



Alfonso Gutiérrez Martín

Media Education across the Curriculum

Armin Hottmann



The 'MEAC' initiative has received funding from the European Community.

The sole responsibility lies with the authors and the European Commission is not responsible for any use that may be made of the information contained therein.



Kulturring in Berlin e.V.

www.mediaEducation.net

Layout & Images: Armin Hottmann

All rights reserved.
ISBN: 3-9810679-3-2
978-3-9810679-3-4

© 2006

Alfonso Gutiérrez Martín

Media Education across the Curriculum

Armin Hottmann

Kulturring in Berlin e.V.



Welcome to Media Education

Bienvenidos a la educación para los medios

Welcome to media education! We as a team of European media educators are grateful for your interest in media education. We live in a media world saturated by an overwhelming amount of information in moving images, still images, sounds, multimedia and online material. Young people (and of course older people) need support as to how to engage with this world and become critical, rather than passive, media consumers. This critical thinking is something we would like to see included in education and given more space and recognition in the school curriculum.

This booklet hopes to give you more information about our approach to media education in the school context and complements our main website. Alfonso Gutiérrez gives us a short introduction into media education, its development, its relationship with the curriculum and possible future directions. Armin Hottmann illustrates this with themes we have developed together in the last few years, concentrating on the theme of 'sport'. The images included in the booklet with the 'Mini-tasks' are to illustrate the ideas behind this theme. Most of the material is aimed at primary education although the core ideas can also be used in secondary education.

Bienvenidos a la educación para los medios. Somos un grupo de profesionales europeos preocupados por la educación para los medios, y nos alegramos de tu interés por esta materia. Vivimos en un mundo saturado por una ingente cantidad de información que se nos presenta en imágenes en movimiento, fijas, sonidos y textos en distintos soportes. Los jóvenes (y también los mayores) necesitan formación para moverse por este mundo de los medios de forma crítica y no como meros consumidores pasivos. Este pensamiento y consumo críticos merecen en nuestra opinión un mayor espacio y reconocimiento en los currícula escolares.

Con esta publicación pretendemos darte a conocer nuestro enfoque sobre la educación para los medios en el contexto escolar y proporcionarte información que complemente la que ya te ofrecemos en nuestra web. Alfonso Gutiérrez nos ofrece una breve introducción al concepto de educación para los medios, su desarrollo, su relación con el currículo y su posible futuro. Armin Hottmann ilustra estos planteamientos teóricos con ejemplos de prácticas que hemos llevado a cabo en los últimos años, con especial atención al tema del „deporte“. Las ilustraciones que se incluyen en esta publicación sobre la „mini-tarea“ pretenden ilustrar las ideas que subyacen a este tema. Aunque la mayor parte del material está concebido para educación primaria, las ideas básicas pueden ser asimismo planteadas en educación secundaria.

We hope that this booklet is helpful and inspiring for your teaching situation. If you would like to find out more about our ideas, current themes, activities and events please make sure that you visit www.mediaeducation.net. You will find an email address on the contact page if you would like to contact us direct.

Greetings,

Armin Hottmann with the MEAC team

Esperamos que las ideas aquí expresadas os resulten de utilidad en vuestra acción educativa. Si tenéis interés sobre nuestras actividades en educación para los medios, podéis visitar www.mediaeducation.net donde también se facilitan direcciones y formas de contactar directamente con nosotros.

Saludos,

Armin Hottmann y el Equipo de MEAC.

Index

Welcome to Media Education Bienvenidos a la educación para los medios 2

Alfonso Gutiérrez Martín Towards Media Education across the Curriculum Educación para los medios como tarea de todos 4

A) What do we understand by ‚Media Education‘? ¿Qué entendemos por „educación para los medios“? 4

B) A Brief Historical Summary Un breve recorrido histórico 7

C) Media Education in Different Curricular Subjects Educar para los Medios desde las distintas áreas curriculares 11

D) Proposal for a New Literacy Propuesta para una nueva alfabetización 15

Armin Hottmann Examples of Media Education across the Curriculum Ejemplos de Educación para los Medios a través del Currículum 22

Sport and Media Education Deporte y Educación para los Medios 24

Discovering History Descubrir la Historia 36

Media Education beyond the Curriculum? ¿Educación para los medios más allá del curriculum? 39

Notes, Bibliography and Team Notas, Bibliografía y Equipo de Trabajo 40

Towards Media Education Across the Curriculum

Educación para los medios como tarea de todos

Alfonso Gutiérrez Martín

A) What Do We Understand by 'Media Education'?

It seems to be commonly admitted that the goal of education is "preparation for life". We can therefore think of *media education* as a need deriving from the presence of media in our daily lives.

The appearance of the printing press, and later the generalisation of the letterpress, gave way to the need to learn to read and write. Alphabetic literacy has been, and continues to be, the main concern of educational systems.

Due to the importance that audiovisual language and the media took on in the 20th century, it would seem logical to assume that some kind of visual or audiovisual literacy must be added to alphabetic literacy.

Visual literacy means the ability to read and write images and to think and learn in terms of images. It has also been defined as the ability to both interpret and create images in a variety of media with the purpose of communicating effectively. (Tyner, 1998)

Media Literacy is concerned with helping learners develop critical understanding of the nature of mass media, the techniques they utilise, and their impact on society. More specifically, media literacy has to do with education whose primary objective is to increase students' understanding and enjoyment of media, facilitate understanding of how the media produce meaning, how they are organized, and how they construct their own reality—all this while keeping in mind the skills and knowledge necessary to create media products. Media Literacy has also been defined as the ability to access, analyse and produce communication in a variety of forms.

A) ¿Qué entendemos por „educación para los medios“?

Parece comúnmente admitido que el fin último de la educación es la „preparación para la vida“. La *educación para los medios*, podría, por tanto, considerarse como una necesidad derivada de la presencia de los medios de comunicación en nuestro quehacer cotidiano.

La aparición de la imprenta y la posterior generalización de la letra impresa dio lugar a la necesidad de aprender a leer y a escribir. La alfabetización verbal ha sido (y sigue siendo) la principal preocupación de los sistemas educativos.

Debido a la importancia que en el siglo XX adquieren el lenguaje audiovisual y los medios de comunicación, parecía lógico pensar que a la alfabetización verbal hay que añadir algún tipo de alfabetización visual o audiovisual.

Por Alfabetización Visual (*Visual Literacy*) se entiende la capacidad de leer y escribir imágenes, y de pensar y aprender en imágenes. También se ha definido como la capacidad tanto de interpretar como de crear imágenes en varios medios con el fin de comunicar con eficacia. (Tyner, 1998)

Con la Alfabetización para los Medios (*Media Literacy*) se intenta ayudar a los educandos a desarrollar una comprensión crítica de la naturaleza de los medios de masas, de las técnicas que utilizan y del impacto que producen. Más concretamente es una educación cuyo principal objetivo es aumentar el nivel de comprensión y disfrute de los estudiantes con los medios, favorecer la comprensión de cómo los medios producen significados, cómo se organizan, cómo construyen su propia realidad. Todo ello sin olvidar las destrezas y conocimientos necesarios para crear productos mediáticos. La alfabetización para los medios ha sido también definida como la capacidad de acceder, analizar y producir comunicación de varias formas.

The increasing importance of the media in our Information Society is reviving debate on the need for educational changes that respond to new social and work-related needs. Media literacy and education is more necessary than ever, as evidenced in numerous official documents in developed countries. The European Union states that “active participation in modern society also requires specific skills to cope with the vast amount of information to which we are exposed”. These skills are referred to as ‘media literacy’. Media literacy is the ability to access, analyse and evaluate images, words and sounds that confront us in our daily lives as well as to communicate fluently in all old and new media. “Active participation in modern society also requires specific skills to cope with the vast amount of information to which we are permanently exposed. These (sic) skills are related to as ‘media literacy’. Media literacy is the ability to access, analyse and evaluate the powerful images, words and sounds that confront us in our daily lives. as well to communicate fluently in all old and new media.”

It is precisely within this European framework that we have been developing our work with the MEAC project (*Media Education across the Curriculum*), which has led to this publication.

Media education, which can be understood as the logical continuation of the aforementioned literacy, has spent several decades trying to define its basic objectives, minimum contents and its place in the curriculum. The basic objectives are outlined in the previous definitions: citizens in the Information Society must be able to access, analyse and produce information and to communicate with different languages and different devices. The content areas can be classified into two large groups which are logically connected: a practical content area and a critical thinking/reflection content area.

Practical contents are focused mainly on the use of devices and programmes for text, image and sound work: cameras, computers, projectors, equipment and editing programmes (for video, text, still image and sound), etc.

La creciente importancia de los medios en la Sociedad de la Información reabre importantes debates sobre la necesidad de cambios educativos que respondan a las nuevas necesidades sociales y laborales. La alfabetización y educación para los medios se hace más que nunca necesaria y así se recoge en numerosos documentos oficiales de los países desarrollados. La Unión Europea señala que „*la participación activa en la sociedad moderna requiere también destrezas específicas para el uso de la ingente cantidad de información a la que estamos expuestos. Estas destrezas constituyen la alfabetización para los medios. La alfabetización para los medios es la capacidad de acceder, analizar y evaluar las imágenes, palabras y sonidos a los que nos enfrentamos diariamente, así como la de comunicarse con fluidez a través de los viejos y nuevos medios*“.

Es precisamente en este marco de la Unión Europea donde venimos desarrollando nuestro trabajo con el proyecto *MEAC (Media Education across the Curriculum)* que ha dado lugar a esta publicación.

La educación para los medios, que podemos entender como la continuación lógica de la citada alfabetización lleva varias décadas tratando de definir sus objetivos básicos, contenidos mínimos y lugar que debe ocupar en el currículo. Los objetivos básicos quedan marcados en las definiciones anteriores: se trataría de que los ciudadanos en la Sociedad de la Información estén capacitados para acceder, analizar y producir información y para comunicarse con diversos lenguajes y distintos dispositivos. En cuanto a los contenidos podríamos clasificarlos en dos grandes apartados que, como es lógico, no se dan por separado: - los contenidos instrumentales y -los contenidos crítico-reflexivos.

Los contenidos *instrumentales* se centran sobre todo en el uso y manejo de dispositivos y programas para el trabajo con texto, imagen y sonido: cámaras, ordenadores, proyectores, equipos y programas de edición (de vídeo, texto, imagen fija y sonido), etc.

http://www.eu.int/information_society/edutra/skills/index_es.htm.

The following is a summary of what have been considered the key aspects of media literacy and media education, especially in English-speaking environments in the area of Critical Thinking and Reflection (Aparici, 1996):

* The documents presented to us by mass media are not a mere reflection of the reality they represent, they are not a window to the world, nor pieces of reality frozen in time. They are constructions, methods of representing reality. A photograph of a house is a method of representing the actual 'house'—just as a drawing, an ideogram, and the words 'casa', 'maison', and 'house' are representations. In spite of their 'natural' appearance, media products are carefully constructed and obey technical principles, the determinants of their own language, and of course, the intentions of their creators.

* Media companies are complicated structures with strong commercial interests and ideologies that are reflected in their own products and methods of distribution.

* The media acts as an educative agent for its audience, transmits an ideology and decisively contributes to create a particular cultural identity or type of society.

* Audiences are neither passive nor objective; they participate in negotiating the meanings offered by media products. Two people viewing the same television programme process the information differently depending on their circumstances, personal interests and previous knowledge, etc. Each person 'negotiates' the meaning differently.

* In a market economy the number of viewers or consumers of a media product justifies said product and becomes the principal reason of its existence. If a programme is commercially successful, if it 'sells well', its quality and potential negative or positive influence is not questioned. If it 'does not sell', its convenience in terms of public service is not taken into account, it just disappears.

Nowadays, as we will see later, there is a dangerous bias in favour of functional content and, within that category, towards the use of the computer and the internet.

En cuanto a los contenidos *crítico-reflexivos*, recogemos un resumen de los que se han considerado, sobre todo en entornos anglosajones, como aspectos clave de la alfabetización mediática y educación para los medios (Aparici, 1996):

* Los documentos que nos ofrecen los medios de comunicación no son mero reflejo de la realidad que representan, no son ventanas al mundo, no son trozos de realidad plasmados en un soporte; son construcciones, formas de representar una realidad. Una fotografía de una casa es una forma de representar la realidad 'casa' como lo sería un dibujo, un ideograma, o las palabras 'house', 'maison' o 'casa'. A pesar de su aspecto 'natural', los productos de los medios son cuidadosas elaboraciones que obedecen a razones técnicas, a condicionantes del propio lenguaje, y, por supuesto, a las intenciones de sus creadores.

* Las empresas mediáticas son complicados entramados con grandes intereses comerciales e ideológicos que aparecen reflejados en las propias producciones y en las formas de distribución.

* Los medios de comunicación actúan como agentes educadores de la audiencia, transmiten una ideología y contribuyen decisivamente a crear una determinada identidad cultural o modelo de sociedad.

* Las audiencias no son entes pasivos y amorfos, sino que participan en la negociación de los significados propuestos por los productos mediáticos. Dos espectadores del mismo programa de televisión procesan la información de forma diferente dependiendo de las condiciones de recepción, de los intereses personales y conocimientos previos, etc. Cada uno 'negocia' el significado de forma diferente.

* En una economía de mercado la cantidad de espectadores o consumidores de un producto mediático justifica a dicho producto y se convierte en la principal razón de su existencia. Si un programa tiene éxito comercial, si 'vende bien', no se cuestiona su calidad o su posible influencia negativa o positiva. Si 'no vende', tampoco se tiene en cuenta su conveniencia por razones de servicio público sino que desaparece sin más.

En la actualidad, como veremos más adelante, se observa un peligroso sesgo en favor de los contenidos instrumentales, y, dentro de estos, en favor del uso del ordenador e Internet.

B) A Brief Historical Summary

During the second half of last century, the omnipresence of television forced formal educational systems to think about incorporating it into curricular development. Audiovisual media, and especially television, were addressed from two basic perspectives:

- Contents of television programmes were considered to have a great impact (generally negative) on students' education.
- Audiovisual language, television, video and other audiovisual media were shown as resources which facilitated teaching and learning processes.

We could say that *media education* started in schools as *education against the media* in the fifties and sixties. Neither the media nor its products had sufficient status to be introduced in classrooms, where books and print were the only valid media for quality cultural products. Nevertheless, in educational institutions, students were already warned against the negative influence not only of television but also of other popular media such as comics, pop music, etc.

The great educational potential of television was very soon evident with the creation of educational television services in several countries. This use of television for teaching and the appearance of audiovisual products with a marked educational purpose made it much easier to incorporate audiovisual media in classrooms as educational resources.

Doomsayers first gave the job of protecting us against the media to schools, but this strategy had to be revised by the sixties. The appearance of television products of indisputable quality put the idea of television as 'counterculture' in doubt. Many products offered by this medium were just the magnetic tape recording of renowned art work—above all movies—that nobody could question. Media education went from an essentially protector approach against the alleged negative influence of the media to a *discriminating* approach, where 'good' and 'bad' programmes were compared. It was the responsibility of the school to advise and direct the student to be able to differentiate between 'Culture' and the so-called *popular culture* of a much lower rank.

B) Un breve recorrido histórico

En la segunda mitad del siglo pasado la omnipresencia y gran influencia de la televisión obligaba a los sistemas de educación formal a plantearse su introducción en el desarrollo curricular. Los medios audiovisuales, y en especial la televisión, se abordan desde dos perspectivas básicas:

- Los contenidos de los programas de televisión se consideraron de gran influencia (normalmente negativa) en la educación de los alumnos.
- El lenguaje audiovisual, la televisión, el vídeo y otros medios audiovisuales se presentaban como recursos facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Podríamos decir que la *educación para los medios* comenzó en las escuelas como *educación contra los medios* en los años cincuenta y sesenta. Ni los medios ni sus productos se consideraban con categoría suficiente como para ser introducidos en las aulas, donde el libro y la letra impresa constituían el único soporte válido para los productos culturales de calidad. Sin embargo desde las instituciones educativas sí se advertía ya a los alumnos de la influencia negativa no sólo de la televisión, sino también de otros medios tan populares como los cómics, la música pop, etc.

El gran potencial didáctico de la televisión se puso de manifiesto muy pronto con la creación de servicios de televisión educativa en numerosos países. Este uso de la televisión para la enseñanza y la aparición de productos audiovisuales con marcada intención educativa facilitó enormemente la incorporación a las aulas de los medios audiovisuales como recursos didácticos.

La tarea de proteger contra los medios que los más *apocalípticos* asignaron en un principio a la escuela se vería matizada ya en los sesenta. La aparición de productos televisivos de indiscutible calidad cuestionaba la idea de la televisión como „contracultura“. Muchos de los productos que ofrecía este medio no eran sino la grabación en cinta magnética de manifestaciones artísticas de reconocido prestigio, sobre todo películas, que nadie podía poner en duda. La educación para los medios pasaba de un enfoque fundamentalmente *protector* contra la supuesta influencia negativa de los medios, a un enfoque *discriminador*, donde se trataba de distinguir entre los „buenos“ y los „malos“ programas. Le correspondía a la escuela asesorar y dirigir al alumno para que distinguiese entre la „Cultura“ con mayúscula y la llamada *cultura popular*, de mucho menor rango.



Mini-task

Explore the images on the opposite page.

- What kind of event is shown?

.....

- What kind of impression do you have?

.....

Explore the 3 images on pages 16, 26 and 32. We have selected these because we think they are similar to many popular sports images.

- Which images would you have chosen?

.....

Mini-tarea

Observa las imágenes de la página de al lado.

- ¿Qué clase de acontecimiento se nos muestra?

.....

- ¿Qué impresión te produce?

.....

Observa las 3 imágenes de las páginas 16, 26 y 32. Las hemos seleccionado por su similitud con algunas de las imágenes más habituales sobre los deportes.

- ¿Qué imágenes habrías seleccionado tú?

.....

When the approach is mainly protector, the dominant criteria in media education are essentially *educational* in the most general sense of the word *education*. Morals and ethics guide the multi-subject teacher and any single-subject teacher concerned not only with teaching but also the education of their students. Therefore, in this first period of education *against the media* we cannot allocate this function to a specific place in the curriculum. This educational action was not structured or generalised sufficiently so as to be considered part of any particular subject, let alone to be a subject in and of itself.

As acceptance that the educational influence of media was not always negative took hold, the difficulty of discriminating or differentiating one programme from another became apparent. Ethical criteria were questioned, and more objective criteria for linguistic expression and aesthetics were pursued. This new approach seemed to entrust media education to teachers more related to art and design, and language and literature. There was also a change from *education* to *teaching* regarding the media. In the case of primary education which is more globalised and does not have teachers for every specific subject area, education for responsible consumption of media products prevails over the teaching of the characteristics of media and new technologies and how they work.

In countries where the integration of media education in the curriculum has been addressed since the seventies, three possibilities have always been considered, and are still at issue:

- To include its contents in different language and literature areas; social sciences and plastic arts.
- To create specific subjects to study media.
- To consider media education as part of the basic education necessary for participating in modern society and, therefore, integrate it into the curriculum and make it everyone's responsibility.

These possibilities are never regarded as mutually exclusive but rather complementary, and the significance of each one in the official curricula varies according to the different

Cuando el enfoque es sobre todo protector, los criterios dominantes en la educación para los medios son fundamentalmente *educativos* en el sentido más general del término *educación*. La moral y la ética guían al profesor generalista y al de cualquier asignatura que esté preocupado no sólo por la enseñanza sino también por la educación de sus alumnos. En esta primera época de *educación contra los medios* no podemos, por tanto, asignar a esta función un lugar específico en el currículo. Esta acción formativa no estaba lo suficientemente estructurada ni generalizada como para ser considerada parte de alguna asignatura ni mucho menos para constituir una asignatura en sí misma.

A medida que se iba admitiendo que la influencia educativa de los medios no es siempre negativa, se comprobaba la dificultad de discriminar o diferenciar unos programas de otros. Se cuestionan los criterios éticos y se buscan criterios estéticos o de expresión lingüística que fuesen más objetivos. Este nuevo enfoque parecía asignar la educación para los medios a los profesores más relacionados con las artes plásticas y la lengua y literatura. Se produce también un cambio desde la educación hacia la enseñanza acerca de los medios. En el caso de la educación primaria, más globalizada, donde no hay profesores especialistas para todas las áreas, sigue predominando la educación para el consumo responsable de productos mediáticos sobre la enseñanza de las características y el funcionamiento de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

En los países donde se plantearon la integración de la educación para los medios en el currículo ya desde los años setenta se han considerado siempre tres posibilidades sobre las que aún se sigue discutiendo:

- Incluir sus contenidos en distintas áreas de lengua y literatura; ciencias sociales, y artes plásticas.
- Crear asignaturas específicas para el estudio de los medios.
- Considerar la educación para los medios como parte de la educación básica necesaria para desenvolverse en la sociedad actual y, por lo tanto, transversal al currículo y responsabilidad de todos.

Estas posibilidades nunca se consideran como excluyentes entre sí, sino más bien complementarias, y el peso de cada una en los currículos oficiales varía según los distintos gobiernos encargados de la política educativa en cada país y en cada momento. Por decirlo de otro modo, la educación para los medios no ha llegado

governments in charge of educational policy in each country and at any given moment. In other words, media education has not acquired the indisputable curricular subject status of maths, language or geography, for example. English-speaking countries have given media education the most importance and this is where it has been most reflected in the curricula. In Canada or Australia, for example, the study of the media is an essential part of mother tongue curriculum, and in England and Scotland also, it is an independent subject in secondary education.

The MEAC (*Media Education across the Curriculum*) project, as its name indicates, arises from the concept of media education as a task for all educators. We believe that, regardless of the existence of specific subjects (that must exist), any teacher may address the study of the media and new technologies from his or her knowledge area. The following are some ideas and possible practices that may be useful for interested teachers.

C) Media Education in Different Curricular Areas

Media education can and must start as early as Early Childhood Education and Primary Education. From the first school years, children are taught to observe the world around them, where there are several technological devices and media products, such as photographs, homemade recordings, television programmes, etc., which today are part of children's direct experience. In addition, these media become the carrier for most of the information children receive about the world, events, behaviours, attitudes, etc.

As we will see later in our *proposal for a new literacy*, children do not learn just to read and write alphabetic language in their early years with audiovisual literacy coming later. In reality children begin to have contact, with images, posters, photographs, audiovisual and multimedia documents, etc., at the same time or even earlier. Understanding and producing multimedia documents in different media and with different languages must become a planned activity for basic literacy, as is now the case with reading and writing.

Now we will discuss how each teacher may collaborate in media education in different curricular areas.

a conseguir el status de materia curricular que nadie discute a las matemáticas, la lengua o la geografía, por ejemplo. Ha sido en los países anglosajones donde más importancia se ha dado a la educación para los medios y donde esto más se ha visto reflejado en los programas curriculares. En Canadá o Australia, por ejemplo, el estudio de los medios de comunicación constituye una parte importante del currículo de la lengua materna, y en Inglaterra o Escocia se presenta también como asignatura independiente en educación secundaria.

El proyecto MEAC (*Media Education across the Curriculum*), como su propio nombre indica, parte de una concepción de la educación para los medios como tarea de todos los educadores. Creemos que, independientemente de que existan asignaturas específicas (que sí deben existir), cualquier profesor puede desde su área de conocimiento abordar el estudio de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Ofrecemos a continuación algunas ideas y posibles prácticas que puedan ser de utilidad a los profesores interesados.

C) Educar para los Medios desde las distintas áreas curriculares

La Educación para los medios puede y debe comenzarse ya desde la Educación Infantil y la Educación Primaria. Desde los primeros años de escolaridad al niño se le educa para que observe el mundo que le rodea, donde a buen seguro existen numerosos dispositivos tecnológicos y productos mediáticos, como fotografías, grabaciones caseras, programas de televisión, etc. que hoy día forman parte de la experiencia directa de los niños. Estos medios se convierten además en portadores de gran parte de la información que los niños reciben sobre el mundo: acontecimientos, comportamientos, actitudes, etc.

Como más tarde veremos en nuestra *propuesta para una nueva alfabetización*, los niños no aprenden a leer y escribir sólo lenguaje verbal en sus primeros años y después podemos ya iniciar la alfabetización audiovisual. Los niños en realidad se inician al mismo tiempo, o incluso antes, en el contacto con imágenes, carteles, fotografías, documentos audiovisuales y multimedia, etc. La comprensión y producción de documentos multimedia en distintos soportes y con diferentes lenguajes ha de convertirse en una actividad planificada de alfabetización básica, como lo es actualmente la lecto-escritura.

Veamos ahora cómo cada profesor puede colaborar con la educación para los medios desde las distintas áreas curriculares.

Mother Tongue

When looking for a home for media education in the curriculum, one of the preferred options has been to include it in Language Arts. In this case, teachers tend to mix the study of *language in the media* with the study of *language of the media*. On the one hand, spoken language (oral and written) in media is studied in the same way that book texts are studied: the media are used as educational resources and as a vehicle for linguistic expression. On the other hand, the specific language of each medium and its form of communicating and creating meaning is analysed: the media are subjects of study.

With the curricular integration of the media in the mother tongue area, some subjects are addressed: alphabetic and non alphabetic communication, language functions, information and media types (newspapers, posters, comics, radio, television, cinema, magazines, etc.), the potential of media to inform, communicate and establish cultural bonds, etc. Language or mother tongue teaching entails training to understand social media, its language, its characteristics and its importance in forming and conveying opinions. The student must also learn to use media and communication networks to obtain information, to express him or herself, and to communicate with different media and languages. We must highlight the importance of reception being as active as possible and of students developing a critical attitude towards messages and different media.

This critical attitude is particularly relevant to the manipulation of information, to the persuasiveness of advertising in all its forms, and to content with sex, race and class discrimination.

Social Sciences

If students study their immediate environment or if they adopt a more global approach in the study of the contemporary history of humanity, media should be part of basic social sciences content due to their omnipresence and importance. The influence of the media in the creation of myths and stereotypes and the role of the media in the configuration of history are also subjects of great interest for a critical

Lengua Materna

Cuando se ha buscado un lugar para la enseñanza de los medios en el currículo, una de las opciones prioritarias ha sido incluirlo en el Área de Lenguaje. Aquí el profesorado tiende a mezclar el estudio del *lenguaje en los medios*, con el estudio del *lenguaje de los medios*. Por una parte se estudia el lenguaje verbal (oral y escrito) presente en los medios de comunicación del mismo modo que se estudian los textos de los libros: se utilizan los medios como recurso didáctico, como soporte de manifestaciones lingüísticas. Por otra parte se analiza el lenguaje específico de cada medio, su forma de comunicar, de crear significados: los medios se convierten en objeto de estudio.

Con la integración curricular de los medios en el área de lengua materna pueden abordarse temas como la comunicación verbal y no verbal; las funciones del lenguaje; tipos de información y soportes (periódicos, carteles, cómics, radio, televisión, cine, revistas, etc); las posibilidades de los medios de comunicación para informar y comunicar; para establecer lazos culturales, etc. La enseñanza del lenguaje o la lengua materna conlleva la capacitación para comprender los medios de comunicación social: su lenguaje, sus características y su importancia en los estados de opinión. El alumno debe también aprender a utilizar los medios y redes de comunicación para obtener información, para expresarse y para comunicarse con distintos medios y lenguajes. Es importante destacar la importancia de que la recepción sea lo más activa posible y de que los alumnos desarrollen una actitud crítica ante los mensajes e los distintos medios de comunicación.

Esta actitud crítica será de especial relevancia ante la manipulación informativa; los discursos persuasivos propios de la publicidad en sus diversas formas, y ante contenidos sexistas, racistas o que supongan discriminación social.

Ciencias Sociales

Tanto si el alumno estudia su entorno más inmediato, como si adopta un enfoque más global en el estudio de la historia contemporánea de la humanidad, los medios de comunicación, por su omnipresencia e importancia, deberían formar parte de los contenidos básicos de las ciencias sociales. La influencia de los medios en la construcción de mitos y estereotipos, el papel de los medios en la configuración de la historia son también temas de gran interés para un enfoque crítico de las ciencias

approach to social sciences. In fact, we know the history of any period through the documents produced by the media of that time, and the current media (press, radio, television, internet) also contribute to the creation of the history of our times. The study and reflection of the media and their representations may help students apply the same critical approaches to history books and to the different versions given for the same historical events.

There are several social sciences subjects that are closely related to the media and information technologies and communication: the consumer-based society, advertising, scientific and technological advances, the global economy, multiculturalism, virtual societies, etc. Media education in social sciences is not only totally justified but also greatly enriches the critical study of everything around us.

For teachers and students of social sciences, the media not only constitutes an important subject of study but also is an essential educational tool for the analysis of other social realities and historical events. Again we see how the study of media and its use as an educational resource can and must go hand in hand. Nevertheless, it would not be appropriate to incorporate the media into the classroom as a source of information and as a learning resource without taking into account how they build 'their' reality and the fact that there are economic or ideological interests behind every production. Activities in which students re-enact, film and edit historical events had spectacular results in the implementation of our MEAC project, demonstrating the benefits of active learning.

Interest in social sciences may lead the student to take interest in being well informed and vice versa. A critical thinking attitude towards information must be applied to both history books as well as network and media messages.

Arts and Music Education

The possibility of considering media products as art work makes it possible to address several aspects of Media Education in Arts Education. The curricular integration of the media as tools of expression through image and sound has

sociales. De hecho la historia de cualquier época la conocemos a través de los documentos producidos por los medios de comunicación de ese momento, y los actuales (prensa, radio, televisión, Internet) también contribuyen a la creación de la historia de nuestro tiempo. El estudio y la reflexión sobre los medios y sus representaciones puede ayudar a los alumnos a aplicar los mismos enfoques críticos también a los libros de historia, a las distintas versiones que se nos han dado sobre los mismos acontecimientos históricos.

Son numerosos los temas propios de las ciencias sociales que tienen gran relación con los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación: la sociedad de consumo; la publicidad; el desarrollo científico y técnico; la economía global; el multiculturalismo; las sociedades virtuales; etc. La educación para los medios desde las ciencias sociales no sólo está plenamente justificada, sino que enriquece enormemente el estudio crítico de todo lo que nos rodea.

Para los profesores y alumnos de Ciencias Sociales los medios de comunicación no sólo constituyen una importante materia de estudio, sino que se convierten en una imprescindible herramienta didáctica para el análisis de otras realidades sociales y acontecimientos históricos. Vemos de nuevo cómo el estudio de los medios y su utilización como recursos didácticos pueden y deben de ir perfectamente unidos. No sería adecuado, sin embargo, el incorporar los medios de comunicación al aula como fuentes de información, como recursos de aprendizaje, sin tener en cuenta cómo construyen „su“ realidad y que detrás de cada producción existen unos intereses económicos e ideológicos. La reconstrucción, grabación y edición de acontecimientos históricos por parte de los alumnos es una práctica de aprendizaje activo que ha dado estupendos resultados en la implementación del nuestro proyecto MEAC.

El interés por las Ciencias Sociales puede llevar al alumno al interés por estar bien informado y viceversa. La actitud crítica ante la información deberá aplicarse tanto a los libros de historia como a los mensajes procedentes de las redes y medios de comunicación.

Educación Artística y Musical

La posibilidad de considerar los productos de los medios como obras de arte hace que desde la Educación Artística puedan abordarse numerosos aspectos de la Educación para los Medios. La integración curricular de los medios como herramientas de expresión a través de la imagen y el sonido

been done to a greater or lesser extent since audiovisual literacy was considered among the functions of formal education.

While social science classes adopt critical approaches when analysing media products, arts and music education teachers tend to adopt more descriptive and aesthetic approaches. The media is analysed more as an image and sound generator whose artistic and expressive possibilities must be taken into account, and not as ideology generators, whose influence is also important. In any event, there are no “neutral” artistic expressions or media products, and both teachers and students must be aware of that.

There are several arts and music education content areas that overlap with media education. For example, ways of representing reality, the basic elements, composition and analysis of the image, the signs and symbols of visual communication and expression, the media-specific syntax of visual languages, photography, comics, cinema, television, press, image creation techniques, materials and equipment, music in audiovisual creation, audio, etc.

Of course, art and music teachers want students not only to develop the ability to critically analyse expressive media and artistic forms but also to learn to use them as a means of expression and artistic creation.

Another interesting aspect of media is its role in defining the music and art “culture” of the consumer-based society in which we are immersed. Related issues are how artists and success are created and destroyed through the media, alternative channels to the prevailing system, copyright, the digitalisation and electronic treatment of image and sound, etc.

Foreign Language

Just a few decades ago, the use of what is called authentic material in language teaching implied sending tapes recorded in other countries (not always compatible ones) by mail. Today, information globalization and broadband network development allow teachers of any foreign language to easily obtain printed and audiovisual material in the subject

es algo que se viene haciendo en mayor o menor medida desde que se consideró la alfabetización audiovisual entre las funciones de la educación formal.

Mientras que desde las Ciencias Sociales suelen adoptarse enfoques críticos en el análisis de los productos de los medios, los profesores de educación artística y musical tienden a adoptar enfoques más descriptivos y estéticos. Los medios se analizan más en su dimensión de generadores de imágenes y sonidos cuyas posibilidades artísticas y expresivas hay que tener en cuenta, y no tanto como generadores de ideología cuya influencia no es menos importante. De cualquier modo no hay ni manifestaciones artísticas ni productos mediáticos „neutros“, y tanto profesores como alumnos han de ser conscientes de ello.

Son numerosos los contenidos de educación artística y musical que lo son también de la educación para los medios. A título de ejemplo señalamos: formas de representar la realidad; elementos básicos, composición y análisis de la imagen; signos y símbolos de comunicación y expresión visual; sintaxis de los lenguajes visuales específicos de los medios de comunicación: fotografía, cómic, cine, televisión, prensa; técnicas, materiales y dispositivos de creación de imágenes; la música en la creación audiovisual; las representaciones sonoras; etc.

Por supuesto los profesores de plástica y musical tratarán de que los alumnos no sólo desarrollen la capacidad de analizar críticamente las formas expresivas y artísticas de los medios, sino de que también aprendan a utilizarlos como medios de expresión y creación artística.

Otro aspecto de gran interés es el papel que juegan los medios de comunicación en la definición „cultura“ musical y artística de la sociedad de consumo en la que nos encontramos; cómo se crean y destruyen artistas y éxitos desde los medios; canales alternativos al sistema dominante; los derechos de autor; la digitalización y tratamiento electrónico de la imagen y el sonido; etc.

Lengua Extranjera

Hace sólo unas décadas la utilización de lo que en la enseñanza de idiomas se denomina *materiales auténticos* suponía el envío por correo de cintas (no siempre compatibles) grabadas en otros países. Actualmente la globalización de la información y el desarrollo de las redes de banda ancha permiten al profesor de cualquier lengua extranjera conseguir materiales impresos y

language. Technological equipment as well as audiovisual and multimedia documents are common resources that foreign language teachers use to put the language into its communicative and social context. These documents show not only the abstract form of the subject language but also lifestyles and cultural expressions of the countries where the language is spoken. If a language is inseparable from its culture, foreign language teachers and students must critically analyse depictions of foreigners, women, minorities, etc. offered in study materials. The representations students are exposed to decisively contribute to the creation of unfair stereotypes of people from other countries.

We will conclude this section stating once more, that even though we only mentioned some subjects by way of example, in any subject of study, media education content can be addressed—if only to be able to utilise documents whose creation and content inevitably have their roots in some special interest. In the *Natural Sciences*, for example, documentaries are commonly used as indisputable proof of reality. In an ideal situation, the way meaning is created and communicated in those documents would be analysed together with the contents of each subject of study. We remind you that, as we stated when referring to key aspects of media education, media products are not the ‘reality’ but are carefully fabricated and obey technical principles, the determinants of their own language, and of course, the intentions of their creators.

Media education, for which we are all responsible, is enhanced by the prominent role that both old and new media have as educational agents that compete in time and dedication with formal educational institutions.

D) Proposal for a New Literacy

The notion of education as preparation for life in a given cultural environment loses meaning if it is not adapted to the most significant changes produced in that environment. Much has been said about the new digital society and the changes deriving from the amazing development of information technologies and communication. The digitalization of

audiovisuales en la lengua objeto de estudio con suma facilidad. Los dispositivos tecnológicos y los documentos audiovisuales y multimedia son recursos habituales del profesor de lenguas extranjeras para poner la lengua en sus contextos comunicativo y social. En dichos documentos no sólo se presenta de forma abstracta la lengua objeto de estudio, sino que se muestran formas de vida y manifestaciones culturales de los países donde se habla. Si una lengua es inseparable de su cultura, corresponde también a los profesores y alumnos de lenguas extranjeras analizar críticamente las representaciones que en los materiales de estudio se nos ofrecen de los extranjeros, de la mujer, de las minorías, etc., representaciones que contribuyen de forma decisiva a la formación de estereotipos injustos sobre otros países.

Terminaremos este apartado señalando una vez más que, aunque nos hayamos referido únicamente a algunas asignaturas como ejemplo, desde cualquier materia de estudio pueden abordarse contenidos de educación para los medios, aunque sólo sea por el hecho de utilizar entre sus recursos documentos cuya elaboración y contenido responden inevitablemente a algún tipo de intereses. Para el *Área de Ciencias de la Naturaleza*, por ejemplo, suelen utilizarse documentales como prueba indiscutible de la realidad misma. En una situación ideal junto a los contenidos propios de cada materia de estudio se analizaría la forma de significar y transmitir de los documentos que se utilizan. Recordemos que, como señalábamos al hablar de los aspectos clave de la educación para los medios, los productos de los medios no son „la realidad“, son cuidadosas elaboraciones que obedecen a razones técnicas, a condicionantes del propio lenguaje, y, por supuesto, a las intenciones de sus creadores.

La educación para los medios como tarea de todos se ve también reforzada por el destacado papel que los viejos y nuevos medios de comunicación juegan como agentes de educación, compitiendo en tiempo y dedicación con las propias instituciones de educación formal.

D) Propuesta para una nueva alfabetización

La educación concebida como preparación para la vida en un determinado entorno cultural pierde su sentido si no se adapta a los cambios más significativos que se vayan produciendo en dicho entorno. Mucho se ha hablado de la nueva sociedad digital y de los cambios derivados del vertiginoso desarrollo



(c) Armin Hottmann

Mini-task

Compare the impression of the final image (opposite) with the original (right).

- What changes have been made to the final image?

.....

What has happened to the background of the image?

.....

- What different impression comes across through the blurred background?

.....

Compare the image with similar images in newspapers or sports magazines.



Mini-tarea

Compara esta imagen retocada con la imagen original (a la derecha).

- ¿Qué cambios se han hecho a la imagen?

.....

¿Qué ha ocurrido con el fondo de la imagen?

.....

- ¿Qué significado aporta el fondo de imagen desdibujado?

.....

Compara esta imagen con otras que aparecen en periódicos y revistas deportivas.

information, together with media convergence (companies, technology and media products), has given birth to important changes in the communication landscape at the beginning of this century:

- *It increases the amount of information, as well as processing and distribution speed*

- *It allows for targeted distribution, as well as individualised and interactive reception*

- *It gives way to new communication languages, and new ways of learning and thinking.* In my opinion, these changes are significant enough to modify communication literacy, basic preparation in communication. In the most concrete aspects of *reading and writing*, there are three important variations implied by new languages, variations which must be taken into consideration as we redefine *literacy*:

- The prevailing *code* is no longer alphabetic but visual and audiovisual; - the *reading* mode goes from linear to networked or 'hypermedia'; and - regarding the *medium* most used, the printed page (where information is permanent) gives way to the screen (where information is more volatile). Learning to read and write has been the main purpose of early school years. Reading and writing is centred only on alphabetic language, and learning to read and write with images and in terms of interactive multimedia documents is considered, at best, as something to be included later in curricular development. Therefore, audiovisual literacy and media education become add-on subjects, if they are added at all to the already overloaded school curriculum. Perhaps the time has come to map out an *integrated* model for basic education instead of an *add-on* model. We must stop putting 'band-aids' on official curricula and map out comprehensive reforms in which content and skill selection depend on what is really necessary for current and future society—instead of depending so much on that historical moment when certain subjects acquired their compulsory status, or on their significance in the academic world.

If new languages require a new model for literacy, the development of new technologies also calls for a new media education. In some cases, paradoxical as it may seem, the

de las tecnologías de la información y la comunicación. La digitalización de la información, junto con la convergencia de medios (empresas, dispositivos y productos), supone importantes cambios en el panorama comunicacional de principios de siglo:

- *Aumenta la cantidad de información, y la velocidad de procesamiento y distribución*

- *Permite la distribución discriminada, y la recepción individualizada e interactiva*

- *Da lugar a nuevos lenguajes para comunicarse, nuevas formas de conocer y pensar.* Estos cambios son, en mi opinión, suficientemente significativos como para que la alfabetización o preparación básica para la comunicación se vea también modificada. En los aspectos más concretos de la lecto-escritura observamos tres importantes variaciones que suponen los nuevos lenguajes y que deben ser contempladas en la redefinición de *alfabetización*: - El código predominante ya no es el verbal, sino el visual y audiovisual; el modo de lectura pasa de ser lineal a ser ramificado o „hipermedia“, - y en cuanto al soporte más utilizado, el papel impreso (donde la información se conserva permanente), va dejando lugar a las pantallas (donde la información es más volátil). Aprender a leer y a escribir ha sido y sigue siendo el fin prioritario de los primeros años de escolaridad. Se entiende la lecto-escritura centrada únicamente en el lenguaje verbal, y el aprender a leer y escribir con imágenes y en documentos multimedia interactivos se considera, en el mejor de los casos, como algo que se incluirá con posterioridad en el desarrollo curricular. La alfabetización audiovisual y la educación para los medios se convierten por lo tanto en materias añadidas, o tan sólo aspirantes a formar parte del ya sobrecargado currículo escolar. Tal vez haya llegado el momento de plantear un modelo de educación básica *integradora* y no *sumativa*; de dejar de poner parches a los currícula oficiales y plantear reformas globales donde la selección de contenidos y destrezas dependan de lo realmente necesario para la sociedad presente y futura, y no dependan tanto del momento histórico donde las distintas materias consiguieron su status de asignaturas obligatorias ni de su peso específico en el

fast development of ICT (information and communication technologies) is contributing to the abandonment of existing media education and its progressive disappearance from the curriculum. Critical approaches centred on the analysis of media products are forgotten and attention is directed at using new digital devices. Basic content does not focus on traditional media (press, radio and television), their way of creating meaning and their presence in our lives. Content on new technologies currently being proposed to educational centres is more related to the use of the computer and the internet. More importance is given to practical content areas to the detriment of critical thinking and reflection. For example, proposals to incorporate the internet into schools do not aim to analyse its advantages, disadvantages, importance, role in interpersonal and social relationships, etc., but rather to make school a place for technological “entertainment” – to make it the appropriate place for children and young people to become familiar with using information on the Web.

The clear evolution of traditional media (digitalisation and convergence) and the appearance of other media such as the internet, mobile phones and videoconferencing make parallel evolution in media education inevitable. In our opinion it must be based on applying critical thinking and reflection approaches to new media and new situations. (Gutiérrez, 2003)

Two opposing trends, both enthusiastic in their zeal, may hinder our proposal to integrate media education as an essential part of basic education for the society in which we live. On one hand, some are nostalgic for audiovisual education. They see how the attention that is currently given to ICTs in teaching is centred too much on using the computer and the internet, and they react by clinging to old paradigms of media literacy, without being able to absorb the changes produced in communication technologies and, therefore, without a future. On the other hand, there are growing numbers of enthusiastic proponents of the latest technologies. They are dazzled by performance and alleged educational potential, and they advocate mass introduction in teaching, seemingly forgetting the tradition of media education and the many studies carried out regarding the

mundillo académico.

Si los nuevos lenguajes exigen un nuevo modelo de alfabetización, el desarrollo de las nuevas tecnologías está también demandando una nueva educación para los medios. En algunos casos, por paradójico que parezca, el rápido desarrollo de las TIC está contribuyendo al abandono de la educación para los medios hasta ahora existente y a su desaparición progresiva del currículo. Se olvidan los enfoques críticos centrados en el análisis de productos mediáticos, y se desvía la atención hacia el funcionamiento de los nuevos dispositivos digitales. Los contenidos básicos no giran ya en torno a los tradicionales medios de comunicación (prensa, radio y televisión), su forma de crear significados y su presencia en nuestras vidas. Los contenidos sobre nuevas tecnologías que se proponen ahora a los centros educativos están más relacionados con el uso del ordenador e Internet. Se da una mayor importancia a los contenidos instrumentales en detrimento de los crítico-reflexivos. Cuando se propone la incorporación de Internet a las escuelas, por ejemplo, no es para analizar sus ventajas, sus peligros, su trascendencia, su papel en las relaciones interpersonales y sociales, etc., sino que se considera la escuela como lugar de „entrenamiento“ tecnológico, como el sitio adecuado para que los niños y jóvenes se familiaricen con el manejo de la información en la Red.

La clara evolución de los tradicionales medios de comunicación (digitalización y convergencia) y la aparición de otros como Internet, el teléfono móvil, vídeo conferencia, hace inevitable una evolución paralela en la educación para los medios; una evolución que en nuestra opinión debe partir de aplicar los enfoques crítico-reflexivos a los nuevos medios y las nuevas situaciones. (Gutiérrez, 2003)

Dos posturas, ambas entusiastas y contradictorias entres sí, pueden dificultar nuestra propuesta integradora de educación para los medios como parte integrante de una educación básica para la sociedad que nos ha tocado vivir. Por una parte existen nostálgicos de la educación audiovisual que ven cómo la atención que se presta actualmente a las TIC en la enseñanza se centra demasiado en el manejo del ordenador

educational potential of technologies and media. They tend to consider multimedia technologies as close to the children and young people and suggest they be incorporated as tools for learning—without thinking about their possible disadvantages or the need for parallel education in these new media.

Today, we see how expressions such as *audiovisual literacy* or *media literacy* lose strength and the term *digital literacy* is used in spite of its ambiguity (Gilster, 1997). We are not going to discuss semantics here, but these new terms cannot become in any way a shelter for those who want to overlook critical approaches to media education and reduce ICT curricular integration to the introduction and use of computers in educational centres.

It must be pointed out that the key aspects of media education mentioned above must be incorporated into what is known as *digital competency*. And that it is one of the eight key competency areas that the European Union considers necessary for lifelong learning within the European framework where our project is being developed. These key competencies – according to the E.U - “*represent a transferable, multifunctional package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfilment and development, inclusion and employment. These should have been developed by the end of compulsory schooling or training, and should act as a foundation for further learning as part of lifelong learning. (... ..) Competencies are defined here as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competencies are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment. By the end of initial education and training, young people should have developed the key competencies to a level that equips them for adult life, and they should be further developed, maintained and updated as part of lifelong learning*”.

Digital competency – according to this report – “*involves the confident and critical use of electronic media for work, leisure and communication. These competencies are related*

e Internet, y reaccionan a la defensiva aferrándose a los viejos paradigmas de alfabetización mediática, sin capacidad de absorber los cambios producidos en las tecnologías de la comunicación, y, por lo tanto, sin apenas futuro. Por otra parte nos encontramos cada vez más con entusiastas de las últimas tecnologías, deslumbrados por sus prestaciones y su supuesto potencial educativo, que abogan por su introducción masiva en la enseñanza y parecen olvidar la tradición de educación para los medios y las muchas investigaciones sobre su potencial didáctico ya realizadas. Suelen considerar las tecnologías multimedia como algo cercano a los niños y jóvenes y proponen su incorporación como herramientas de aprendizaje sin plantearse ni sus posibles inconvenientes ni la necesidad de una paralela educación para los nuevos medios.

Vemos cómo en la actualidad pierden fuerza expresiones como *alfabetización audiovisual o educación para los medios* y se habla de *alfabetización digital*, término que se ha impuesto a pesar de su ambigüedad (Gilster, 1997). No vamos a entrar aquí en disquisiciones semánticas, pero estos nuevos términos no puede convertirse en modo alguno en refugio de quienes quieren pasar por alto los enfoques críticos de la educación para los medios y reducir la integración curricular de las TIC a la introducción y utilización de ordenadores en los centros educativos.

Nos interesa poner de manifiesto que los aspectos clave de la educación para los medios a los que anteriormente nos referíamos han de estar incorporados en lo que se conoce como *competencia digital* y que constituye uno de los ocho dominios de competencias clave consideradas por la Unión Europea como necesarias para un aprendizaje a lo largo de toda la vida en el marco de referencia europeo donde se desarrolla nuestro proyecto. Estas competencias clave *„representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un*

http://www.eu.int/information_society/edutra/skills/index_en.htm

http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/competencias_nueva.php

to logical and critical thinking, to high-level information management skills, and to well-developed communication skills.

At the most basic level, ICT skills comprise the use of multimedia technology to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in networks via the Internet.

Digital competence involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication. (... ..) It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet”.

Today, however little may have been achieved with media education in the development of students' communication skills, now is not the time to overlook it and start from scratch, trying to reinvent the “digital” wheel. Our digital literacy proposal means the integration of audiovisual and computer literacy with alphabetic literacy in a basic and compulsory educational programme beginning in early childhood school years.

We conclude this first part with a concrete proposal arising out of the current situation in which we run the risk of confusing the means with the ends: we must avoid limiting digital literacy to purely functional content at all costs, and we must advocate that content based on what we call critical thinking and reflection predominates in classrooms. Thereby engendering a critical understanding and reception of messages received not only through the most traditional media (press, radio and television) but also through their new digital and on-line versions as well as through other media such as the Internet with all its applications, mobile phones, videogames, etc. Critical analysis of media is as applicable to the internet as it has been to television in its time, with some obvious differences. Today we cannot limit ourselves to teach critical reception. The creative possibilities offered by new media allow us to consider multimedia creation as a basic principle and even a starting point for digital literacy.

aprendizaje a lo largo de la vida”.

La competencia digital - según este informe- „implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas.

En el nivel más básico, las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, para comunicar y participar en foros a través de Internet”.

Por poco que fuese lo que hasta el presente se ha conseguido con la educación para los medios en el desarrollo de destrezas comunicativas de los alumnos, no se trata ahora de pasarlo por alto y empezar de cero, tratando de reinventar la rueda, eso sí, ahora „digital“. Nuestra propuesta de alfabetización digital supone la integración de la alfabetización audiovisual e informática con la alfabetización verbal en una educación básica y obligatoria desde los primeros años de la escolaridad.

Y terminamos esta primera parte con una propuesta concreta derivada de la situación actual donde corremos el peligro de confundir los medios con los fines: hay que evitar a toda costa limitar la alfabetización digital a contenidos puramente instrumentales y abogar por el predominio en las aulas de lo que hemos llamado contenidos crítico-reflexivos. Con ello se potenciará la comprensión y recepción críticas de los mensajes que recibimos a través no sólo de los más tradicionales medios de comunicación (prensa, radio y televisión) sino también de sus nuevas versiones digitales y „on-line“, así como de otros medios como Internet en todas sus aplicaciones, el teléfono móvil, los video-juegos, etc. El análisis crítico de los medios es tan aplicable a Internet como lo ha sido durante tiempo a la televisión, con las lógicas diferencias. Tampoco podemos hoy día limitarnos a educar la recepción crítica; las posibilidades de creación que brindan los nuevos medios nos permiten considerar la creación multimedia como principio básico e incluso punto de partida de la alfabetización digital.

Translated by Curtis Draves

Examples of Media Education Across the Curriculum

Ejemplos de Educación para los Medios a través del Currículum

Armin Hottmann

„Media education is an engagement with the world in which we live“ Robert Ferguson

Where and what is media education? A recent experience at one of our workshops in a rural primary school made us ask ourselves about the extent of media education. We followed our colleagues to their schools and participated in a short image analysis exercise. The class was given two different advertising images and a range of related questions to discuss in small groups. The children (aged ten) enjoyed the task immensely and came up with sophisticated answers, which obviously pleased us. However, when we talked a little more to the children and teachers we realised that this was their very first experience of such an exercise, and quite likely this school is possibly no exception.

As was pointed out in the previous chapter children grow up with images all around them. However little is done to help them to understand their design and possible meanings. Many images can be found in school, such as a standard textbook for learning a foreign language. What clichés and stereotypes are communicated through such books? Strategic questions can help the children to understand the complexity of constructed messages. What images have been selected? Why? When were the images taken? By whom? What comes across concerning the culture of the country? How does the caption support or contradict the image?

„La educación para los medios es un compromiso con el mundo en el que vivimos“ Robert Ferguson

¿Dónde está y qué es la educación para los medios? Una experiencia reciente en uno de nuestros talleres en una escuela primaria rural nos hizo preguntarnos sobre el alcance de la educación para los medios. Seguimos a nuestros colegas a sus centros y participamos en un pequeño ejercicio de análisis de imagen. Se dio al grupo dos imágenes publicitarias diferentes y una serie de preguntas para comentar en pequeños grupos. Los niños (de diez años) disfrutaron intensamente con la tarea y aparecieron con sofisticadas respuestas, que obviamente nos satisficieron. Sin embargo, cuando hablamos algo más con los niños y los profesores nos dimos cuenta de que ésta era su primera experiencia con este tipo de ejercicios. Y muy probablemente este centro no es una excepción.

Como se precisó en el capítulo anterior los niños crecen con imágenes a su alrededor. Sin embargo poco se hace para ayudarles a entender su diseño y posibles significados. Muchas imágenes pueden ser encontradas en la escuela, por ejemplo en un libro de texto para aprender una lengua extranjera. ¿Qué clichés y estereotipos se comunican a través de tales libros? Unas preguntas estratégicas pueden ayudar a los niños a entender la complejidad de los mensajes construidos: ¿Qué imágenes se han seleccionado? ¿Por qué? ¿Cuándo se tomaron las imágenes? ¿Por quién? ¿Qué se muestra de la cultura del país? ¿Cómo apoya o contradice el pie de foto a la imagen?

Finding starting points

The 'Media Education across the Curriculum' (MEAC) initiative concentrates on how critical media education could be incorporated into the existing school curriculum. It adopts the approach that individual school subjects can form starting points for critical media education. Our sport and history themes can, in this respect, be used in sport and history lessons but beyond this we believe that media education can and should be incorporated into all subjects.

It is our hope that the exercises are interesting and appealing for young people, but also that they will stimulate critical discussion. If we can achieve both these goals then we might be able to support growing media competence among young people.

But how can we motivate young people? If media education is about 'world education' then we need to find links with young peoples' (media) world if we are to hold their interest and have relevance for their lives.

We have observed that most young people are keen to do practical work with the video camera and producing their own films. However we need to be strategic in our methods if this enthusiasm is to develop into media competence. Most of our work in schools has included a strong practical element. Current media technologies offer unlimited possibilities for creating moving and still images. Software and hardware are often now affordable, fairly easy to use and offer results that in many ways compare with those of professionals.

Turning young people into media producers makes use of these fascinating technological possibilities, but at the same time we need to consider the limitations of a possible techno-euphoria. Simply pressing buttons and using built-in effects do not by themselves lead to a growth in media competence. It needs to be clear where the task is leading and the important questions need to stay in the foreground. The students need to be motivated to develop good content and to consider how this is perceived by different audiences.

In the themes developed in our initiative we have attempted to combine a range of both analytical and practical methods such as:

Encontrar puntos de partida

La iniciativa , Media Education Across the Curriculum , (MEAC) se centra en cómo la educación crítica para los medios podría ser incorporada en el plan de estudios existente. Adopta el enfoque de que las áreas curriculares individuales pueden establecer puntos de partida para una educación crítica de los medios. Nuestros temas de deporte e historia pueden, a este respecto, ser ideas a utilizar en lecciones de Educación Física e Historia, respectivamente. Pero más allá de esto, creemos que la educación para los medios puede y debe ser incorporada en todas las áreas.

Es nuestra esperanza que los ejercicios sean interesantes y atractivos para los jóvenes, pero también que provoquemos una discusión crítica. Si podemos alcanzar ambos objetivos juntos entonces podríamos ser capaces de apoyar una creciente competencia en los medios entre la gente joven.

¿Pero cómo podemos motivar a los jóvenes? Si la educación para los medios trata sobre la ,educación del mundo' entonces necesitamos encontrar enlaces con el mundo (de los medios) de los jóvenes si queremos mantener su interés y tener importancia para sus vidas.

Hemos observado que la mayoría de los jóvenes son aficionados al trabajo práctico con la cámara de vídeo y la realización de sus propias producciones. Sin embargo necesitamos ser estratégicos con nuestros métodos si este entusiasmo es para desarrollar competencia en medios. La mayoría de nuestro trabajo en colegios ha incluido un importante componente práctico. Las actuales tecnologías para los medios ofrecen ilimitadas posibilidades para crear imágenes móviles y fijas. El software y el hardware son actualmente asequibles, bastante fáciles de utilizar y ofrecen resultados que de muchas maneras se comparan con los de los profesionales.

Convertir a la gente joven en productores de medios hace uso de estas posibilidades tecnológicas fascinantes. Pero al mismo tiempo necesitamos considerar las limitaciones de una posible techno-euforia. Simplemente presionar los botones y usar efectos incorporados no les conduce a una mejora de su competencia en los medios. Se necesita tener claro a dónde se dirige la tarea y las preguntas importantes necesitan permanecer en primer plano. Los estudiantes necesitan ser motivados para desarrollar buenos mensajes y para considerar las posibles interpretaciones de sus ideas.

Con los temas que desarrollamos en nuestra iniciativa hemos procurado combinar una gama de métodos analíticos y prácticos, por ejemplo:

- Comparing the same themes in different media in different countries
- Analysing, taking and exchanging still images
- Writing, recording and exchanging short videos

We have chosen to concentrate on the *sport* theme in this publication, but more suggestions for themes can be found on www.mediaeducation.net.

Our previous publication also discussed the potential of possible fruitful media work and the issues of social processes, the need to repeat practical work and to have constant reflection during the production process. (Gutiérrez & Hottmann, 2002)

Sport and Media Education

„Ganz Deutschland träumt vom Titel“ (All Germany dreams about the title)

Germany is preparing itself for the Football World Cup 2006 and living in Berlin just two months before kick-off it's hard to escape this massive sport event. The city is buzzing with posters, flyers, competitions, merchandising, TV commercials and references of every kind to the world cup. Even the television tower at Alexanderplatz has been turned into a giant football. The intense media coverage reaches all ages but is especially attractive to young people.

It is commonly known that many young people are fascinated by sports, which is one of the reasons why we chose to have a closer look at this whole area and in particular its media coverage. The European *'Media Education across the Curriculum'* (or 'MEAC' for short) initiative brought together a team of media educators from different countries to find starting points for channelling students' enthusiasm for sport into a reflective discussion.

We chose to focus on the sports stars of the 2004 Olympic Games. We began by considering what a star is and who we consider to be a star and why. This led to an analysis of how sports stars are created primarily by the media. We also raised the question of nationalism, exploring how a star's nationality influences media representation.

- Comparando los mismos temas en distintos medios de diversos países
- Analizando, tomando e intercambiando fotografías
- Escribiendo, registrando e intercambiando videos cortos

Hemos elegido concentrarnos en el tema deporte en esta publicación, pero se pueden encontrar más sugerencias para temas en www.mediaeducation.net.

Nuestra publicación anterior también versó sobre el posible potencial del trabajo productivo con los medios y los temas de procesos sociales, la necesidad de repetir el trabajo práctico y de tener una reflexión constante durante el proceso de producción. (Gutiérrez & Hottmann 2002)

Deporte y Educación para los Medios

„Ganz Deutschland träumt vom Titel“ (Todos los sueños de Alemania sobre el campeonato)

Alemania se está preparando para el Mundial de Fútbol 2006 y la vida en Berlín a dos meses del inicio refleja a cada paso este gran acontecimiento deportivo. La ciudad está vibrando con los carteles, folletos, competiciones, merchandising, anuncios de televisión y referencias de todo tipo al campeonato mundial de fútbol. Incluso la torre de televisión en Alexanderplatz se ha convertido en un balón gigante. La intensa cobertura mediática alcanza a todas las edades pero resulta especialmente atractiva para la gente joven.

Es sobradamente conocido que muchos jóvenes están fascinados por los deportes. Esta fue precisamente la principal razón por la que optamos por considerar los deportes y su cobertura mediática como uno de los temas de nuestro proyecto. El proyecto europeo *'Media Education Across the Curriculum'* ('MEAC') o *„La Educación para los Medios como Materia Transversal“* reunió a un equipo de educadores para los medios de diversos países con el fin de encontrar puntos de partida para canalizar el entusiasmo de los estudiantes por el deporte en una discusión reflexiva.

Elegimos centrarnos en los famosos del deporte de los Juegos Olímpicos de 2004. Empezamos por considerar lo que es un famoso, una estrella, y a quién consideramos nosotros que es una estrella y porqué. Esto condujo a un análisis de cómo las estrellas del deporte son creadas ante todo por los medios. También planteamos la cuestión del nacionalismo, explorando cómo la nacionalidad de una estrella influye en su representación mediática.

In the following pages we will briefly describe and critically evaluate the three exercises of the MEAC sports theme. The exercises, which were aimed at older primary school students (9-12), were an introductory questionnaire, an image analysis and a short video production.

“In analysing the visual content of sports television it is important to recognise the ways in which decisions about how to present sports events have implications for the representation of national identity, gender and ‘race’.”
(Brookes, 2002)

Exercise 1: Questionnaire

The questionnaire was planned as a warm up exercise to establish the theme of sport and to help reflect on media coverage of sport and sports stars, and to help the students reflect on their own strengths¹:

I. About stars

- What is a star?
- Who defines what a star is?
- How long does a star stay a star?

II. My stars

- Do I like stars at all?
- Who are my stars?
- Why do I like these stars?
- Where I am a star myself?

III. Olympic stars

- What is an Olympic star?
- Which Olympic star do I know?

We have published a sample of responses of 9 to 14 year olds from Germany, Spain and Sweden.

The answers to part one confirmed many of our expectations. The students considered stars to be mainly people who are famous and important, people who have done something very good in sports or the arts but also someone you can look up to. They are predominantly defined by the media and ‘the people’, but they are sometimes selected through talent shows. Some students even suggested that a definition of a star is found in a dictionary.

En las páginas siguientes describiremos brevemente y evaluaremos críticamente los tres ejercicios del tema de los deportes de MEAC. Los ejercicios, los cuáles estaban dirigidos a los alumnos de primaria de mayor edad (9-12), eran un cuestionario introductorio, un análisis de una imagen y una producción de un corto de video.

“Analizar el contenido visual de la televisión deportiva es importante para reconocer los modos en los que las decisiones sobre cómo presentar los acontecimientos deportivos tienen implicaciones para la representación de identidad, género y ‘raza’.” (Brookes, 2002)

Ejercicio 1: Cuestionario

El cuestionario fue planteado como un ejercicio de calentamiento para introducir el tema del deporte y ayudar a reflexionar sobre la cobertura en los medios de los deportes y de las estrellas del deporte, y ayudar a los estudiantes a meditar en sus propias posibilidades¹:

I. Sobre las estrellas

- ¿Qué es una estrella?
- ¿Quién define qué es una estrella?
- ¿Cuanto tiempo permanece una estrella siendo una estrella?

II. Mis estrellas

- ¿Me gustan las estrellas?
- ¿Quiénes son mis estrellas?
- ¿Por qué me gustan estas estrellas?
- ¿En qué soy una estrella yo mismo?

III. Estrellas olímpicas

- ¿Qué es una estrella olímpica?
- ¿Qué estrella olímpica conozco?

Hemos publicado una muestra de respuestas de los alumnos de 9 a 14 años de Alemania, España y Suecia.

Las respuestas a la parte uno confirmaron muchas de nuestras expectativas. Los estudiantes consideraban estrellas principalmente a gente que es famosa e importante, gente que ha hecho algo muy bueno en el deporte o las artes pero también alguien a quien puedes admirar. Son predominantemente definidos por los medios y ‘la gente’, pero a veces son elegidos en concursos de talento. Algunos estudiantes incluso sugirieron que una definición de una estrella se encuentra en un diccionario.

(c) Armin Hottmann



Mini-task

What can be seen in the image on the opposite page?

.....

- What details?

.....

- What light source is used?

.....

What do you expect from the rest of the person?

.....



Mini-tarea

¿Qué podemos ver en la imagen de la página siguiente?

.....

- ¿Qué detalles?

.....

- ¿Qué fuente de iluminación se utiliza?

.....

¿Cómo te imaginas el resto de la persona?

.....

From the students' answers it is clear that they have some awareness that stars are created by the media. It would have been interesting to have asked what exactly they mean by 'the media' and 'the people'. We should have also explored if or how stars could exist without any mass media. Interestingly, also, they singled out sports and the arts ignoring politics, show business, royalty or other prestigious people.

Section two of the questionnaire focussed on reasons for our interest in stars. Most of the students claimed to like 'their' stars because they are very good at something or just look good. In many cases the students shared an interest or hobby with their stars.

Our goal was to help the students reflect on the ideas the media had stimulated, to ask why we are personally interested in these media creations. Just what is it about the stars that create so much excitement? Do they motivate us to run faster or be a better person, or do they rather demotivate us and make us feel like losers?

We asked the students to consider in which areas they consider themselves stars. Less than half of them considered themselves to be a star in something. How can we encourage them to gain confidence in themselves and their individual gifts?

In the third section we focussed on Olympic Stars because that had been one of the themes of our project. We found out however that the students were much less interested in the Olympics than we had expected, although sports was one of their biggest interests. The younger students particularly had no experience or awareness of the Olympic Games.

"What is new about contemporary culture is the scale and scope with which variously celebrated individuals infuse and inform every facet of everyday existence." (Andrews & Jackson, 2001)

Por las respuestas de los estudiantes está claro que tienen cierto conocimiento de que las estrellas son creadas por los medios. Hubiera sido interesante haber preguntado lo que quieren decir exactamente con 'los medios' y 'la gente'. Deberíamos también haber investigado si existirían o cómo podrían existir las estrellas sin ningún medio de comunicación. Resulta también interesante el que la mayoría, seleccionaron deportes y artes y no mencionaron famosos de la política, el espectáculo, la realeza u otras personas de prestigio.

La sección dos del cuestionario se centró en las razones de nuestro interés por las estrellas. La mayoría de los estudiantes afirmaron gustarles 'sus' estrellas porque destacaban en algo o simplemente por su buen aspecto. En muchos casos los estudiantes manifestaban compartir alguna afición específica con los famosos elegidos.

Nuestra meta era ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre las ideas que los medios habían estimulado, para preguntar por qué estamos personalmente interesados en estas creaciones de los medios. ¿Qué es lo que hace precisamente que se cree tanto entusiasmo por las estrellas? ¿Nos motivan para correr más deprisa o para ser mejores personas, o más bien nos desmotivan y nos hacen sentirnos como perdedores?

Pedimos a los estudiantes que consideraran en qué áreas se consideran ellos mismos estrellas. Menos de la mitad se consideraba ser una estrella en algo. ¿Cómo podemos animarles a que ganen confianza en sí mismos y sus capacidades individuales?

En la tercera sección nos centramos en las estrellas olímpicas porque eso había sido uno de los temas de nuestro proyecto. Descubrimos sin embargo que los estudiantes estaban mucho menos interesados en las Olimpiadas de lo que habíamos esperado, aunque los deportes era uno de los temas de mayor interés. Los estudiantes más jóvenes, en particular, no tenían experiencia o conocimiento de los juegos olímpicos.

"Lo que es nuevo sobre la cultura contemporánea es la escala y el alcance con los que variados individuos célebres infunden e informan sobre cada faceta de la existencia diaria." (Andrews Y Jackson, 2001)

Exercise 2: Image analysis

The second exercise concentrated on the analysis of still images in newspapers on one specific day of the 2004 Olympic Games, but this exercise could easily be performed during any other sports events on any given day. Still images are a useful introduction to a critical discussion of media texts. Looking into the 'rules' of how pictures are taken can help explore the messages created.

The task concentrated on images of sport stars, of extremely trained bodies in and out of competition. The students were provided with a range of national and international newspapers of different styles and were encouraged to analyse the photos of sports stars:

I. Where does the image appear?

- o Front page, sport section, special section, national section, local section, editorial, advertising, other?

II. What does the image show?

- o Local / national / international stars / other people / events?
- o Man / woman?
- o Celebrating / despairing / resting / competing / other?
- o Which Olympic Sport?

III. Olympic stars

- o Framing of the image?
- o Camera angle?
- o Selection of the background?
- o Composed or just taken?
- o Other design issues?

We published nearly 50 samples from four countries on our www.mediaeducation.net web. Here we will focus on three areas: national focus, manufactured reality and the symbolic meaning of the image.

A.) *The question of the national focus:* The students' analyses quickly showed that nearly all newspapers depicted predominantly national sport stars – independent of the fact of whether they were winning or losing in their disciplines.

Ejercicio 2: Análisis de imagen

El segundo ejercicio se concentró en el análisis de fotografías de periódicos en un día concreto de los Juegos Olímpicos de 2004, pero este ejercicio se podía realizar fácilmente durante cualquier otro acontecimiento deportivo cualquier otro día. Las imágenes siguen siendo una introducción útil al debate crítico de los textos mediáticos. Examinar las 'pautas' de cómo se toman las fotografías puede ayudar a estudiar los mensajes creados.

La actividad se concentró en imágenes de estrellas deportivas, de cuerpos extremadamente entrenados, dentro y fuera de la competición. Se proporcionó a los estudiantes una gama de periódicos nacionales e internacionales de diversos estilos y se les animó a que analizaran las fotos de las estrellas del deporte:

I. ¿Dónde aparece la imagen?

- o ¿Primera página, sección de deportes, sección especial, sección nacional, sección local, editorial, anuncios, otro?

II. ¿Qué muestra la imagen?

- o ¿Estrellas locales / nacionales / internacionales / otra gente / acontecimientos?
- o ¿Hombre / mujer?
- o ¿Celebración / desesperación / descanso / competición / otra?
- o ¿Qué Deporte Olímpico?

III. ¿Cómo se diseña la imagen?

- o ¿Marco de la imagen?
- o ¿Ángulo de la cámara?
- o ¿Selección del fondo?
- o ¿Compuesta o sólo tomada?
- o ¿Otros temas de diseño?

Publicamos casi 50 muestras a partir de cuatro países en nuestra web mediaeducation.net. Aquí nos centraremos en tres áreas: el enfoque nacional, la realidad construida y el significado simbólico de la imagen.

A.) *La cuestión del enfoque nacional:* Los análisis de los estudiantes demostraron rápidamente que casi todos los periódicos representaron predominantemente las estrellas nacionales - independientemente del hecho de si eran ganadores o perdedores en sus disciplinas. Incluso las clases de

Even the younger primary school classes who worked with different international newspapers soon became aware of this national focus. Is nationalism necessary in order to enjoy the competition? Can we not applaud achievement regardless of an athlete's country?

Media is one of the main contributors to the creation of nationalist sentiment, and it is also instrumental in intensifying and exploiting these feelings. The media can create interest in barely known athletes simply on the basis of their nationality. Audience ratings confirm that disciplines involving national stars receive higher ratings. At the same time the media reinforces our identification with the national stars: our national star's victory becomes 'our' victory.

B.) The question of the manufactured reality: One very interesting question was whether the image was composed or just taken. By this we mean a difference between simply pressing the shutter and taking a lot of care over the design of the image. Most of the students believed that nearly all images were 'just taken'. If you look at the screenshots online which are included with the students' responses you may well draw the same conclusion.

The photographer presumably had very little time to take most of the images. However professional photographers are generally experienced and aware of the selling potential of their images. They would instinctively frame images and use the appropriate camera lens. Furthermore photographers take hundreds of images and select a single one for publishing. Graphic designers manipulate the image and the newspaper page finalising the manufacture of the representation.

C.) The symbolic meaning of the image: The image analysis of the questionnaire focussed only on the immediate content of the images. The next stage would be to interpret the images and look into their possible symbolic meanings.

Images of winners in newspapers are not simply passport photos of the individual sports star, but rather try to strengthen the text of the newspaper article. They show the stars in winning poses, for example with arms outstretched

primaria más jóvenes que trabajaron con diversos periódicos internacionales pronto se enteraron de este enfoque nacional. ¿Es el nacionalismo necesario para disfrutar de la competición? ¿No podemos aplaudir el éxito sin importar el país de un atleta?

Los medios contribuyen decisivamente a la creación del sentimiento nacionalista, así como a la intensificación y explotación de dicho sentimiento. Los medios pueden crear interés en atletas apenas conocidos en base a su nacionalidad. Los niveles de audiencia confirman que las disciplinas deportivas con participación de estrellas nacionales reciben niveles más altos. Al mismo tiempo los medios refuerzan nuestra identificación con las estrellas nacionales: la victoria de nuestra estrella nacional se convierte 'nuestra' victoria.

B.) La cuestión de la realidad creada: Una pregunta muy interesante era si la imagen fue compuesta o simplemente tomada. Con esto nos referimos a una diferencia entre simplemente presionar el obturador y diseñar cuidadosamente la imagen incluso con retoque fotográfico. La mayoría de los estudiantes creyeron que casi todas las imágenes fueron 'sólo tomadas'. Si miramos las capturas de imagen que se incluyen "on-line" con las respuestas de los estudiantes, tal vez sacásemos la misma conclusión.

El fotógrafo tenía probablemente muy poco tiempo para tomar la mayoría de las imágenes. Sin embargo los fotógrafos profesionales son generalmente expertos y conocen el potencial de venta de sus imágenes. Ellos enmarcarían instintivamente las imágenes y utilizarían las lentes apropiadas. Además los fotógrafos sacan centenares de fotos y seleccionan sólo una para publicar. Los diseñadores gráficos manipulan la imagen y la página del periódico con lo que se completa la construcción de la representación.

C.) El significado simbólico de la imagen: El análisis de imagen del cuestionario se centró solamente en el contenido inmediato de las imágenes. La fase siguiente sería interpretar las imágenes y estudiar sus posibles significados simbólicos.

Las imágenes de ganadores en los periódicos no son simplemente fotos de pasaporte de las estrellas individuales, sino que más bien tratan de enfatizar el texto del artículo periodístico. Muestran a las estrellas en actitudes de victoria, por ejemplo con los brazos extendidos y/o apretando los puños.

and / or clenched fists. This could symbolise being superior, of having achieved more than anyone else. On the other hand losers are quite likely to be sitting on the floor, hiding their faces or shown from behind – trying to escape from their defeat.

Different audience groups may have different readings however and do not necessarily always apply the same meanings. Young or old people, men or women or people from other cultures may have quite different associations with the same image.

“However realistic a photograph might be in style and effective in delivering a feeling of ‘having been there’, then, it is like all other media texts, a manufactured representation of the ‘real’.” (Rowe, 1999)

Exercise 3: Video production

The final exercise gave the students the opportunity to become involved practically. They were given the task of designing a one minute video clip in which they were to act out the role of an Olympic star in his or her discipline. We gave them the following outline:

Collect ideas

- Make up your own story about an Olympic Star (it could be: realistic, funny, tragic, triumphant, ...)
- Which is his/her Olympic discipline?

Design of the video

- Divide your story into individual sequences.
- Who would play the part of the Olympic star?
- Where would you set the story?
- Where could you record it?
- What props would you need for the recording?

Record the material

- Prepare and rehearse the sequences
- Record each sequence individually (ideally using a mini-DV camera)

Esto podría simbolizar su superioridad o el haber alcanzado más que cualquier otro. Es también bastante probable que los perdedores estén sentados en el suelo, ocultando sus caras o mostrados de espaldas - intentando escapar de su derrota.

Diferentes grupos de audiencia pueden tener sin embargo diversas lecturas y no aplican necesariamente siempre los mismos significados. Gente joven o mayor, hombres o mujeres, o gente de otras culturas pueden tener asociaciones bastante diferentes con la misma imagen.

“Por muy realista que sea una fotografía y aunque consiga transmitir la sensación de ‘haber estado allí’, será siempre lo que cualquier otro texto mediático: una representación construida de lo ‘real’.” (Rowe, 1999)

Ejercicio 3: Producción de vídeo

El ejercicio final dio a los alumnos la oportunidad de implicarse en la práctica. Se les dio la tarea de diseñar un corto de vídeo de un minuto en el cual debían interpretar el papel de una estrella olímpica en su disciplina. Les dimos las siguientes líneas generales:

Recoje ideas

- Crea tu propia historia sobre una estrella olímpica (podría ser: realista, divertido, trágico, triunfante...)
- ¿Cuál es su disciplina olímpica?

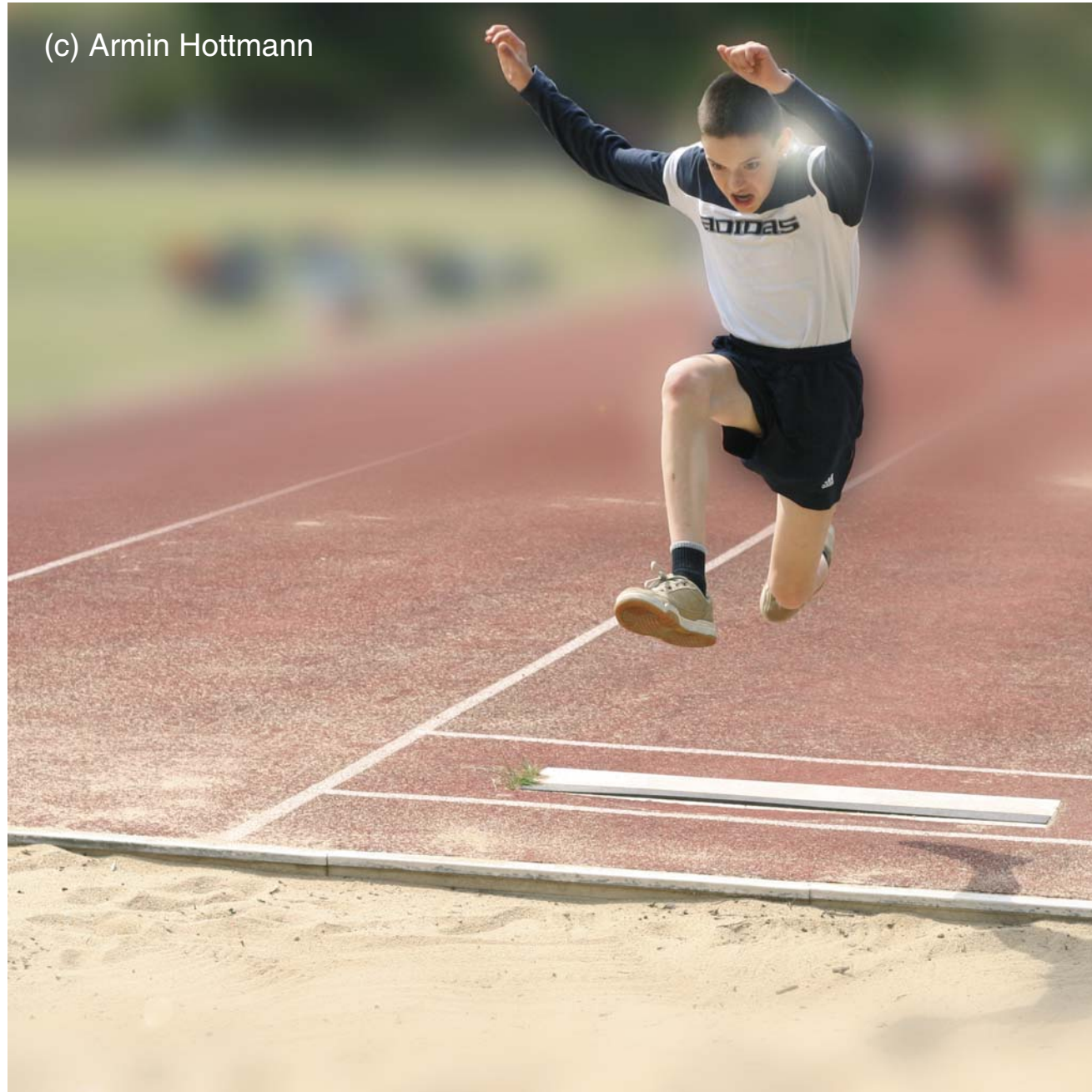
Diseño del vídeo

- Divide tu historia en secuencias individuales.
- ¿Quién haría la parte de la estrella olímpica?
- ¿Dónde situarías la historia?
- ¿Dónde podrías grabarlo?
- ¿Qué atrezzo necesitarías para la grabación?

Graba el material

- Prepara y ensaya las secuencias
- Graba cada secuencia individualmente (preferentemente con una cámara mini-DV)

(c) Armin Hottmann



Mini-task

Compare the impression of the final image (opposite) with the original (right).

- What changes have been made to the final image?

.....

Explore the way the athlete has been cut out from the background.

.....

- At what moment has the photo been taken?

.....

Compare this photo with the other two of the same athlete on page 8. What different impression does each photo make?

.....



Mini-tarea

Compara esta imagen retocada con la imagen original (a la derecha).

- ¿Qué cambios se han hecho a la imagen?

.....

Observa el modo en que el atleta se destaca del fondo.

.....

- ¿En qué momento se ha sacado la foto?

.....

Compara esta foto con las otras dos del mismo atleta en la página 8. ¿Qué impresiones te causa cada una de ellas?

.....

Edit the material

- What message do you want to communicate?
- Watch all the material you have filmed.
- What material is important for the message?
- What material can be left out?
- Which additional elements will you use to support your message? Titles? Subtitles? Additional music/sounds for the soundtrack?

Evaluate and submit your video

- Watch and discuss your video with your group or class.
- Is the message you intended communicated to the group?
- Submit your video clip to us.

We exchanged the video clips and published six of them online.

- Germany (high jump and fencing)
- Spain (Olympic Games, high jump, javelin, shot-put and tennis)
- Sweden (high jump and cycling)

The ages of the students is reflected in the quality of production: The Swedish contributions were made by students aged 14 and therefore more sophisticated than those of the younger students in Spain and Germany.

The videos showed many similarities with mainstream sports footage on television: a sports moderator introducing the discipline, lots of shots of the star competing in his discipline, elements of Olympic ceremonies and closing interviews with the winners or losers. The soundtracks included the original sound from the camera, voiceovers, sound effects and music.

We realised when we evaluated the video clips that we could have been clearer in our brief: some of the footage was a rather straightforward enactment of sports activities. We had hoped for a greater simulation of the manufacture of a star, part of which was supported by broadcasting on local television (Open Channel Berlin).

Edita el material

- ¿Qué mensaje deseas comunicar?
- Mira todo el material que has filmado.
- ¿Qué material es importante para el mensaje?
- ¿Qué material se puede dejar fuera?
- ¿Qué elementos adicionales usarás para apoyar tu mensaje? ¿Títulos? ¿Subtítulos? ¿Música / sonidos adicionales para la banda sonora?

Evalúa y envía tu vídeo

- Mira y comenta tu vídeo con tu grupo o clase.
- ¿Se ha comunicado al grupo el mensaje que pensaste?
- Envíanos tu corto de vídeo.

Intercambiamos los cortos de video y publicamos seis de ellos online.

- Alemania (salto de altura y esgrima)
- España (Juegos Olímpicos, salto de altura, lanzamiento de jabalina, lanzamiento de peso y tenis)
- Suecia (salto de altura y ciclismo)

Las edades de los estudiantes se reflejan en la calidad de la producción: Las contribuciones suecas fueron hechas por estudiantes de 14 años, y por lo tanto, más sofisticadas que las de los estudiantes más jóvenes de España y Alemania.

Los vídeos mostraban gran semejanza con las retransmisiones deportivas propias de la televisión profesional: el comentarista deportivo presenta la disciplina, muchas tomas de la estrella compitiendo en su especialidad, elementos de ceremonias olímpicas y entrevistas de cierre con los ganadores o los perdedores. Las bandas sonoras incluían el sonido original de la cámara, voces en off, efectos de sonido y música.

Cuando evaluamos los cortos de vídeo, nos dimos cuenta de que podríamos haber sido más claros en nuestras pautas: parte de la grabación era una mera representación de las actividades deportivas. Habríamos deseado un mayor tratamiento de la creación de una estrella, como se había indicado en parte a través de la televisión local (Canal Abierto de Berlín).

The sophisticated clips from the Swedish students emulate many elements of main stream sport footage. However what is not clear is the level of consciousness in this emulation. Were the students specifically trying to mock main stream media or have they simply subconsciously copied what they themselves have consumed? The production of a short video clip in itself does not guarantee a critical reflection².

One way of encouraging reflection is to 'play around' with some of the technical features of the clip. The combination of the different layers of moving image, sound, transitions, titles and effects requires many decisions whereby the students learn the complexity of video production.

However in our experience it has also been very beneficial for students to 'play around' with already edited video material. For example substituting a given soundtrack for a completely different one and considering the differences this makes to the overall message of the material.

"If the still sports photograph seems to lodge in the mind, its neatly defined and structured image easily conjured up in fine-grained detail, the moving sports image often seems to fill up any spare cerebral and perceptual space, crowding out other subject matter with its movement, colour, noise and melodrama." (Rowe, 1999)

Sport and beyond

"At its best, sport provides one of the most powerful forms of human drama on television, inviting an intense emotional involvement from its audience." (Brookes, 2002)

Of all our MEAC themes 'sport' has received the greatest interest from students and teachers, perhaps due to the students' enthusiasm for sport.

As the brief evaluation of the three exercises shows both the task description and the task implementation have room for improvement. In particular the video exercise would have benefited from clearer guidelines for simulating sport stars. It would have been useful to have considered more television sports coverage as part of the task. We intend to include these improvements in future MEAC tasks. In

Los sofisticados cortos de los estudiantes suecos emulan muchos elementos de la transmisión deportiva profesional. Sin embargo, lo que no está claro es el nivel de consciencia de esta emulación. ¿Estaban concretamente los estudiantes intentando imitar la forma de actuar de los medios profesionales o simplemente estaban copiando inconscientemente lo que ellos mismos consumen habitualmente? La simple producción de un corto de video no garantiza una reflexión crítica².

Una manera de animar a la reflexión es 'juguetear' con algunas de las características técnicas del corto. La combinación de las diversas capas de imagen, de sonido, de transiciones, de títulos y de efectos requiere muchas decisiones por las que los alumnos aprenden la complejidad de la producción de vídeo.

Sin embargo en nuestra experiencia también ha sido muy beneficioso que los estudiantes 'jugueteen' con vídeo ya editado. Por ejemplo, sustituyendo una banda sonora dada por otra totalmente diferente y teniendo en cuenta las diferencias que esto produce al mensaje global del material.

"Mientras que la fotografía deportiva parece que ocupa su sitio concreto en la mente, porque la imagen claramente definida y estructurada se conjura con el detalle de grano fino, la imagen en movimiento parece que llena con frecuencia cualquier espacio cerebral y perceptivo disponible y hacer surgir otros temas con el movimiento, el color, el ruido y el melodrama." (Rowe, 1999)

Deporte y más allá

"En su máxima manifestación, el deporte proporciona una de las formas de drama humano más poderosas en la televisión, invitando a una intensa implicación emocional de su audiencias." (Brookes, 2002)

De entre todos nuestros temas de MEAC 'deporte' ha recibido el mayor interés por parte de estudiantes y de profesores, quizás debido al entusiasmo de los estudiantes por el deporte.

Como breve evaluación de los tres los ejercicios, se demuestra que en la descripción de la tarea y su puesta en práctica hay espacio para la mejora. En particular el ejercicio de video se hubiera beneficiado con pautas más claras para simular las estrellas del deporte. Habría sido útil haber considerado más cobertura televisiva de los deportes como parte de la tarea. Nos proponemos incluir estas mejoras en futuras tareas de MEAC. En particular nos inclinamos a que los estudiantes no

particular we are keen that students do not simply fulfil tasks but rather develop a critical awareness of their own media consumption.

One positive outcome of the image exercise was the detecting of nationalist trends in media representations. The analysis of newspapers and the exchange of results within the network of European schools helped to understand the different points of view and gave an opportunity to look beyond existing national perspectives. This is where working together as a European team has, as always, proved to be fruitful in supporting intercultural media competence.

Our exercises were of course only the tip of the iceberg. There are many other issues such as inequality, gender or commercialism which could be good starting points for critical investigation. Additionally the Olympic star module can easily be adapted to other sports events.

We at MEAC are still involved with the theme of sports and would welcome your ideas.

Discovering History

“History is probably the most important and significant academic discipline for media studies, students and researchers.” Robert Ferguson

The history theme was aimed at secondary schools, where we focussed on the mediation of history. History is strongly related to the core idea of media education because all history is mediated. Historic data is collected, selected, structured and presented in a specific form and with particular motivation. It is also expressed via different formats such as text, still and moving images and combinations of sound.

The approach towards the subject of history in schools has evolved in recent years. The importance of the ‘facts’ of history has been strongly questioned by Carr, at least in the Anglo-American world (1961). A glance at the newly published history curriculum for Berlin primary schools reveals this development, proposing a need to engage in history in an investigative way avoiding a straightforward knowledge acquisition of given historical texts. Children should be

completan simplemente tareas sino más bien que desarrollen un conocimiento crítico de su propio consumo de medios.

Un resultado positivo del ejercicio de la imagen ha sido la detección de tendencias nacionalistas en representaciones mediáticas. El análisis de periódicos y el intercambio de resultados dentro de la red de colegios europeos ayudaron a entender los diversos puntos de vista y dieron oportunidad de mirar más allá de las perspectivas nacionales existentes. Con ello se demostraba que, como siempre, el trabajo como un equipo europeo, resulta enormemente útil para conseguir una competencia audiovisual intercultural.

Nuestros ejercicios eran por supuesto sólo la punta del iceberg. Hay muchas otras cuestiones tales como desigualdad, género o comercialización que podrían ser buenos puntos de partida para la investigación crítica. Además el módulo de las estrellas olímpicas se puede adaptar fácilmente a otros acontecimientos deportivos.

En MEAC todavía estamos implicados con el tema de deportes y daríamos la bienvenida a sus ideas.

Descubrir la Historia

„Historia es probablemente la asignatura más importante y significativa para los estudiantes e investigadores en estudios de medios.“ Robert Ferguson

El tema de la historia fue dirigido a centros de secundaria, donde nos centramos en la mediatización de la historia. La historia se relaciona fuertemente con la idea básica de la educación para los medios porque toda la historia está mediatizada. Los datos históricos se recogen, se seleccionan, se estructuran y se presentan de una forma específica, y con una motivación particular. También se expresa a través de diferentes formatos tales como texto, imágenes fijas y móviles, y combinaciones de sonido.

La aproximación de la escuela hacia el área de ‘Historia’ ha evolucionado recientemente. La importancia de los ‘acontecimientos’ de la historia ha sido cuestionada enérgicamente por Carr (1961). Un vistazo al plan de estudios de Historia recién publicado para las escuelas primarias de Berlín revela este desarrollo, proponiendo una necesidad de ocuparse de la historia con un enfoque investigador, evitando una mera adquisición de conocimiento de los textos históricos

encouraged to “.. *approach historical circumstances through their own questions and should examine historical facts from different perspectives*”. (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2004)

According to the new curriculum history should concentrate on the individual as part of society and the reasons why he/she acts in a certain way because of his/her environment. One example could be to consider how a child would have experienced having an aunt and uncle on the other side of the Berlin wall. This experience could be related to the pupil's understanding of their own values, standards and environment and help them assess historical content.

Hiroshima and the mediation of history

The 60th anniversary of the first atomic bomb dropped on Hiroshima became the idea for an analytical web activity for secondary schools. The Hiroshima bombing, like many well-documented events, offers us many different perspectives, showing how a single event can be interpreted in different ways. We were especially interested in the different (national) interpretations and justifications. Ferro (1984) states in his research into international history text books:

“In American works, for instance, there is not a single illustration of the bombing of Hiroshima. The manufacture of the A bomb is referred to, but nothing is said about its terrible effects. On the other hand, in the West German textbook, we are shown, next to each other, the living dead of Hiroshima, the living and the dead in the Jewish concentration camps, the tragic exodus of the Germans fleeing from the Russian invasion in 1944, and Cologne razed by the Allies – a way of making the crimes committed by each of them seem commonplace.”

How can we help students to be aware of such national attitudes? The web activity looked into websites from different countries – mainly newspaper related – and explored texts from the actual day, 6th August 1945. They were encouraged to look for possible justifications of the bombing and general national perspectives.

proporcionados. Los niños deben ser animados a „...*acercarse a las circunstancias históricas a través de sus propias preguntas y deberían examinar acontecimientos históricos desde diferentes perspectivas*“. (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2004)

Según el nuevo plan de estudios la historia debería concentrarse en el individuo como parte de la sociedad y de las razones por las que actúa de cierta manera debido a su entorno. Un ejemplo podría ser, considerar cómo un niño ha vivido el hecho de tener unos tíos al otro lado del muro de Berlín. Esta experiencia se puede relacionar con la comprensión de los propios valores, estándares y ambiente de los alumnos y debería ayudarles a valorar el contenido histórico.

Hiroshima y la mediación de historia

El 60^º aniversario del lanzamiento de la primera bomba atómica sobre Hiroshima se convirtió en la idea para una actividad analítica en la web para centros de secundaria. El bombardeo de Hiroshima, como muchos acontecimientos bien documentados, nos ofrece muchas perspectivas distintas, demostrando cómo un solo acontecimiento se puede interpretar de diversas maneras. Estábamos interesados especialmente en las diversas interpretaciones y justificaciones (nacionales). Ferro (1984) expone en su investigación sobre libros de texto de historia internacional:

„En trabajos americanos, por ejemplo, no hay una sola ilustración del bombardeo de Hiroshima. Se hace referencia a la fabricación de la bomba atómica, pero no se dice nada sobre sus terribles efectos. Por otro lado, en los libros de texto de la R. F. Alemana, nos muestran la vida y muerte de Hiroshima al lado de la vida y la muerte en los campos de concentración judíos; el éxodo trágico de los alemanes huyendo de la invasión rusa en 1944 junto a Colonia arrasada por los aliados - un modo de hacer que los crímenes cometidos por cada uno de ellos.“

¿Cómo podemos ayudar a los estudiantes a ser conscientes de tales actitudes nacionalistas? Con la actividad en Internet se trataba de que los alumnos investigasen en Websites de diferentes países - principalmente relacionados con periódicos - y exploraron los textos del día, el 6 de agosto de 1945. Se les animó a que buscaran justificaciones posibles del bombardeo y de los puntos de vista generales nacionalistas.

At the same time the option was given to explore the representation of Hiroshima in different source materials such as newspapers, photographic books, biographical books and other printed material such as magazines, encyclopaedias and films.

Possible starting points for practical work

Practical video assignments can also help reflection on the mediation of history, for example producing a fictional story based on a chosen historical theme. We offered an exercise called “When I was at my school ...” where the students were encouraged to become historians themselves by documenting their experiences at their former primary school. We exchanged the final products with each other and compared the different perspectives of shared experiences (further information about this task can be found online).

Another feature of our history theme was the documentation ‘Theresienstadt’ by a group of students (age 14-16) from Berlin³. They visited the former ghetto and documented their experiences with a video camera. The various impressions from the students and the interview with one of the survivors offer several starting points for exploring the idea of different historical perspectives.

History and beyond

Our history project is being developed and we are still working on new concepts for exploring the mediation of history. It is also worthwhile to include analytical work in television and feature films:

Television: To explore where history features in television – in either specific programmes or parts of programmes (such as news). How is information about historical events presented in documentaries? What is the difference between a historic event which is acted out and one which is portrayed using still images with a voice-over?

Feature films: What historical themes are chosen? What themes are not chosen? Where can you detect the need to ‘entertain’ the audience? What means are used for that? How much action is included in the plot? What myths and clichés are used?

Al mismo tiempo se les dio la opción de explorar la representación de Hiroshima en diversas fuentes de información, como periódicos, libros fotográficos, libros biográficos y otro material impreso, tales como revistas, enciclopedias y películas.

Posibles puntos de partida para un trabajo práctico

Las tareas prácticas de video también pueden ayudar a la reflexión sobre la mediación de la historia, por ejemplo produciendo una historia ficticia basada en un tema histórico elegido. Propusimos llevar a cabo un ejercicio llamado ‘Cuando estaba en mi colegio...’ en el que se animó a los estudiantes para que se convirtieran ellos mismos en historiadores documentando sus experiencias en su anterior escuela primaria. Intercambiamos los productos finales con cada uno y comparamos las distintas perspectivas de las experiencias compartidas (se puede encontrar información adicional sobre esta tarea en línea).

Otra característica de nuestro tema de historia era la documentación ‘Theresienstadt’ por un grupo de estudiantes (edad 14-16) de Berlín³. Ellos visitaron el antiguo ghetto y documentaron sus experiencias con una cámara de vídeo. Las variadas impresiones de los estudiantes y de la entrevista con uno de los supervivientes ofrecen varios puntos de partida para explorar la idea de diferentes perspectivas históricas.

Historia y más allá

Nuestro proyecto de historia aún se está llevando a cabo, y todavía estamos trabajando en nuevos conceptos para explorar la mediación de la historia. Vale la pena incluir también el trabajo analítico con televisión y películas:

Televisión: Para explorar cuando se representa la historia en la televisión - en programas específicos o partes de programas (tales como noticias). ¿Cómo se presenta la información sobre los acontecimientos históricos en los documentales? ¿Cuál es la diferencia entre un acontecimiento histórico dramatizado y uno que se retrata usando imágenes fijas y voz en off?

Películas: ¿Qué temas históricos se eligen? ¿Qué temas no se eligen? ¿En qué puedes detectar la necesidad ‘de entretener’ a las audiencias? ¿Qué medios se utilizan para eso? ¿Cuanta acción se incluye en el argumento? ¿Qué mitos y clichés se utilizan?

The expanding availability of broadcast and online material requires more than ever that students become competent in dealing with different sources and looking behind given messages.

“The increasing importance of media evidence in history teaching should ensure our understanding that historical ‘truth’ is not unitary or one-dimensional, and that we must settle for, at best, honest representations which will need to be interpreted in relation to the interests of their sources”.
(Masterman, 1985)

And finally: Media education beyond the curriculum?

In these last few pages we have tried to provide suggestions for the implementation of media education within sport and history, but as we mentioned earlier media education can be linked with every school subject. We are currently developing new material related to music, biology and foreign languages which can be accessed online at www.mediaeducation.net.

Linking media education with a subject seems to us to be a useful start for encouraging critical thinking within the curriculum. But this is only a beginning. Alfonso Gutiérrez has argued in his chapter for the integration of media education as an essential part of basic education. The ever-growing media presence is changing our world, with more information accessible every day and requires further media competence. Just as traditional literacy (reading and writing) empowers those possessing these skills, being able to understand and create media messages is a vital skill for modern citizens.

We conclude this booklet with a statement from Robert Ferguson who has been our long running contributor and think tank of our media educational work. Thank you Bob!

La creciente disponibilidad de material emitido y online requiere más que nunca que los estudiantes lleguen a ser competentes en lidiar con diversas fuentes y mirar detrás de los mensajes dados.

„La creciente importancia de los medios como evidencia en la enseñanza de la historia debe hacernos comprender que la ‚verdad‘ histórica no es única o unidimensional, y que debemos conformarnos, en el mejor de los casos, con representaciones honestas que necesitarán ser interpretadas en relación con los intereses de sus fuentes „. (Masterman, 1985)

Y por último: ¿Educación para los medios más allá del curriculum?

En las anteriores páginas hemos intentado proporcionar sugerencias para la puesta en práctica de la educación para los medios dentro del deporte y de la historia. Pero como mencionamos anteriormente, la educación en los medios se puede ligar a cada asignatura escolar. Estamos desarrollando actualmente nuevo material relacionado con la música, biología e idiomas extranjeros a los cuales se puede acceder online en mediaeducation.net.

Incluir la educación para los medios como parte de otras asignaturas nos parece ser un útil comienzo para animar el pensamiento crítico dentro del curriculum. Pero esto es solamente un principio. Alfonso Gutiérrez abogaba en la primera parte de esta publicación por la integración de la educación para los medios como parte esencial de la educación básica. La presencia cada vez mayor de los medios está cambiando nuestro mundo con más información accesible que cada día requiere más que nunca competencia en los medios. Al igual que la alfabetización tradicional (lectura y escritura) fortalece a ésos que poseen estas habilidades, ser capaz de entender y de crear mensajes mediáticos es una habilidad vital para los ciudadanos modernos.

Concluimos esta publicación con unas palabras de Robert Ferguson, quien ha sido nuestro colaborador durante todo este tiempo y asesor permanente de nuestro trabajo en educación para los medios. ¡Gracias Bob!

"I have said something about media education but what about the idea of media education across the curriculum? First of all some teachers would say, „I am a history teacher“, „I am a geography teacher“, „I am a mathematics teacher“ - „I don't need to talk about the media, I have got a subject to teach and I need to get on with it“. I am afraid we live in a world where that isn't quite so easily possible now or indeed whether it is even productive or desirable. I am not sure because media don't just represent things like tele-novelas, soap-operas, dramas, the news - the media represent science, they represent geography, they show us the world, they show us its structures, they talk about mathematics - one way or another - and there is no way that we can seriously talk about the world if we are talking about any applied field at all without reference to media representations.”⁴

¹ The questionnaire and all exercises are available in five languages on our mediaeducation.net

² see also the chapter 'Media Literacy and Practical Work' in Gutierrez / Hottmann 2002

³ 'Theresienstadt' was produced by Julia & Mischka Franke – more information about the documentary can be found on our web

⁴ In a video interview with Armin Hottmann, recorded in February 2006

Ya hemos hablado de la educación para los medios pero ¿qué podemos decir sobre la educación para los medios como materia transversal al currículo? Algunos profesores dirían: „Yo soy profesor de historia“, „yo doy geografía“, „yo, matemáticas“ „No necesito hablar de los medios, ya tengo una materia que enseñar y tengo que darla“. Me temo que en el mundo en que vivimos eso no es tan fácil y dudo que fuese productivo y deseable. Y si no estoy seguro es porque los medios no sólo representan la realidad de las tele-novelas, series, comedias, programas informativos... Los medios nos ofrecen representaciones de la ciencia, la geografía; nos muestran el mundo, sus estructuras; nos hablan, de una u otra forma, de matemáticas...No hay manera de hablar seriamente sobre el mundo sin hacer referencia a las representaciones que de él nos ofrecen los medios de comunicación.”⁴

¹ El cuestionario y todos los ejercicios están disponibles en cinco idiomas en nuestro sitio web www.mediaeducation.net

² vea también capítulo 'Alfabetización en medios y trabajo práctico ' de Gutiérrez / Hottmann 2002

³ 'Theresienstadt' fue producido por Julia y Mischka Franke - se puede encontrar más información sobre el documental en nuestra web.

⁴ En una entrevista en video con Armin Hottmann, grabado en febrero de 2006

Bibliography

Andrews, David L. & Jackson, Steven J. (Eds): *Sport Stars – The cultural politics of sporting celebrity*. London: Routledge, 2001.

Aparici, Roberto (Coord.): *La Revolución de los Medios Audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías*. 2ª edición. Madrid. Ediciones de la Torre, 1996.

Barthes, Roland: *Image, Music, Text*. London: Fontana Press, 1977.

Brookes, Rod: *Representing Sport*. London: Arnold, 2002.

Buckingham, David: *Media Education – Literacy, learning and contemporary culture*. Oxford: Polity, 2003.

Carr, E. H.: *What is history?* London: Penguin, 1961.

Ferguson, Robert: *The Media in Question*. London: Arnold, 2004.

Ferro, Marc: *The Use and Abuse of History. Or How the Past Is Taught to Children*. London: Routledge, 1984.

Gilster, Paul: *Digital Literacy*. New York. Wiley & Sons, Inc. 1997.

Gutiérrez, Alfonso: *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona. Gedisa. 2003

Gutiérrez, Alfonso & Hottmann, Armin: *Democracy, Multimedia Literacy and Classroom Practice. A European Experience*. Berlin. Mondial Verlag. 2002

Masterman, Len: *Teaching the Media*. London: Routledge, 1985.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: *Rahmenlehrplan Grundschule*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, 2004.

Rowe, David: *Sport, Culture and the Media*. Buckingham: Open University Press, 1999.

Tännsjö, Torbjörn & Tamburrini, Claudio (Eds). *Values in Sport – Elitism, nationalism, gender equality and the scientific manufacture of winners*. London: E & FN Spon, 2000.

Tyner, Kathleen: *Literacy in a digital world. Teaching and learning in the age of information*. Mahwah. New Jersey / London. LEA. 1998.

Whannel, Garry: *Fields in Vision – Television Sport and Cultural Transformation*. London: Routledge, 1992.

Team

Alfonso Gutierréz Martin
Universidad de Valladolid, ES

Armin Hottmann
Kulturring in Berlin e.V., DE

Chrysoula Kosmidou-Hardy
Synthesi Teacher's Society, GR

Henrik Göthberg
Orsaskolan, SE

Mariusz Kakolewicz & Ania Wach-Kakolewicz
Adam Mickiewicz University, PL

Robert Ferguson
University of London, UK

Rocio A. Gomez
CRA La Sierra, ES



www.mediaEducation.net