

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



*La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales
de lectura y escritura académicas*

Media literacy in university through multimodal academic literacy workshops

Fecha de recepción: 21/07/2013
Fecha de revisión: 01/06/2013
Fecha de aceptación: 01/06/2013

*La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales
de lectura y escritura académicas*

Media literacy in university through multimodal academic literacy workshops

Belén Izquierdo Magaldi¹, Paula Renés Arellano² & Olga Gómez Cash³

Resumen:

Las competencias genéricas y específicas en los estudios universitarios han generado la necesidad de dar respuesta a las demandas actuales de la sociedad de la información y la comunicación. La finalidad de este trabajo es reflejar el proyecto realizado dentro del programa europeo Erasmus entre la Universidad de Lancaster (Reino Unido) y la Universidad de Cantabria (España), en el que se ha formado a estudiantes internacionales, a través de procesos de alfabetización digital. Los objetivos del proyecto dirigidos a mejorar la competencia mediática del alumnado han sido favorecer las habilidades de comprensión y elaboración de textos, potenciar la capacidad de organizar información y de revisión de textos y desarrollar las habilidades de alfabetización crítica y comunicativa. El método utilizado ha sido la implementación de sesiones formativas en las que se han combinado herramientas lingüísticas tradicionales con recursos de cloud computing. Los resultados favorables relacionados con la evaluación de la calidad docente en el área de lingüística, obtenidos a partir de la introducción de esta experiencia novedosa de práctica mediática, nos animan a continuar el proyecto de colaboración e investigación entre ambas universidades.

Palabras claves: competencia mediática; educomunicación; escritura académica; colaboración; enseñanza; aprendizaje.

Abstract:

The generic and specific skills in university studies have generated the birth of new ones in response to the current needs of the information society and communication. The purpose of this paper is to reflect the project carried out within the European Erasmus program between the University of Lancaster (United Kingdom) and the University of Cantabria (Spain), which has trained international students through digital literacy processes. The objectives of the project aimed at improving students' media competence have been to foster comprehension skills and word processing, enhance the ability to organize information and revise and develop critical and communicative skills. The

¹ Universidad Cantabria. izquierdomb@unican.es

² Universidad Cantabria. renesp@unican.es

³ Universidad de Lancaster. o.gomez@lancaster.ac.uk

method used has been the implementation of training sessions to students that have combined traditional linguistic tools with cloud computing resources. The favourable results from teaching quality assessment in the field of linguistic area, obtain from a new experience of working with practices on media literacy, encourage us to follow with the research and collaboration project between both universities.

Keywords: media literacy; media education; academic writing teamwork; teaching; learning.

1.- Introducción

La alfabetización mediática entendida como progresivo dominio de diversos lenguajes y soportes que promueven la comunicación en todas sus dimensiones, desde la comprensión y la interpretación crítica, hasta la expresión (Aparici, 2009; Tyner, 2008), es un reto en la práctica y la investigación educativas del siglo XXI, acorde con los avances socioculturales en tecnología de la información y la comunicación.

Fruto de esta evolución, las exigencias sociolaborales en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han generado en las instituciones educativas la adaptación, incorporación y actualización del perfil formativo y profesional de sus titulados al amparo de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. La Universidad de Cantabria asumió el reto de una formación integral que se refleja en el diseño de un plan de actuación para la introducción de valores, competencias y destrezas transversales en la formación de sus estudiantes.

En este marco de formación transversal, la puesta en marcha de la experiencia de un Taller de Lectura y Escritura Académicas (curso 2008-09) se relaciona con habilidades de comunicación escrita, acceso y tratamiento de información básicas para nuestros graduados. Estas competencias integran tres campos de conocimiento, el psicológico, el lingüístico y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, ninguno de los cuales puede faltar desde los enfoques socioculturales que entienden la escritura como una actividad situada (Gee, 1991; Lacasa, 2006; Mercer 2001; Olson y Torrance, 1991; Rogoff, 1998).

2. Competencia mediática y escritura académica

El desarrollo vertiginoso de la sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos es clave en el análisis e intervención de políticas educativas y sociales. Concretamente, el término de competencia mediática, audiovisual o

en medios de comunicación se ha convertido en el eje principal de diversos investigadores como son Bevort, Buckhimham, Piette o Verniers (Aguaded, 2011: 19-20) y quienes han defendido la necesidad de que se convierta en una competencia clave de adquisición para todas las personas (Ferrés et al., 2011). Coll y Martín (2006) y Medrano (2008) indican que las competencias se han convertido en movilizadoras del conocimiento y facilitadoras del desarrollo de los mismos en diversos ámbitos. También, surge el término de alfabetización haciendo referencia a aspectos culturales, técnicas simbólicas, prácticas socioculturales y conocimientos prácticos asociados a los mismos, y con él, la alfabetización digital y los fenómenos mediáticos en el que se requiere una pedagogía de y para los medios, que facilite el desarrollo educativo.

Como respuesta a este contexto, Ferrés definió la competencia en comunicación audiovisual como "la capacidad del individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresar con una mínima corrección en el ámbito comunicativo" (Ferrés, 2007: 102).

La cuestión es, ¿la competencia mediática está integrada curricularmente en las etapas obligatorias? Estudios recientes demuestran que aún no (Aparici, Campuzano, Ferrés & García, 2010; Camps 2009; Tiana, 2011) lo que conlleva al análisis de un replanteamiento de cómo podría integrarse y por tanto, qué formación sería la adecuada en los estudios universitarios de educación que capacitan a los futuros profesionales de las aulas como personas competentes, responsable y autónomos en el desempeño de su labor profesional y que por tanto, debería ser profesionales competentes, entre otros aspectos, en medios.

Buscando una integración curricular de la competencia mediática en la formación universitaria del futuro profesorado, nuestra experiencia se sustenta en la necesidad de incorporarla a través de asignaturas troncales, obligatorias o transversales. Y es que las nuevas concepciones de alfabetización promueven la necesidad de replantear modalidades de aprendizaje y

encuentros entre docentes y estudiantes basados en relaciones más simétricas (Lacasa, García y Herrero, 2011). En los diferentes niveles educativos (desde el inicial hasta la educación superior) las múltiples alfabetizaciones tienden puentes entre el conocimiento social y conocimiento que se maneja en las aulas, y facilitan la participación activa en los avances y desafíos que una comunidad proyecta en los miembros que la componen.

Estamos abiertos, por tanto, a propuestas educativas que se apoyan en múltiples medios de comunicación y soportes tecnológicos, propios de una *cultura participativa* en la que tienen cabida participantes activos, críticos y reflexivos (Jenkins, 2008). El tradicional rol pasivo de los receptores de información se transforma en un papel activo, en el que los protagonistas se implican en la reconstrucción de conocimiento, apoyados en fuentes alternativas de presentación y transformación de la información (Tyner, 2008). “La integración de las nuevas herramientas mediáticas para la construcción del conocimiento, una gama más amplia de recursos de información on-line y las pedagogías interactivas son peldaños que pueden usarse como palanca para crear las habilidades de alfabetización de los estudiantes de hoy en día y dirigirles a un descubrimiento que dure toda su vida” (Tyner, 2008: 85).

En el mensaje de Tyner, destacamos la afirmación sobre la *necesidad de transformar la información para que se convierta en conocimiento*, como fundamento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura que conllevan una serie de habilidades metacognitivas (a partir de la comprensión y el análisis de textos), que permiten la construcción de nuevos significados, y a la vez más elaborados, con el apoyo de recursos que incorporan diversos lenguajes y alfabetismos en el marco de la tecnología social o web 2.0, sin olvidar la dimensión comunicativa inherente a dichos procesos.

Hemos apostado por un marco teórico amplio abierto a las características de personas nativo digitales (Prensky, 2010), participantes en prácticas convergentes de acceso, interpretación y producción en los medios y redes sociales. Los estudiantes universitarios son consumidores de

intertextualidad e hipertextualidad, textos multimodales que combinan imágenes, audio y palabras, que otras personas han transmitido, y que ellos como receptores activos son capaces de reconstruir aportando nuevos significados (Barton y Lee, 2013; Satchwell, Barton y Hamilton, 2013; Gutiérrez y Tyner, 2012). El protagonismo e implicación de los participantes nos aproximan al ámbito educativo acorde al enfoque constructivista (Lacasa, García y Herrero, 2011), que junto a la perspectiva sociocultural, pone en valor los procesos dialógicos del discurso educativo. De esta forma, se destaca el trabajo consciente y planificado en la construcción del conocimiento académico, en el que la implicación de los participantes se asocia a una motivación más allá de lo académico que tiene que ver con el aprendizaje para toda la vida, *educational career* (Gómez, Fairless, Johnson y Sauer, 2012)

Desde enfoques sociocognitivos, el proceso de composición escrita, además de reflejar características genéricas como objeto de aprendizaje, se entiende como un *"instrumento de aprendizaje y de transformación del conocimiento"*, (Tolchinsky, 2000). A partir de los trabajos clásicos de Bereiter y Scardamalia (1989), que abogan por promover habilidades progresivamente más avanzadas que den paso del "decir" a "transformar" el conocimiento, nos apoyamos en investigaciones orientadas al proceso de producción textual más que al producto (Álvarez Angulo, 2006; Álvarez y del Río, 2001; Tusón y Vera, 2008). La reflexión y revisión (Camps y Uribe, 2008; Cassany, 1999, 2007) se toman como tareas necesarias para ejercer un control efectivo en todas y cada una de las fases de elaboración de la escritura.

Desde un modelo de comunicación dialógica (Aparici, 2009), la producción del conocimiento se dirige a la colaboración y construcción social individual y colectiva. Dialogar sobre lo que se quiere escribir conjuntamente con los compañeros y el docente, participar en la construcción de significados que se leen y escriben, forma parte de la complejidad del proceso de composición escrita entendido como actividad comunicativa (Cassany, 2012). Se consideran principios o buenas prácticas en lectura y escritura, mediar

situaciones que permitan a los estudiantes hablar sobre los textos, organizar tareas de escritura en colaboración, revisión por pares, grupales, debates con el docente...en el que el lenguaje se usa en su función metalingüística (Miliam y Camps, 2000) El docente como experto puede crear situaciones interactivas que permiten a los participantes la posibilidad de construir un conocimiento conjunto más elaborado que el que se podría conseguir de forma individual (Mercer y Hodgkinson, 2008).

Es necesario crear contextos *educativos interactivos presenciales y digitales* que inviten de diversos modos a reflexionar sobre la composición escrita de forma consciente (Miliam y Camps, 2000). Contextos que se enriquecen con la elaboración de textos multimodales que se construyen con diversos soportes y formatos, un producto generado en el proceso comunicativo interactivo. En definitiva, *puentes* entre el discurso oral, escrito y las nuevas representaciones del mundo virtual a través de la alfabetización en medios digitales (Tyner, 2008).

3. Implementación de estrategias para el desarrollo de la educación mediática

3.1. Internacionalización de la experiencia: department of european languages & cultures. Lancaster University (lu)

En el marco del programa europeo Erasmus cuyos objetivos son permitir que el alumnado pueda beneficiarse de los conocimientos y experiencias de profesores provenientes de instituciones universitarias de otros países europeos, fomentar el intercambio de competencias y ampliar la variedad y calidad de los contenidos curriculares, pasamos a describir el proyecto que hemos implementado dos profesoras de la Universidad de Cantabria (España) en las aulas universitarias de la Universidad de Lancaster (Reino Unido).

Fruto de este convenio surge la posibilidad e interés por llevar la experiencia de la escritura académica a estudiantes universitarios que cursan

sus estudios en los que el español se aprende como una segunda lengua contextualizada en la cultura europea. Concretamente, en los niveles de Second Year Spanish Writing and Reading Skills (Intensive), and SPAN 201: Second Year Spanish Writing and Reading Skills (Advanced), dentro del Grado en Spanish Studies, con diferentes combinaciones, por ejemplo, español y francés, español e historia, en los que se exige un alto nivel las competencias lingüísticas y un conocimiento profundo de las cultura y sociedad europea en un contexto global.

El propósito general del programa de intercambio docente es motivar e introducir a estudiantes internacionales en el proceso de lectura y escritura académicas en español, desde una perspectiva real y actual en la que se mueven docentes y universitarios del contexto educativo europeo.

Los contactos previos mantenidos con la docente responsable, y con sus estudiantes de nivel avanzado de español (Second Year Spanish Writing and Reading Skills (Advanced), de la Universidad de Lancaster, nos sirvieron para adaptar la experiencia educativa, al contexto universitario de UK. Como resultado de estos encuentros pedagógicos, recogemos de forma sintética nuestra propuesta:

- Conocer los intereses y experiencias de los estudiantes sobre lectura y escritura académicas.
- Planificar actividades de elaboración textual motivadoras adaptadas a su currículum con apoyo de nuevas tecnologías.
- Explicitar de forma practica el procedimiento de planificación, textualización y revisión textual en pequeños grupos de trabajo colaborativo.
- Realizar una evaluación formativa del proceso y del producto multimodal editado en formato digital.
- Hacer un uso reflexivo y crítico ante los medios a través del empleo de herramientas digitales y tecnológicas y fuentes de información variada, que favorezcan el desarrollo de la competencia mediática entre el

alumnado universitario.

3.2. Diseño: taller de lectura y escritura académicas

Describiremos de forma breve la experiencia educativa desarrollada en la Universidad de Lancaster tomando como referencia la asignatura transversal de la Universidad de Cantabria presentada en el Congreso Internacional de Educación Mediática, celebrado en Segovia (Izquierdo y Fernández, 2011), la cual se ha intentado innovar con la utilización de recursos cloud computing.

Hemos mantenido como elementos clave del proceso educativo, el carácter eminentemente práctico de las sesiones presenciales de trabajo de los estudiantes, y un apoyo docente continuado.

La integración de elementos multimedia se realiza de forma paulatina con la incorporación de recursos para fomentar la participación interactiva de los participantes del taller de lectura y escritura académicas, más allá del espacio físico y contextual del aula. Para ello se ha optado por la creación de una web <https://sites.google.com/site/tallerdeescrituraeducacion/>, para el taller. Las cinco imágenes que se presentan seguidamente, están sacadas de esta web.

85

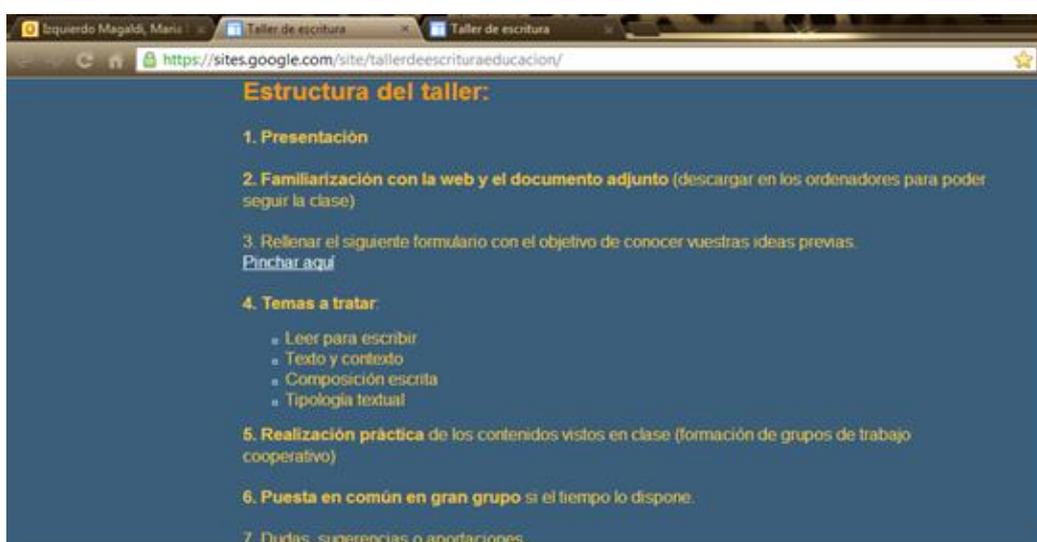


Imagen 1: Recursos cloud computing. Página web del taller de lectura y escritura académicas

En esta página se recoge información completa sobre tareas, temas, enlaces..., cuyo manejo facilita la participación de los estudiantes a través de sus entradas. Es una puerta abierta que les introduce en la progresiva comprensión, interpretación y expresión de textos multimodales, inmersos en el diálogo educativo con las docentes y los compañeros. Concretamente se ponen a disposición de los estudiantes, herramientas motivadoras como Google docs y Glogster, facilitando la transformación de los significados que manejan y su comunicación a una audiencia específica.

3.3. Implementación: taller de lectura y escritura académicas

Negociamos la puesta en práctica del taller de lectura y escritura académicas, para una sesión de dos horas de duración, para cada uno de los grupos, tres de ellos de nivel avanzado de español y dos de nivel intermedio. A pesar del reducido tiempo para realizar el taller de escritura, pensamos que era importante introducir de forma básica el proceso de elaboración textual y reflexionar sobre él. De este modo, se facilita la generalización de los pasos a seguir en la composición escrita por parte de los estudiantes, y se genera la necesidad de planificar y mejorar la producción escrita, que esperamos ampliar con este tipo de talleres en el futuro. Los pasos seguidos, los podemos reducir a cuatro, y los iremos explicando a continuación:

Presentación y motivación

El comienzo del taller se trabaja directamente con la web para mostrar explícitamente el procedimiento y la organización de la actividad educativa. Se introduce una dinámica básica de trabajo alrededor del sentido de la planificación relacionada con la composición escrita. Con todos los participantes se realiza un intercambio de ideas sobre sus conocimientos al respecto y sus experiencias con diferentes tipos de textos. A través de un pequeño cuestionario pueden apuntar sus opiniones y para que se pueda registrar la información para futuras experiencias. Mostramos la imagen de las cuestiones planteadas.

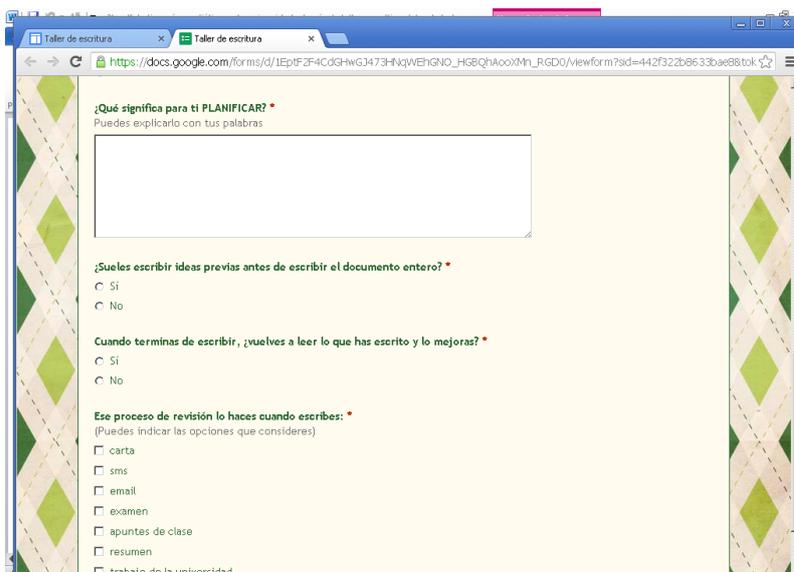


Imagen 2: Cuestionario de conocimientos previos y experiencia de los estudiantes en la web del taller

- Exposición teórica de las dimensiones del proceso (contextuales y lingüísticas)

En este apartado de la página web nos centramos en la importancia de los procesos cognitivos y metacognitivos conscientes, propios de los procesos de elaboración textual, tanto en su dimensión dialógica como escrita. En ambas dimensiones se trata de implicar a los estudiantes interactuando con ellos de forma real y virtual mediados por el recurso on line ofrecido.

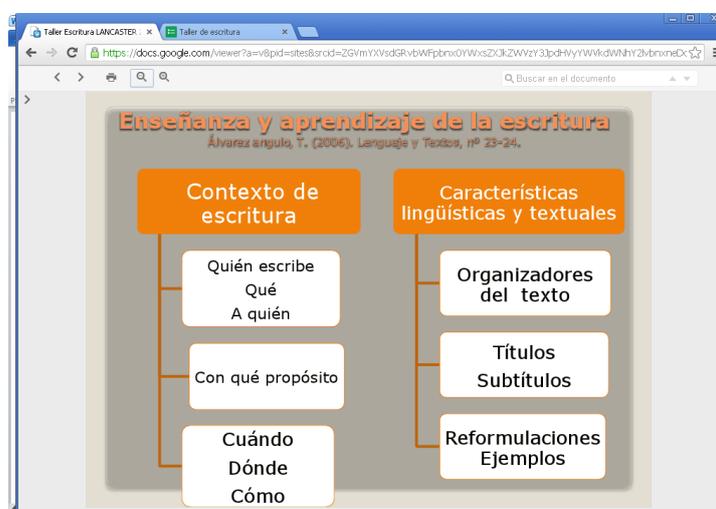


Imagen 3: Introducción teórica a los procesos sociocognitivos de composición escrita

- Planificación práctica en grupo y textualización multimodal.

En pequeños grupos de trabajo, se les ofrece un texto humorístico en forma de historieta, en el que se encuentran de forma implícita una temática sobre valores que facilita la comunicación e intercambio de ideas entre los participantes. A partir de la lectura e interpretación del texto, los estudiantes intentan planificar de forma esquemática, la transformación del mismo. El rol docente en este momento es de guía, siguiendo de cerca su evolución para comprobar que han entendido el procedimiento y solventar posibles dudas. Ofrece sugerencias y alternativas que los estudiantes analizan para incorporarlas o no a su proceso de elaboración textual.

Entre las herramientas que tienen a su disposición para planificar y generar su texto de forma conjunta, como hemos comentado, están Google docs y Glogster. La primera les permite planificar y elaborar su texto conjuntamente, y la segunda crear un formato multimodal para su texto, pensado para una audiencia (sus compañeros). A continuación, la imagen de los enlaces en la web.

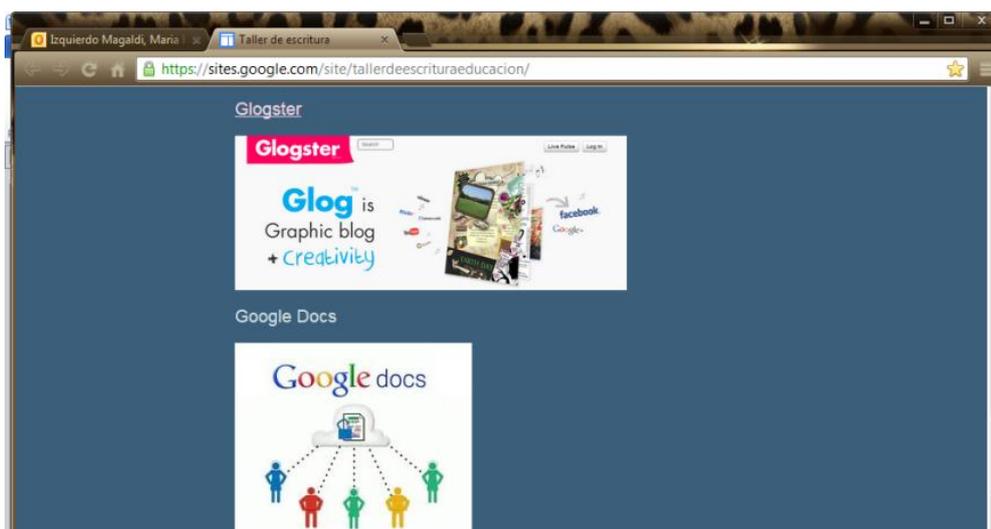


Imagen 4: Herramientas para compartir y construir significados conjuntamente dentro de la web del taller

- Revisión inicial y mejora del producto

Además de los comentarios y reflexiones intercambiadas entre docentes y estudiantes durante la textualización, que sirven para mejorar los borradores del texto, la transformación y edición multimodal del texto se realiza en formato Glogster. En grupo eligen las imágenes, audio y otros elementos que apoyen el significado de su texto. Dada la limitación temporal de la sesión, se opta además por una revisión global posterior al taller, en la que los docentes finalmente devolverán el feed back de los textos construidos conjuntamente.

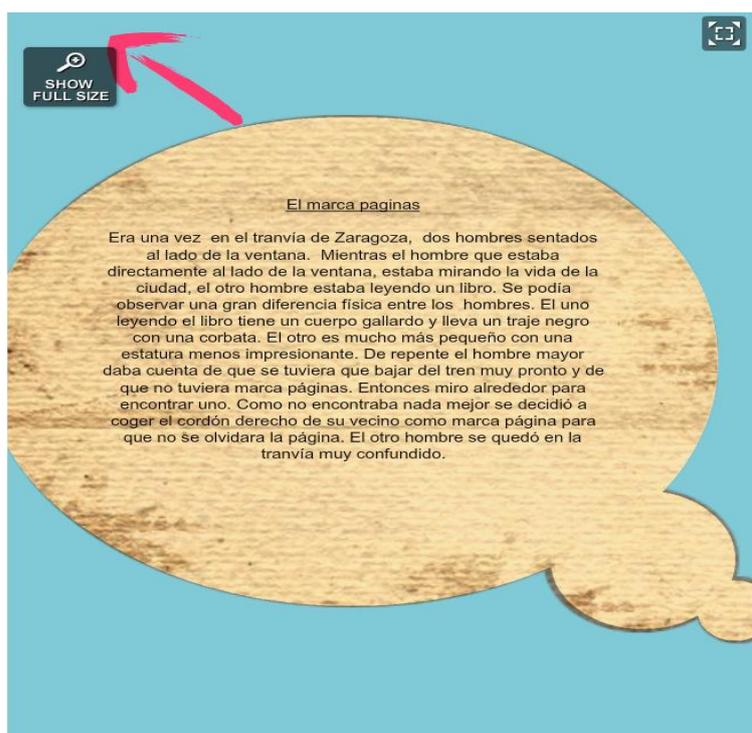


Imagen 5: Resultado del empleo de la herramienta Glogster por el alumnado

4. Conclusiones

Las implicaciones sociales y educativas de los nuevos entornos comunicativos de hoy en día suscita la necesidad de responder pedagógica y metodológicamente con la incorporación de nuevos formatos de entendimiento de las tecnologías, el tratamiento de la información y el análisis crítico de los medios.

Hemos partido de consideraciones teóricas en las que leer, escribir o interpretar otros códigos comunicativos son habilidades letradas que se extienden más allá del aprendizaje individual. Como miembros de una comunidad de práctica, compartimos usos, reglas y metas, en las que el lenguaje oral y escrito cobran un sentido determinado, el del contexto social y educativo en el que se generan y transforman de forma dinámica. Docentes y estudiantes en interacción, nos adaptamos progresivamente a técnicas y recursos que complementan el proceso activo de composición escrita académica, básico en la formación de los graduados a nivel internacional. Somos parte de la sociedad digitalizada e interconectada en la que vivimos, y en la que el alumnado debe prepararse para ser críticos, respetuosos y responsables con los mismos, asumiendo nuevos roles como lectores críticos, productores y distribuidores de conocimiento.

En la experiencia presentada, se ha reflejado el diseño e implementación del trabajo colaborativo sustentado en la escritura académica a través de la incorporación de nuevas herramientas en red que permiten al alumnado adquirir competencias lingüísticas y digitales necesarias en la sociedad de la información y la comunicación. Los resultados favorables de la evaluación de la calidad docente del área de lingüística, por parte de los estudiantes internacionales, coinciden con su participación en el taller multimodal de lectura y escritura académicas, y con los comentarios explícitos de los participantes a su profesora responsable. Esperamos ampliar la experiencia y registrar el punto de vista de los alumnos y alumnas de la Universidad de Lancaster en el futuro.

Finalmente, consideramos que la integración de la competencia mediática como un elemento vertebrador del sistema educativo universitario en la que comprender, analizar y crear mensajes en y para los medios se convierte en un componente más del proceso de aprender a escribir. La alfabetización mediática entendida como un proceso en el que se suma la competencia lingüística y la digital, se convierte en una puerta abierta para

incorporar en las aulas universitarias procesos de alfabetización académica y digital, revirtiendo así en prácticas atractivas y reales adaptadas a los nuevos retos educativos del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, J. I. et al (Invs.) (2011) *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones/Grupo de Investigación Ágora, Universidad de Huelva
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (2001). Tema monográfico: Culturas, desarrollo humano y escuela. *Cultura y Educación*, 13(1), 1-144.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*, 23-24, 47-63.
- APARICI, R. (2009). La Educación 2.0. En R. Aparici, J. Fernández Baena, A. García Matilla & S. Osuna. *La imagen. Representación y Análisis de la realidad*. Barcelona: Gedisa
- APARICI, R., CAMPUZANO, A., FERRÉS, J. y GARCÍA, A. (2010). La educación mediática en la escuela 2.0. *UNED*, 7-8. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatica_e_20_julio20010.pdf.
- BARTON, D. y LEE, C. (2013). *Language online: investigating digital texts and practices*. London: Routledge.
- BEREITER Y SCARDAMALIA (1989). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAMPS, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 32, 139-145
- CAMPS, A. y URIBE, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En La-Muralla (Ed.), *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Vol.(1), 27-56.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

- CASSANY, D. (2007). *Afilas el lapicero*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Barcelona. Anagrama.
- COLL, C. y MARTÍN E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizaje básicos, competencias y estándares. *PRELAC*, 3, 6-27. Recuperado de <http://www.academia.edu>.
- FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- FERRÉS, J. et al. (2011) *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid, Ministerio de Educación.
- GEE, J. P. (1991). What is literacy? (pp.3-13). En C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Reverting literacy. Culture and the discourse of the other*. Toronto: OISE Press.
- GÓMEZ, N., FAIRLESS, E., JOHNSON, P. A. y SAUER, C. (2012). A Literary/Creative Blog as a Active Tool to Teach Literature. Athens: ATINER'S Conference Paper Series, No: LIT2012-0287. Recuperado de: <http://www.atiner.gr/papers/LIT2012-0287.pdf>.
- GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. DOI: 10.3916/C38-2012-02-03.
- IZQUIERDO, B. y FERNÁNDEZ, E. (2011). Textos multimodales. Experiencia en competencias transversales de Grado en el Taller de Lectura y Escritura Académicas. Recuperado de www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%20DOS.htm.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. Una cultura de la convergencia*. Barcelona, Paidós.
- LACASA, P. y GIPI. (2006). *Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras*. Madrid: Visor-Antonio Machado
- LACASA, P., GARCÍA, M.R. y HERRERO, D. (2011). Aprender en mundos digitales. *Revista Infancias Imágenes*, 10 (1), 74-83.

- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Boletín Oficial del Estado número 89 de 13 abril 2007).
- MERCER, N. (2001). *Words and Minds*. London: Routledge.
- MERCER, N. y HODGKINSON, S. (ed.) (2008). *Exploring talk in school*. London: Sage
- MEDRANO, M.C. (2008). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 20, 205-224
- MILIAN, M. y CAMPS, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens
- OLSON, D. R. y TORRANCE, N. (eds.). (1991). *Literacy and oraly*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRENSKY, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid: Institución educativa SEK.
- ROGOFF, B. (1998). Cognition as a collaborative process. (pp. 679-744). In D. Kukn y R. S. Siegler (eds.). *Cognition, perception and language*. Vol. (2). New York: Wiley.
- SATCHWELL, C., BARTON, D. y HAMILTON, M. (2013). Crossing boundaries: digital and non-digital literacy practices in formal and informal contexts in further and higher education. In R. Goodfellow, & M. Lea (eds.), *Literacy in the Digital University*. London: Routledge.
- TIANA, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- TOLCHISKY, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian, y A. Camps (ED), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- TUSÓN, A. y VERA, M. (2008). Análisis del discurso y educación lingüística. *Textos*

de *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 49, 9-13.

TYNER, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. *Comunicar*, 30, 79-85.

Cómo citar este artículo:

Gil Pérez, A. y Berlanga Fernández, I. (2013). La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y escritura académicas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(1), 76-94.