w>
- Relpe (2011). *Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC*. Retrieved from <http://goo.gl/r2Dc9d>
- Tamunangue Libre 95.3 FM. (2015). *Radio Comunitaria Tamunangue Libre 95.3 FM.: Radio Comunitaria Tamunangue Libre 95.3 FM., ya son 13 años cocinando la Comunicación Popular, Comunitaria, Alternativa y Libre!*. Retrieved from <http://goo.gl/kITt7c>
- Tinaure, M. (2013). *Procesos Gerenciales de las radios comunitarias del municipio San Francisco del estado zulía*. In IV Congreso Venezolano de Investigadores de la Comunicación. Retrieved from <http://goo.gl/auNXDh>



Imagen 6. Experiencia con Escolares en la Radio Comunitaria Tamunangue.

competencias mediáticas se han observado de manera estructurada y concreta para el uso de las TIC en formación, sin embargo dentro del proceso de conquista de espacios de comunicación para ejercer la ciudadanía también hay un programa de empoderamiento de a gestión, uso y disfrute de otros medios de comunicación, en el caso de Venezuela de las denominadas radios comunitarias. ❁

REFERENCIAS

- Carvajal, Y. (2010). *Escuela Bolivariana Chiguará: Proyecto Canaima Educativo*. <http://goo.gl/oNNp17>
- CFML (2003). *Literacy for the 21st Century*. (<http://goo.gl/3uQz6L>) (30-10-2015).
- De-Pablos-Pons, J. (2010). Editorial. Buenas prácticas de enseñanza con TIC. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 5-6.
- De-Fontcuberta, M. & Gálvez, M. (2011). *Chile tiene que entender la importancia de la alfabetización mediática y digital*. Congreso Internacional: Comunicación, educación: estrategias de alfabetización mediática. <http://goo.gl/UnfJv>
- Del-Valle, C., Denegri, M. & Chávez, D. (2012). Media Literacy and Consumption of Media and Advertising in University Students of Pedagogy in Chile. *Comunicar*, 38, 183-191. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-10>
- Ferrés, J. (2007). Competence in media studies: its dimensions and indicators. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Florido, R. (2007). Radios comunitarias: una nueva experiencia en Venezuela. *Prima*, 4. <http://goo.gl/Wz3ZsJ>
- García-Ruiz, R., & Gozávez, V. (2014). La Educación mediática en España. Breve panorámica y propuesta de buenas prácticas. In I. Eleá (Coord.), *Agentes e voces. Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 259-264) Göteborg: Nordicom.
- Pérez-Tornero, J.M. & Pi, M. (Coord.) (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación*. Barcelona: Planeta.

Red de Profesores Innovadores en Portal Educarchile. <http://goo.gl/bqGH1w>

Relpe (2011). *Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC*. <http://goo.gl/r2Dc9d>

Tamunangue Libre 95.3 FM. (2015). Radio Comunitaria Tamunangue Libre 95.3 FM.: Radio Comunitaria Tamunangue Libre 95.3 FM., ya son 13 años cocinando la Comunicación Popular, Comunitaria, Alternativa y Libre!. <http://goo.gl/kITt7c>

Tinaure, M. (2013). Procesos Gerenciales de las radios comunitarias del municipio San Francisco del estado zulía. En IV Congreso Venezolano de Investigadores de la Comunicación. Recuperado a partir de <http://goo.gl/auNXDh>

Curriculum contexts

How might context influence or inflect media literacy education?

By Neil Andersen, AML (Canada)



NEIL ANDERSEN is the president of the Association for Media Literacy (Ontario), a charitable organization that promotes and supports media literacy in the workplace, at home and in school. He has given entertaining and informative presentations to hundreds across Canada, in the US, Asia (Japan, India and China), Australia and Europe. Neil has taught media studies for over 30 years. He has been a computer resource teacher and a literacy consultant. He has taught at the University of Toronto, York University and at Mount Saint Vincent University. He is on the editorial board of *The Journal of Media Literacy* and on the Education Committee of

Media Smarts. He has made movies and videos, authored student textbooks, teacher resource books, over 200 study guides, and designed posters, books, websites, and programs. His awards include the Jessie McCause Award (National Telemedia Council) and The Magic Lantern Award (The Association for Media and Technology in Education).

The Association for Media Literacy is a small but ferocious group of Ontario, Canada media literacy educators and parents who have worked for over 35 years to insert media literacy into the public education curriculum and then support its development. Like media technologies, the Association has evolved during those years to keep its focus on the moving targets of communications technologies and their users. Beginning as guidelines in the 1980s, media literacy is now mandated from Kindergarten to grade 12. *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: Language, 2006* (<https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/.../language18currb.pdf>) presents what are arguably the most comprehensive and articulate media literacy learning goals in North America. The curriculum and the practices it has supported have established Ontario's reputation for media literacy education worldwide, resulting in constant study and visits by educators anxious to implement media literacy education in their own jurisdictions.

While the Association is proud of its achievements, it is also aware that it has created one of several possible versions of media literacy education. The Ontario version has resulted from the insertion of media literacy into the language curriculum, and this context has had distinct effects on the ways in which media lit-

eracy education is defined and practiced.

The label "media literacy" itself belies a language-arts/literacy bias, implying that there is a specific skill set that can be applied to media forms and genres similar to those involved with language skills and that this skill set can be learned and practiced. While Canadian education shares the term "media literacy" with American education, England and Australia more often use the term "media studies." "Media literacy" suggests a skillset whereas "media studies" suggests an ongoing practice. So two questions need to be considered: Might the Canadian term 'media literacy' imply that it is learned via media studies? Might the UK 'media studies' imply that its outcome is media literacy?

Ontario media teachers extend the 'literacy' notion by examining media forms (Narrative, Interactive, Communication, Simulation, Production, Social Media, video), genres (Advertising, Animation, Graphic Novels, Movies, Popular Music, news) and codes and conventions (pyramidal structure in news reports, home pages in websites, hashtags, timelines, emoticons).

I visited an exemplary media studies teacher in Melbourne, Australia. He understood media concepts very well, was thoughtful and dynamic. He ran a sophisticated television production studio as part of his

Contextos de currículo

¿Cómo podría el contexto influir o distorsionar la alfabetización mediática?

Por Neil Andersen, AML (Canadá)

La Asociación para la Alfabetización Mediática es un grupo pequeño pero feroz de Ontario, Canadá, compuesto por alfabetizadores de medios de comunicación y padres que han trabajado durante más de 35 años para insertar la educación mediática en el programa de educación pública y luego apoyar su desarrollo. Al igual que las tecnologías de los medios de comunicación, la Asociación ha evolucionado durante estos años para mantener su enfoque en los objetivos en movimiento de tecnologías de la comunicación y sus usuarios. Comenzando como directrices en la década de 1980, la alfabetización mediática es ahora obligatoria desde el jardín de infancia hasta el doceavo grado. *El currículo de Ontario, Grados 1-8: Lenguaje, 2006* (<https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/.../language18curr.pdf>) presenta lo que potencialmente podría considerarse la serie de metas y objetivos más amplios y articulados de aprendizaje de alfabetización mediática en América del Norte. El plan de estudios y las prácticas que ha apoyado han establecido la reputación de Ontario con respecto a la alfabetización mediática en todo el mundo, resultando en permanentes investigaciones y visitas de educadores deseosos de poner en práctica la educación de los medios en sus propias jurisdicciones.

Mientras que la Asociación está orgullosa de sus logros, también es consciente de que se ha creado una de las múltiples versiones posibles de la alfabetización mediática. La versión de Ontario es el resultado de la inserción de la educación mediática en el plan de estudios del lenguaje, y este contexto ha tenido efectos distintivos sobre las formas en las que se define y se practica la educación en medios.

La etiqueta de “alfabetización mediática” en sí contrasta un sesgo de artes-lenguaje/alfabetización, lo que implica que hay un conjunto de habilidades específicas que se pueden aplicar a las formas de medios y géneros similares a los que participan en

las habilidades lingüísticas, y que este conjunto de habilidades puede ser aprendido y practicado. Mientras que la educación canadiense comparte el término “alfabetización mediática” con la educación americana, Inglaterra y Australia utilizan más a menudo el término “estudios de los medios.” La “alfabetización mediática” sugiere un conjunto de habilidades, mientras que “los

La etiqueta de “alfabetización mediática” en sí contrasta un sesgo de artes-lenguaje/alfabetización, lo que implica que hay un conjunto de habilidades específicas que se pueden aplicar a las formas de medios y géneros similares a los que participan en las habilidades lingüísticas, y que este conjunto de habilidades puede ser aprendido y practicado.

estudios de medios” sugieren una práctica continua. Por lo tanto, dos cuestiones deben tenerse en cuenta: ¿podría ser que el término canadiense “alfabetización mediática” implique que se aprende a través de los estudios de los medios? ¿Podría el término “estudio de los medios” del Reino Unido” implicar que su resultado es la alfabetización mediática?

Los profesores de medios de Ontario extienden la noción de “alfabetización” examinando las formas mediáticas (narrativa, interactiva, comunicación, simulación, producción, redes sociales, video), los géneros (publicidad, animación, novelas gráficas, películas, música popular, noticias), y códigos y convenciones (estructura piramidal en informes de noticias, páginas de inicio en sitios web, hashtags, líneas de tiempo, emoticones).

Visité a un profesor ejemplar de estudios de medios en Melbourne, Australia. Él entendía los conceptos de medios de comunicación muy bien, era reflexivo y dinámico. Estaba al frente de un sofisticado

course. He was such a good teacher that he received Australia's Media Teacher of the Year award the following year. When we parted company, he was off to teach Shakespeare in an English class. I asked, with great anticipation, how he was using media in the teaching of the Shakespearean play. He responded that he didn't use any media at all, it was a literature course.

I was surprised, as I had always used a variety of media strategies in my teaching of Shakespeare. How could someone so well-versed in media theory and teaching NOT use it when teaching Shakespeare?

Ontario education's media literacy heritage might have paved the way for easy adoption of critical literacy and critical media literacy.

The answer might lie in the departmental design differences between Ontario and Adelaide. There was no more connection between English and Media in Adelaide than there was between English and Math. This siloing of subjects seemed to have created a siloing of teaching strategies as well. When he taught television, he taught television; when he taught Shakespeare, he taught literature.

In my case, media literacy was a part of the English curriculum, so it was logical—not just beneficial—for me to teach Shakespeare and media together as parts of the same conversation. My English teaching ideology and methods changed significantly as a result of my media literacy learning.

At the beginning of my English teaching career, I taught Shakespeare as literature. This meant that we studied the text of the play—and only the play—deconstructing key passages to determine meanings and craft. In the case of *Romeo and Juliet*, that meant exploring the effective uses of metaphor in the balcony scene and how the ends of scenes were signaled with a rhyming couplet (note the emphasis on codes and conventions). After experiencing the effectiveness of media literacy learning, I overhauled my literature teaching, teaching literature as media, including a healthy amount of cultural studies. When I taught *Romeo and Juliet*, I created a unit whose operational question was, “How might boys and girls use their cultural experiences to learn how to be men and women?” The unit included a music

video based on the play, sit-com episodes, a coming-of-age feature film and *Romeo and Juliet*, focusing on the messages youth might acquire about how to be men and women. We still considered metaphors and rhyming couplets in *Romeo and Juliet*, but the operational question placed the play into a set of cultural products, each of which communicated values and performative messages. The culminating project invited students to make connections among the various cultural products.

Ontario education's media literacy heritage might have paved the way for easy adoption of critical literacy and critical media literacy. As most media communications are social, media literacy implicates power dynamics. The politicization of literary experiences, as framed by critical literacy, was therefore a natural adjunct to media literacy education. Early media literacy teachers had explored advertising and feature films to consider the ways that they used codes and conventions to exert influences on audiences. It was easy to extend the same analytical practices into examinations of new media phenomena as technology and the WWW evolved and expanded.

Because Ontario media literacy education is part of the language and literature curriculum, the evolution from critical literacy to critical media literacy was easy. In fact, critical literacy might have had an easier introduction to Ontario teachers who were already practicing media literacy education.

Ontario's media literacy curriculum is embedded in its language arts and literature curriculum. It is part of the language curriculum in grades 1 - 8, and comprises 25% of the English curriculum in grades 9 to 12. This embedding did not occur serendipitously, but was a deliberate design. Each decision has consequences, and this one has created some potentially good and frustratingly difficult ones.

The educators who lobbied the Ontario Ministry of Education to initiate media literacy education were members of The Association for Media Literacy, and were predominantly high school English teachers, in most cases holding undergraduate English degrees. Their worldview was filtered through the lens of language arts and literature. They extended their language arts and literature worldview into their media literacy curriculum designs, creating significant curriculum biases.

estudio de producción de televisión como parte de su curso. Era tan buen maestro que recibió el premio “Profesor de Medios del Año en Australia” al año siguiente. Cuando nos separamos, él estaba yéndose a enseñar Shakespeare en una clase de Literatura Inglesa. Le pregunté, con gran expectación, la forma en la que estaba utilizando los medios de comunicación en la enseñanza de la obra de Shakespeare. Él respondió que no utilizaba ningún medio en absoluto, que era un curso de literatura.

Me sorprendió, ya que yo siempre había usado una variedad de estrategias de medios en mi enseñanza de Shakespeare. ¿Cómo podía alguien tan bien versado en la teoría de los medios y la enseñanza NO utilizarlo en la enseñanza de Shakespeare? La respuesta podría yacer en las diferencias departamentales de diseño entre Ontario y Adelaide. No había mayor conexión entre Literatura Inglesa y Medios de Comunicación en Adelaide que entre Inglés y Matemáticas. Esta suerte de reservorio de sujetos parecía haber creado un reservorio de estrategias de enseñanza también. Cuando enseñaba televisión, enseñaba televisión; cuando enseñaba Shakespeare, enseñaba literatura.

En mi caso, la alfabetización mediática era una parte del plan de estudios de Inglés, por lo que para mí era lógico -no sólo beneficioso- enseñar Shakespeare y los medios de comunicación juntos, como partes de la misma conversación. Mi ideología en la enseñanza de la Literatura Inglesa y los métodos cambiaron significativamente como resultado de mi aprendizaje de la alfabetización mediática. Al principio de mi carrera en la enseñanza de Literatura Inglesa, enseñé Shakespeare como literatura. Esto significaba que estudiábamos el texto de la obra -y sólo la obra-, deconstruyendo pasajes clave para determinar significados y artificios. En el caso de *Romeo y Julieta*, esto implicaba la exploración de los usos efectivos de la metáfora en la escena del balcón y ver cómo los finales de las escenas se señalizan con un pareado (nótese el énfasis en los códigos y convenciones). Después de experimentar la eficacia del aprendizaje de la alfabetización mediática, realicé una revisión de mi enseñanza de la literatura y comencé a enseñar literatura como medios de comunicación, incluyendo una buena cantidad de estudios culturales. Cuando enseñaba *Romeo y Julieta*, creé una unidad cuya

pregunta operativa era: “¿Cómo pueden los niños y niñas utilizar sus experiencias culturales para aprender a ser hombres y mujeres?”. La unidad incluía un video musical basado en la obra, episodios de sitcoms, una película para mayores de edad y *Romeo y Julieta*, centrándose en los mensajes que los jóvenes pueden adquirir con respecto a cómo ser hombres y mujeres. Todavía considerábamos las metáforas y los pareados en *Romeo y Julieta*, pero la pregunta operativa insertaba a la obra de teatro en un conjunto de productos culturales, cada uno de los cuales comunicaba valores y mensajes de procedimiento. El proyecto final invitaba a los estudiantes a trazar conexiones entre los diversos productos culturales.

Entre los efectos de estos prejuicios se encuentra el hecho de que el plan de estudios haga hincapié en la narrativa por sobre las estructuras no narrativas, y en las estructuras narrativas eurocéntricas por sobre las estructuras narrativas de las Primeras Naciones Canadienses. Es una frustración que los planes de estudio de lenguaje de Ontario carezcan de suficiente instrucción en la lectura y la creación de las comunicaciones no narrativas. El amor de los profesores de lengua y literatura por las historias podría ser una parte de este problema. Cuando se enseña a crear historias, los maestros rara vez presentan la estructura narrativa de las Primeras Naciones como una opción. A menudo, sólo una fórmula -la estructura griega- es presentada. Frecuentemente se aconseja a los estudiantes que sus historias tengan un “problema” que la narrativa resuelva, y se prefiere una declaración de valor -o tema-.

En contraste, las estructuras narrativas de las Primeras Naciones presentan muchos menos conflictos y, por lo tanto, requieren muchos menos climaxes, resoluciones y temas. La literatura canadiense nativa es a menudo fenomenológica y muchas veces involucra, por ejemplo, historias del génesis o alguna otra manera de explicar los fenómenos naturales y las relaciones. Hay menos insistencia ipso facto en mensajes de valores (a excepción de los mensajes implícitos que indican que las personas, los animales y sus entornos están inextricablemente integrados y son interdependientes).

Irónicamente, las estructuras narrativas de las Primeras Naciones de Canadá se ajustan con mayor

Placing media literacy in the language curriculum has had a disintegrating effect. Ideally, media studies should integrate with all curricula because media are used to transmit and measure learning in all curricula. Media & science, media & geography, media & health, etc. are all natural and fruitful combinations. Placing media literacy in only one curriculum implicitly gives license to other curricula areas to ignore it, disadvantaging students and weakening their learning.

The alternative, however, would involve teaching ALL teachers how to teach media literacy. While this might be ideal, it is not happening. The same argument could be made for language instruction: any teacher who uses language to deliver and measure learning is a language teacher by default. Yet language is only formally addressed in language arts instruction. Again, content teachers seem to have been absolved of language instruction and assessment, ironically to the detriment of both their students and their subjects.

Unfortunately, the only way that Ontario's Ministry of Education would entertain the addition of media literacy education to its curriculum was if it was attached to an existing curriculum, and language arts and literature were the fit preferred by language and literature teachers.

Some teachers wanted media literacy to be attached to the history curriculum, but they lost their bid. Had they succeeded, Ontario media literacy might have a much stronger cultural studies beginning instead of a language beginning (but might otherwise be

ignored by language and literature teachers). It took several years until cultural studies was viably inserted into the media literacy curriculum.

Another result of this biased point of view is an emphasis on narrative structures to the detriment of non-narrative structures. Much of the Ontario media literacy curriculum focuses on narrative. Even when lessons focus on news, narrative structure is implicit in the term "news story." The narrative structures feature euro-centric features that originated in ancient Greece. This means a reproduction of character, rising action, climax and resolution.

Among the effects of these biases are that the curriculum emphasizes narrative over non-narrative structures and Eurocentric narrative structures over Canadian First Nations narrative structures. It is a frustration that Ontario language curricula lack sufficient instruction in the reading and creation of non-narrative communications. Language and literature teachers' love of stories might be a part of this problem. When teaching story creation, teachers rarely present the First Nations narrative structure as an option. More often, only one formula—the Greek structure—is presented. Students are often advised that their stories must have a "problem" that the narrative resolves, and a value statement—or theme—is preferred.

First Nations narrative structures, by contrast, present far fewer conflicts and therefore require far fewer climaxes, resolutions and themes. Native Canadian literature is often phenomenological, e.g., involving genesis stories or otherwise explaining natural phenomena and relationships. There is less ipso facto insistence on values messages (excepting for the implicit message that people, animals and their environments are inextricably integrated and interdependent).

Ironically, Canadian First Nations narrative structures are a more natural fit for younger children's life experiences, which are often comprised of relationships and new experiences rather than character, rising action, climax and resolution. Teachers, however, willingly take on the task of acculturation agents as well as skill-acquisition agents, and are quite comfortable emphasizing the values messages in stories. In fact, many Primary stories are specifically chosen because they deliver pointed values messages: careful hygiene is important, bedtimes must be respected, friends should be loyal, resources should be shared, etc.

One ultimate effect of placing media studies within the language arts/literature curriculum might be that its narrative bias mitigates against the learning of non-narrative reading and creation. While other subjects (science, social studies, geography) might feature report reading and creation, language arts/lit-

Ideally, media studies should integrate with all curricula because media are used to transmit and measure learning in all curricula.

naturalidad a las experiencias de vida de los niños más pequeños, que a menudo se componen de relaciones y nuevas experiencias en lugar de personajes, el aumento de la acción, clímax y resolución. Sin embargo, los maestros no dudan en asumir la tarea de ser agentes de aculturación, así como de agentes de adquisición de habilidades, y se encuentran muy cómodos haciendo hincapié en los mensajes de valores en las historias. De hecho, muchas historias primarias son elegidas específicamente porque entregan mensajes de valores puntuales: la higiene cuidadosa es importante, hay que respetar la hora de dormir, los amigos deben ser leales, los recursos deben ser compartidos, etc.

Un efecto de la colocación de los estudios de los medios de comunicación dentro del plan de estudios de literatura/artes del lenguaje podría ser que su sesgo en contra de la narrativa mitigue el aprendizaje de la lectura no narrativa y la creación. Mientras que otros sujetos (ciencias, estudios sociales, geografía) podrían incluir reportes de lectura y creación, las artes del lenguaje/cursos de literatura con más frecuencia los tratan como formas menores. Este no tiene por qué ser el caso, por supuesto. La lectura no narrativa es importante y posible en las artes del lenguaje/ cursos de literatura, y los profesores de Ontario podrían sensibilizarse con respecto a la condición subordinada de la no narrativa y enseñarla de una manera más dedicada.

Otro efecto de tener profesores de artes del lenguaje/literatura enseñando habilidades de alfabetización mediática, es un énfasis en los códigos y las convenciones. La enseñanza de la escritura o el habla implica la selección de palabras, estructuras y tonos apropiados para un público objetivo. La enseñanza de la narrativa implica discusiones acerca de cómo las estructuras de una trama, los rasgos de carácter y los escenarios producen significados. La enseñanza de la poesía implica considerar cómo una amplia gama de dispositivos poéticos pueden producir significados. Lo mismo puede decirse de los códigos y las convenciones dramáticas: vestuario, escenografía, iluminación, actuación, etc. Códigos y convenciones, por lo tanto, son una segunda naturaleza para los profesores de artes del lenguaje/literatura, de modo que explorar los códigos y las convenciones de los géneros y las formas de los medios es una extensión

natural para ellos. Esta predilección por los códigos y convenciones conduce a la deconstrucción, y ahí es donde comenzó la alfabetización mediática en Ontario. Ha evolucionado significativamente en sus 40 años de historia, y ahora incluye representaciones generosas de los estudios culturales y la respuesta del público.

No obstante, este puede ser el lugar donde el modernismo, el posmodernismo y el post-postmodernismo encuentren una convivencia pacífica. Algunos educadores de los medios critican la deconstrucción, sugiriendo que se trata de un método obsoleto o de uso limitado. Ellos sugieren que los estudiantes que llegan a ser competentes en la deconstrucción no están realmente alfabetizados mediáticamente sino que tienen éxito en el juego mental de la deconstrucción. En otras palabras, ser capaz de deconstruir un texto de los medios

No obstante, este puede ser el lugar donde el modernismo, el posmodernismo y el post-postmodernismo encuentren una convivencia pacífica.

no es garantía de que alguien lo entienda o tenga una relación significativa con él. Un argumento similar puede hacerse acerca de las capacidades de deconstruir un poema o una novela. La enseñanza de la deconstrucción, por lo tanto, podría ser en realidad un daño, ya que impide que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda de sus relaciones con los medios de comunicación pero les da una falsa impresión de entendimiento.

Una perspectiva posmoderna se centra más en la audiencia que en el texto. Se sugiere que la visión del mundo y los filtros utilizados por los individuos generan significados únicos de un texto. Este punto de vista reconoce que no hay dos personas que otorguen el mismo significado a un texto. Discusiones de salón ricas y convincentes pueden desarrollarse a partir de esta noción.

Tales discusiones, sin embargo, pueden verse frustradas u obstaculizadas si los estudiantes no pueden identificar y evaluar la eficacia de los códigos y convenciones que los creadores han utilizado para comunicar su mensaje. “¿Cómo me hace sentir este texto?” es una pregunta muy buena, que se centra

erature courses more often treat them as lesser forms. This does not have to be the case, of course. Reading non-narrative is both important and possible in language arts/literature courses, and Ontario teachers could become sensitive to non-narrative's subordinate status and teach it in a more dedicated way.

Another effect of having language arts/literature teachers teaching media literacy skills is an emphasis on codes and conventions. Teaching writing or speaking involves selecting words, structures and tones appropriate to a target audience. Teaching narrative involves discussions of how plot structures, character traits and settings produce meanings. Teaching poetry involves considering how a wide range of poetic devices produce meanings. The same can be said for dramatic codes and conventions: costuming, stage design, lighting, acting, etc. Codes and conventions, therefore, are second nature to language arts/literature teachers so exploring the codes and conventions of media genres and forms is a natural extension for them. This predilection to codes and conventions leads to deconstruction, and that is where Ontario media literacy education began. It has evolved significantly in its 40-year history, and now includes generous representations of cultural studies and audience response.

This may be, however, where modernism, post-modernism and post-post modernism find peaceful cohabitation. Some media educators criticize deconstruction, suggesting that it is an outdated method or of limited use. They suggest that students who become proficient at deconstruction are not really becoming media literate so much as succeeding in a mind game of deconstruction. In other words, being able to deconstruct a media text is no guarantee that someone understands it or has a meaningful relationship with it. A similar argument might be made about the abilities to deconstruct a poem or a novel. Teaching deconstruction, therefore, might actually be a disservice because it prevents students from developing a deeper understanding of their relationships with media while still giving the impression of understanding. A postmodern perspective focuses more on audience than text. It suggests that the worldview and filters used by individuals generate unique meanings of a text. This point-of-view acknowledges that no two people make the same meaning from a

text. Rich and compelling classroom discussions can develop from this notion. Such discussions, however, may be frustrated or hampered if students cannot identify and assess the effectiveness of the codes and conventions that creators have used to communicate their message. "How does this text make me feel?" is a fine question, focusing on response and use, but could be enriched with, "How does this text make me feel that way?" which focuses on the text-user interaction. Omitting discussions of codes and conventions might also limit teachers' abilities to support or assess student learning. And it might further limit students' abilities to create messages. If students cannot identify and assess the effectiveness of a range of codes and conventions, how can they be expected to use them effectively and ethically when they produce texts? So on the one hand, the Ontario curriculum's inclusion of media codes and conventions may appear to be Modernist, reductive and/or simplistic, at least from a postmodern perspective. On the other hand, they might facilitate deeper awareness and more sophisticated media production. They might also facilitate assessment because students who have an understanding of the terms and effectiveness of the codes and conventions unique to a variety of media forms and genres can demonstrate their learning more precisely.

As a case in point, Ontario teachers are encouraged to use rubrics when evaluating student demonstrations, and find references to codes and conventions useful in rubric statements. Codes and conventions, then, might be unavoidable vestiges of Modernist educational practices.

Ideally, a combination of Modernist and Post-modernist teaching strategies could be applied so that students can understand the codes and conventions in a media text as well as how it interacts with its environments. Applying the concepts underlying Modernism and Post-modernism to selected texts might even be very instructive for students.

A signifier of Modernist educational practice can be seen in Ontario's use of *The Eight Key Concepts of Media Literacy*. These were initially included in the landmark publication of *The Media Literacy Resource Guide* (1989) and were distilled from 19 concepts proposed by Len Masterman, then a professor of education at the University of Nottingham.

en la respuesta y el uso, pero podría ser enriquecida con, “¿Cómo puede este texto hacerme sentir de esa manera?”, que se centra en la interacción del texto con el usuario. La omisión de las discusiones de los códigos y convenciones también puede limitar la capacidad de los profesores a la hora de apoyar o evaluar el aprendizaje del estudiante. Y podría limitar aún más la capacidad de los alumnos de crear mensajes. Si no se puede identificar y evaluar la eficacia de una serie de códigos y convenciones, ¿cómo puede pretenderse que los alumnos los utilicen de manera efectiva y ética a la hora de producir textos?

Así, por un lado, la inclusión en el plan de estudios de Ontario de códigos y convenciones de los medios de comunicación puede parecer ser modernista, reductiva y/o simplista, al menos desde una perspectiva posmoderna. Por otra parte, podrían facilitar el conocimiento más profundo y la producción de medios más sofisticados. También podrían facilitar la evaluación, porque los estudiantes que tienen una comprensión de los términos y la eficacia de los códigos y convenciones únicos para una variedad de formas y géneros de los medios pueden demostrar su aprendizaje con mayor precisión.

Como un ejemplo de ello, se anima a los profesores de Ontario a utilizar rúbricas en la evaluación de las manifestaciones estudiantiles y encontrar referencias a los códigos y convenciones útiles en las declaraciones de rúbrica. Los códigos y las convenciones, por ende, podrían ser vestigios inevitables de las prácticas educativas modernistas.

Idealmente, una combinación de estrategias de enseñanza modernista y post-modernista se podría aplicar para que los estudiantes puedan comprender los códigos y convenciones en un texto de los medios de comunicación, así como la forma en la que el texto interactúa con su entorno. La aplicación de los conceptos subyacentes del Modernismo y Postmodernismo a los textos seleccionados podría ser incluso muy instructiva para los estudiantes.

Un significativo de la práctica educativa modernista se puede ver en el uso de Ontario de los *Ocho Conceptos Clave de Alfabetización Mediática*. Estos fueron incluidos inicialmente en la publicación de referencia de la Guía de Recursos de Alfabetización Mediática (1989) y se destilaron a partir de 19 conceptos propuestos por Len Masterman, en aquel

entonces profesor de educación en la Universidad de Nottingham. Los conceptos clave de la guía son:

1. Todos los medios son construcciones.
2. Los medios construyen la realidad.
3. El público negocia el significado en los medios de comunicación.
4. Los medios de comunicación tienen implicaciones comerciales.
5. Los medios contienen mensajes ideológicos y de valor.
6. Los medios de comunicación tienen implicaciones sociales y políticas.
7. Forma y contenido están estrechamente relacionados en los medios.
8. Cada medio tiene una forma estética única.

Otra versión, revisada en pos de la claridad y la precisión, puede ser encontrada en <http://www.aml.ca/eight-key-concepts-of-media-literacy/>

Muchos planes de estudio de alfabetización mediática de diversas jurisdicciones y organizaciones usan los conceptos clave, ya sea directa o indirectamente. Si bien pueden ser expresiones modernistas, la educación pública es todavía muy modernista. Muchos educadores debaten sobre el alcance y la secuencia de los conceptos de la alfabetización mediática. Las preguntas incluyen: “¿Cuándo debe comenzar la alfabetización mediática en la educación?”, “¿Qué conceptos se deben

Así, por un lado, la inclusión en el plan de estudios de Ontario de códigos y convenciones de los medios de comunicación puede parecer ser modernista, reductiva y/o simplista, al menos desde una perspectiva posmoderna.

aprender en cada momento?”, y “¿Cómo se relacionan las capacidades de producción de los estudiantes transversalmente con las calificaciones?”.

La Asociación para la Alfabetización Mediática ha iniciado un *Proyecto Ejemplar* para abordar algunas de estas cuestiones. El trabajo del estudiante en diferentes grados está siendo recogido y registrado para uso del estudiante, del padre y del docente.

The Guide's Key Concepts are:

1. All media are constructions.
2. The media construct reality.
3. Audiences negotiate meaning in media.
4. Media have commercial implications.
5. Media contain ideological and value messages.
6. Media have social and political implications.
7. Form and content are closely related in the media.
8. Each medium has a unique aesthetic form.

Another version, revised for clarity and precision, can be found at <http://www.aml.ca/eight-key-concepts-of-media-literacy/>

Many jurisdictions' and organizations' media literacy education curricula use key concepts either directly or indirectly. While they may be Modernist expressions, public education is still very Modernist.

Many educators debate the scope and sequence of media education concepts. Questions include, 'When should media education begin in schooling?' 'What concepts should be learned when?' and, 'What are students' production capabilities across the grades?'

The Association for Media Literacy has begun an *Exemplar Project* to address some of these questions. Student work at various grades is being collected and annotated for student, parent and teacher use. They can see what kinds and qualities of student work are possible at various grade levels. The Association hopes the exemplars will encourage more production in media education and provide teachers with assessment benchmarks. The growing collection can be found at <https://www.youtube.com/user/AssociationMediaLit>

The debates over what students should learn at different ages become especially acute when popular culture elements—specifically sex, drugs and violence—are added. There is a knee-jerk compulsion among K – 12 educators—as part of their inclination to protect children—to avoid, simplify or sanitize discussions of sex, drugs and violence. While this may be an honourable intention, it is a disservice. Withholding essential—potentially life-saving—information makes children vulnerable, especially in an information culture where a metaphorical walled garden is impossible to maintain. Children's

natural curiosities and attraction to taboos must be addressed with honest, accurate discussions. The Ontario media literacy curriculum provides opportunities for such discussions. Teachers hopefully will take those opportunities. ✱

Pueden ver qué tipos y calidades de trabajo de los estudiantes son posibles en los distintos niveles de grado. La Asociación espera que los ejemplares fomenten una mayor producción en alfabetización mediática y proporcionen a los maestros de puntos de referencia de evaluación. La colección, cada vez más grande, se puede encontrar en <https://www.youtube.com/channel/UC92ulcNEvcXkVw3u3u1loPg>

Los debates sobre lo que los estudiantes deben aprender en las diferentes edades se vuelven especialmente agudo cuando se añaden elementos de la cultura popular -específicamente sexo, drogas y violencia. Existe una compulsión instintiva entre los educadores K-12 –como parte de su inclinación por proteger a los niños- para evitar, simplificar o descontaminar las discusiones sobre sexo, drogas y violencia. Aunque esto puede ser una intención honorable, acaba siendo un perjuicio. Retener información esencial –y potencialmente útil para salvar una vida- hace a los niños vulnerables, especialmente en una cultura de la información donde un jardín metafóricamente amurallado es imposible de mantener. Las curiosidades naturales de los niños y la atracción por los tabúes deben abordarse con conversaciones honestas y precisas. El plan de estudios de alfabetización mediática de Ontario ofrece oportunidades para tales discusiones. Ojalá los maestros aprovechen esas oportunidades. ✨

Reexamining the Early History of American Media Education & Literacy

By Ryan Goble (United States)



RYAN R. GOBLE is the co-author of *Making Curriculum Pop: Developing Literacy Across Content Areas*, the Teaching and Learning Coordinator at the Glenbard Township High School District 87, a doctoral candidate at Teachers College Columbia University and founder of www.mindblue.com.

Many scholars have attempted to historicize media education practices in United States using dramatically different frameworks and methodologies. One of the most common historical approaches used by media education researchers (see López (2009) and Potter (2005) as examples) are the “three great historical paradigms of [international] media education” as suggested by Len Masterman (1998).

Masterman’s first paradigm (1900 to 1960) proposes most media education took a protectionist view—educators needed to make sure students were inoculated from the harmful effects of mass media. His second paradigm started in the 1960s. During that period teachers raised on pop cultures felt that not all mass media was harmful. With careful guidance students could learn to value the most artistic media productions. Masterman’s third paradigm then started in the 1970s when semiotics created a focus on representation and educators would teach students to “not accept the false consciousness presented by the media” (Potter, 2005, p. 56).

To study a history of media education broadly one must consider technological innovations, media theory as well as educational research, practice and policy. My research around the history of media education suggests three phases:

- 1900-1963: The Dialogic Whirlpool: Explorations & Effects
- 1964-2001: Participation & Hyper-Commodification
- 2001 to present: Creation, Convergence & Collisions

I propose the second phase (1994–2001) in media education can be linked to the advent of more affordable technologies like 16mm film and the publication of Marshall McLuhan’s work *Understanding Media: The Extensions of Man* (1964). The third phase (2001–present) ties to the launch of the iPod in 2001 and is nicely captured by Henry Jenkins’ book *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (2006).

In this space I’d like to reexamine Masterman’s first historical period (1900–1963) by reflecting on early theorizations and practices around media education in the United States including some ideas from “across the pond” that likely influenced educational practices in K-12 settings.

Referring to this period as a dialogic whirlpool highlights the co-existence of many ideas around media education in dialogue with each other. This examination of a limited, but illustrative set of ideas and examples paints a richer continuum of dialogues around media theory and practice that are still with us today.

Founding Philosophies of Media Education

At the turn of the twentieth century economies of scale developed for photography, motion pictures, mass print publications and radio. During this time four major, foundational dialogic currents around media emerged in academic settings. First, John Dewey’s ideas about education set the stage for the use of media in education. Second, the Frankfurt school sociologists (most notably Theodor Adorno) laid the foundation for a focus on issues of representation in media its effects. Third, the work of Richard Hoggart

Primeras pedagogías mediáticas en la Educación Secundaria de EEUU

Por Ryan Goble (United States)



Children in geography class viewing stereoscopic photograph.

Muchos académicos han intentado historizar la alfabetización mediática utilizando valores y metodologías dramáticamente diferentes. En una aproximación crítica común, Silverblatt, Ferry y Finain (2009) optan por categorizar la alfabetización mediática no históricamente sino como una serie de enfoques o abordajes: ideológico, autobiográfico, la comunicación no verbal, elementos míticos y de producción.

Otros como Potter (2005) y López (2009) trabajan con los “Paradigmas históricos en la educación mediática” de Masterman (1998). Según Potter:

[El primer paradigma] consideraba a los medios de comunicación como una enfermedad y argumentaba que

las personas, especialmente los niños, necesitaban ser inoculados contra sus efectos dañinos.

[El segundo paradigma de la década de 1960] creó un “giro hacia la creencia de que no todos los medios de comunicación eran malos; es decir, había una gama de contenidos dentro de cualquier medio. El propósito de la educación en medios era, por lo tanto, educar a la gente para que tome buenas decisiones, es decir, para saber discriminar entre una buena película y una mala, o entre contenido que tenía integridad y aquel que tenía fines meramente comerciales.

[El tercer paradigma de la década de

and Raymond Williams began articulating the discipline of cultural studies at the University of Birmingham. And lastly, the overlooked work of cultural anthropologist Margaret Mead at the Columbia Center for Research in Contemporary Cultures (RCC) was examined. Of note, three of these intellectual currents have ties to New York City, a geographic center of the United States' popular cultures.

Marshall McLuhan may have been the first star of media education, but the Big Bang was John Dewey. Dewey's work set the stage for scholars, and most importantly, educators to concern themselves with broader conceptualizations of education, literacy, knowledge, and culture. Dewey's work, at least in part, was a reaction to the dehumanization and mechanization prevalent during the Industrial Revolution. Searching for ways to make education more humanizing he suggested educators must commit to educating the full or whole child in the context of their environment.

While Dewey did not explicitly make references to media and popular culture, he stated that, "a primary responsibility of educators is that they are not only aware of the general principle of the shaping of actual experience by environmental conditions, but that they also recognized in the concrete what surroundings are conducive to having experiences that lead to growth. Above all they should know how to utilize the surroundings, physical and social, that exist so as to extract from them all that they have to contribute to building up experiences that are worthwhile" (Dewey, 1938, p. 40).

By looking beyond established, canonical curriculum Dewey—and the practices he developed at his famous Lab School at the University of Chicago (Tanner, 1997)—placed value on issues of social relevance, social justice, and aesthetic concerns that were often marginalized in public schools. One of Dewey's last works, *Art as Experience* (2005) makes a case for using a wide range of art as a way of learning deeply about the world. This turn outward toward experience opened school curricula to wider conceptualizations of learning and literacy.

The question of what experiences are worthwhile was a central question taken up by the critical theorists of the Frankfurt school. Many of these thinkers fled Nazi Germany for New York City. Given their experience with National Socialist propaganda Frankfurt thinkers rightfully perceived the German media as a major cause

for the atrocities of WWII¹. While that school of thought was certainly not the first to resist popular cultures (see Plato's rejections of popular culture (Broughton, 2008; Leaning, 2009; Levine, 1988)) their Marxist orientation and condemnation of mass cultures represented a significant evolution of Plato's thought by looking at the effect of media created for a mass audience as it related to broad political and economic issues.

Adorno and Horkheimer squarely placed blame not on technology, but on a capitalist economy where, "movies and radio need no longer pretend to be art. The truth is that they are just business made into an ideology in order to justify the rubbish they deliberately produce. They call themselves industries; and when their directors' incomes are published, any doubt about the social utility of the finished products is removed" (1997, p. 121).

Early Frankfurt thinkers expressed this disdain for low culture—or what they called the "culture industries" with deep personal understandings on the profound ways mass media could endanger democracy. Simultaneously they made mass culture a rich and essential site of study in academia.

While Frankfurt thinkers and those at the Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) at Birmingham University all shared Marxist roots—the British Cultural Studies project had a less economic focus while centering on social and cultural issues informed by Antonio Gramsci's ideas about hegemonic power. Landmark publications of the early CCCS works like Richard Hoggart's *The Uses of Literacy* (1957/1961), Raymond Williams' *Culture and Society* (1959), and E.P. Thompson's *The Making of the English Working Class* (1964)² looked at mass media—in all its forms with the same seriousness as high-culture, even if they had a strong preference for the latter.

Where earlier research separated media from culture, CCCS project made peoples' uses and interpretations of common and popular cultures an essential element of culture and ultimately cultural studies. Where the Frankfurt school focused on the industry and the economies behind it, early CCSS researchers hoped to understand the social and cultural significance of popular cultures and peoples' interpretations of them.

An oft-overlooked area of research related to the CCCS project was Margaret Mead's work in cultural anthropology at Columbia University's Center for Re-

1970 se caracterizó por] “un cambio hacia la semiótica con foco en la representación. Las personas necesitan que se les hable de leer críticamente, este paradigma razonaba, para no tener que aceptar la falsa conciencia presentada por los medios de comunicación “. (2005, p. 56)

Estos paradigmas se centran en torno a entendimientos cambiantes del contenido de los medios y sus efectos, y frecuentemente mantienen un tono paternalista para con la audiencia de los medios. Roger Desmond, en la Universidad de Hartford, resitúa a la audiencia elaborando un paradigma más simplificado donde los educadores pasaron de un modelo de déficit hacia un modelo de adquisición de la alfabetización mediática (citado en Tyner, 1998, p. 132).

Luego de una mayor investigación, encontré que los paradigmas históricos de la alfabetización mediática, especialmente los de historias tempranas, estaban excesivamente simplificados y desinformados con respecto a las pedagogías tempranas de los medios. Incluso con descuidos, estos marcos podrían haber sido adecuados cuando se los miraba a través de una lente teórica, pero si uno desea mirar a las pedagogías de los medios a través de una lente gran angular que combina la tecnología, la investigación/teoría, la política y la práctica en el nivel secundario, hay una necesidad de un marco alternativo. Mi investigación me llevó a organizar la pedagogía de los medios en tres fases:

- 1900-1963 – El Torbellino Discursivo: Exploraciones, Efectos y Significaciones
- 1964-2003 – Desmitificación y Participación
- 2003 al Presente – Conexiones, Construcción, Convergencia y Colisiones

Este intento de articular la historia de la pedagogía de los medios utilizando la episteme histórica moderna, por supuesto, tiene sus limitaciones. Las demarcaciones de la segunda y tercera fase están vinculadas a publicaciones específicas, pero la tecnología, la teoría, la investigación, la política y la práctica son fluidas y continúan solapándose como el proverbio del huevo y la gallina. Por definición,

esta arqueología es una pequeña muestra de sitios organizados en fases. En este espacio me gustaría explorar una fase temprana de la alfabetización en medios de Estados Unidos. Este período de tiempo no debe considerarse como absoluto, sino como un continuum discursivo que representa a las principales tendencias, prácticas y cambios de énfasis.

Fase I – 1900-1963

El Torbellino Discursivo: Exploraciones, Efectos y Significaciones

Mientras las economías de escala desarrollaban la fotografía, el cine, las publicaciones masivas y la radio, emergieron cuatro corrientes importantes del discurso en torno a la pedagogía de los medios y la investigación. Esas corrientes crearon lo que me gusta llamar el *torbellino discursivo*, que continúa produciéndose en la actualidad. Las obras del filósofo de la educación John Dewey, los sociólogos de la escuela de Frankfurt (más notablemente Theodor Adorno), el trabajo del antropóloga cultural Margaret Mead en el Centro de Investigación de Culturas Contemporáneas de Columbia (RCC), junto con el trabajo del crítico literario Frank R. Leavis y sus seguidores, Richard Hoggart y Raymond Williams (que comenzó a articular un discurso de los estudios culturales en la Universidad de Birmingham), trazaron una amplia gama de enfoques con respecto a los medios de comunicación y la tecnología en el mundo académico. Tal vez, no por casualidad, tres de estas corrientes intelectuales tienen vínculos con la ciudad de Nueva York, el centro geográfico de la industria de la cultura de los Estados Unidos.

Marshall McLuhan puede haber sido la primera estrella de la educación mediática, pero el Big Bang fue John Dewey. El trabajo de Dewey preparó el escenario para los académicos y, fundamentalmente, para los educadores, para que comenzaran a ocuparse de las conceptualizaciones más amplias de la educación, la alfabetización, el conocimiento y la cultura. Mientras que Dewey no hacía referencias explícitas a los medios de comunicación y la cultura popular, le pidió a los educadores que miraran hacia el exterior del mundo en el que vivían los estudiantes. Afirmó que “la responsabilidad primaria de los educadores es que, no sólo son conscientes del principio general de la formación de la experiencia

search in Contemporary Cultures (RCC). In his introduction to the reissue of Margaret Mead and Rhoda Métraux's *The Study of Culture at a Distance*, William O. Beeman (2000) maintains:

The theoretical aims of practitioners of contemporary studies of culture are not very far from those of the RCC. Of course, one very large difference in the work of the RCC than that of the practitioners of cultural studies is the relative absence of ideological orientation in the RCC and its centrality in much of cultural studies—particularly seen in the early Birmingham group... one of the great parallels in the two approaches is the emphasis on popular culture as a key to understanding the inner workings of a community. The term “popular culture” has a particular flavor of industrialized commodification and is distinguished from “mass culture,” or “folk culture.” For the RCC there was no other form of culture except popular culture which encompassed all these genres” (p. xxv).

Just as the initial funding for CCCS came from the culture industry (see footnote 2), the RCC's project was an extension of research done by Mead and her colleagues during World War II under the auspices of the US office of Naval Research and The Office of War Information in their attempt to “study culture at a distance” in service of culturally informed military strategies and propaganda.³ Military interpretations aside, the RCC attempted to minimize judgments regarding with varying degrees of success.

The four major theoretical currents—(1) Dewey's idea of embracing broader cultures, the (2) Frankfurt's exploration of media representation's power to shape governments and societies, the CCCS's (3) concern for the ways people outside the academy interacted with mass media, and Mead's (4) interest in the symbolic and cultural meanings of common cultures—paint a richer picture of answers to Masterman's (1998) central question “why study the media?” prior to 1960.

Instead of purely condemning mass media (and let's be clear, there was plenty of condemnation here) people were also looking at how and why media worked, what it might mean to varying audiences and

ways teachers might work *with* media as an integral part of our educational experiences.

Media Education in K-12 Classrooms

While the four dialogic currents did not necessarily have direct analogues in K-12 education but they are all visible in the classroom to varying degrees. Early attempts at including non-print media in education came from the instructional media and visual education movements. Early “media educators” seem to have been concerned with helping education move beyond the teacher, textbook and chalkboard to present content in new and novel ways with an emphasis on the visual (Saettler 2004 & Reiser 2001).

The instructional media movement led to the creation of school museums. Saettler (1968) noted these museums “served as central administrative unit(s) for visual instruction by [their] distribution of portable museum exhibits, stereographs (three-dimensional photographs), slides, films, study prints, charts and other instructional materials” (p. 89). The earliest school museum opened in St. Louis in 1905, followed by spaces in Reading, PA and Cleveland, OH. Reiser (2001) suggests district-wide media centers may trace their roots back to these early efforts to bring students into rich multimodal learning spaces.

The visual education movements is best illustrated by the use of the stereograph for visual education in the early 20th century. Underwood & Underwood and the Keystone View Company were two of the leading businesses selling lanterns, slides, and sets of stereographs to aid in visual instruction (Ent, 2013). Each of these companies published teachers' guides for their images like *Geography through the Stereoscope: Field Guide & Teacher's Manual* (Emerson & Moore, 1907) and *Visual Education: Teachers Guide to the Keystone 600 set* (1922). The latter, included contributions from prominent educators like Harvard President Charles Eliot & Teachers College Columbia University professor William Bagley who felt the use of these visual teaching aids allowed for “the realistic translation of one's self into the picture [as] the first condition to be fulfilled in picture-study” (1922, x).

Obviously, selling stereoscopes (hardware in contemporary parlance) and their accompanying image sets was a primary motive for these publications. That said, the guides show publishers carefully presenting

real a través de las condiciones del entorno, sino que también reconocen concretamente cuáles son los entornos que conducen a tener experiencias que llevan al crecimiento. Por encima de todo, deberían saber cómo utilizar esos entornos, físico y social, que existen, para extraer aquello que sirve para contribuir a la construcción de las experiencias que valen la pena.”(Dewey, 1938, p. 40).

La cuestión de qué experiencias valen la pena era una cuestión central para los teóricos críticos de la escuela de Frankfurt. Muchos de estos pensadores huyeron de la Alemania Nazi con destino a Nueva York. Dada la experiencia, los pensadores de Frankfurt percibían (y con razón) a la propaganda de las industrias culturales alemanas como una de las principales causas de las atrocidades cometidas durante la Segunda Guerra Mundial. Mientras que la escuela de pensamiento ciertamente no era la primera en resistirse a las culturas populares (ver los rechazos de Platón hacia la cultura popular (Broughton, 2008; Leaning, 2009; Levine, 1988)), su orientación marxista y la condena de las culturas de masas representó una evolución significativa de ese discurso.

Adorno y Horkheimer depositaron de lleno la culpa, no en la tecnología, sino en la economía capitalista, donde “el cine y la radio ya no necesitan fingir ser arte. La verdad es que son solamente negocios devenidos en ideología con el fin de justificar la basura que deliberadamente producen. Se llaman a sí mismos industrias; y cuando los ingresos de sus directores son publicados, queda eliminada cualquier duda con respecto a la utilidad social de los productos terminados” (1945/1997, p. 121).

Los pensadores de Frankfurt tenían una orientación más económica hacia los medios masivos que el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS) de la Universidad de Birmingham. El proyecto de Estudios Culturales Británicos se construyó sobre las ideas del italiano Antonio Gramsci sobre los poderes hegemónicos de la cultura de masas. La figura intelectual del CCCS temprano fue el teórico literario Frank Leavis. Según Leaning:

A menudo se piensa que el primer ejemplo de la “inoculación” / modelo proteccionista de la alfabetización mediática es el trabajo

de F. R. Leavis y Denys Thompson de 1933, *Cultura y entorno: la formación de la conciencia crítica*. La intención de este volumen, y del trabajo de seguimiento de Thompson con la revista *El uso del Inglés*, era la protección de las tradiciones literarias de alta cultura de lo que ellos consideraban que era «cultura de masas» (Buckingham, 1998). Collins (1976) entendía a estos esfuerzos en la educación mediática como una respuesta a la percepción de que los medios de comunicación eran, de alguna manera, ajenos a la cultura. Los medios de comunicación alejarían a la gente de actividades culturales más difíciles o desafiantes pero gratificantes. A menos personas se les debe enseñar cómo discernir entre la “buena” alta cultura y la “mala” cultura de masas (Masterman y Mariet, 1994). (2009, p.9).

Estas lecturas negativas de la cultura de masas estaban alimentadas por prejuicios de la alta cultura. Los dos efectos principales del proyecto del CCCS fueron, por un lado, que las culturas comunes y populares pasaron a ser dignas de estudio académico en ambos lados del charco, y, por otro, que las definiciones de la cultura se expandieron. Las culturas populares fueron el foco de publicaciones emblemáticas, como por ejemplo, *Los Usos de la Alfabetización* (1957/1961), de Richard Hoggart, *Cultura y Sociedad* (1959), de Raymond Williams, y *La Formación de la Clase Trabajadora Inglesa* (1964)¹, de E.P. Thompson.

Un área de investigación relacionada con el proyecto del CCCS y frecuentemente pasada por alto era el trabajo de Margaret Mead sobre antropología cultural en el Centro de Investigación de Culturas Contemporáneas de la Universidad de Columbia (RCC). En su reedición de *El Estudio de la Cultura a la Distancia*, de Margaret Mead y Rhoda Métraux, William O. Beeman sostiene:

...que los objetivos teóricos de los profesionales de los estudios culturales contemporáneos no están muy lejos de los de la RCC. Por supuesto, una diferencia

rationales for teaching with their images. They curated diverse collections of professional photographs to support topics perceived as common curricula. Perhaps more interestingly, *Geography through the Stereoscope* suggests elaborate learning structures to support the flow of instruction around groups of students, stereoscopes, and image collections that emphasize collaborative inquiry around visuals.

Educational Organizations as A Window into Classroom Instruction

The paucity of actual instructional materials from K-12 classrooms in this early period make the articulations of professional educational organizations an important site of study for those interested in early media education practices. Some professional organizations felt that visual instruction was an area where they could improve classroom practices.

In an attempt to help teachers gain some understandings of how to teach with visuals The National Education Association formed the Committee on Visual instruction in 1913–1914 (NEA, 1915, p. 93). The NEA continued to lead in media education when they participated in research, supported by the Payne Fund⁴—a Cleveland-based philanthropic organization, to explore the potential uses of radio for education. According to McChesney (1993):

the survey concluded that “any curriculum for a school of the air which is intended to be an effective factor in education must be prepared by educators” and “unhampered by the necessity of carrying propaganda for any commercial group.” The report of the survey was submitted to the NEA at its 1928 convention with the request that the NEA formally resolve “to provide educational leadership for school broadcasting” and oversee the establishment of a national “School of the Air” (p. 39).

While nothing formal came of those recommendations in the short term, much of the Payne supported research was the impetus for major networks like NBC and CBS to work with educational organizations. McChesney suggests this consortium—called the National Advisory Council on Radio and Education (NCER)—

was a precursor for public radio and public television.

The Payne foundation made significant efforts to articulate media pedagogies by supporting research into the effects of motion pictures on youth. This research led to Edgar Dale’s text *How to Appreciate Motion Pictures: A Manual of Motion-Picture Criticism Prepared for High-School Students* (1935). Despite public outcry about media effects, Dale was prescient in acknowledging the pleasure of motion pictures while contextualizing them in the divide between Culture (cap intended) and cultures. In the introduction to his text Dale writes, “the purpose of this book is to help you increase your enjoyment and understanding of motion pictures. It is common, of course, for your instructors to discuss with you the appreciation of poetry, of literature, and of music, but only once in a great while do teachers try to guide students to a better appreciation of motion pictures” (1935, p. 4). Dale’s text was more concerned with demystifying the moviemaking process and cultivating critical understandings and tastes, than with protecting students from nebulous media effects.

Other textbooks from the 1930’s like *Visualizing the Curriculum* (Hoban, Hoban, & Zissman, 1937) took a different approach. Those authors stated that audiovisual material had value based on their degree of realism related to real experience. The authors presented a hierarchy of media that Edgar Dale would elaborate on in 1946 when he developed his famous—although ultimately flawed (Molenda, 2003)—*Cone of Experience*.

With the expansion of radio, the visual education movement morphed into the audiovisual instruction movement. In 1932 the professional organizations involved with this movement consolidated into the Department of Visual Instruction (DVI—presently the Association for Educational Communications and Technology (AECT)) in affiliation with the National Education Association (Reiser, 2001).

While the NEA was collaborating on national media initiatives NCTE created a Committee on Photoplay Appreciation in 1932 that published study guides for teachers around the use of film (Baker, 2013; Christel & Hayes, 2010). The chair of this committee, William Lewin also published *Photoplay Appreciation in American High Schools*. This work was a guide for teachers interested in creating photoplay clubs where

muy grande en el trabajo del RCC y el de los profesionales de los estudios culturales es la relativa ausencia de orientación ideológica en el RCC, y su posición central en la mayor parte de los estudios culturales – particularmente observado en el grupo temprano de Birmingham... uno de los grandes paralelos en los dos enfoques es el énfasis en la cultura popular como una clave para entender el funcionamiento interno de una comunidad. El término “cultura popular” tiene un sabor particular de mercantilización industrializada y se distingue de la “cultura de masas”, o “cultura popular”. Para el RCC, no había otra forma de cultura que no fuera la cultura popular, que abarcaba todos estos géneros “(2000, p. xxv).

Del mismo modo que la financiación inicial para CCCS venía de la industria cultural, el proyecto de RCC fue una extensión de la investigación realizada por Mead y sus colegas durante la Segunda Guerra Mundial bajo los auspicios de la Oficina de Investigación Naval de EEUU / La Oficina de Información de Guerra, en su intento por “estudiar la cultura a distancia” al servicio de la propaganda y las estrategias militares culturalmente informadas.²

Cada una de estas corrientes representaba actitudes dramáticamente diferentes con respecto a las culturas populares y los medios. Dewey estaba interesado en su potencial educativo. Los pensadores de Frankfurt creían que era educativo en el sentido de que las industrias culturales eran el opio de los pueblos. Levis y los pensadores de CCCS estaban preocupados con proteger el legado cultural mientras que Mead intentaba entender un rango más amplio de la cultura popular y común sin hacer ningún tipo de juicio ideológico.

Estos esfuerzos conceptuales no necesariamente tienen análogos directos en la educación secundaria. Los primeros intentos de incluir a los medios no impresos en la educación provenían del movimiento de medios de instrucción. Este grupo de educadores y empresarios estaban preocupados por “los medios físicos, además del profesor, la pizarra, y los libros de texto, a través de los cuales la instrucción se presenta a los alumnos.” Reiser continúa ...

En los Estados Unidos, el uso de los medios de comunicación con fines educativos se remonta a, por lo menos, la primera década del siglo 20 (Saettler, 1990). Fue en este momento que los museos escolares llegaron a existir. Como Saettler (1968) ha señalado, estos museos “servían como unidad(es) administrativa(s) central(es) para la instrucción visual a través de la distribución de exposiciones portátiles, estereógrafos (fotografías tridimensionales), diapositivas, películas, grabados estudio, gráficos y otros materiales de instrucción”(p. 89). Nuestro primer museo de la escuela se abrió en St. Louis en 1905, y poco después, otros museos escolares se abrieron en Reading, PA, y en Cleveland, OH. Aunque algunos de esos museos están establecidos desde el año 1900, el centro de medios del distrito puede ser considerado un equivalente moderno. (2001; p. 9).

Estos primeros intentos de educación multimedia corrían en paralelo a un movimiento concurrente de “educación visual”. Este término se remonta al menos al 1908, cuando Educación Visual, una guía para el maestro sobre linternas, diapositivas y estereógrafos fue publicada por primera vez por la compañía Keystone View. Con el advenimiento de la radio, el movimiento de educación visual relanzó su marca como el movimiento de instrucción audiovisual. En 1932, las organizaciones profesionales involucradas con este movimiento se consolidaron en el Departamento de Instrucción Visual (AECT) en afiliación con la Asociación Nacional de Educación (NEA) (Reiser, 2001).

En ausencia de estándares de enseñanza y un departamento nacional de educación, organizaciones como NEA y organizaciones disciplinarias como NCTE y DVI apoyaron a sus miembros en la publicación de modelos curriculares y recomendaciones pedagógicas. A finales de 1920, NEA tomó la delantera en la educación mediática cuando participó en una investigación, con el apoyo del Fondo Payne, para explorar los vastos usos potenciales de la radio y la educación. Según McChesney:

students could “hone their skills in the consumption of films by reading established critics, by seeing and discussing movies [and] by writing journals on the role of movies in everyday life” (Polan, 2007, p. 324).

In 1953 the American Council for Better Broadcasters (ACBB) was formed with a mission of raising the public taste through education leading to higher quality “programs” (Aufderheide, Firestone, & Davis, 1993). In 1955 one of the ACCB’s newsletters “Better Broadcasts, Better World” records an early use of the phrase “media literacy” (see editor’s note & Baker, 2013)⁵ when describing the ways one might teach about media.

In the absence of teaching standards and a national department of education, organizations like the NEA and disciplinary organizations like NCTE and DVI supported the publication of curricular models and pedagogical recommendations to their memberships.

There is also some evidence that universities had an interest in supporting schoolteachers around the use of media, like film in the classroom. Dale’s *How to Appreciate Motion Pictures*, along with Lewin’s *Photoplay Appreciation in American High Schools* were listed in the course description of a University of Colorado extension course for schoolteachers to help teachers and youth become more skilled in their selection of well-made and uplifting films (Polan, 2007, p. 280). Polan also notes that Teachers College Columbia University offered a mini-course in 1934 to give teachers-in-training some guidance in teaching motion picture appreciation in the classroom.

Contrary to the narratives promoted by common historical frameworks of media education, many of these early articulations of media theory and pedagogy were not simply protectionist. Instead evidence of all three of Masterman’s historical paradigms—the protectionist, the connoisseur, and roots of the semiotic approach are all present in the academy and classrooms prior to 1960.

While there were public concerns about media effects (the Hays Code is the most dramatic example of this) those that taught with media were attempting to enhance traditional instruction while those teaching about media were already exploring issues of audience, production and meaning. Simultaneously, educators were establishing artistic criteria for new media akin to those used for media like poetry, painting, literature, and music.

In 1999 Donna Alvermann, Jennifer Moon & Margaret Hagood published *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Research Critical Media Literacy*. In their book they articulated four approaches to using popular media texts. The first approach suggests media is a cause for concern and students must be protected from it. The second approach is a more analytical, where popular texts are valued but explored in the same way an English teacher might approach a novel or a poem. The third approach emphasizes the pleasures of popular culture texts. You can see the echoes of these practices in the theories and practices rooted in the early period of media theory and education.

The fourth approach described by Alvermann et al. is a self-reflexive combination of the three previously mentioned approaches that draws from feminism and cultural studies. This hybrid approach that continues to evolve and inform media education today is illustrative of how complex the answer to our question “why study the media?” has become and, simultaneously, how rooted the answer to that question is in media education’s foundational thinkers and practitioners. ❄

Editor’s note:

Referring to the author’s note about on the American Council for Better Broadcasts (now the National Telemedia Council), it is of significance that from its earliest formative beginnings (in the mid-thirties), the organization and its founders broke new ground with a philosophy that took a positive, non-judgmental, educational and participatory approach, encouraging active response, working with—rather than against—the media, and focusing on media literacy education as an essential life skill for the 21st century. A retrospective of the ACBB/NCT history and of the Journal of Media Literacy can be found in the two issues of JML, Volume 53, Number 1, Summer 2006 and Volume 54, Number 1, Summer 2007).

REFERENCES

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1997). The culture industry. In *Dialectic of enlightenment* (pp. 121-161). New York, NY: Verso.

Alvermann, D. E., Moon, J. S., & Hagood, M. C. (1999). *Popular culture in the classroom: teaching and researching critical media literacy*. Newark, DE: International Reading Association.

la encuesta concluyó que “cualquier plan de estudios de una escuela del aire que esté destinado a ser un factor eficaz en la educación debe estar preparado por educadores” y “no debe ser obstaculizada por la necesidad de girar sobre la propaganda comercial”. El informe de la encuesta se presentó a la NEA en su convención de 1928, con la solicitud de que NEA formalmente resuelva “la proporción de liderazgo educativo para la difusión de la escuela” y la supervisión del establecimiento de una “Escuela del Aire” nacional (1993, p. 39).

En lugar de investigar a los medios y sus efectos, esa investigación se interesaba en enseñar con los medios de una manera que Dewey ciertamente apoyaría. Mientras que nada salió de esas recomendaciones, en el corto plazo, fue el impulso para grandes redes como NBC y CBS de trabajar en consorcio con los agentes educativos lo que constituiría el movimiento precursor de la radio pública y la televisión pública; la organización se llamaba Consejo Asesor Nacional de la Radio y la Educación (NCER).

Mientras que NEA estaba colaborando en las iniciativas nacionales de medios de comunicación, NCTE creó una Comisión de Valoración de Photoplay en 1932, que publicaba guías de estudio para los maestros para todo lo relacionado al uso de una película (en prensa, Baker, 2010; Christel y Hayes, 2010). El presidente de este comité, Lewin, también publicó *Valoración de Photoplay en las Escuelas Secundarias de Estados Unidos*, una guía para los profesores interesados en la creación de clubes photoplay donde los estudiantes pudieran “perfeccionar sus habilidades en el consumo de películas mediante la lectura de los críticos establecidos, al ver y discutir películas y a través de la escritura de diarios y revistas sobre el rol de las películas en la vida cotidiana” (Polan, 2007, p. 234).

La fundación Payne realizó un esfuerzo importante para articular la pedagogía de los medios a través del apoyo a la investigación sobre los efectos de las imágenes en movimiento (película) sobre la juventud. Esta investigación condujo al texto de

Edgar Dale, *Cómo Aprender Una Película: Un manual de la crítica cinematográfica preparado para los estudiantes de la escuela secundaria*. A pesar de la protesta pública sobre los efectos de los medios, Dale fue profético en el reconocimiento del placer que generaban las películas, y las contextualizaba en la brecha entre la Cultura (con la mayúscula intencional) y las culturas. En la introducción a su texto, Dale escribe, “el propósito de este libro es ayudar a aumentar el disfrute y la comprensión de las imágenes en movimiento. Es común, por supuesto, para tus instructores discutir contigo la apreciación de la poesía, de la literatura y de la música, pero sólo una vez cada tanto los maestros intentan guiar a los estudiantes hacia una mejor apreciación de las imágenes en movimiento” (1993, p. 4). El texto de Dale estaba más preocupado por desmitificar el proceso de creación de películas y cultivar entendimientos críticos y gustos diversos, que por proteger a los estudiantes de los efectos de los medios nebulosos.

En lugar de investigar a los medios y sus efectos, esa investigación se interesaba en enseñar con los medios de una manera que Dewey ciertamente apoyaría.

Otros manuales como *Visualizando el Currículo* (Hoban, Hoban y Zissman, 1937) aplican una táctica diferente. Estos autores establecían que el material audiovisual tenía valor basado en su grado de realismo y verosimilitud con respecto a la experiencia real. Los autores presentaban una jerarquía de los medios que Edgar Dale elaboraría luego en 1946 tras descubrir su famoso Cono de la Experiencia (Reiser, 2001).

En 1953, se conformó el Consejo Americano por Mejores Organismos de Difusión (ACBB por sus siglas en inglés) con la misión de elevar el gusto del público para que demandara “programas” de mayor calidad (Aufderheide, Firestone y Davis, 1993). En 1955, uno de los boletines de noticias de ACBB, “Mejores organismos de difusión, mejor mundo”, registró un uso temprano de la expresión “alfabetización mediática” (en la prensa, Baker)³.

Contrario a las narrativas promovidas por marcos históricos comunes de educación mediática en los Estados Unidos, muchas de estas articulaciones tempranas de pedagogía mediática simplemente

- Ambrosio, K., & Rowe, M. (2006). A walk through the years. *Telemidium, Volume 53, Number 1*.
- Aufderheide, P., Firestone, C.M. & Davis, J. F. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute, Communications and Society Program, Washington, DC.
- Baker, F. (2013). "Standards, media literacy education". In A. Silverblatt (Ed.), *The Praeger handbook of media literacy*. Santa Barbara, CA: ABC/CLIO.
- Black, G. D. (1996). *Hollywood censored: Morality codes, Catholics, and the movies*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Braswell, S. (2015, Oct. 24). The bloody birth of corporate PR. *Ozy*. Retrieved from <http://www.ozy.com/flashback/the-bloody-birth-of-corporate-pr/40325>
- Broughton, J. (2008). *Inconvenient feet : How youth and popular culture meet resistance in education*. In K. S. Sealey (Ed.), *Film, politics, & education : cinematic pedagogy across the disciplines* (pp. 17-42). New York: Peter Lang.
- Buckingham, D. (1998). *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy*. New York, NY: Routledge
- Christel, M., Hayes, Sandy. (2010). Teaching multimodal / multimedia literacy. In E. Lindemann (Ed.), *Reading the past, writing the future : a century of American literacy education and the National Council of Teachers of English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Dale, E. (1935). *How to appreciate motion pictures a manual of motion-picture criticism prepared for high-school students*. New York: Macmillan Co.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York, NY: Penguin. (Original work published 1935)
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster. Original work published 1938)
- Ent, V. (2013). Twentieth Century visual education: Early American schools and the stereograph. *The Country School Journal*, 1, 53-71.
- Emerson, P & Moore, W. C. (1907). *Geography through the stereoscope: student's field guide*. New York, NY: Underwood & Underwood. Retrieved from <https://archive.org/details/geographythrough01emerson>
- Hoban, C., Hoban Jr., C., & Zisman, S. B. (1937). *Visualizing the curriculum*. New York: Cordon Co.
- Hoggart, R. (1961). *The uses of literacy : changing patterns in English mass culture*. Boston, MA: Beacon Press.
- Keystone View Co., 1922. *Visual education: Teacher's guide to Keystone "600 set."* Meadville, PA: Keystone View Company. (Original work published in 1906) Retrieved from <https://archive.org/details/visualeducation00keyston>
- Leaning, M. (2009). *Issues in information and media literacy: criticism, history, and policy*. Informing Science.
- Levine, L. W. (1988). *Highbrow/lowbrow : the emergence of cultural hierarchy in America* (William E. Massey, Sr. lectures in the history of American civilization). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- López, A. (2008). *Mediacology; a multicultural approach to media literacy in the twenty-first cent*. New York, NY: Peter Lang Publishing Inc.
- Masterman, L. (1998). Foreword: The media education revolution. In A. Hart (Ed.), *Teaching the media: International perspectives* (pp. vii-xi). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mc Anany, E. (1988). Wilbur Schramm, 1907-1987: roots of the past, seeds of the present. *Journal of Communication*, 38(4), 109-122.
- McChesney, R. W. (1993). *Telecommunications, mass media, and democracy: The battle for the control of U.S. broadcasting*. New York, NY: Oxford University Press.
- Mead, M., & Métraux, R. B. (2000). *The study of culture at a distance* (Margaret Mead--researching Western contemporary cultures ; v. 1). New York: Berghahn Books.
- Molenda, M. (2003). "Cone of Experience". In A. Kovalchick & K. Dawson (Ed.), *Educational technology: an encyclopedia*. Santa Barbara, CA: ABC/CLIO.
- National Education Association of the United States (1915). *NEA Bulletin: Volumes 4-5*. Washington DC: NEA. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015022379161>
- Polan, D. (2007). *Scenes of instruction: the beginnings of the U.S. study of film*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy : a cognitive approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Reiser, R. (2001). A history of instructional design and technology : part I: A history of instructional media. *Educational technology research and development*, 49(1), 53-64.
- Seattler, P. (1968). *A history of instructional technology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Saettler, P (2004). *The evolution of American educational technology*. Greenwich, CT: Information Age Publishing,
- Silverblatt, A., Ferry, J., & Finan, B. (2009). *Approaches to media literacy : a handbook* (2nd ed. ed.). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's laboratory school: Lessons for today* (Vol. 6). New York: Teachers College Press.
- Thompson, E. P. (1964). *The making of the English working class*. New York: Pantheon Books.
- Tyner, K. R. (1998). *Literacy in a digital world : teaching and learning in the age of information* (LEA's communication series). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Williams, R. (1958). *Culture and society, 1780-1950*. New York: Columbia University Press.
- Wroe, N. (2004). The uses of decency. *The Guardian*,. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/books/2004/feb/07/politics>

¹ It is worth noting that head Nazi propagandist Joseph Goebbels was deeply impressed by the early public relations work done for John D. Rockefeller, Jr. by Ivy Lee. Goebbels met with Lee for advice on how best to craft media messages that would manipulate larger publics (Braswell, 2015).

² Ironically, the initial endowment Richard Hoggart used to found the CCCS came from the media mogul and founder of Penguin paperbacks, Allen Lane. Lane published Hoggart's book *The Uses of Literacy* (Wroe, 2004).

³ There is probably an alternative case to be made for the Office of War Information (OWI—later the U.S. Information Agency (USIA)) as a central force in the formation of the study and uses of media. Mead was part of an interdisciplinary working group in Washington that included many people who created communication studies at the post-secondary level including the founder of the field, Wilbur Schramm, political scientist Harold Laswell, and psychologist Carl Hovland. In particular, Schram went on to found the Institute of Communications Research at the University of Illinois and to edit early key communications textbooks like *Communication in Modern Society* (1948) and *Mass Communications* (1949) (McAnany, 1988). The OWI also coordinated propaganda efforts with the major film studios.

⁴ The Payne Fund also supported early studies by the Reverend William H. Short and his Motion Picture Research Council to study the effects of movie violence on children had more political than scientific implications (Black, 1996)

⁵ In 1983's ACBB changed its name to the National Telemedia Council (Ambrosio & Rowe, 2006) and remains a presence in media education to this day with the publication you are reading.

no eran proteccionistas. Mientras que existían preocupaciones públicas con respecto a los efectos de los medios (ver el código Hays), aquellos que enseñaban con los medios estaban explorando asuntos de audiencia y producción. Simultáneamente, los educadores estaban estableciendo criterios artísticos para los nuevos medios, similares a aquellos utilizados para los medios establecidos, como la poesía, la pintura, la literatura y la música.

Es cierto que hubo escuelas innovadoras (y posiblemente afluentes) que permitían a los estudiantes crear medios de comunicación fuera de la fotografía, pero mi reseña literaria no reveló ninguna narrativa importante. Estas pedagogías tempranas de medios fueron diversas, focalizadas en el análisis de los medios de comunicación, y fueron profundamente influenciadas por el torbellino discursivo de los pensadores fundacionales, y sus influencias aún se pueden ver en nuestras prácticas educativas de los medios en la actualidad.

Fase II 1964-2003

Desmitificación y participación

En 1960, Marshall McLuhan fue comisionado por la Asociación Nacional de Organismos Educativos de Difusión de EEUU (NAEB), el Departamento de Salud, Educación y Bienestar de EEUU y la Oficina de Educación para elaborar un nuevo plan de estudios de medios de comunicación para la educación secundaria. Si bien este currículo nunca se adaptó (2008, Marchessault), estableció los cimientos para lo que sería el trabajo más famoso de McLuhan, *Entendiendo a los medios: Las extensiones del hombre* (1964), donde introdujo el concepto “el medio es el mensaje” y desarrolló en profundidad su idea de la “aldea global”.

Entendiendo a los medios: Las extensiones del hombre sintetizaba muchas ideas anteriores sobre los medios de comunicación y la cultura, y brindaba un marco de “Estudios de medios” a los primeros proyectos de estudios de comunicación. Margaret Mead creía que “la cultura es el comportamiento aprendido de una sociedad o de un subgrupo” (Sardar y Van Loon, 1997; Pág. 5). Raymond Williams, uno de los fundadores de los Estudios Culturales, cree que “la cultura incluye la organización de la producción, la estructura de la familia, la estructura

de las instituciones que expresan o regulan las relaciones sociales, las formas características a través de las cuales los miembros de la sociedad se comunican” (Sardar & Van Loon, 1997, p. 5). El “Mensaje de un medio” de McLuhan parece, en muchos aspectos, análogo a la cultura tal como se define por Mead y Williams; se puede decir que el “mensaje” de las nuevas tecnologías se materializa por las culturas que crean. ❄

¹ Irónicamente, la dotación inicial que Richard Hoggart utilizó para encontrar el CCCS vino del magnate de medios y fundador de los libros de bolsillo Penguin, Allen Lane. Lane publicó el libro de Hoggart *Los usos de la alfabetización* (Wroe, 2004).

² Es probable que haya un caso alternativo a la Oficina de Información de Guerra (OWI – más tarde la Agencia de Información de EE.UU. (USIA)) como una fuerza central en la formación del estudio y los usos de los medios de comunicación no impresos. Mead era parte de un grupo de trabajo interdisciplinario en Washington que incluía muchas personas involucradas en la creación de los estudios de comunicación en el nivel post-secundario, incluyendo al fundador del campo, Wilber Schramm, al politólogo Harold Lasswell, y al psicólogo Carl Hovland. En particular, Schram pasó a fundar el Instituto de Investigaciones de la Comunicación en la Universidad de Illinois y editó los primeros libros de texto clave de comunicaciones, como *La Comunicación en la Sociedad Moderna* (1948) y *La Comunicación de Masas* (1949) (McAnany, 1988). La OWI también coordinó esfuerzos de propaganda con los grandes estudios de cine.

³ En 1978, la ACBB cambió su nombre a Telemedium y sigue estando presente en la educación en medios hasta el día de hoy, con su publicación *El Diario de la Alfabetización Mediática* (Ambrosy y Row Rowe, 2006).

Media Literacy as a responsibility of families and teachers

By Dr. Rosa García-Ruiz (Spain)

By Dr. Armanda Matos (Portugal)

By Dr. Gabriela Borges (Brazil)



ROSA GARCÍA-RUIZ Professor at University of Cantabria (Spain), within the catchment area of Didactics and School Organization. PhD in Education from UNED (Spain). Collaborator professor of the International Master of Communication and Education (UNIA / UHU) and collaborator of UHU Interuniversity Doctoral Program in Communication (U.S., UMA, UCA, UHU). Member of editorial team of *Comunicar Journal*. Research interests: media literacy, teaching methods, training needs and design training plans. Email: rosa.garcia@unican.es



ARMANDA MATOS Graduated in Psychology at the University of Coimbra, and was awarded her PhD in Sciences of Education (specialization area of Psychology of Education) from the same university in 2005. She is Professor at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of Coimbra University, where she has teaching responsibilities in the area of media literacy. She is a member of the Interdisciplinary Research Centre of the Twentieth Century (CEIS20) of Coimbra University. Her main research interests are in the area of social and educational impact of media and include topics such as media violence, cyberbullying, media literacy and the mediator role of school and family. She is the editor of the Portuguese Journal of Pedagogy. Email: armanda@fpce.uc.pt



GABRIELA BORGES Researcher and lecturer in the field of audiovisual studies. She holds a Master and a PhD in Communication and Semiotics from Catholic University of São Paulo/University Nova of Lisbon. She carried on research at Autonomous University of Barcelona, Trinity College Dublin and University of Algarve/Portugal where she worked as associate researcher and lectured in the Master of Communication, Culture and Arts (2005-2012). Currently she lectures at Federal University of Juiz de Fora, Brazil. She co-organized the book *Discourses and Practices of Quality on Television* (Lisbon, 2008), and "In the margins. Essays on theatre, cinema and digital media" (Lisbon, 2010) and published *Samuel Beckett televisual poetics* (São Paulo, 2009) and *Quality in Portuguese Public Television. Analysis of the Canal 2: programmes* (Juiz de Fora, 2014). Email: gabriela.borges0@gmail.com

Portuguese Public Television. Analysis of the Canal 2: programmes (Juiz de Fora, 2014). Email: gabriela.borges0@gmail.com

Media literacy is a key factor in the development of a critical and responsible citizenship in digital society and to receive adequate training is a right of citizens. Living surrounded by audiovisual messages, information from different sources and technological resources from childhood offer powerful tools to understand the society in which we live, and to become critical and active citizens. Family and school are the main references in the education of children and youth, so in this article we explore some reasons why they have to share the

responsibility of media educating young people. We also discuss some initiatives undertaken in various countries, which constitute a reference to consider in order to respond to this educational challenge.

The education of children and youth is not only the responsibility of the school, but family involvement is essential to ensure the right to a quality education. Traditionally we have learned everything you need at school, in which we acquired basic literacy skills to forge a solid professional future, attitudes and ethical commitments needed to live and be active members

La alfabetización mediática como responsabilidad de familias y docentes

Por Dra. Rosa García-Ruiz (España)

Por Dra. Armada Matos (Portugal)

Por Dra. Gabriela Borges (Brasil)

La alfabetización mediática es un factor fundamental para el desarrollo de una ciudadanía crítica y responsable en su manera de comunicarse con el entorno, y es un derecho de los ciudadanos el recibir la formación adecuada. Vivir rodeados de mensajes audiovisuales, de información procedente de distintas fuentes y de recursos tecnológicos desde la infancia, nos ofrece poderosos recursos para comprender la sociedad en la que vivimos y para llegar a ser ciudadanos críticos y activos. Familia y escuela son los referentes principales en la educación de los niños y jóvenes, por lo que mostraremos en este artículo algunas razones por las que han de compartir la responsabilidad de educar en medios a los más pequeños. También analizaremos algunas iniciativas llevadas a cabo en diversos países, que constituyen un referente a tener en cuenta para seguir dando respuesta a este reto educativo.

Con la irrupción de las nuevas tecnologías e internet, el panorama educativo ha cambiado exponencialmente. Internet, la Web 2.0, los MOOC, los medios de comunicación, las redes sociales, e infinidad de herramientas y plataformas ponen a nuestra disposición mucha más información de la que los tradicionales libros de texto pudieran recoger. Asistimos a una continua revolución educativa, en la que han cambiado los intereses de los protagonistas (estudiantes, docentes y familias). Ahora el conocimiento, la información, los recursos... están a disposición de todos, de manera libre y con acceso ilimitado, desde cualquier dispositivo y desde cualquier lugar. Esto ha desdibujado los límites de la responsabilidad educativa que durante siglos ha estado tan bien definida (docentes, familias), de manera que nuevos actores: redes sociales, Internet, medios de comunicación, responsables políticos y educativos-



entran en este escenario educativo para configurar las competencias del ciudadano del siglo XXI.

Los docentes han hecho un notable esfuerzo por adaptarse a estas nuevas tendencias, que les exigen, además de dominar los conocimientos incluidos en el currículum escolar, dominar una serie de herramientas digitales y favorecer en el aula el uso de nuevas propuestas metodológicas que favorezcan el aprendizaje. Y las familias, nuevamente esperan de los docentes que preparen a sus hijos para dominar los contenidos curriculares, y por supuesto, desarrollar una serie de competencias que les conviertan en ciudadanos críticos y responsables con la información que reciben y también con la que comparten con los demás.

En este contexto digital y mediático, la alfabetización mediática es la clave para lograr esta educación necesaria que contribuya al verdadero cambio social. Desde organismos e instituciones internacionales, como la ONU (Alianza para las civilizaciones), la UNESCO o la Comisión Europea, se están promoviendo iniciativas que impulsan la inclusión de esta alfabetización en la educación básica,

of society. Families relied on teachers' professionalism, from whom is expected the best of experience and dedication so that children would grow up as citizens capable of transforming society.

Therefore, the responsibility for education has been in teachers' hands, who have sought, with varying success, to communicate with parents and get the family involved in order to assume responsibility for this educational work.

The advent of new technologies and Internet has changed exponentially the landscape. Internet, Web 2.0, MOOC, media, social networks and a host of tools and platforms offer much more information than traditional textbooks could collect. We witness a continuing education revolution that changed protagonists interests

In this digital and media context, media literacy is the key to achieving this necessary education that contributes to real social change.

(students, teachers and families), as well as resources and methodologies available to respond to these interests. Nowadays knowledge, information and resources are available to all freely and with unlimited access from any device, anywhere. New technologies have blurred the boundaries of educational responsibility that has been so well defined in the hands of teachers and families for centuries. Today new actors—social networks, internet, media, political and educational leaders—enter this educational setting and are reconfiguring the competencies of 21st century citizens.

Teachers have made a remarkable effort to adapt to these new trends, which, in addition to mastering the skills included in the school curriculum, have compelled them to acquire in-depth knowledge of a range of digital tools and encouraged the use of new methodological proposals that promote learning in the classroom. Families expect teachers to prepare their children to master the curriculum and, of course, develop a set of skills to help them to become critical citizens and assume responsibility for the information they receive and share with others.

In this digital and media context, media literacy is the key to achieving this necessary education that contributes to real social change. International organizations and institutions such as the UN (Alliance of

Civilizations), UNESCO and the European Commission are developing initiatives that promote media literacy inclusion in elementary school, since the earliest ages. In the European Union, initiatives such as the Grunwald Declaration on Media Education (1982), Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning (2005) and the Paris Agenda for Media Education (2007) are setting the stage for the inclusion of media literacy in the school curriculum through specific subjects. The understanding is that it can provide citizens with knowledge and skills necessary to make ethical, accountable and democratic use of media technologies. In other contexts, research projects are being developed to respond to this challenge, such as the First Conference on Media Education of the Middle East in Saudi Arabia (2007), the International Media Literacy Research Forum (London, Hong Kong, 2008) or Media Literacy Conference held in Nigeria (2008).

Surely, family and teachers' roles are the most influential with regards to the application of practical proposals with children and young people. Supported by earlier initiatives previously listed, we can be prepared to address without further delay our responsibility in media education. Below we present some initiatives and proposals carried out in Spain, Portugal and Brazil, the countries of origin of the authors.

1. Media literacy in Spain. Landscaping and emerging trends

Compulsory education in Spain is regulated by a law that specifies educational objectives, content and evaluation criteria of the different educational stages. The curriculum is organized around a series of competencies, including digital skills that are closely related to media education. However, there are also content areas that introduce media literacy into teaching practices, such as the environment awareness, communication and representation, language and new uses of technological network, plastic and visual expression through screens and technological resources. That is, there are endless opportunities and content to work with media education in the proposed curriculum. However, there is no specific subject that addresses these contents, or a specialized teacher in charge, beyond subjects related to ICT or IT.

At upper-secondary level, pre-third level, there is

desde las primeras edades. En la Unión Europea, se están marcando las bases para lograr la inclusión de la alfabetización mediática en el curriculum escolar, a través de asignaturas específicas, entendiendo que puede dotar a los ciudadanos de los conocimientos y competencias necesarias para hacer un uso de los medios de comunicación y de las tecnologías ético, responsable y democrático. En otros contextos, se está incentivando la realización de proyectos de investigación para dar respuesta a este reto, como la Conferencia de Oriente Medio sobre la Educación en Medios en Arabia Saudita (2007), el Foro Internacional de Investigación sobre Medios (Londres; Hong Kong, 2008) o la Conferencia sobre Medios en África, celebrada en Nigeria (2008).

Pero sin duda, es el papel de la familia y de los docentes el más influyente en las propuestas prácticas que se lleven a cabo con los niños y jóvenes. Apoyados por las iniciativas y disposiciones anteriormente relacionadas, podemos sentirnos preparados para abordar sin más dilación nuestra responsabilidad en la educación mediática. A continuación presentaremos algunas iniciativas y propuestas llevadas a cabo en España, Portugal y Brasil, países de procedencia de las autoras.

1. La alfabetización mediática en España. Panorama y tendencias emergentes

El curriculum español de la etapa primaria y secundaria (6-12 años) cuenta con infinidad de oportunidades y contenidos para trabajar la educación en medios. Sin embargo, no existe una asignatura específica que aborde estos contenidos, ni un docente especializado que esté al cargo, más allá de asignaturas relacionadas con TIC.

En la etapa de Bachillerato existe una asignatura optativa denominada “Comunicación Audiovisual y Multimedia”, en la que se profundiza en conocimientos relacionados con la tecnología audiovisual, sus aspectos comunicativos, lingüísticos y expresivos y en las repercusiones individuales y sociales de los medios.

En los grados universitarios los estudiantes pueden formarse en títulos relacionados con comunicación (periodismo, comunicación audiovisual o publicidad), o con educación (magisterio, pedagogía, o el máster que habilita para ser profesor de la etapa secundaria de 12-17 años), pero no existe ninguna

titulación específica sobre educación en medios.

En estudios de postgrado sí es posible especializarse en Alfabetización mediática. El mejor modelo lo encontramos en el Máster Internacional en Comunicación Audiovisual y Educación (Aguaded, 2014), que imparten la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía (<http://goo.gl/PpQHjq>); y el programa de Doctorado en Educación, en la línea de Educomunicación y Alfabetización Mediática (<http://goo.gl/6snNAR>). Profesorado del ámbito de la comunicación y de la educación se unen para formar educadores expertos en alfabetización mediática. Cabe destacar también el trabajo de grupo de investigación estatal que está desarrollando diferentes proyectos que van desde el diagnóstico del nivel de competencia mediática de la población española (García-Ruiz, Ramírez, & Rodríguez-Rosell, 2014; Gonzalez, Gozalvez, & Ramirez, 2015; Perez, Ramirez, & García-Ruiz, 2015), a la producción de materiales audiovisuales para que familias y docentes de todas las etapas (Gozálvez, García-Ruiz, & Aguaded, 2014) dispongan de estas herramientas para ayudar a niños y jóvenes a ser ciudadanos críticos, todo ello en estrecha colaboración con el Grupo Comunicar (www.grupocomunicar.com) colectivo veterano en España en educación en medios:

Los Bubuskiski. Se trata de una serie de marionetas infantiles, que a lo largo de siete capítulos pretende desarrollar, de manera lúdica y reflexiva, la competencia mediática y plantear la alfabetización con actividades encaminadas al conocimiento, la reflexión y la propia expresión y producción. Cada capítulo dura entre dos y tres minutos, en los que un grupo de personajes —marionetas que representan niños y adultos— muestran habilidades y estrategias de cara al uso de los medios y las tecnologías. Vienen acompañados de una guía didáctica para docentes, con una explicación del contenido de cada capítulo y una serie de actividades a realizar con los estudiantes, a partir de las cuáles desarrollar las dimensiones de la competencia mediática o audiovisual

an elective course called “Audiovisual and Multimedia Communication”, which delves into related audiovisual technology knowledge, their communicative, linguistic and expressive aspects, in addition to individual and social impacts of audiovisual media.

At university level, students can graduate in communication (journalism, audiovisual communication or advertising), or education (teaching, pedagogy, or the master’s degree that enables teaching at secondary level of 12-17 years), but there is no qualification that brings both professional fields together.

However, there have been postgraduate studies specialized in media literacy for several years. The best model is achieved in the Master’s in Communication and Education (Aguaded, 2014, taught at the University of Huelva and the International University of Andalusia (www.master-educomunicacion.es). Lecturers in the fields of communication and education unite to teach educommunicators specialized in Media Literacy.

Related to this Master’s programme, it is relevant to highlight the work of a research group that is developing different projects ranging from the diagnosis of Spanish population media competence levels (García-Ruiz, Ramírez & Rodríguez-Rosell, 2014; González, Gozalvez, & Ramírez, 2015; Pérez, Ramírez, & García-Ruiz, 2015), to production of audiovisual content to families and teachers (Gozalvez, García-Ruiz and Aguaded, 2014). These tools help children and young people to be critical and responsible with media resources available and make appropriate use of them. We relate here some materials developed within the framework of this research group and the Comunicar Group (www.grupocomunicar.com/):

Bubuskiskis A children’s puppet series, which aims to develop media competence over seven chapters, in a playful and thoughtful way, and to promote literacy through activities focused on knowledge, thought, and expression and production. Each chapter lasts between two and three minutes, during which a group of characters—puppets representing children and adults—demonstrate skills and strategies for the use of media and technology. It includes a didactic guide for teachers, with an explanation of the contents of each chapter and a series of activities to carry out with students, aiming at developing the dimensions of media or audiovisual competence (technology, ideology and values, production and dissemination, aesthetics, reception and interaction, and language) (Ferrés & Piscitelli, 2012).

El Monosabio A series of videos in humorous monologue style that addresses key concepts of media literacy, aiming at helping youth and adolescents learn to live with the media. The dimensions of media competence are also addressed, so that students can discuss and reflect based on the different contents of the videos.

Rostros de Mujer A virtual playroom to enhance media competence of citizenship, deepening gender stereotypes that appear in different media, such as television, newspapers, music videos, movies and YouTube. It is intended to work with young people and adults through workshops, in order to identify sexism and gender discrimination often seen and heard in the media. The aim is to promote equality between men and women through awareness raising (www.rostrosdemujer.org).

Furthermore, the internationalization of the group is already a reality through the newly created Euro-American Thematic Network of Researchers in Media Competence ALFAMED (Alfamed www.re-dalfamed.org/), in which participate more than 180





(tecnología, ideología y valores, producción y difusión, estética, recepción e interacción, y lenguajes) (Ferrés & Piscitelli, 2012).

El Monosabio es una serie de vídeos en estilo de monólogo humorístico que aborda conceptos fundamentales de la educación mediática para que los jóvenes y adolescentes aprendan a convivir con los medios. Se trabajan también las dimensiones de la competencia mediática, de manera que los estudiantes pueden debatir y reflexionar a partir de los diferentes

Rostros de Mujer es una ludoteca virtual para mejorar la competencia mediática de la ciudadanía, profundizando en los estereotipos de género que aparecen en diferentes medios de comunicación, televisión, prensa, vídeos musicales, cine y YouTube. A través de talleres prácticos se pretende trabajar con jóvenes y adultos para poder identificar el sexismo o discriminación por género que vemos y escuchamos habitual—mente en los medios. El objetivo es fomentar la igualdad entre hombres y

mujeres a partir de la concienciación (www.rostrosdemujer.org).

La internacionalización del grupo está garantizada a través de la Red Temática Euroamericana de Investigadores en Competencia Mediática “ALFAMED” (www.redalfamed.org), en la que participan más de 150 investigadores de 13 países europeos y latinoamericanos, cuyo objetivo es propiciar espacios de fortalecimiento para actividades académicas, de investigación, de extensión, producción y difusión sobre educación mediática. Un primer estudio que se está llevando a cabo en la Red es el diagnóstico del nivel de “competencia mediática” de estudiantes y docentes en diferentes.

2. La educación mediática en Brasil: Iniciativas y propuestas comprometidas

En Brasil, la alfabetización mediática aún no está incluida en los curriculum escolares, a pesar de las discusiones y las presiones que se han hecho al Ministerio de Educación. Sin embargo, diversas iniciativas de alfabetización mediática se implementan de manera segmentada, tanto por los investigadores y los docentes que trabajan en conjunto en las escuelas, como por las organizaciones no gubernamentales. Destacamos algunos de las

researchers from 13 European and Latin American countries. Alfamed aims to promote opportunities for strengthening academic, research, extension, production and dissemination activities on media literacy. In the context of this network, an initial study is being carried out with the aim of diagnosing the level of “media literacy” of students and teachers in the different member countries, the results of which will soon be available.

2. Media Education in Brazil: initiatives and proposals

In Brazil, media literacy is not included in school curricula, despite discussions and pressures that have been made to the Ministry of Education. However, various media literacy initiatives are implemented in a segmented way, carried out by researchers and teachers working together in schools, or by NGOs. We highlight some of the most important initiatives in the Brazilian scenario:

Alana Institute is a non-profit organization founded in 1994 that develops projects that seek to ensure conditions for the full development of the child. The Project “Children and Consumption” raises questions relating to advertising aimed at children, and seeks to minimize and prevent potential harm from these practices. The last achievement was a ban on advertising to children, through Resolution 163 of 2014, of the National Council for the Rights of Children and Adolescents (CONANDA), linked to the Special Secretariat for Human Rights of the Presidency of the Republic. <http://alana.org.br/>.

ANDI Brazil Network, created in 1990, is composed of non-governmental organizations (NGOs) in favor of the defense and promotion of children and adolescents rights in the field of communication for development. It contributes to mobilize media and public opinion towards a culture of promoting children’s and adolescents’ rights, through collective and unified actions. The network is associated with CONANDA and the Portal on Children and Adolescents Rights. www.andi.org.br/sobre-a-andi.

Comkids is an initiative that promotes and produces digital, interactive and audiovisual quality content for children and adolescents, taking into account the assumptions of social responsibility, cultural development and creative economy in Brazil, Latin America and the Iberian Peninsula. It develops various activities aimed at communication professionals, children and educators in Brazil and Latin America. It includes the Prix Jeunesse Iberoamerican comKids Festival, organized in Brazil since 2009, serving as a meeting point to reward and publicize quality production for children and adolescents. <http://comkids.com.br/es/>

The Audiovisual Quality Observatory was created in 2014 at the Federal University of Juiz de Fora. It aims to operate as a discussion forum about contemporary audiovisual production broadcast on television and other platforms. It focuses on the selection and analysis of Brazilian quality audiovisual content in the fields of fiction, children and humour to be made available online. These contents discuss aspects of quality that may be of interest to the debate about the important role played by the media in our everyday life, as well as the promotion of media literacy. The focus of the Observatory is the critical training of undergraduate and graduate students, educators, professionals and the general public with an interest in the discussion of the aesthetic proposals selected that suit as cultural, artistic and communicative reference in the audiovisual field. <http://observatoriodoaudiovisual.com.br>

3. Media education in Portugal: framework, practices and trends

In Portugal, a major investment has been made in technological modernization of schools and in the integration of ICT in teaching and learning processes in order to prepare children and youth for the knowledge society. This investment has focused on the promotion of education with the media, but there is still a long way to go with regard to the development of media literacy in the context of formal education.

In fact, the implementation of media education in compulsory education is still very dependent on the willingness of schools and teachers and on the impor-

iniciativas más importantes en escenario brasileño:

El **Instituto Alana** es una organización sin ánimo de lucro creada en 1994 que desarrolla proyectos que tratan de garantizar las condiciones para la vida plena de la infancia. El Proyecto “Niños y Consumo” plantea cuestiones relacionadas con la publicidad dirigida a la infancia, y pretende minimizar y prevenir posibles perjuicios derivados de estas prácticas. El último logro ha sido la prohibición de la publicidad infantil, por medio de la Resolución 163 de 2014, del Consejo Nacional de los Derechos de los Niños y Adolescentes (CONANDA), vinculado a la Secretaría Especial de los Derechos Humanos de la Presidencia de la República. <http://alana.org.br>

La Red ANDI Brasil, creada en el año 1990, está compuesta por organizaciones no gubernamentales (ONG) a favor de la defensa y promoción de los derechos de los niños y adolescentes, en el área de la comunicación para el desarrollo. Contribuye a movilizar a los medios de comunicación y a la opinión pública hacia una cultura de promoción de los derechos de los niños y adolescentes, a través de acciones colectivas y unificadas. www.andi.org.br/sobre-a-andi

Comkids es una iniciativa que promueve y produce contenidos digitales, interactivos y audiovisuales de calidad para niños y adolescentes, teniendo en cuenta los supuestos de responsabilidad social, desarrollo cultural y la economía creativa en Brasil, América Latina y la Península Ibérica. Desarrolla actividades dirigidas a profesionales de la comunicación, niños y educadores en Brasil y América Latina. Entre ellos, el Festival comKids Prix Jeunesse Iberoamericano, organizado en Brasil desde 2009, que sirve como punto de encuentro para premiar y dar a conocer la producción de calidad para niños y adolescentes. (<http://comkids.com.br/es>).

En 2014 se creó en la Universidad Federal Juiz de Fora el **Observatorio de la Calidad del Audiovisual** que opera como un foro para el debate sobre la producción audiovisual contemporánea emitidas en la televisión y otras plataformas de convergencia. Se centra en la curación de contenidos audiovisuales de calidad para la difusión en línea. Estos contenidos discuten aspectos de la calidad que son de interés para el debate sobre el importante papel desempeñado por los medios audiovisuales en la vida cotidiana, así como la promoción de la alfabetización mediática debido

a la relevancia de los medios de comunicación en la sociedad contemporánea. El foco del Observatorio es la formación crítica de estudiantes de pregrado y posgrado, educadores, profesionales y público en general, con interés en la discusión de las propuestas estéticas que sirven como referente cultural, artístico y comunicativo en el área audiovisual (<http://observatoriodoaudiovisual.com.br>).

3. La educación mediática en Portugal: marco, prácticas y tendencias

En Portugal, se ha realizado una importante inversión en la modernización tecnológica de las escuelas y la integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin de preparar a los niños y jóvenes para la sociedad del conocimiento. Esta inversión se ha centrado en la promoción de la educación en medios, pero todavía hay un largo camino por recorrer en lo que respecta al desarrollo de la alfabetización mediática en el contexto de la educación formal.

De hecho, en la educación obligatoria la implementación de la educación en medios es todavía

En Portugal, se ha realizado una importante inversión en la modernización tecnológica de las escuelas y la integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin de preparar a los niños y jóvenes para la sociedad del conocimiento.

dependiente de la voluntad de escuelas y maestros y de la importancia que le asignen, constituyéndose en una de las diversas cuestiones que se puede trabajar en el ámbito de la educación para la ciudadanía, un área transversal que puede ser abordado en diferentes asignaturas, a través de proyectos, en colaboración con las familias y la comunidad, o bien como una disciplina específica que pueden ofrecer las escuelas. Recientemente, el Ministerio de Educación portugués ha dado un paso adelante profundizando en el ámbito de los fundamentos de la educación para la ciudadanía, con el “Marco de referencia de la educación en medios para la Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria”, que pretende ser un instrumento de apoyo a escuelas y maestros (Pereira & al., 2014).

En la enseñanza superior, la educación en

tance assigned to it. Constituting one of several topics that can be worked within the Education for Citizenship, which is a transversal area that may be addressed in different subjects, in schools' initiative projects, in partnership with families and the community, as well as a separate subject offered by schools in the context of their autonomy. Recently, the Ministry of Education took a step forward, producing, within the guidelines of Education for Citizenship, a "Media Education Framework for Pre-school, Primary and Secondary Education", which aims to be a supporting resource for schools and teachers (Pereira & al., 2014).

In higher education, media literacy is present in some bachelor's, master's and doctorate degrees, in the field of communication and education (including teachers training programs), in several Portuguese higher education institutions, either as a specific subject or as a topic addressed in the context of other subjects.

Also in the context of higher education, several Portuguese universities participated in research/intervention projects of great relevance for the media literacy of children and young people, such as the EU Kids Online project, the Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels in Europe project, the MEDI-APPRO project and the Euromeduc project. The University of Coimbra has participated in several international projects aimed at empowering children and young people, parents, teachers and other educators to a critical, safe and responsible media use. Among these, we highlight the CyberTraining-4-Parents project (ref. 510162-LLP-1-2010-1-DE-GRUNDTVIG-GMP), under which several training courses for parents and educators were implemented and various resources were developed, such as the Cyberbullying - a Training Manual for Parents (Jäger, Stelter, Amado, Matos & Pessoa, 2012).

As part of the ongoing project "BeCyberSafe - Beat Cyberbullying; Embrace Safer Cyberspace" (ref 2014-1-TR01-KA200-013354), several resources are being developed, targeting parents and educators, as well as children and youth.

In addition to the projects mentioned, media literacy in Portugal has been driven through initiatives and projects of several entities, such as associations (i.e., Portuguese Association for Consumer Protection - www.nettalks.pt/), public institutions (eg., SeguraNet Project - Ministry of Education - www.segura.net.pt/), private entities (i.e., "Miúdos seguros na Net" project - www.miudossegurosna.net/), and media. Media Initiative projects have greatly contributed to the media literacy of Portuguese citizens, namely the project "Público na Escola" (Newspaper "Público" - <http://goo.gl/UtA1pH>), the "Media Lab" project (Controlinveste - <http://medialab.dn.pt/>) or the portal "RTP Ensina" (<http://ensina.rtp.pt/>), developed by Portuguese Radio and Television, in partnership with the Ministry of Education. ❖

ranet.pt/), private entities (i.e., "Miúdos seguros na Net" project - www.miudossegurosna.net/), and media. Media Initiative projects have greatly contributed to the media literacy of Portuguese citizens, namely the project "Público na Escola" (Newspaper "Público" - <http://goo.gl/UtA1pH>), the "Media Lab" project (Controlinveste - <http://medialab.dn.pt/>) or the portal "RTP Ensina" (<http://ensina.rtp.pt/>), developed by Portuguese Radio and Television, in partnership with the Ministry of Education. ❖

REFERENCES

- Aguaded, I. (2014). Research as a strategy for training educommunicators: Master and Doctorate. *Comunicar*, 43, 07-08. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-a1>
- Ferres, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Garcia-Ruiz, R., Ramirez, A., & Rodriguez-Rosell, M.M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. *Comunicar*, 43, 15-23. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gonzalez, N., Gozalvez, V., & Ramirez, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 36, 117-146. <http://goo.gl/1OQ41n>
- Gozalvez, V., Garcia-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 17-28. <http://goo.gl/BQacmo>
- Jäger, T., Stelter, C., Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T. (Ed.) (2012). *Cyberbullying - Um manual de formação de pais [Cyberbullying - A training manual for parents]*. <http://goo.gl/UwURPI>
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E.J., Pombo, T., & al. (Coord.). (2014). *Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário [A media education framework for pre-school, basic and secondary education]*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Diretor-Geral da Direção-Geral da Educação. <http://goo.gl/d9nQzX>
- Perez-Rodriguez, M.A., Ramirez, A., & Garcia-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en Educación Infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Univesitas Psychologica*, 14(2). <http://goo.gl/DiFuDH>

medios está presente en los currículum de algunas licenciaturas, maestrías y doctorados en el área de la comunicación y la educación, incluida la formación de maestros, de varias instituciones portuguesas de educación superior, bien como una asignatura específica o bien como temas tratados en el contexto de otras asignaturas.

También en el contexto de la enseñanza superior, varias universidades portuguesas han integrado proyectos de investigación/intervención de gran relevancia para la educación mediática de niños y jóvenes, tales como el proyecto “EU Kids Online”, el proyecto “Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels in Europe”, el proyecto “Mediappro” o el proyecto “Euromeduc”. La Universidad de Coimbra ha participado en diversos proyectos para capacitar a niños y jóvenes, familias, profesores y otros agentes educativos, a hacer un uso crítico, responsable y seguro de los medios. Entre ellos destacamos el proyecto CyberTraining-4-Parents, para formar a padres y educadores mediante diversos recursos, tales como el manual “Cyberbullying. Um manual de Formação de Pais” (Jäger, Stelter, Amado, Matos, & Pessoa, 2012).

En el ámbito del proyecto, en desarrollo “BECYBERSAFE: Beat Cyberbullying; Embrace Safer Cyberspace”, se están elaborando recursos destinados tanto a padres y educadores como a niños y jóvenes. Además de estos proyectos, la educación en medios ha sido impulsada en Portugal mediante iniciativas y proyectos de diversas entidades, como asociaciones (como la Asociación Portuguesa para la Defensa do Consumidor: www.nettalks.pt), entidades públicas (como el proyecto “SeguraNet” del Ministerio de Educación: www.seguranet.pt), entidades privadas (ejemplo: proyecto “Miúdos seguros na Net”: <http://goo.gl/E49Ufm>), y medios de comunicación. A iniciativa de los medios de comunicación se están desarrollando proyectos que han contribuido en gran medida a la alfabetización mediática de los ciudadanos, incluyendo el proyecto “Público na Escola” (<http://goo.gl/UtA1pH>), el proyecto “MediaLab Controlinveste” (<http://medialab.dn.pt>), o el portal RTP “Ensina” (<http://ensina.rtp.pt>), desarrollado por la Radiotelevisión de Portugal, en colaboración con el Ministerio de Educación. ❁

Media Literacy in the Education of the Faculty and Communicators

By Dr. Jorge-Abelardo Cortés-Montalvo (Mexico)

By Mgter. Silvia Bacher (Argentina)

By Dr. Luis-M. Romero-Rodríguez (Spain)



JORGE ABELARDO CORTÉS MONTALVO Professor of the Universidad Autónoma de Chihuahua, Mexico. Ph.D. in Information Sciences, Communication and Journalism from University of Sevilla (Spain). Member of the National System of Researchers. Member of the consolidated Academical Group of Education & Communication Research UACHIH 034. Publications: articles in specialized journals, book chapters, and the books *Economía global, política y medios de comunicación* (2000) and *Educación, comunicación y cultura política: experiencias de investigación en la configuración de un Cuerpo Académico* (2004). Email: jcortes@uach.mx



LUIS M. ROMERO-RODRÍGUEZ Ph.D in Communications (Huelva University, Spain, 2014), MA in Social Communications (Almería University, Spain, 2012), Postgraduate 3-years programme in International Politics & Laws (Central University of Venezuela, 2010), BA Major Concentration in Journalism (Santa María University, Venezuela, 2007), Lawyer (Santa María University, Venezuela, 2006) and BA Major Concentration in International Relations (Concordia University, Canada, 2001). Former Dean of Continuing Education & Community Service (2006-2010) at Santa María University (Venezuela), Professor of Communication since 2006 at universities in Venezuela and Peru; and Guest Lecturer at the University of Huelva and International

of Andalusia (Spain) since 2012. Email: lromero2021@gmail.com



SILVIA BACHER Master in Communication and Culture (Universidad de Buenos Aires). Bacher is one of the pioneers in developing the field of communication and education in Latin America. In her professional and academic field, she has specialized in the interacting areas of culture, education and communication. She is the head of the Las Otras Voces. Comunicación para la Democracia NGO (www.lasotrasvoces.org.ar). She is a member of the Advisory Council on Audiovisual Communication and Childhood (Argentina). She is also member of the International Scientific Committee Reviewers of "Comunicar". Coordinates Alfamed in Argentina, the Euro-American inter-university research network on media literacy for citizenship. She is

author of *Tatoo by the media. Dilemmas of education in the digital age* (Paidós) and *Dialogues between communication and education* (UNESCO).

The communication media are currently going through a stage of transformation. This is not just a change of platforms to computers and other devices, but a change in the way the communication system works, which also means that it is modifying the models of public access to information and journalism practice. Media literacy is one of the key concepts which the new generation has in terms of their access to a full citizenship education. None-

theless, besides the fact that interactive connectivity is overloaded with screens and also the state distributes thousands of tablets and netbooks in schools, the education of the teachers and communicators still falls behind. There have been different proposals in several Latin-American countries that have accelerated the education initiatives and the development of the media competence. These affect the academic syllabus in a way that leaves behind the education of the commu-

Alfabetización mediática en la formación del profesorado y comunicadores

Por Dr. Jorge-Abelardo Cortés-Montalvo (México)

Por Mgter. Silvia Bacher (Argentina)

Por Dr. Luis-M. Romero-Rodríguez (España)

Los medios de comunicación se encuentran actualmente atravesando una etapa de mediamorfosis, la cual no solamente significa un cambio de plataformas hacia las pantallas de ordenadores y otros dispositivos, sino un cambio de paradigma en el ecosistema comunicativo, modificando los modelos tanto en cuanto al acceso público a la información, como del ejercicio del periodismo. La alfabetización mediática es una de las claves para que las nuevas generaciones tengan acceso a una ciudadanía plena. Sin embargo, a pesar de que la conectividad interactiva se ha saturado de pantallas y desde el estado se distribuyen en las escuelas millones de tablets y netbooks, las políticas de formación de docentes y de comunicadores enfrentan aún muchos rezagos. Distintas propuestas en varios países latinoamericanos han generado la aceleración de iniciativas de formación y desarrollo de la competencia mediática, que impactan a los currículos académicos en un espectro que rebasa la formación de comunicadores y periodistas. El presente artículo propone presentar algunas claves que pueden, en sus inicios, mostrar un camino para la visibilización y el abordaje de estas urgencias.

1. Introducción

En América Latina y el Caribe hay aproximadamente 117 millones de niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la escuela. Sin embargo, según datos de UNICEF, 6,5 millones de ellos no asisten y 15,6 millones concurren a ella arrastrando fracasos y señales de desigualdad expresadas en dos o más años de desfase grado-edad o rezago escolar.¹ En América Latina la mayoría de los países, cuenta con un alto grado de penetración de las TIC. Según proyecciones del Banco Interamericano de Desarrollo el número de escolares cubiertos por programas de modelo 1 a 1 alcanzará, en

América Latina, a más de 43 millones en 2015.

Las tecnologías pronostican la progresiva desaparición de las restricciones de espacio y de tiempo en la enseñanza y la adopción de un modelo de aprendizaje más centrado en el estudiante. Los ambientes de aprendizaje tecnológicos son eficaces, cómodos y motivantes, y pueden ser preocupantes para aquellos que no hayan incursionado como usuarios en ellas y/o que no las manejen con propiedad. Este ambiente de aprendizaje es activo, responsable, constructivo, intencional, complejo, contextual, participativo, interactivo y reflexivo (Kustcher y St.-Pierre, 2001), lo que permite, para el que interactúe con ellas la posibilidad de obtener ventajas, pero también pueden tener desventajas por mal uso o por descontextualización.

En general las pantallas llegan a través de la implementación de política de inclusión digital que buscan integrarlas a las aulas y, desde allí, a los hogares. Programas como Conectar Igualdad en Argentina, el Plan Ceibal en Uruguay, Computadoras para Educar, en Colombia, o el Servicio de Aula Base Telemática en México, entre otros.

En tanto las TIC llegan a las aulas, la formación de profesionales de la educación y de la comunicación se demora. Y cuando llega, la capacitación suele estar concebida en términos de accesibilidad y manipulación de los dispositivos tecnológicos. Sin embargo, para que los desafíos de las sociedades en relación a la construcción de ciudadanía avancen, es urgente la formación de docentes y comunicadores desde una perspectiva que conciba la comunicación como derecho. Es necesario señalar que, mientras millones de niños van a la escuela tal como la conocemos, otros millones sólo acceden a las TIC que se constituyen en 'la escuela de las pantallas' donde no existe conciencia de la educación que desde allí se imparte. La

nicators and journalists. This article sets out some key cases in their beginning stage that can show a way in order to deal with these urgencies.

1. Introduction

In Latin America and the Caribbean, there are approximately 117 million boys, girls, and teenagers old enough to go to school. But according to UNICEF data, 6.5 million of them do not go to school and 15.6 million of them go, but they have problems of inequality because they have been lagging behind and are no longer with kids of their age (<http://goo.gl/jZ1TnB>). In Latin America, most of the countries have a high scale of introduction of the IT. According to the projects of the Inter-American Development Bank, the number of students covered by model programs 1 on 1 in Latin America reached more than 43 million in 2015.

Technology predicts the progressive disappearance of space and time restrictions in education and the implementation of a learning model that is more centered on the student. The technological learning environments are effective, comfortable, and encouraging. However, they can be a concern for those who have not used them or the ones that do not manipulate them properly. This learning environment is active, responsible, constructive, intentional, complex, contextual, participatory, interactive, and thoughtful (Kustcher and St.-Pierre, 2001). It allows the user both the possible obtaining of benefits and the disadvantages due to misuse or decontextualization (isolation).

Generally, the use of the screen is generated through the implementation of policies of digital inclusion, which seek to integrate these to the classrooms and from there, to their homes. These include programs such as “Conectar Igualdad” in Argentina, “Plan Ceibal” in Uruguay, “Computadoras para Educar” in Colombia, or the “Servicio de Aula Base Telemática” in Mexico, etc.

While IT gets to the classroom, the training of professionals in education and communication is lagging. And when it comes, this is just about accessibility and handling of the technological devices. However, based on the challenges of the society to promote citizenship, it is urgent to educate the teachers and communicators from a perspective that understands communication as a right. Therefore, it is necessary to point out that even if millions of kids go to school as

we know it, there are other millions that can just access the IT and that are instructed in using the “screens” school where there is no conscience of education that comes from there. The education of communicators and teachers, used for children and teenagers, has to keep in mind that it educates. Therefore, it has to guarantee rights, respect diversity, recover their voices, and promote their participation.

2. The Argentina Case

In Argentina,¹ the technology with stronger presence in households is the television, then the cellphone (almost 8 out of 10 use one). In addition, almost 7 out of 10 people use a computer or the Internet.

After a large debate, that included great opposition in 2009, the “Law for audiovisual *communication services*”, (N° 26.522) became effective. In this article, the complexity of the storyline of interests and tensions that the implementation of this norm in political and economic terms entailed is not going to be the focus of attention, rather the focus on the progress in the education of journalists, communicators and producers. Thus, this is about the perspective of rights, regarding children and teenagers.

The Law N° 26.522 creates the CONACAI, (Audiovisual Communication and Childhood Advisory Council) and the Office of the News Ombudsmen. Both of these institutions coordinate efforts to publish and encourage the compliance of the communication rights of children and teenagers, and therefore the education of journalists, communicators and teachers cannot be put off.

The CONACAI has a multidisciplinary, pluralist, and federal scope. Its members perform ad honorem and they are recognized specialists and organizations regarding childhood, adolescence, and infancy.² Amongst its functions, they are able to elaborate proposals to improve quality of the list of programs for boys, girls, and teenagers. Also, they produce a Program of Education in Critical Reception of Media and Information Technology; and finally, promote the creation of competitive funds to improve the quality of audiovisual production for children. In the case of the Office of the News Ombudsmen, it represents the interests of spectators and directs their complaints.

Both agencies, the CONACAI and Office of the News Ombudsmen, produce training materials and

formación de comunicadores y educadores, pensada en términos de infancia y de juventud, debe tener en cuenta que educa y, por lo tanto, garantizar sus derechos, respetar la diversidad, recuperar sus voces, promover su participación.

2. El caso Argentina

En Argentina² la tecnología con mayor presencia en hogares es la televisión, seguida por el teléfono móvil (casi 8 de cada 10 emplean celular) y casi 7 de cada 10 personas utilizan computadora o Internet.

Tras un amplio debate, que incluyó grandes resistencias, en 2009 se promulgó La *Ley de servicios de comunicación audiovisual* (Nº 26.522). No nos abocaremos en este artículo a la compleja trama de intereses y tensiones que conllevó la aplicación de esta norma en términos políticos y económicos sino que focalizaremos en los avances que -a partir de esta ley- se han producido en la formación de comunicadores y productores con una perspectiva de derechos en términos de infancia y juventud en los últimos años.

La Ley Nº 26.522 crea el *Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia* (CONACAI) y la *Defensoría del Público* ambos organismos coordinan esfuerzos para dar a conocer e impulsar el cumplimiento de los derechos comunicacionales de la infancia y la adolescencia para lo cual resulta impostergable la formación de comunicadores y docentes.

El CONACAI es un ámbito multidisciplinario, pluralista y federal, sus miembros se desempeñan *ad honorem* y son reconocidos especialistas y organizaciones en el ámbito de la adolescencia, infancia y niñez.³ Entre sus funciones, les cabe elaborar propuestas para mejorar la calidad de la programación dirigida a los niños, niñas y adolescentes. Producir un Programa de Formación en Recepción Crítica de Medios y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Finalmente, promover la creación de fondos concursables para la mejora de la calidad de la producción audiovisual para la infancia. En el caso de la Defensoría del Público, representa los intereses de los espectadores y canaliza reclamos.

Ambos organismos, el CONACAI y la Defensoría del Público, producen materiales de capacitación y llevan adelante capacitaciones, conferencias, encuentros para comunicadores, productores,

publicistas y profesores. El objetivo es que se reconozcan como actores con responsabilidad social y desde ese lugar, lleven adelante prácticas periodísticas y de ficción de manera respetuosa de los derechos de la infancia y la adolescencia. Hasta el momento CONACAI ha elaborado diferentes documentos, entre ellos, *Los Criterios de calidad para la producción audiovisual y los Criterios para el tratamiento de la infancia y la adolescencia en las noticias*. La Defensoría, por su parte, ha producido, entre otros materiales, la publicación *Herramientas para estudiantes y profesionales de la comunicación. Por una comunicación democrática de la niñez y la adolescencia*. UNICEF ha sido un aliado en estos temas.

Uno de los grandes desafíos de las sociedades es que los comunicadores comprendan su responsabilidad por abogar por los derechos comunicacionales de la infancia. En sociedades construidas fundamentalmente por intereses y perspectivas de adultos, no sorprende que la comunicación periodística tienda a reproducir y amplificar la discriminación que sufren a diario niñas, niños y adolescentes (generalmente los pobres o perteneciente a minorías).

En los medios masivos ni sus voces ni sus opiniones encuentran espacio. Por ello resulta impostergable que los comunicadores y las audiencias se capaciten, conozcan los derechos que corresponden a los más jóvenes. La formación debe incluir la urgencia de consultar voces diversas de los más jóvenes (mujeres y varones, con y sin discapacidad, perteneciente a minorías étnicas, perspectiva de género, entre otras). Esto es indispensable para que la comunicación aporte a construir democracias en la que haya espacio para todos los ciudadanos.

3. El caso de México

Hoy por hoy, el discurso del sistema educativo mexicano está sustentado en la noción de competencias y saberes de integración, los cuales se dirigen a los conocimientos socialmente productivos: "aquellos que se relacionan con el trabajo, la educación y la participación democrática. La consciencia del lugar que se ocupa de la estructura, propicia saberes de trabajo que transforman el modo de vida y se vinculan

have trainings, conferences, meetings with journalists, communicators, producers, publicists, and professors. The objective is that they are recognized like actors with social responsibility. Consequently, acting as such, they undertake journalistic and fiction practices in a respectful manner of children's and teenagers' rights. Up

...contemporary education encourages multimedia language learning to acquire the communicative competence in its entire scope and technological and digital dimensions...

until now, CONACAI has produced different papers, among them are, "Los criterios de calidad para la producción audiovisual" and "Criterios para el tratamiento de la infancia y la adolescencia en las noticias". Office of the News Ombudsmen, has produced, among other materials, the publication "Herramientas para estudiantes y profesionales de la comunicación. Por una comunicación democrática de la niñez ya la adolescencia". Also, UNICEF has been an ally regarding these topics.

One of the main challenges in society is that communicators may understand the responsibility to intercede for the communication rights of children. In societies built fundamentally with interests and perspectives of adults, it is not surprising that journalistic communication tends to express and amplify discrimination that affects boys, girls, and teenagers on a daily basis (generally the poor or minorities).

In the mass media, their voices and opinions can seem fit. That is why communicators and audiences' training cannot be put off. Thus, they also have to know the rights that apply to the youngest. The education has to include the urgency of checking the different voices of the youngest (women and men, with or without disabilities, the ones who are part of ethnic minorities, gender perspective, among others). This is essential so the communication contributes to building of a democracy in which every kind of citizen can fit.

The Audiovisual Communication and Childhood Advisory Council produced training materials for journalists.

3. Mexico's Case

Today, Mexico's educational system functions with competences and integration factors, and these are di-

rected to socially productive knowledge: "Those that are related to work, education and democratic participation. The consciousness of the place that it occupies in the structure promotes working knowledge that transforms the way of living and is linked with the economic, political and cultural system, and also with the possibility to create the material and symbolic base to deal with the concrete needs and define particular interactions" (Gómez and Hamui, 2009, pp. 12-14)

In this regard, contemporary education encourages multimedia language learning to acquire the communicative competence in its entire scope and technological and digital dimensions. In this way, through all the stages of the syllabus from childhood education to university studies, the notion of communication as an individual, group, and social activity would be present.

Nevertheless, it does not have an impact on its media and audiovisual dimension, like an expressive and substantial key to the world in which we live in, regardless of the basis or technology in which it is represented.

According to UNESCO (AMI, 2012), media education must encourage users to develop a critical conscience. In order to achieve this, the educational programs thus include from the analysis of content of media messages, the usage of the instruments of creative expression, as well as the usage of the channels of active participation. The access to every kind of messages with no obstacles is accepted fact. Therefore, the ability to strengthen the analysis and consideration as filter mechanisms and critical defense in the presence of the informative super saturation and the "infopolution" is necessary (Desantes, 2004).

As a consequence, educators must be sufficiently prepared to:

- 1) Incorporate the students in the educational processes oriented to media literacy.
- 2) Contribute with students of all levels to the development of learning techniques that promote the use of the sources of information and its resources.
- 3) Improve the students' abilities in the use of Information Technology and Communication for the research, detec-

con el sistema económico, político y cultural, así como con la posibilidad de crear la base material y simbólica para atender necesidades concretas y conformar interacciones particulares” (Gómez & Hamui 2009, pp. 12-14).

En este tenor, la educación contemporánea fomenta el aprendizaje del lenguaje multimedia para adquirir la competencia comunicativa en sus ámbitos y dimensiones tecnológicas y digitales, de este modo, en todas las etapas del currículo, desde la educación infantil hasta los estudios universitarios, está presente la noción de la comunicación como habilidad individual, grupal y también social. No obstante, no se incide directamente en su dimensión mediática y audiovisual, como una clave expresiva sustancial del mundo que habitamos, independientemente del soporte o tecnología en el que esté representado. El siguiente cuadro puede dar una idea de la dieta mediática de los mexicanos.

Según la UNESCO (AMI 2012), la educación en medios debe favorecer la creación de una conciencia crítica de los usuarios. Para ello, se propugna que los programas educativos abarquen desde el análisis de contenido de los mensajes mediáticos hasta la utilización de los instrumentos de expresión creadora, sin dejar de lado la utilización de los canales de participación activa. El acceso a todo tipo de mensajes sin barreras espacio-temporales es un hecho, pero hay que potenciar el análisis y la reflexión como mecanismos de filtro y defensa crítica ante la sobresaturación informativa y la “infopolución” (Desantes, 2004). En consecuencia los profesores deben estar suficientemente habilitados para:

- Incorporar a los estudiantes en los procesos educativos orientados a la alfabetización mediática.
- Contribuir con estudiantes de todos los niveles para el desarrollo de técnicas de aprendizaje que fomenten el aprovechamiento de las fuentes de información y sus recursos
- Mejorar las habilidades de los estudiantes en la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación en la búsqueda, detección, selección y procesamiento de información mediática

útil para la solución de problemas y para su utilización como instrumento cognitivo, así como promover la generación y difusión de mensajes propios.

Sin embargo, a pesar de que en algunas universidades y centros educativos mexicanos profesores e investigadores han brindado importantes aportaciones al estudio y desarrollo del alfabetismo mediático, no existe a la fecha un plan lo suficientemente consistente para lograr su difusión y aplicación a nivel nacional. Tampoco se ha logrado el empuje por parte de educadores, comunicólogos, periodistas y promotores culturales para que se abra el debate en torno a su importancia y su decidida inclusión, como dominios de competencia genéricos y transversales, en las currícula académicas de los programas educativos en México. Este asunto ni siquiera ocupa un lugar en la agenda nacional. No parece, hasta ahora, ser importante para una estructura de poder basada en la administración de la pobreza, ocuparse de incorporar una alfabetización mediática crítica en el sistema educativo.

4. Educación mediática en los comunicadores

El ecosistema comunicativo actual, caracterizado por la masificación del uso de Internet y sus ingentes plataformas, aunado a la disminución de costos de los dispositivos móviles y las conexiones a la Red, han sido factores determinantes para la modificación de hábitos de consumo de medios tendientes a la infoxicación, la hiperconexión y la sobresaturación informativa. Estamos en un entorno digital en el que los canales de información convencionales (prensa, radio, televisión) atraviesan una dinámica de mediamorfosis en la que buscan su supervivencia compitiendo con las interfaces digitales caracterizadas éstas últimas por el imperio del entretenimiento, la velocidad del ciclo informativo, la superficialidad del tratamiento de las informaciones y la viralidad.

Atrás están quedando los tiempos en el que nos referimos a la «brecha digital» como una limitante de acceso a Internet por razones económicas, geográficas o de competencias digitales. La Red se ha convertido paulatinamente en la plataforma omnipresente por excelencia y los medios convencionales se han tenido que adaptar a sus características técnicas y

tion, selection, and processing of the useful media information to solve problems and to its usage as a cognitive instrument, and in the same way to promote the creating and broadcasting of their own messages.

However, while some universities and schools, Mexican professors and researchers have made important contributions to the study and development of the media literacy. There is no plan today that is consistent enough to accomplish a dissemination and application at a national level. The initiative of teachers,

The initiative of teachers, communication theorists, journalists, and developers to open a debate regarding the importance of media education, and to include these domains in the academic syllabus of the educational program in Mexico, has not been accomplished to date.

communication theorists, journalists, and developers to open a debate regarding the importance of media education, and to include these domains in the academic syllabus of the educational program in Mexico, has not been accomplished to date. This matter is not even regarded as important in the national agenda. It does not seem important, so far, for a power structure based on the administration of poverty, to handle the incorporation of critical media literacy in the educational system.

4. Media Education in Communicators

The current communications environment, characterized by the widespread growth of the use of the Internet and its enormous platforms, combined with the decrease of the costs of mobile devices and network connections, have been determining factors for the alteration of consumption habits of media that tend to “intoxicate”, and tend to have “hyperconnection” and informative supersaturation. We are in a digital environment in which the conventional information channels (press, radio, television) are going through a transformation in which they are looking for survival by competing with the digital interfaces characterized by having the empire of entertainment by their side,

the speed of the information cycle, the superficiality of information treatment, and “viralness”.

The times when we used to refer to the “digital gap” as a restriction to access to the Internet due to digital competences problems or economic and geographic reasons, are left behind now. The Network has gradually become the omnipresent platform and the conventional media have had to adapt to its technical and discursive characteristics, in which the current notion reigns but also in which advertising success is determined by web traffic and the average amount of clicks. This was done so that they can invest in advertising space, which forces the media rivalry to start laying their foundations on sensationalism.

Professors in fields like communication, journalism, and information science are not unaware of this situation. The profession is leading towards an informative trivialization because the environment does it and even if the universities try to maintain their syllabus intact, the professional pragmatics and the commercial-informative dynamic are aimed at benefitting the interest of the audience by the pseudo-information beyond what the gatekeepers themselves consider about the news relevance. Through this way, a new model of communicators leading to a no-information journalism, appear.

The situation gets even more complex with a society that tends to “prosume”, produce and consume, in which not only the audience has the recipient’s role, but that they also become creators and broadcasters of the contents they consider –maybe in a wrong way– useful or interesting for their social environment. Thus, all this transforms the journalist into a professional that competes every day more in a vague, scattered, and chaotic manner.

It is a need also, to understand that the actual journalism students and students from majors that are alike belong to the “Generation Z”, that they were born in the 90’s and the new millennium. This refers to a group of people that has adopted technology immediately and that grew up shaping the communication environment in which we live. Hence, they are immersed in this communication dynamic. Even in some cases, they do not know other ways to practice their profession than their own struggle for audience’s interest that is produced by the transformation of the media, which gradually leads to the deficiency of the

discursivas, en la que impera la noción de actualidad pero también en un medio en el que los anunciantes se rigen por el tráfico web y la tasa de clics promedio para invertir en espacios publicitarios, lo que obliga a que la competencia inter-*media* se fundamente en el sensacionalismo.

Los profesores de campos como la comunicación, el periodismo y las ciencias de la información no están ajenos a esta situación. La profesión se está dirigiendo hacia la banalización informativa porque el ecosistema lo hace y, aunque las universidades intenten mantener sus programas académicos intactos, la pragmática profesional y la dinámica comercial-informativa están encaminada a beneficiar el interés de la audiencia por la pseudo-información por encima de lo que consideren los mismos gatekeepers sobre la relevancia noticiosa, apareciendo así un nuevo modelo de comunicadores encaminados hacia el periodismo de la no-información.

Esta dinámica no es culpa de los medios, de Internet, ni de los periodistas o creadores de contenidos digitales. Es la propia audiencia, como cliente informativo, la que funge como víctima propiciatoria de su propia desinformación; es un vicio de carencias de alfabetización mediática que viene desde la formación inicial de las sociedades, de ausencia de capacidad crítica sobre la información que reciben y de hábitos de consumo de medios en el que prima la sobresaturación de pseudo-informaciones.

La situación se complejiza aún más con una sociedad tendiente al prosumo, en la que no solamente la audiencia toma un papel de receptor, sino que se convierte en creadora y *broadcaster* de los contenidos que consideren –quizás erróneamente– de utilidad o interés para su entorno social, lo que transforma al periodista en un profesional que compite cada día más en un entorno difuso, descentralizado y entrópico.

Es menester también comprender que los actuales estudiantes de periodismo y carreras afines pertenecen a la «Generación Z», nacidos entre la década de los 90 y del nuevo milenio, cohorte que ha adoptado la tecnología a primera instancia, que ha crecido dándole forma al ecosistema comunicacional en el que vivimos, por lo que también se encuentran inmersos en esta dinámica comunicacional e incluso, en algunos casos, ni siquiera conocen otras formas del ejercicio de su profesión que la propia batalla por el

interés de la audiencia producto de la mediamorfosis ergo déficit paulatino de la calidad del producto informativo que ejemplifican en su interacción con los medios.

En un estudio realizado por Romero-Rodríguez & Aguaded (2015) a estudiantes de periodismo en Colombia, Perú y Venezuela, los autores concluyeron que 8 de cada 10 encuestados consideran que deben existir actividades educativas sobre el correcto uso de los contenidos de las redes, aun cuando en su mayoría aseguran haber obtenido sus competencias mediáticas de manera autodidacta por el propio uso de Internet y las redes sociales. Los estudiantes manifestaron, en el estudio en referencia, su desconocimiento acerca de herramientas educomunicativas y de competencias mediáticas, digitales e informacionales para enfrentarse a los medios (convencionales y digitales) con responsabilidad y capacidad crítica y analítica, haciendo énfasis que la educación en medios debe estar presente desde edad temprana en los currícula de educación inicial y primaria. ❁

quality of the informative product that they exemplify in their media interaction.

In a study developed by Romero-Rodríguez & Aguaded (2015) to journalism students in Colombia, Peru and Venezuela, the authors concluded that 8 out of 10 of the interviewed students consider that there should be educational activities about the proper usage of the networks. Thus, this is even if most of them claim they gained their media competences by themselves using the Internet and the social networks. The students expressed, in the study, their lack of knowledge about educational and communicative tools and the media, digital and informational competences to face the media (conventional and digital) with responsibility and analytical and critical abilities, making an emphasis that media education must be present since early age in the syllabus of the initial and elementary education. ❖

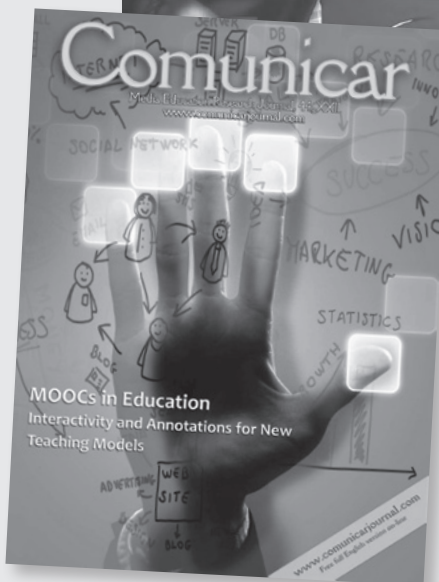
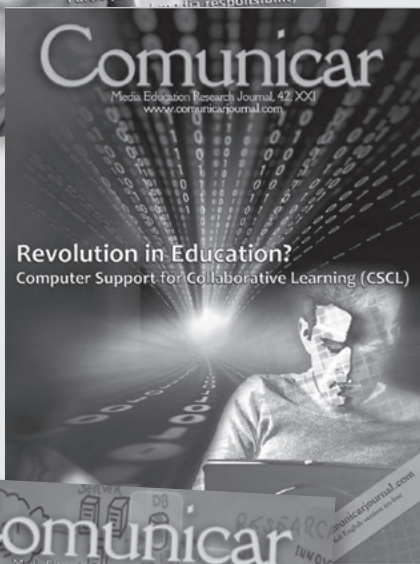
REFERENCIAS

- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios*. Buenos Aires: Paidós
- Desantes-Guanter, J.M. (2004). *Derecho a la información. Materiales para un sistema de la comunicación*. Valencia: Fundación COSO.
- Gómez-Sollano, M. & Hamui-Sutton L. (2009). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. UNAM, México.
- Kustcher N., & St.-Pierre A., (2001). *Pedagogía e Internet Aprovechamiento de las nuevas tecnologías*. México DF: Trillas
- Loreti, D. (1999). *El derecho a la información relación entre medios, público y periodistas*. Buenos Aires, Paidós.
- Romero-Rodríguez, L.M., & Aguaded, I. (2015). Hábitos de consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia*, 70(22).
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa*, Currículum para Profesores. <http://goo.gl/42HbE1>

¹National Survey on Access and use of information and communications technology -ENTIC- 2015.

²Silvia Bacher is CONACAI Councillor representing the NGO other voices. Communication for Democracy.

*NTC is pleased to introduce you to **COMUNICAR***
Comunicar
Media Education Research Journal



- Comunicar is a Scientific bilingual Spanish and English journal, with Chinese abstracts.
- Articles, authors and topics have a decidedly international outlook.
- The journal is now in its 22nd year and has published 1618 research and studies articles.
- The journal appears in 269 international databases, journal impact assessment platforms, selected directories, specialized portals and hemerographic catalogues...
 - A rigorous and transparent, blind reviewing system manuscripts audited. It has an international scientific editorial board and a broad network of 367 reviewers from 28 countries all over the world.
 - Professional management of manuscripts via the OJS platform from the Science and Technology Foundation, with ethical commitments published for the scientific community that ensure transparency and timeliness, anti-plagiarism (CrossCheck), reviewing system...
 - It's a highly visible publication available through numerous search engines, dynamic pdfs, EPUB, DOIs, ORCHID...with connections to Mendeley, RefWorks, ENdNote, and scientific social networks like Academia.Edu
 - A specialized journal in educommunication; communication and education, ICT, audiences, new languages...; there are special monographic editions on the most up-to-date topics.
- It has a printed and an online digital edition. The entire digital version can be freely accessed.
- It is co-edited in Spain for Europe, and in Ecuador and Chile for Latin America. Comunicar also has an English and a Chinese co-edition. The journal is published by Comunicar, a professional non-profit association specializing in educommunication in Spain, collaborating with multiple institutions and international universities.

Media Literacy and media competence: dimensions for analysis and implementation of educational proposals

By Dr. M. Amor Pérez-Rodríguez (Spain)

By Dr. Águeda Delgado-Ponce (Spain)

By Dr. Diana Rivera-Rogel (Ecuador)



M. AMOR PÉREZ RODRÍGUEZ Is a professor in the Department of Spanish Philology and its Didactics at “Universidad de Huelva”. She has a PhD title in Humanities from “Universidad de Huelva”. Ms. Perez Rodriguez is a Professor of the International Master of Communication and Education (UNIA / UHU), and of UHU Inter-University Doctoral Program in Communication. She is an assistant editor of «Comunicar», Media Education Research Journal (JCR, Scopus). She has also participated in many educational/investigation activities about Media Literacy. E-mail: amor@uhu.es



ÁGUEDA DELGADO-PONCE Has a Ph.D. title and is a Professor in the Department of Spanish Philology and its Didactics from “Universidad de Huelva”. She is a Professor of the International Master of Communication and Education (UNIA / UHU). Ms. Delgado-Ponce is a member of Board of Management of «Comunicar», Media Education Research Journal (JCR, Scopus). She is also a member of the research group “Agora” (HUM-648) and the Group “Comunicar”. E-mail: agueda.delgado@dfesp.uhu.es



DIANA RIVERA-ROGEL Is a full time Professor of Print media at the Technical University of Loja (Ecuador). She holds a BA degree in Social communication from the Technical University of Loja (2006); a specialisation degree (DEA), and a Ph.D. title in Communication and Journalism from “Santiago de Compostela” University (Spain). Miss Diana Rivera is the Director of the Department of Communication Sciences of the Technical University of Loja since May 2012. Miss Rivera is an International co-editor of the scientific journal “Comunicar”. She has also participated in four funded research projects selected by UNESCO and FELAFACS to teach the course on “Online and multimedia journalism for Andean countries”. E-mail: drdianis@gmail.com

The development of media competence requires systematization and clarification of the concept itself. This is quite essential to establish a set of dimensions and indicators for the review and assessment of the literacy process involved in this competence. Institutions from different fields, through several studies and research, have already set standards to determine these indicators. From the European experience and American contributions, a list of the highlights with their similarities and differences are presented here. The article shows the need to define the meaning of media competence, high-

lighting its areas, in order to allow both levels of analysis that our citizenship has, and the implementation of didactic performances for their development in today's society.

1. Media literacy and media competence

The term “media literacy” is gaining acceptance and relevance as a result of the urgent demand for a global, coherent and sustainable development in media education. The declaration of Grünwald in 1982 marked the beginning of the conceptualization of media competence from different initiatives at both Euro-

Alfabetización mediática y competencia mediática: dimensiones para el análisis e implementación de propuestas educativas

Por Dra. M. Amor Pérez-Rodríguez (España)

Por Da. Águeda Delgado-Ponce (España)

Por Dra. Diana Rivera-Rogel (Ecuador)

El desarrollo de la competencia mediática requiere de la sistematización y clarificación del propio concepto. Para ello es fundamental establecer una serie de dimensiones e indicadores que permitan el análisis y posterior valoración del proceso de alfabetización que implica esta competencia. Instituciones de distintos ámbitos, estudios e investigaciones han marcado pautas para determinarlos. Desde la experiencia europea y las aportaciones americanas, se presenta un elenco de lo más destacado con sus coincidencias y divergencias. El artículo muestra la necesidad de delimitar el significado de la competencia mediática, poniendo de relieve sus ámbitos, con el objeto de permitir, tanto el análisis de los niveles que posee la ciudadanía, como la implementación de actuaciones didácticas para su desarrollo en la sociedad actual.

1. Alfabetización mediática y competencia mediática

El término «media literacy» se consolida como consecuencia de la demanda urgente de un desarrollo mundial, coherente y sostenible en educación mediática. La Declaración de Grünwald en 1982 supone el inicio de la conceptualización de la competencia mediática a partir de diferentes iniciativas tanto a nivel europeo como mundial. A partir de ella se reconoce el impacto de los medios de comunicación, constituyendo un elemento de gran importancia de la cultura en el mundo contemporáneo y haciendo necesaria una educación a este respecto. Se aboga aquí, de manera global, por la integración de la educación relativa a los medios de comunicación en todos los niveles educativos, la educación de adultos, así como la formación para educadores,

animadores y mediadores, junto a la estimulación de actividades de investigación, desarrollo y cooperación internacional en este ámbito. Posteriormente, la Conferencia de Viena «Educating for the media and the digital age» contribuirá a que se oriente la educación mediática no solo como tarea de la escuela, sino también de las autoridades, los medios públicos, la industria, los padres y la ciudadanía en general. La «Agenda de París» de 2007 detallará, entre sus 12 recomendaciones, la necesidad de adoptar una definición inclusiva de la educación mediática y definir las competencias básicas y sistemas de evaluación, además de integrar la educación sobre los medios de comunicación en la formación inicial de los docentes o desarrollar métodos pedagógicos apropiados y en evolución. En 2014 el «I Foro European Media and Information Literacy», de la UNESCO y la Comisión Europea insiste en la promoción de políticas con la finalidad de incluir la competencia mediática en la educación formal, informal, la formación de los profesores, la investigación y la cooperación internacional.

Históricamente, la alfabetización informacional, audiovisual y digital se han desarrollado de forma claramente separada. La primera, dedicada al acceso, tratamiento y conversión en conocimiento de la información, la alfabetización audiovisual centrada en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual, y la alfabetización digital dirigida a la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión por medio de las tecnologías. La tendencia actual a la confluencia de los medios en la Red y la consecuente digitalización está llevando a los distintos organismos a una convergencia

pean and global levels. In this declaration, the impact of Media is recognized, constituting an element of great importance of culture in the contemporary world and necessitating a better education in this regard. It advocates globally, for an integration of education related to media at all levels of education, from adult education to training for educators, animators and mediators, with stimulation of research activities, development and international cooperation. Subsequently, the Vienna Conference “Educating for the media and the digital age” will contribute to media education to be oriented not only as homework from school, but also by authorities of public media, industry, parents and society. The “Paris Agenda” of 2007 will detail, among its 12 recommendations, the need to adopt an inclusive definition of media education and to define the basic competences and evaluation skills, and to integrate education on ways of communicating in the initial training of teachers or development of appropriate teaching methods. In 2014 the “First Forum on European Media and Information Literacy”, UNESCO and the European

The aim of media literacy is to increase the awareness of people about the many ways in which the messages of the media affect everyday life across multiple formats: television programs, films, images, texts, sounds and web pages that are carried by different communication channels...

Commission insisted on the promotion of policies in order to include media competence in formal, informal education, teachers training, research and international cooperation.

Historically, informational, audiovisual and digital literacy have been developed in very clear separate ways. The first was dedicated to access, treatment and conversion of knowledge into information; media literacy focused on the knowledge, skills and attitudes related to the mass media and audiovisual language, and digital literacy was directed at capacity search, processing, communication, creation, and dissemination through new technologies. The current trend towards convergence of the media and the consequent digitization are leading the different agencies toward a confluence, and conceptual integration.

This situation and the very different approaches have been emphasized by Livingstone (2004), Hobbs and Jensen (2009) Koltay (2011), Pérez-Tornero (2004) and Potter (2010), among others. For our part, and while noting that the choice of a determined terminology will always involve a strategic character, where some will place emphasis on some aspects over others, preferring to use the term “competence” involving a holistic vision and contextualized learning, we opted for the “media” as the convergence of digital and audiovisual which includes not only technological progress but also traditional media, aligned with the main European and international organizations that promote development projects and policies in this area.

2. Dimensions and indicators

The media competition calls for different skills and literacy forms, as being both necessary and key to the full development of freedom of expression and the right to information of active citizenship. From this perspective, on a European level, skills and competences related to encoding and decoding, the technical-instrumental, and the interpretation and Culture are considered (European Commission, 2007). Beyond the use of instruments or decoding of certain repertoires of signs, a specific capacity is required to ensure the relationship between reading and writing to the broader semiotic and pragmatic contexts, particularly the cultural context and the context of the social interaction.

The aim of media literacy is to increase the awareness of people about the many ways in which the messages of the media affect everyday life across multiple formats: television programs, films, images, texts, sounds and web pages that are carried by different communication channels. In this sense, and following the considerations of the European Commission (2007), media literacy is the ability to access, analyze and evaluate the power of these messages as an important part of our contemporary culture as well as to communicate competently in this media context, including television, movies, radio, music, media, internet and any other type of digital technologies designed for communication.

The Alliance of Civilizations of the UN estimates that the key concept is still to develop critical thinking about the messages of the mass media, along with the

e integración conceptual y terminológica.

Esta situación y los muy distintos enfoques ha sido puesta de relieve por Livingstone (2004), Hobbs y Jensen (2009) Koltay (2011), Pérez-Tornero (2004) y Potter (2010), entre otros. Por nuestra parte, y sin dejar de señalar que la elección de una determinada terminología siempre implicará un carácter estratégico, a la vez que se pone énfasis en unos aspectos sobre otros, preferimos utilizar el término «competencia» que entraña una visión holística y contextualizada de los aprendizajes, al mismo tiempo que nos decantamos por lo «mediático» como convergencia de lo digital y audiovisual atendiendo no solo a los avances tecnológicos sino también a los medios de comunicación clásicos, y en la línea de los principales organismos europeos e internacionales que promueven el desarrollo de proyectos y políticas en este ámbito.

2. Dimensiones e indicadores

La competencia mediática implica distintas habilidades y formas de alfabetización, al mismo tiempo que es necesaria y clave para el pleno desarrollo de la libertad de expresión y el derecho a la información de la ciudadanía activa. Desde esta perspectiva, en el ámbito europeo se contemplan las competencias y habilidades relacionadas con la codificación y decodificación, lo técnico-instrumental, y la interpretación y cultura (Comisión Europea, 2007). Más allá de la utilización de instrumentos o la decodificación de ciertos repertorios de signos, se requiere de capacidades que garanticen la relación entre la lectura y la escritura con los contextos semióticos y pragmáticos más amplios, en particular el contexto cultural y al contexto de la interacción social.

El objetivo de la alfabetización mediática es aumentar la conciencia de las personas sobre las muchas formas en que los mensajes de los medios de comunicación inciden en la vida cotidiana a través de múltiples formatos: programas de televisión, películas, imágenes, textos, sonidos y páginas web que son transportados por diferentes canales de comunicación. En este sentido, y siguiendo las consideraciones de la Comisión Europea (2007), la alfabetización mediática es la habilidad de acceder, analizar y evaluar el poder de estos mensajes como parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como de comunicar de un modo competente en este contexto mediático, que

incluye televisión, películas, radio, música, medios de prensa, Internet y cualquier otro tipo de tecnologías digitales diseñadas para la comunicación.

La Alianza de Civilizaciones de la ONU estima que el concepto clave sigue siendo el de desarrollar un pensamiento crítico ante los mensajes de los medios de comunicación de masas, junto a la producción de mensajes mediáticos, que se ha visto acrecentada por la participación que permite la Web 2.0. Desde el ámbito de la UNESCO se hace hincapié en la combinación de la alfabetización mediática y la informacional atendiendo, junto al acceso, evaluación y uso ético de la información, a las funciones de los medios y el compromiso para la auto-expresión.

Por tanto, el desarrollo y adquisición de la competencia mediática está unido a la descripción de dimensiones e indicadores que puedan consensuarse y permitan la conceptualización de la misma en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes implicados para un posterior planteamiento didáctico que sirva de guía a la hora de alcanzar una alfabetización adecuada.

La competencia mediática implica distintas habilidades y formas de alfabetización...

Entre las distintas propuestas, destacamos las consideraciones de Celot y Pérez-Tornero (2009) y Pérez-Tornero (2013) que estiman las dimensiones de: competencias individuales, en las que se atiende a las habilidades de uso, comprensión crítica y habilidades de comunicación, y factores de entorno que incluyen la disponibilidad de medios y el contexto. Su principal aportación estriba en la incorporación de los factores contextuales y la integración de criterios relacionados con la competencia digital.

La propuesta de Ferrés (2007) estima seis dimensiones: Lenguaje, Tecnología, Procesos de producción y programación, Ideología y valores, Recepción y audiencia y Estética. Posteriormente Ferrés y Piscitelli (2012) sustituyen la dimensión Recepción y audiencia por la de Procesos de interacción dando más importancia a la recepción activa frente a las pantallas, e incorporan el ámbito de la difusión como un elemento de mayor relevancia

production of media messages, which has been heightened by participation that web 2.0 allows. Within the scope of UNESCO, the combination of media literacy and informational basis is emphasized, together with access, evaluation and ethical use of information, media functions and commitment to self-expression.

Therefore, the development and acquisition of media competence is added to the description of dimensions and indicators that can be agreed upon and that allow the conceptualization of it in relation to knowledge, skills and attitudes involved for further didactic approach to serve as a guide, in order to achieve adequate literacy.

Among the various proposals, we include the most outstanding ones of Celot and Pérez-Tornero (2009) and Pérez-Tornero (2013) that estimate the dimensions of: individual competitions in which one looks at the skills of use, critical understanding and communication skills; and environmental factors including the availability of media and context. Its main contribution lies in the incorporation of contextual factors related to the integration of digital competence criteria.

The proposal made by Ferrés (2007) estimates six dimensions: Language, Technology, Processes of production and programming, Ideology and Values, Reception and Audience, and Esthetics. Later Ferrés and Piscitelli (2012) replace the dimension of Reception and audience with the Processes of interaction, giving more importance to the active reception in front of screens, and incorporating the field of broadcasting as an element of greater relevance in the Process of production and programming. Quite meaningful, in this proposal, is the attention to the dissociation between emotion and reason generating images, one of the most important and neglected by media education aspects.

Perez-Delgado-Rodríguez and Ponce (2012) set ten dimensions for the development of media competence organized in a pyramidal figure in three levels. **Knowledge**, including the dimensions of policy and media industry, Processes of production, technology, language, access and retrieval of information. **Understanding**, bringing together the dimensions of Reception and understanding, and Ideology and values. And finally, **Expression**, with citizen participation, creation and communication.

In the United States the National Communication

Association (1998) proposes its standards and media literacy skills associated with knowledge, behavior and attitudes distributed in five thematic areas: the ways in which the media are used, the complex relationships between the audience and the media content, the media content in relation to social and cultural contexts in which they occur, the commercial nature of the media, and audiences. Other studies (Christ, 2004; Christ & Henderson, 2014; Hobbs, 2004; Hobbs & Jensen, 2009) suggest learning skills, cognitive process oriented, communication and problem-solving skills, and learning tools, including information and communication technology such as computers, networks, audio, video, and other communication tools. A vision focused on an instrumental approach, tending to emphasize the development of critical thinking, students communication, collaboration and creativity vision is also stressed. Potter (2010) highlights the multidimensional value of media literacy, so that for its development it requires four dimensions: cognitive, emotional, aesthetic and moral, all being equally important and complementary for a proper media competition.

Finally, UNESCO presents a conceptual model for developing media and informational literacy, integrating both literacies in a more ambitious proposal, organized in four dimensions: Information: resources and institutions that transmit information and access to it ; Purpose: why people use information and participate in media applications; Understanding: basic skills that every citizen should have about the means for a critical analysis and the ethical use of information transmitted; Processes and practices: the competences that citizens must possess to create and use the information and media content effectively and ethically.

3. Educational Proposal

We suggest then, based on the model of Perez-Delgado-Rodríguez and Ponce (2012) a proposal for training in media competence. The aim is to develop a level that allows a critical analysis of the media and the creation of suitable messages for different contexts and target. To do that, more specific targets will be set to:

- Understand what media competence is, its importance and implied aspects to this.

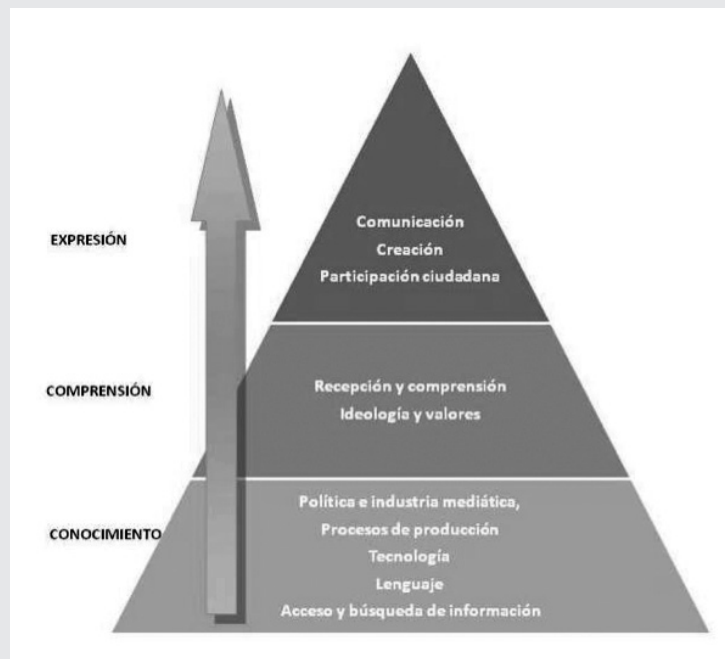
frente a los Procesos de producción y programación. Es significativo, en esta propuesta, la atención a las disociaciones entre emoción y razón que generan las imágenes, uno de los aspectos más importantes y menos atendidos por la educación en medios.

Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) establecen diez dimensiones para el desarrollo de la competencia mediática organizadas piramidalmente en tres ámbitos. Conocimiento, que incluye las dimensiones de Política e industria mediática, Procesos de producción, Tecnología, Lenguaje, Acceso y obtención de información. Comprensión, que reúne las dimensiones de Recepción y comprensión, e Ideología y valores. Y, finalmente, Expresión, con Participación ciudadana, Creación y Comunicación.

En los Estados Unidos la National Communication Association (1998) propone sus estándares y competencias de alfabetización mediática asociados a conocimientos, comportamientos y actitudes distribuyéndolos en cinco áreas temáticas: las formas en que se utilizan los medios de comunicación, las complejas relaciones entre el público y los contenidos de los medios, el contenido de los medios de comunicación en relación a los contextos sociales y culturales en los que se producen, la naturaleza comercial de los medios de comunicación, y las audiencias. Otros estudios (Christ, 2004; Christ & Henderson, 2014; Hobbs, 2004; Hobbs & Jensen, 2009) plantean las habilidades de aprendizaje, orientadas al proceso cognitivo, la comunicación y habilidades de resolución de problemas, así como las herramientas de aprendizaje, que incluyen tecnologías de la información y de la comunicación tales como computadoras, redes, audio, vídeo, y otras herramientas de comunicación. Se supera también una visión centrada en un enfoque instrumental, tendiendo a enfatizar el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación de los estudiantes, la colaboración y la creatividad. Potter (2010) destaca el valor multidimensional de la alfabetización mediática, por lo que se requiere el desarrollo de cuatro dimensiones: cognitiva, emocional, estética y moral, siendo todas igualmente importantes y complementarias para una adecuada competencia mediática.

Finalmente, la UNESCO plantea un modelo conceptual para desarrollar la alfabetización mediática e informacional, integrando ambas alfabetizaciones en

una propuesta más ambiciosa, organizada en cuatro dimensiones: Información: recursos e instituciones que transmiten la información, así como acceso a la misma; Propósitos: razones por las cuales las personas utilizan la información y participan en los usos de los



Ámbitos y dimensiones de la competencia mediática (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012).

medios; Comprensión: los conocimientos básicos que todos los ciudadanos deben tener sobre los medios para un análisis crítico y el uso ético de la información que transmiten; Procesos y prácticas: las competencias que los ciudadanos deben poseer para crear y utilizar la información y contenidos de los medios de manera eficaz y éticamente.

3. Propuesta educativa

Planteamos a continuación, basándonos en el modelo de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) una propuesta de formación en competencia mediática. El objetivo es desarrollar un nivel que permita un análisis crítico de los medios de comunicación así como la creación de mensajes adecuados los distintos contextos y destinatarios. Para ello se fijarán metas más específicas como:

- Conocer qué es la competencia mediática, su

- Analyze and evaluate the aesthetic aspects for the configuration of media messages.
- Know the different codes involved in media messages and be able to combine them to create other messages.
- Analyze and critically evaluate audiovisual messages based on the values and ideologies they convey.
- Understand the issues involved in the production and diffusion of messages.
- Know the tools involved in digital communication and be able to use them.
- Be able to recognize oneself as active audience and critically evaluate the emotional, rational and contextual elements involved in the reception of audiovisual messages.

In this sense, the proposal aims to develop the ability to assess and analyze the messages from the aesthetic point of view, analyze and express themselves through different media codes, critically assess the messages expressed by the different media and the underlying ideology, know the mechanisms of production and dissemination of messages, and create media messages using different languages and tools of production and distribution.

The development of media competence is certainly a challenge in educating the public. Besides the fact that teaching-learning curriculum processes are fostered and improved here, the most active and democratic participation in society is promoted, consumers and media users more critical strategies, as 'prosumers', are acquired, encouraging freedom of expression and the ability to access information of quality. It is therefore important to develop in educational materials to promote policies, strategies and activities aimed at enhancing each of the components that are identified as essential in the development of this necessary literacy. ❄

REFERENCES

- Celot, P. (Coord.) (2015). *Assessing media literacy levels and the European commission pilot initiative*. Brussels: European Commission. <http://goo.gl/SKeqXy>
- Celot, P., & Pérez-Tornero, J.M. (Coords.) (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. Brussels: European Commission. <http://goo.gl/rnXfa8>
- Christ, W.G. (2004). Assessment, media literacy, standards, and higher education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 92-96.
- Christ, W., & Henderson, J. (2014). Assessing the ACEJMC Professional Values and Competencies. *Journalism & Mass Communication Educator*. doi: 10.1177/1077695814525408
- Commission European (2007). *Study on the Current trends and Approaches to media literacy in Europe*. <http://goo.gl/p3s63W>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: [10.3916/C38-2012-02-08](http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08)
- Grizzle, A., & Torras-Calvo, M.C. (2013). *Media and Information Literacy. Policy & Strategy Guidelines*. Paris: UNESCO. <http://goo.gl/HgzLYW>
- Hobbs, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education *American Behavioral Scientist*, 48(1), 42-59. doi: 10.1177/0002764204267250
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 1-11. <http://goo.gl/4qQfJ>
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. doi: 10.1177/0163443710393382
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), 3-14.
- National Communication Association (1998). *The speaking, listening, and media literacy standards and competency statements for k-12 education*. Annandale, VA: NCA.
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2012). From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators. *Comunicar*, 39, 25-34. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Tornero, J.M. (Coord.) (2013). *Midiendo la alfabetización mediática en Europa 2005-2010*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez-Tornero, J.M. (2004). *Promoting digital literacy. Understanding digital literacy*. Unión Europea: Educación y Cultura.
- Potter, W.J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 54(4), 675-696. doi: 10.1080/08838151.2011.521462

importancia y los aspectos implicados en esta.

- Analizar y valorar los aspectos estéticos para la configuración de los mensajes de los medios.
- Conocer los distintos códigos implicados en los mensajes mediáticos así como ser capaces de combinarlos para la creación de otros mensajes.
- Analizar y evaluar críticamente los mensajes audiovisuales atendiendo a los valores e ideologías que transmiten.
- Conocer los aspectos involucrados en la producción y difusión de mensajes.
- Conocer las herramientas que intervienen en la comunicación digital y ser capaz de usarlas.
- Ser capaz de reconocerse como audiencia activa y valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes audiovisuales.

En este sentido, la propuesta pretende desarrollar la capacidad para valorar y analizar los mensajes desde el punto de vista estético, analizar y expresarse a través de los distintos códigos mediáticos, valorar críticamente los mensajes vertidos por los distintos medios y la ideología subyacente, conocer los mecanismos de producción y difusión de los mensajes y crear mensajes mediáticos haciendo uso de los distintos lenguajes y herramientas de producción y difusión.

El desarrollo de la competencia mediática es sin duda un reto en la educación de la ciudadanía. Además de que se motiva y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje curriculares, se promueve la participación más activa y democrática en la sociedad, se adquieren estrategias de consumidores y usuarios de los medios más críticas, como «prosumidores», y se fomenta la libertad de expresión, así como las capacidades para acceder a una información de calidad. Por ello es importante avanzar en políticas educativas que promuevan materiales, estrategias y actividades encaminadas a actuar en relación con cada uno de los componentes que se señalan como fundamentales en el desarrollo de esta necesaria alfabetización. ❖

Youth-produced media: Platforms for social inclusion

By Jordi Torrent (UNESCO)



Studied Philosophy at the University of Barcelona and followed graduate studies on Anthropology and Cinema at the Sorbonne University, Paris. He was Media Educator Consultant for the Department of Education of New York City from 1990 to 2007, where he developed Media Literacy Education programs for students, educators and parents. In 2004 he co-founded “Overseas Conversations”, an annual series of international conferences in New York focusing on youth, media and education. He has co-edited, among other publications, “Mapping Media Education Policies in the World”, “Youth Media Visions: Conversations Across Cultures” and “New Opportunities for Media and Information Literacy in the MENA Region.” Since 2007, Mr. Torrent is Project Manager of Media and Information Literacy initiatives at UNAOC. <http://www.unaoc.org/what-we-do/projects/media-and-information-literacy/>

We constantly speak of youth (1), of youth challenges, of youth shortcomings, youth innovative trends, youth violence, youth crime, youth fashion, etc. But we seldom facilitate venues and opportunities for youth to significantly express themselves in a way that their visions and voices are really heard, and taken into consideration, by the adults, who make the decisions about the world young people themselves are living in. Youth will, in a short period of time, be asked to manage those key decisions that are shaping the world today.

Of course youth-produced media empowers youth. But it truly empowers them when produced within the framework of Media Literacy. Media Literacy is the ethical context, the critical thinking device, that when applied to young people producing their own media, elevates their messages to relevant communication, to messages that adults should pay attention to.

While it is true that most young people—in the industrialized world (2)—are in fact constantly communicating; with whom are they communicating? Their dozen of followers on YouTube, their hundreds of friends on Facebook, their fans on Instagram. But, do the adults take into consideration these media mes-

sages that youth produce? I mean, beyond the marketers sniffing social media platforms for the betterment of the micro-target-placement of their commercial products. Mostly no, the great majority of these youth media messages do not reach the consciousness of the “adult world”, and if they do, are not taken into consideration when drafting policies, regulations, and social frameworks.

We only really hear about youth when the news media communicate to us about entertainment, sports, or crime. At most, we see them screaming at mediated political marches and demonstrations. We seldom, if ever, hear or stop and listen to young people’s opinions on social affairs of political relevance. If we take into consideration that about 20% of the current world population (about 2 billion individuals) is between 10 and 24 years of age, this lack of opportunities for youth to voice their opinions, their visions, is indeed a shortcoming of our societies that could lead to, and is, in fact, resulting in violent forms of expression. As a society we have to provide channels of true communication, as well as support the outreach and the political relevance, of youth media messages. And we have to do so not as a form of “cultural luxury” or “political afterthought,” but as a way to peacefully provide opportunities for the advancement of a humanity that is seriously taking into consideration the United

Medios producidos por jóvenes: plataformas para la inclusión social

Por Jordi Torrent (UNESCO)

Constantemente hablamos de la juventud (1), de los desafíos de la juventud, de los defectos de los jóvenes, de la violencia en la juventud, de los crímenes en la juventud, de la moda de la juventud, etc. Pero raramente facilitamos espacios y oportunidades para que la juventud se exprese de manera significativa de forma tal que sus visiones y sus voces realmente sean escuchadas, y tenidas en consideración, por los adultos, adultos que están tomando decisiones en y sobre un mundo en el que los jóvenes están viviendo. Estas decisiones clave que toman los adultos son las que están dando forma al mundo que, en un período corto de tiempo, se les pedirá a los jóvenes que administren.

Si bien es cierto que la mayoría de las personas jóvenes – en el mundo industrializado (2)– están, de hecho, constantemente comunicándose, vale la pena plantearse: ¿con quién se están comunicando? Con sus docenas de seguidores de YouTube, con sus cientos de amigos en Facebook, con sus fans de Instagram. Pero, ¿acaso los adultos toman en consideración estos mensajes mediáticos que los jóvenes producen? Más allá de los comerciantes o empresarios que olfatean las plataformas de las redes sociales para mejorar el posicionamiento de microtargetting de sus productos comerciales, la respuesta es no: el “mundo adulto” no llega a tomar conciencia de la mayoría de estos mensajes mediáticos producidos por la juventud. Y si llegan a tomar conciencia, no son tomados en cuenta a la hora de establecer políticas, regulaciones y marcos sociales.

El único momento en el que realmente escuchamos algo acerca de la juventud, es cuando los medios de noticias comunican algo acerca de entretenimiento, deportes o crímenes. Como mucho los vemos gritando (¿pero los oímos verdaderamente?) en marchas y demostraciones políticas mediatizadas. Raramente, y casi nunca, oímos –nos detenemos y

escuchamos atentamente– las opiniones de los jóvenes en referencia a asuntos sociales de relevancia política. Si tomamos en consideración que aproximadamente un 20% de la población mundial actual (alrededor de dos billones de individuos) tiene entre 10 y 24 años, esta falta de oportunidades para dar voz a las opiniones y visiones de los jóvenes es, sin duda, una deficiencia de nuestras sociedades, y puede llegar a devenir (y, de hecho, ya está ocurriendo) en formas violentas de expresión. Como sociedad, debemos proveer canales de verdadera comunicación, así como apoyar el alcance y la relevancia política de los mensajes de los medios de la juventud. Y tenemos que hacerlo, no como una forma de “lujo cultural” o “reflexión política tardía”, sino como una manera pacífica de proveer oportunidades para el avance de una humanidad que está seriamente considerando los Objetivos de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (3).

La pregunta ya no es (si es que alguna vez lo fue), “¿en qué medida la oportunidad de producir medios empodera a los jóvenes?”, como algunos han preguntado. Preguntar eso es como preguntar, “¿en qué medida la oportunidad de leer y escribir empodera a los jóvenes?”. Por supuesto que los medios producidos por jóvenes empoderan a la juventud, pero los empodera verdaderamente cuando lo realizan en el marco de la alfabetización mediática. La alfabetización mediática es el contexto ético, el instrumento de pensamiento crítico que, cuando se aplica a jóvenes produciendo sus propios medios, eleva sus mensajes a una comunicación relevante, a mensajes que los adultos deberían escuchar. Son los medios de comunicación dando en el blanco, aunque el objetivo, a veces, sea “únicamente” la creatividad artística.

Expertos en medios de la juventud y alfabetización mediática nos llaman la atención sobre

Nations Sustainable Development Goals (3).

The question is no longer, if it ever was, “to what extent does the opportunity to produce media empower young people?” as some have asked. To ask this is as if asking, “to what extent does the opportunity to read & write empower young people?” Of course youth-produced media empowers youth. But it truly empowers them when produced within the framework of Media Literacy. Media Literacy is the ethical context, the critical thinking device, that when applied to young people producing their own media, elevates their messages to relevant communication, to messages that adults should pay attention to. It is media on target, even if the aim, at times, is “solely” artistic creativity.

Youth media and media literacy experts call our attention to the “liminal” peculiarity of youth-produced media (4). Youth are producing media in this liminal space - space situated between the “school” and “home”. This liminal uniqueness of youth-produced media is in fact directly connected to the essence of youth itself: between childhood and adulthood. It is the uniqueness of that liminal moment in the development of our life and character that makes youth strong and fragile at the same time.

I would like to argue that youth-produced media should not be a “liminal” activity but, on the contrary, an activity right at the front and center of education, part of the compulsory Media Literacy courses that I would like to see on all primary and secondary school curricula. And it also needs to be applied to other courses (history, social studies, language, art, etc.). Just as we are teaching children to read and write, and reflect upon the readings (the printed texts) they are presented with, we should do likewise vis-à-vis with all media messages that infiltrate and are embedded in all aspects of youth’s life. As we have said many times, too many already, the concept of “literacy” just needs to expand and must include these other forms of literacies that individuals need to be fluent in to be truly active members of contemporary societies.

Youth-produced media should not be considered a liminal activity, but an integral part of education itself and, in fact, developed as part of the normal experience of being alive in our mediatized societies. But, again, Media Literacy should be the platform, the knowledge, the ethical framework, that facilitates –and encourages- the production of youth media. As part of

this practice, channels supporting the distribution and outreach of these youth-produced media messages should be put in place. In fact, all mainstream media platforms (TV & radio networks, corporate media Internet pages, etc.) should include as part of their programming and content youth-produced programs and messages.

These actions would certainly facilitate a process where youths feel included in the decision making activities of their communities; or, at least, feel included in the information package that feeds the arguments of policy making practices. Youths will then feel truly included in the societies they inhabit, becoming actual participants in the process of building a new world, a world marching toward the full implementation of the United Nations Sustainable Development Goals.

An example of these kinds of efforts being currently put in action is the PLURAL+ Youth Video Festival on Migration, Diversity and Social Inclusion. Developed by the United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC) and the International Organization for Migration (IOM), PLURAL+ is a multi-media platform of distribution that - with the supports of its partners - promotes the global outreach of youth-produced media expressing their opinions on migration and social inclusion topics (5). Empowering young people through the distribution of their media messages is a strong signal that points to the fact that we adults take social inclusion (of all members of our communities, young and old alike) seriously. ✱

NOTES

1-We understand “youth” as the age group recognized as such by the United Nations: individuals between 15 and 24 years of age. Please see <http://www.un.org/youthenvoy/>

2-Although 97% of humanity has access to cellphones, currently only 40% of humans have access to the Internet. And just about 30% have access to smartphones.

3-Regarding UN Sustainable Development Goals, please see <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

4- Please see “Spaces of action: Teaching critical literacy for community empowerment in the age of neoliberalism” by Steven Goodman and Carolyn Cocca (Department of Politics, Economics, and Law, State University of New York, 2014). And “Cinekyd: Exploring the Origins of Youth Media Production” by Renee Hobbs and David Cooper Moore (Journal of Media Literacy Education 6 (2), 23 -34, 2015)

5-Please see pluralplus.unaoc.org

la peculiaridad “liminar” de los medios producidos por los jóvenes (4). La juventud está produciendo medios en un espacio situado entre la “escuela” y la “casa”. Esta singularidad liminar de medios producidos por jóvenes está directamente conectada con la esencia de la juventud en sí misma: entre la infancia y la adultez. Es la singularidad de ese momento liminar en el desarrollo de nuestra vida y carácter lo que hace que los jóvenes sean fuertes y frágiles al mismo tiempo.

Me gustaría señalar que los medios producidos por jóvenes no deberían ser una actividad “liminar” pero, por el contrario, una actividad en el frente y el centro de la educación, como parte de los cursos obligatorios de Alfabetización Mediática que me gustaría ver en todas las currículas de las escuelas primarias y secundarias. Y eso luego se aplica a otros cursos (historia, ciencias sociales, lengua, arte, etc.). Así como les enseñamos a los niños a leer y escribir, y a reflexionar sobre las lecturas (los textos impresos) que se les presentan, deberíamos hacer un encuentro similar cara a cara con los medios audiovisuales. Los mensajes mediáticos que se filtran están incrustados en todos los aspectos de la vida de los jóvenes. Como hemos dicho muchas veces, demasiadas diría, el concepto de “alfabetización” necesita expandirse e incluir todas las demás formas de alfabetización que los individuos precisan manejar con fluencia para verdaderamente ser miembros activos de las sociedades contemporáneas.

Los medios de comunicación producidos por jóvenes no deberían ser considerados una actividad liminar sino una parte integral de la educación en sí misma y, de hecho, deberían ser desarrollados como parte de una experiencia normal producto de vivir en nuestras sociedades mediatizadas. Pero, de nuevo: la Alfabetización Mediática debería ser la plataforma, el conocimiento, el marco ético que facilita – y fomenta – la producción de medios para jóvenes. Como parte de esta práctica, deberían ponerse a disposición canales que apoyen la distribución y el alcance de los mensajes de medios producidos por jóvenes. De hecho, todas las plataformas mediáticas principales (cadenas de TV y radio, páginas de internet de medios corporativos, etc.) deberían incluir, como parte de su programación, contenido, programas y mensajes producidos por jóvenes.

Estas acciones ciertamente facilitarían un

proceso mediante el cual la juventud se sentiría incluida en las actividades de toma de decisión en sus comunidades; o, al menos, se sentirían incluidos en el paquete informativo que alimenta los argumentos de las prácticas de establecimiento de políticas. Si esto se logra, la juventud se sentirá verdaderamente incluida en las sociedades que habita, y cada joven sabrá que se está convirtiendo en un participante real del proceso de construcción de un nuevo mundo, un mundo que marcha hacia la implementación total de los Objetivos de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible.

Un ejemplo de este tipo de esfuerzos puesto actualmente en acción es PLURAL+, el Festival Joven de Video sobre la migración, la diversidad y la inclusión social. Desarrollado por la Alianza de las Civilizaciones de las Naciones Unidas (UNAOC) y la Organización Internacional para la Migración (IOM), PLURAL+ es una plataforma multimedia de distribución que –con el apoyo de sus socios– promueve el alcance global de los medios de comunicación producidos por jóvenes que buscan expresar sus opiniones sobre la migración y los temas de inclusión social (5). Empoderar a los jóvenes a través de la distribución de sus mensajes mediáticos es una señal fuerte que afirma que los adultos tomamos la inclusión social (de todos los miembros de nuestras comunidades, jóvenes y adultos por igual) seriamente. ❁

New Resources

By Any Media Necessary: The New Youth Activism

By Henry Jenkins, Sangita Shresthova, Liana Gamber-Thompson, Neta Kligler-Vilenchik and Arely Zimmerman

NYU Press—May, 2016

This book offers a profoundly different picture of contemporary American youth. In a series of case studies covering a diverse range of organizations, networks, and movements involving young people in the political process—from the Harry Potter Alliance which fights for human rights in the name of the popular fantasy franchise to immigration rights advocates using superheroes to dramatize their struggles—*By Any Media Necessary* examines the civic imagination at work.

Civic Media: Technology, Design, Practice

Edited by Eric Gordon & Paul Mihailidis

MIT Press—June, 2016

This book examines the use of “civic media”—the technologies, designs, and practices that support connection through common purpose in civic, political, and social life. Scholars from a range of disciplines and practitioners from a variety of organizations offer analyses and case studies that explore the theory and practice of civic media.

Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative

Edited by Renee Hobbs

Temple University Press—June, 2016

This book provides a wide-ranging look at the origins, concepts, theories, and practices of the field. This unique, exciting collection of essays by a range of distinguished scholars and practitioners offers insights into the scholars and thinkers who fertilized the minds of those who helped shape the theory and practice of digital and media literacy education.

Global Media Literacy in a Digital Age: Teaching Beyond Borders

Edited by Belinha S. De Abreu & Melda N. Yildiz

Peter Lang Publishing—January, 2016

This timely resource provides a look at how media literacy education has become a global and interconnect-

ed dialogue brought about by the evolution of technology. In Part 1, readers are provided with a historical look at media literacy education while glimpsing the future of this educational movement. Part 2 curates voices from around the globe, from practitioners to researchers, who provide a look at issues that are of consequence in our worldwide society. Part 3 focuses on education through cases studies that give educational perspectives and assessment opportunities. The final section, «Take Action», offers the reader resources for growing global media literacy around the world.

Upcoming Events

Media Education Summit 2016—Join the International Media Education Summit in Rome on November 4/5 2016. Each year the summit brings together a global network of media educators and media literacy practitioners to share research, pedagogy and innovation on all aspects of media education, media literacy education and media / technology in education.

Digital Citizenship Summit 2016—A diverse range of speakers will address safe, savvy, and ethical use of social media to be hosted at Twitter Headquarters in San Francisco on October 28, 2016.

Digital Media & Learning Conference 2016—Supported by the MacArthur Foundation and organized by the Digital Media and Learning Research Hub located at the UC Humanities Research Institute, University of California, Irvine, this conference is an annual gathering of scholars and practitioners in the field, focused on fostering interdisciplinary and participatory dialog and linking theory, empirical study, policy, and practice. October 5-7, 2016

Global MIL Week 2016—The fifth annual global celebration will take place from 31 October to 5 November, 2016. Highlights include the Sixth Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue (MILID) Conference and the First General Assembly of the Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL), taking place November 2-5, 2016 in São Paulo, Brazil.

THE NATIONAL TELEMEDIA COUNCIL,
WORKING TOWARD A MEDIA WISE, LITERATE, GLOBAL SOCIETY SINCE 1953,
INVITES YOU TO BECOME A MEMBER AND RECEIVE:

THE Journal of Media Literacy

Bringing together the thinking and experiences in media literacy of:
The major pioneers The current practitioners The future thinkers

Who reads our Journal?

K-12 teachers Teacher educators Students
Professors Community activists Media professionals
an increasingly aware public from around the world
all interested in growing the field of media literacy

What do we believe in?

A positive, non-judgmental attitude
A philosophy that values reflective
judgment and cooperation rather than
confrontation with the media industry

How do we do it?

We publish up to three issues of the Journal each year. Our Journal is the longest, ongoing, in-depth North American print journal dedicated to media literacy education. As an all-volunteer organization, we ask for memberships, which are renewed annually each spring and we conduct one annual year-end fundraiser. Your additional donation will help support the work of the National Telemedia Council. Our membership levels are purposely kept low to be affordable for everyone. However, they do not cover the costs of producing and mailing our publications, in addition to our other activities. The JML invites major donors to underwrite the publication of individual issues.

TO JOIN US ONLINE with a credit card, click on the "Join" link at:

www.JournalofMediaLiteracy.org

TO JOIN BY MAIL, please send us your membership information:

Name, Mailing address, Phone number, Email address, and Professional affiliation and/or Area of interest (or you can download a form from our website to print and mail in). Include your check or money order payable to:

The National Telemedia Council
1922 University Avenue
Madison, WI 53726

MEMBERSHIP CATEGORIES:

Individual (in the U.S.)	\$40
Individual (outside of the U.S.)	\$60
Organization/Library	\$80
Patron/Supporter	\$100

*Your additional donation is appreciated!

For any questions, additional orders of
past issues, or more information, please
contact us at:

Email: NTelemedia@aol.com

Phone: (608) 218-1182

The future of education lies in media literacy!

WE THANK YOU FOR YOUR PARTICIPATION

NATIONAL TELEMEDIA COUNCIL, INC.

1922 University Avenue
Madison, Wisconsin 53726

Non Profit Org
US Postage
PAID
Madison, WI
Permit #1645

