

● Sara Pereira, Manuel Pinto y Luis Pereira
Braga (Portugal)

DOI: 10.3916/C39-2012-02-09

Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños

Resources for Media Literacy: Mediating the Research on Children and Media

RESUMEN

Mucho se ha investigado sobre la educación en medios, su importancia y objetivos. Más allá de las directivas, resoluciones o recomendaciones, la investigación en esta área ha permitido profundizar y solidificar sus fundamentos, al tiempo que ha facilitado el reconocimiento de sus puntos más débiles u omisiones. Uno de los puntos críticos destacados por la formación y por el trabajo de investigación que se ha desarrollado en la Universidad de Miño (Portugal) durante los últimos 20 años, es la inexistencia de recursos y materiales que puedan utilizarse para la promoción de la educación en los medios de comunicación en diferentes contextos. De esta forma, independientemente de los recursos y materiales, se genera la importancia de la transferencia de conocimientos a la práctica, la trascendencia de la mediación del conocimiento producido a su público. Esta preocupación fue la base principal del proyecto titulado «Recursos para la alfabetización mediática» llevado a cabo en el Centro de Estudios de Comunicación y Sociedad y financiado por Evens Foundation (Bélgica). Este trabajo presenta sucintamente los procesos de creación y los resultados generados por estos recursos, centrados en tres medios: televisión, videojuegos e Internet y redes sociales.

ABSTRACT

Much has been said and written about media education, its relevance and goals. Beyond directives, resolutions or recommendations, research in this area has deepened the foundations of media education but has also emphasized its weak points or faults. One of these critical points noted in the training and research work developed at the University of Minho, Portugal, in the last 20 years is the non-existence of resources and materials that could be used to promote media education in different contexts. But this is not just about the availability of materials, it concerns the importance of putting knowledge into practice and of mediating the knowledge produced with the appropriate audience. This concern was the basis of the 'Media Education in Booklets' project carried out by the Society and Communication Research Centre and funded by the Evens Foundation, Belgium. This paper presents the resources produced by this project in the form of three booklets: the first deals with the mediation of TV at school and at home; the second describes videogames, ways of playing, benefits, dangers, creativity and interculturality; the third is about the Internet and social networks, and the new forms of relationships and communication that these allow.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Alfabetización mediática, mediación del conocimiento, jóvenes, escuela, familia, televisión, videojuegos, redes sociales.
Media literacy, knowledge mediation, children, youth, school, family, television, videogames, social networks.

- ◆ Dra. Sara Pereira es Profesora del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Profesora-Investigadora en el Centro de Investigación Comunicación y Sociedad de la Universidad de Miño (Portugal) (sarapereira@ics.uminho.pt).
- ◆ Dr. Manuel Pinto es Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Comunicación e investigador en el Centro de Investigación Comunicación y Sociedad de la Universidad de Miño (Portugal) (mpinto@ics.uminho.pt).
- ◆ Luis Pereira es Doctorando del Centro de Investigación Comunicación y Sociedad de la Universidad de Miño (Portugal) (lumigopereira@gmail.com).

1. Recursos para la alfabetización mediática

En los últimos años, la educación en medios ha pasado a convertirse en uno de los temas más destacados en los programas de las grandes organizaciones internacionales, tornándose un «objetivo fundamental en las políticas de la Unión Europea», según afirmó no hace mucho la Comisión Europea para la Sociedad de la Información y la Comunicación (Reding, 2009). Este objetivo ha ido materializándose en una serie de programas e iniciativas, como los promovidos por la UNESCO para definir indicadores de «alfabetización informacional y mediática» (Grizzle, 2011). Estas tendencias representan a nivel local un estímulo importante, al tiempo que abren la puerta a iniciativas privadas hacia un nuevo horizonte de implicaciones y definiciones. No obstante, estas iniciativas en sí mismas no son suficientes para lograr acciones y proyectos eficaces. Requieren, entre otras cosas, planes de incentivo y recursos inspiradores para su desarrollo.

Desde los años setenta, las definiciones propuestas para la educación en medios han distinguido claramente este concepto del de «medios educativos» o «uso educativo de los medios». Por ejemplo, en 1973, el Consejo Internacional de Cine y Televisión, asociado a la UNESCO, definió la educación en medios como «el estudio, enseñanza y aprendizaje de nuevas formas de comunicación y expresión, definido como un dominio específico y autónomo del conocimiento, tanto a nivel teórico como en la práctica pedagógica». En la misma cita, el Consejo señala que no puede confundirse esto con el «uso auxiliar que pueden tener –los medios– para la enseñanza y aprendizaje en otros campos del conocimiento, como las matemáticas, las ciencias o la geografía» (UNESCO, 1984: 7).

Podría afirmarse lo mismo acerca del papel de las nuevas tecnologías, en un paisaje comunicativo educativo que ha cambiado mucho en las últimas décadas. Esto no quiere decir que la educación no precise desarrollar herramientas y recursos. En el caso de los medios de comunicación, la diversidad de medios, el lenguaje y género, y el papel que tienen en la expresión en la vida contemporánea proporcionan una completa fuente de recursos, un inevitable y necesario tema de estudio y un ambiente favorable para la expresión y la comunicación entre individuos y grupos.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la producción y el uso de estos recursos solo es una de las muchas dimensiones del desarrollo de iniciativas y programas en esta área. La formación de profesores, la intervención en el campo, la investigación y la definición e implantación de políticas son otras dimensiones que han de tenerse en cuenta, de forma separada o

relacionando unas con otras. Una vez contextualizada la dimensión de recursos, es necesario aclarar el conocimiento que tenemos de ellos y con qué podemos trabajar. Al contrario de lo que se cree actualmente, parece reduccionista limitar el concepto de recursos a los materiales de apoyo, guías de acción y aspectos económicos. Está claro que estas dimensiones son necesarias, pero desde nuestro punto de vista, no son suficientes. La dimensión humana representa, en este contexto, la dirección a tomar para el diseño de planes de educación en los medios.

¿En qué sentido podemos y debemos considerar el factor humano como recurso? En tres dimensiones:

a) En las redes de conocimiento en las relaciones y proyectos, apoyándolas con las contribuciones, competencias, conocimientos y destrezas de los miembros de la red, ya sean individuos o instituciones.

b) Las organizaciones como recursos, sus objetivos, estructura, planes de actuación y eventos destacables. Por ejemplo, una escuela podría presentarse como un espacio para las relaciones que promueve –o inhibe– la actuación.

c) La enunciación y circulación de testimonios, reflexiones, afirmaciones y objetivos formulados por diferentes actores, que son recursos de inspiración y pueden favorecer la colaboración.

Esta perspectiva abre nuevos horizontes en el campo de los recursos, y al tiempo relativiza de alguna manera el discurso actual sobre la «falta de condiciones» que, en algunos casos, no es más que una excusa. En realidad, todos los agentes directa o indirectamente relacionados con la educación en los medios son potencial –y literalmente– productores de recursos y, al mismo tiempo, nodos de una gran red de personas e instituciones¹. A pesar de que en el ámbito de los medios de comunicación no se tiende a informar sobre lo que se hace, ni sobre el papel que tienen en la sociedad –no ocurre así de cara a otras entidades–, el material que producen y transmiten es de vital importancia para la educación en los medios. Lo mismo ocurre con las organizaciones autorreguladoras, como los mediadores y con las heterorreguladoras, como las autoridades reguladoras de medios. En ambos casos, hay fuentes para obtener material para la reflexión y el análisis, y además, varias empresas y grupos mediáticos, ya sea por razones altruistas o por motivaciones económicas, han promovido proyectos e iniciativas relacionadas con la educación en los medios. Los programas oficiales de gobiernos, organizaciones internacionales, ONG, etc., constituyen a menudo una fuente de material útil y efectivo –lo cual no quiere decir que no deban estar sujetos a un análisis crítico–. En este sen-

tido, los trabajos académicos que resultan de estudios e investigaciones son cada vez más accesibles a través de depósitos nacionales y transnacionales, y pueden ser un recurso importante por las pistas de lectura que incluyen. En último lugar, pero no menos importante, se encuentran los informes de experimentos llevados a cabo en el aula, en diferentes asignaturas, en actividades extraescolares y en actividades de formación en otros contextos diferentes a la escuela, lo que representa una fuente exhaustiva de inspiración y atención, por ejemplo en lo relativo a las soluciones o procedimientos realizados. En este contexto, Internet, y en especial, las herramientas y plataformas interactivas y digitales, así como las redes sociales, van más allá abriendo las puertas a una amplia gama de recursos siendo ellos mismos recursos esenciales en sí.

Si tratamos de esbozar un planteamiento no reduccionista sobre los recursos necesarios para la educación en los medios, es vital incluir un último elemento relacionado con la visión del papel de los medios en la sociedad y en la cultura. Este elemento inicia un nuevo tema relacionado con el desarrollo de la educación en los medios. Como ya se afirmaba a finales de los ochenta en la conocida guía canadiense: «Media Literacy Resource Guide» (1989), los recursos en sí mismos carecen de sentido si no tenemos en cuenta la subyacente base lógica. Esto incluye reconocer que los medios construyen la realidad social, pero al mismo tiempo, son en sí mismos una realidad construida socialmente. Los productos emitidos por los medios de comunicación contienen ideologías y opiniones que, a menudo, no se perciben a simple vista, y lo que transmiten, de forma explícita o implícita, influyen la vida política y social. Con esto no quiere decirse que todos los receptores consuman medios de forma pasiva. Esto se dio ya en la era de los medios tradicionales, y ocurre ahora, a mayor escala, en la era de los medios interactivos y digitales.

2. De la investigación a la práctica: creación de recursos para alfabetización mediática

2.1 Introducción: la evidencia en la investigación

El 16 de diciembre de 2008, una resolución del

Parlamento Europeo sobre «Alfabetización mediática en el mundo digital» señalaba que «para lograr la alfabetización mediática es preciso comenzar en casa, aprendiendo a seleccionar entre los servicios mediáticos disponibles», señalando «la importancia de la educación en los medios para los padres, que desempeñan un papel decisivo en el desarrollo de los hábitos de los niños para con los medios». Además de esta recomendación, la investigación señalaba la importancia del contexto familiar para la recepción mediática. Algunos investigadores han subrayado la importancia de la familia a la hora de mediar las relaciones de los

Uno de los principales descubrimientos obtenidos a partir de investigaciones sobre audiencias es el reconocimiento creciente de la importancia que tiene el análisis receptivo y el contexto de consumo: el ambiente familiar. La cantidad de tiempo que los jóvenes dedican a los medios de comunicación hace que la preocupación entre los padres incremente, pues muchos de ellos no siempre tienen las herramientas necesarias para analizar y comprender esa realidad y poder actuar.

niños con los medios (Strasburger, Wilson & Jordan, 2009; Lemish, 2008; Pinto, 2005; Pereira, 1999). De hecho, uno de los principales descubrimientos obtenidos a partir de investigaciones sobre audiencias es el reconocimiento creciente de la importancia que tiene el análisis receptivo y el contexto de consumo: el ambiente familiar. La cantidad de tiempo que los jóvenes dedican a los medios de comunicación hace que la preocupación entre los padres incremente, pues muchos de ellos no siempre tienen las herramientas necesarias para analizar y comprender esa realidad y poder actuar. Varios estudios llevados a cabo en diferentes países muestran la importancia de la interacción directa entre niños y adultos. Si los padres debaten, comentan y ayudan a los niños a interpretar el contenido mediático, pueden ayudarlos a comprender mejor los mensajes producidos por los medios.

Los medios de comunicación desempeñan un papel muy significativo en los procesos de socialización

infantil y representan una fuente privilegiada de aprendizaje y contacto con el mundo. Varios autores (Strasburger & al., 2009; Pereira, 1999; St. Peters & al., 1991) defienden la idea de que los padres pueden influenciar en el modo de consumir medios y los procesos de aprendizaje que se desarrollan a partir de estas experiencias.

Esto significa, por tanto, que los padres han de ser sensibles y disponer de recursos que les proporcionen información sobre cómo tratar las experiencias de los niños con los medios de comunicación. En Portugal, la falta de material y pautas a seguir es uno de los aspectos que ha condicionado la implantación de la educación en los medios en contextos escolares y familiares. Tomando como punto de partida los resultados de algunas investigaciones y las experiencias derivadas de la formación y teniendo en cuenta la brecha constatada que existe entre la teoría y la práctica, hemos diseñado un proyecto destinado a producir materiales para apoyar la alfabetización mediática en el seno familiar. Este proyecto, llamado «Media Education in Booklets», se presentó a la edición de 2009 de Evens Foundation Prize in Media Education, y obtuvo el premio otorgado por la fundación belga. Este reconocimiento constituye una gran oportunidad para cerrar la brecha identificada en las investigaciones en lo relativo a la necesidad de recursos para la educación en los medios (figura 1).

2.2. Proyecto «Media Education in Booklets»: objetivos principales

Según las premisas descritas en los párrafos anteriores, los principales objetivos del proyecto son: 1)

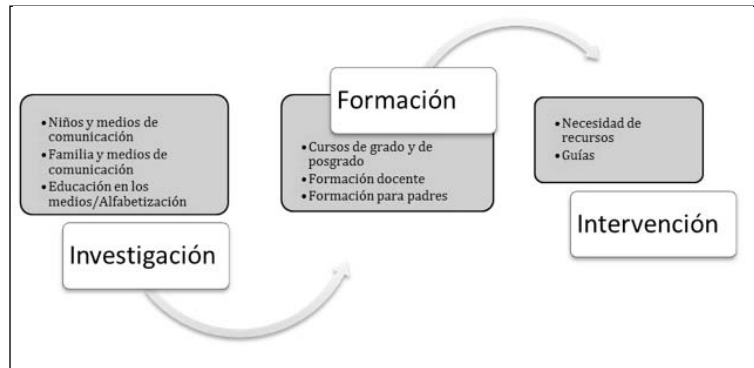


Figura 1. De la investigación a la práctica: la necesidad de recursos.

Proporcionar materiales para apoyar a los padres y profesores en la mediación de las experiencias de los jóvenes ante los medios; 2) Empoderar a los agentes educativos (padres, profesores, mediadores socio-culturales) y niños para ser críticos y consumidores exigentes; 3) Contribuir a mejorar el nivel informacional de consumidores y ciudadanos (teniendo en cuenta que la calidad de los medios, también depende de la conciencia crítica de su público).

2.3. Temas y audiencia meta

Para llevar estas ideas a la práctica, el equipo creó tres guías en un lenguaje verbal simple y con un atractivo lenguaje visual, fácil de leer y de transportar. El proyecto fue llevado a cabo siguiendo los objetivos educativos, ya que, según Rivoltella (2007: 23), «la educación en los medios o la educación ciudadana debe proporcionar actividades meta reflexivas y promover la capacidad de autoanálisis para contribuir al desarrollo de la conciencia sobre lo que están haciendo».

Cada una de las tres publicaciones se centraba en un medio específico. La televisión fue el primer tema

tratado, en segundo lugar los videojuegos y en tercer lugar, Internet y las redes sociales. Esta elección estuvo motivada por el importante papel que juegan estos medios en la vida de los jóvenes.

La guía sobre televisión se estructura en tres partes (tabla 1): la primera trata de reflejar los hábitos televisivos y aclarar algunas ideas de sentido común sobre el pa-

Niños y televisión: televisión inteligente	
1ª parte	Reflexiones y aclaraciones
	<ul style="list-style-type: none"> • Consumo de televisión en familias y niños. • La importancia de la televisión y otros medios en la vida de los niños. • Influencia de la televisión en los procesos de socialización infantil. • El papel y la importancia de la televisión en cada familia.
2ª parte	(Re)acción
	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de mediación: cómo pueden padres y adultos mediar con niños. • La importancia de la mediación en los hábitos de consumo televisivo en niños. <p>La contribución de la mediación parental para mejorar la calidad de la experiencia televisiva.</p>
3ª parte	Propuesta de actividades
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un diario con lo que ocurre cada día durante una semana (con o sin televisión). • Temas para el análisis de programas con niños: programas informativos y programas de ficción. • Cómo elaborar quejas: información sobre redes y programas televisivos: dirección postal y web.

Tabla 1. Estructura de la guía de televisión.

Videojuegos: Pasamos de fase	
1ª parte:	Historia de los videojuegos y contribución al desarrollo tecnológico <ul style="list-style-type: none"> • Breve historia de los videojuegos. • Contribuciones a su desarrollo. • Tipos de juegos. • Áreas de investigación: diseño, programación, psicología, educación.
2ª parte:	Los videojuegos como elemento cultural: entre violencia y aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Conexión entre niños y jóvenes a través de los videojuegos. • Prácticas y perspectivas infantiles sobre los videojuegos. • Peligros y potencial identificados a nivel social e investigador.
3ª parte:	Mediación: videojuegos en la escuela y en la familia <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la mediación de los padres. • El lugar de los videojuegos en la escuela. • El papel de la educación en los medios.

Tabla 2. Estructura de la guía de videojuegos.

pel de la televisión en la vida de los niños. La segunda parte se dedica al proceso de mediación, tratando de sensibilizar a los padres para esta tarea. La tercera propone actividades para enriquecer la experiencia de ver televisión. La tabla que se incluye detalla las tres partes de la estructura.

La segunda guía, dedicada a los videojuegos: 'Videojuegos: pasamos de fase' ha sido igualmente dividida en tres partes, como se muestra en la imagen (tabla 2). La primera parte comienza con una breve historia de los videojuegos, tipos de juegos y la identificación de las áreas de investigación dentro del campo de los videojuegos: diseño, programación, psicología, educación. La segunda parte refleja las prácticas de niños y jóvenes y perspectivas sobre los videojuegos. También se centra en los peligros y el potencial según se han identificado a través de investigaciones y socialmente. La tercera parte presenta estrategias para la mediación parental, y también se centra en el lugar que ocupan los videojuegos en la escuela y el papel de la educación en los medios.

La guía de Internet y redes sociales se centra en las redes sociales más usadas por los jóvenes, en las nuevas formas de comunicación y su importancia en los procesos de socialización y en la importancia de los contextos (cultural y social) a la hora de acceder y compartir información. Otro tema tratado es el debate sobre las posibles consecuencias de un uso excesivo y el riesgo de aislamiento social. La guía finaliza con

una reseña a la necesidad de una alfabetización digital, haciendo referencia a la importancia de la familia y la mediación entre pares, y considerando las redes sociales como un medio potencial de participación y ciudadanía. La tabla 3 esboza la estructura de esta guía.

Con respecto a los grupos de edad, estas guías están destinadas a un gran abanico de edades. Así, la guía sobre televisión está principalmente destinada a niños en los primeros años de escolarización. La guía sobre videojuegos se centra más en la franja de edad comprendida entre los 8 y los 10 años. Por último, la de Internet y las redes sociales, está dirigida a niños a partir de 12 años. En términos de uso y de lectura, han sido diseñadas para padres, profesores y para los propios niños, por las razones que detallamos a continuación.

2.4. Concepción y diseño gráfico

El procedimiento para cada una de las publicaciones fue idéntico. Los textos se escribieron a partir de datos e información procedentes de investigaciones, sobre todo a escala nacional, pero también del ámbito internacional. Por tanto, el primer paso fue reunir esta información. Los autores evitaron asumir una perspectiva moralista, pues el principal objetivo era proporcionar información basada en la evidencia de la investigación y sugerir propuestas de acción para animar a los

Internet y las redes sociales: Atrapados en la red	
1ª parte:	Concepto de redes sociales, usuarios e impacto <ul style="list-style-type: none"> • Qué son las redes sociales • Perfil de usuarios de las redes sociales • El impacto de los medios digitales en la sociedad • Evolución tecnológica • ¿Tendencia o nueva forma de comunicación?
2ª parte:	Aprender a usar las redes sociales: <ul style="list-style-type: none"> • Privacidad e identidad: compartir datos y seguridad • Investigación y uso de la información y del contenido mediático • Combatir el exceso, la adicción y la alienación • Participación y ciudadanía
3ª parte:	Sugerencias para familias, escuelas y profesores: <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de mediación en casa y en la escuela

Tabla 3. Estructura de la guía sobre Internet y las redes sociales.

lectores en su experiencia como consumidores, con las particularidades de cada contexto, familiar, escolar u otro cualquiera.

Dado que el contenido de las guías se basa, predominantemente, en la relación de los jóvenes con los medios, se intentó que ellos mismos pudieran expresarse, a través de dibujos y textos producidos por niños de entre 6 y 15 años. El material se recogió de las escuelas y los dibujos y textos fueron seleccionados por el equipo según se ajustaran a los temas incluidos en las guías.

En el proyecto participaron alrededor de 200 niños pertenecientes a diez escuelas del norte de Portugal, que realizaron dibujos y textos destinados a enriquecer las publicaciones, incluyéndose así las percepciones de los jóvenes. La participación de las escuelas en el proyecto dio a los niños la oportunidad de aprender y compartir experiencias sobre los hábitos de consumo mediático y los patrones de uso. Además, haciendo esto, niños y jóvenes dejan de ser meros consumidores y pasan a ser productores y participantes.

Basándose en estos materiales y en la información obtenida de la literatura, los autores produjeron el contenido de las guías. Al mismo tiempo, el grupo trabajaba con un diseñador que creó tres personajes para las publicaciones, dando cohesión entre las tres guías y el material producido por los niños².

Antes de ser publicados, se enviaron los textos a padres, profesores y/o expertos en el área, para constatar la claridad del lenguaje y para recoger sugerencias. Estos comentarios constituyeron una valiosa contribución para la revisión final, y permitieron tener cierta percepción sobre la aceptación pública de las guías.

Por último, como se detalla a continuación, se lanzaron las publicaciones, cada una en su momento, y se distribuyeron por todo el país.

Las principales etapas del proceso se recogen en la figura 2.

2.5. Difusión del proyecto

La difusión y distribución del proyecto por todo Portugal fue un detalle al que se le dio una especial atención. La intención del equipo y el compromiso inicial con la Fundación era distribuir gratuitamente las guías a través de un periódico de

gran divulgación. Sin embargo, las dificultades derivadas de la crisis económica del país hicieron imposible cumplir los objetivos. El problema se solucionó parcialmente gracias a la colaboración con un periódico regional, que distribuyó las guías por el área de Braga³ y alrededores, con alrededor de 9.000 copias. La principal preocupación del equipo era difundir al máximo las guías y hacerlas llegar a un gran número de personas de diferentes clases sociales y diferentes áreas geográficas.

De forma simultánea se desarrollaron otras formas de difusión, como sesiones públicas para presentar las guías. Las tres guías se presentaron en fechas significativas: la guía sobre televisión se presentó en una librería coincidiendo con el 20 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño (20 de noviembre de 2009); la guía sobre videojuegos se presentó en la misma librería el Día Mundial del Niño (1 de junio de 2010); y la tercera se presentó en un seminario sobre «Alfabetización digital y redes sociales», al que asistieron alrededor de doscientas personas. Estas sesiones otorgaron una especial visibilidad al proyecto, y despertaron un gran interés en la población, especialmente en los medios de comunicación.

El proyecto y las guías también han sido presentados en congresos nacionales e internacionales, en es-

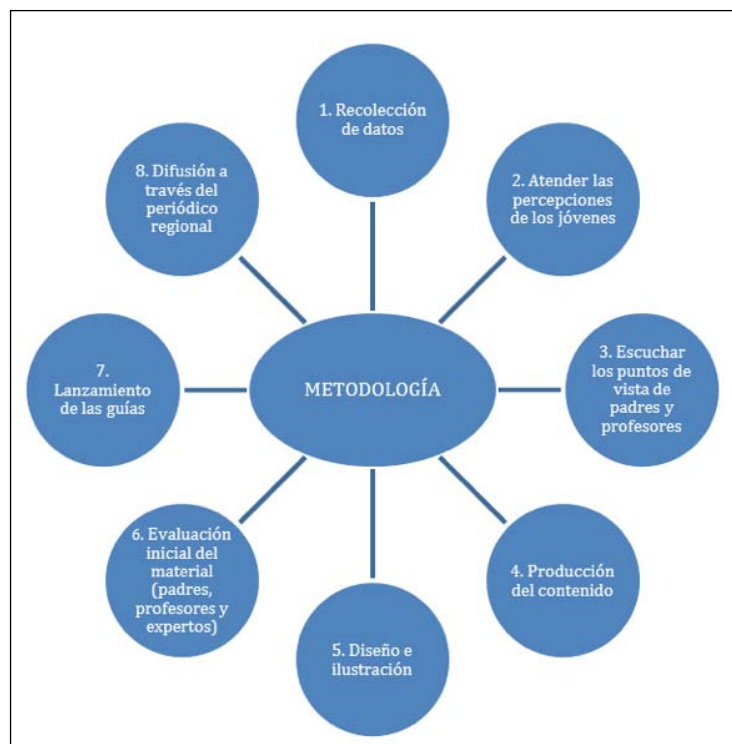


Figura 2. Metodología del proyecto.

cuelas y en librerías. La asociación con librerías fue determinante para la distribución de las guías, como lo fue también la colaboración con asociaciones cívicas y escuelas.

Como se había previsto una difusión más allá de las fronteras de Portugal, se llevó a cabo la traducción de las guías al inglés, logrando distribuir las en congresos internacionales del área de ciencias de la comunicación y ciencias de la educación. El objetivo era lograr la máxima difusión posible, logrando crear conciencia entre investigadores de diferentes áreas sobre la importancia de la alfabetización mediática y sobre la importancia de proporcionar recursos para hacer accesible el conocimiento científico a la sociedad.

En el primer trimestre de 2012, las guías estaban disponibles en portugués y en inglés (www.lasics.uminho.pt/edu-media/?lang=en), alcanzando así un gran número de público.

3. Observaciones finales

En este proyecto, la alfabetización mediática ha sido concebida «en un contexto de empoderamiento y derechos humanos» (Livingstone, 2011: 417), incluyendo el derecho de los niños a participar, expresar opiniones y permanecer informados, tal y como se recoge en la Convención de Derechos del Niño. La idea central era proporcionar recursos para empoderar a los ciudadanos, jóvenes y adultos, para interaccionar de forma crítica con los medios tradicionales y con los más modernos. Como afirmaba Livingstone, «sí bien es cierto que la mayoría de culturas esperan que los niños se conviertan en consumidores críticos, no todas proporcionan o pueden proporcionar los recursos educativos para tal fin» (Livingstone, 2011: 417).

La elección del formato tipo libro, en la era de los medios digitales, estuvo motivada por la idea de crear un recurso accesible a todos, fácil de transportar y manejar, tanto en casa, como en la escuela o en cualquier parte. El lenguaje visual iba destinado a captar la atención de los niños, despertando su curiosidad, imaginación e interés por el contenido, ya fuera por ellos mismos o con la ayuda de padres y profesores. Asimismo,

nuestro objetivo era lograr que los recursos llegaran también a personas más apartadas del mundo digital, dándoles la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia de los niños con los medios.

Una dimensión menos positiva o menos lograda fue la dificultad para realizar un seguimiento de la recepción y el uso de las guías en las familias, escuelas y librerías. En cierto modo, esta dificultad fue provocada por la imposibilidad de controlar la distribución, una vez se hubo logrado mayor difusión de lo esperado. Así, los testimonios que se recogieron se hicieron de forma voluntaria y espontánea, lo que explica el tono positivo registrado en todos ellos. Recibimos impresiones de padres y profesores que fueron testigos de la

Es importante proporcionar recursos que den a los ciudadanos la oportunidad de plantear la relación que tienen con los medios, que les permitan pensar en la importancia y el significado de los medios en su vida diaria, especialmente en la de los niños... Como señalaba Saramago en «El cuento de la isla desconocida» (2010), «es necesario salir de la isla para ver la isla, que no nos vemos si no salimos de nosotros». Aplicando esta imagen a la relación con los medios, es importante mirar a los medios y las experiencias que los rodean desde fuera para poder comprenderlos.

importancia y la necesidad de usar estos recursos, tal y como se detalla en las citas transcritas a continuación. La escasez de estos recursos en esta zona de Portugal podría ser otra razón para justificar la positiva recepción del material. En futuros proyectos sobre el contexto de la educación en los medios, experiencias y recursos, esperamos evaluar de forma más rigurosa el impacto de este tipo de material en la construcción de la conciencia mediática.

- Me gustó el texto: lo encontré asequible y claro, nada moralista (madre).
- Todo lo que aparece en esta guía es importante (madre).
- El documento en general parece estar muy bien hecho, es metódico en la presentación y en las reco-

recomendaciones y termina con información concreta sobre legislación y contactos (padre).

- Este trabajo es importante y útil para los padres. Diría más, es necesario y urgente (padres).

- El contenido me parece relevante y la información útil, con recomendaciones prácticas que son posibles de alcanzar (padre).

- Es claro y accesible y puede ser esencial para ayudar a los padres que están preocupados por el tema, al tiempo que es útil para advertir a aquellos que no son tan conscientes (padre).

- Este documento es vital para educadores y funciona muy bien como guía de orientación. Espero que obtenga una gran difusión (madre).

- Pienso que es importante, porque en la vida diaria no pensamos mucho sobre estos temas, y una guía como esta puede ser esencial para comprobar nuestras responsabilidades como educadores, no solo en lo relativo a la educación, sino también para lograr una mayor interacción con nuestros hijos (madre).

El equipo también recibió comentarios positivos procedentes de expertos e investigadores, pero sería necesario abarcar un mayor número de personas para realizar una evaluación más exhaustiva del impacto del proyecto. Sería importante controlar el uso de las guías entre los padres, profesores y niños y en ciertos contextos, como el familiar o el escolar. No obstante, conclusiones procedentes de otros estudios de evaluación de prácticas en escuelas después de la distribución de materiales arrojan resultados positivos. Por ejemplo, Krucsay (2007: 118), directora del Departamento de Pedagogía de los medios y Producción de Servicios del Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura de Austria, afirmó que los estudios llevados a cabo después de la distribución de materiales de apoyo para la educación en los medios a profesores demuestran que «existe una correlación positiva en la frecuencia de uso de los medios en educación en las prácticas en escuelas con el material necesario».

El valor añadido del proyecto más allá de los productos es el proceso para alcanzarlos: la participación de profesores procedentes de esas diez escuelas, más de 200 niños, y el trabajo y el debate promovido por las actividades propuestas por el equipo constituyen en sí una gran oportunidad para educar en medios.

A pesar de los inconvenientes asociados a la crisis económica y la consecuente dificultad para llegar a más agentes sociales, gracias a la presentación de las guías, reuniendo a estudiantes, padres, profesores y libreros en varias ocasiones, sensibilizamos a estos agentes sociales haciéndoles conscientes de la importancia de la alfabetización mediática. El cuidado por

los contenidos, la necesidad de basar la información en resultados procedentes de investigaciones y el hecho de haber producido el material en un lenguaje sencillo alejado de un posible tono moralista fue, según los miembros del equipo, un aspecto positivo valorado por la audiencia.

Según hemos defendido en la introducción, y basándonos en una perspectiva humanista (Pérez-Tornero & Varis, 2010), en el diseño y la implantación de recursos para la educación en los medios ha de valorarse no solo el producto, sino también el proceso, y ha de tenerse en cuenta el potencial de los individuos, sus opiniones y sensibilidad. Esta es la perspectiva adoptada en este proyecto, y para el equipo los recursos no proceden del exterior o de una supuesta fuente iluminada que marca el camino para la acción, sino que constituyen momentos de un proceso intrínseco hacia la acción, incluso cuando proceden de experiencias geográficamente distantes. Por tanto, las ventajas de la producción de recursos no proceden solo de la acción, sino también de la investigación.

Como señala Scheuer (2009: 15), «actualmente, los ciudadanos –individuos de cualquier edad o género– necesitan desarrollar destrezas analíticas que les permitan entender mejor el mundo emocional e intelectual de los símbolos producidos por los nuevos medios». Por tanto, es importante proporcionar recursos que den a los ciudadanos la oportunidad de plantear la relación que tienen con los medios, que les permitan pensar en la importancia y el significado de los medios en su vida diaria, especialmente en la de los niños. Desde esta perspectiva, el equipo espera poder continuar produciendo materiales que contribuyan a promover la educación en los medios, aumentando la colección de guías que incluyan otros medios y otros asuntos, como la publicidad, los teléfonos móviles y la participación ciudadana en los medios, entre otros.

Como señalaba Saramago en «El cuento de la isla desconocida» (2010), «es necesario salir de la isla para ver la isla, que no nos vemos si no salimos de nosotros». Aplicando esta imagen a la relación con los medios, es importante mirar a los medios y las experiencias que los rodean desde fuera para poder comprenderlos.

Agradecimientos

Para terminar, nos gustaría acabar con una breve referencia a Evens Foundation, destacando el apoyo y la financiación que han puesto a nuestra disposición para la implantación de este proyecto.

Notas

¹ Sobre este punto en particular, hemos incorporado ideas del estudio (Pinto & al., 2011).

² Parte del material obtenido fue analizado en profundidad para otros estudios con otros fines. Por ejemplo, lo referente a los videojuegos se sometió a un análisis sistemático del contenido que permitió a los investigadores comprender mejor las perspectivas y percepciones de los jóvenes sobre el fenómeno de los juegos electrónicos. Para la guía sobre Internet y las redes sociales, se realizó una encuesta sobre la perspectiva de los profesores sobre el tema a través de un cuestionario. Este trabajo fue presentado en el Congreso «Alfabetización, medios y ciudadanía», celebrado en Braga en marzo de 2011, y fue publicado en las actas del congreso.

³ Braga se sitúa al norte de Portugal y tiene alrededor de 180.000 habitantes. Se considera una de las ciudades más dinámicas del país. La Universidad del Miño tiene su sede en esta ciudad.

Referencias

- DUNCAN, B. & JOHN, P. (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- EUROPEAN PARLIAMENT (Ed.) (2008). *Media Literacy in a Digital World*. Resolution of 16 December (2008/2129-INI).
- FEZ INTERNATIONAL FORUM (Ed.) (2011). *Declaration on Media and Information Literacy*. Fez, Morocco, 17 June.
- GRIZZLE, A. & WILSON, C. (2011). *Media and Information Literacy, Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.
- KRUCSAY, S. (2007). Media Education in Austria: Competence, Communication, Autonomy. *Comunicar*, 28, 111-120.
- LEMISH, D. (2008). The Mediated Playground: Media in Early Childhood. In K. DROTNER & S. LIVINGSTONE (Eds.), *International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 152-167). Sage: London.
- LIVINGSTONE, S. (2011). Children's Media Cultures in Comparative Perspective (pp. 405-422). In V. NIGHTINGALE (Ed.), *The Handbook of Media Audiences*. Malden: Wiley-Blackwell.
- PEREIRA, S. (1999). *A televisão na família. Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga (Portugal): CESC/UM.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. & VARIS, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- PINTO, M. (2005). A televisão e a família: cruzamento de dois campos moveidicos [TV and Family: a Crossroad for Changeable Fields]. *Comunicar* 24, 59-67.
- PINTO, M., PEREIRA, S., PEREIRA, L. & FERREIRA, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social. (Available in Portuguese on: www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/publicacoes) (01-02-2012).
- REDING, V. (2009). Preface. Media Literacy is a Paramount Goal of the EU's Public Policy. In P. VERNIERS (Ed.), *EuroMeduc. Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives* (pp. 7-8). Brussels: EuroMeduc.
- RIVOLTELLA, P.C. (2007). Italian Media Educational Situation and Challenges for the Next Future. *Comunicar*, 28, 18-24.
- SARAMAGO, J. (2010). *O conto da ilha desconhecida*. Lisboa: Caminho.
- SCHEUER, M. (2009). Foreword. *Comunicar* 32, 15-16. (DOI: 10.3916/c32-2009-01-002).
- ST. PETERS, M., FITCH, M., HUSTON, A., WRIGHT, J. & EAKINS, D. (1991). Television and Families: What do Young Children Watch with their Parents? *Child Development*, 62, 1, 409-423.
- STRASBURGER, V., WILSON, B. & JORDAN, A. (2009). *Children, Adolescents and the Media*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- UNESCO (1984). *L'éducation aux médias*. Paris: UNESCO.