

PABLO ANDRADA SOLA

pablo.andrada01@estudiant.upf.edu

UNIVERSIDAD POMPEU FABRA

PERCEPCIÓN VS REALIDAD EN EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL CHILENA

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo contrastar las percepciones sobre la educación mediática de los coordinadores pedagógicos de las licenciaturas de educación infantil en Chile con los contenidos de los cursos que se ofrecen. En una primera etapa se utilizó un cuestionario *online* para identificar la percepción que tienen los coordinadores sobre la educación mediática que se ofrece en sus licenciaturas. Posteriormente, se analizaron los programas de los cursos, utilizando las dimensiones de la competencia mediática, de Ferrés y Piscitelli (2012). Los resultados muestran que de 18 programas que supuestamente incorporaban el estudio de los medios de comunicación solo tres están relacionados directamente con la educación mediática. Se concluye que existe una percepción de que se estudian los medios cuando en realidad solo hay un reduccionismo de la educación mediática a la dimensión de la tecnología, dejando de lado las dimensiones del lenguaje y la estética, fundamentales para desenvolverse en entorno multimodal y multimedial.

PALABRAS CLAVE

Educación mediática; formación docente; educación infantil; currículo; planes de estudio

INTRODUCCIÓN

La Declaración Grünwald (Unesco, 1982), conocida por ser una de las primeras manifestaciones internacionales a favor de la educación mediática, es la única que incluye explícitamente la importancia de enseñar sobre medios de comunicación en los jardines infantiles.

Las recientes declaraciones han optado por utilizar términos genéricos para referirse a los niveles educativos donde debiera estar presente la

educación mediática. Se utilizan términos como sistema escolar, escuela y sistemas formales e informales de educación (Unesco, 2007; Comissão Nacional da Unesco et al., 2011; Fez declaration on media and information literacy, 2011).

Paralelamente, la mayoría de las propuestas sobre la inclusión de la educación mediática para los niños y jóvenes se centran en la secundaria y en la universidad, ocasionalmente en la primaria y casi nunca incluyen a la educación infantil.

Dos excepciones las encontramos en Portugal y en Chile, con el *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014), realizado por investigadores del Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, de la Universidade do Minho, para el Ministerio de Educación Portugués y con talleres y guías de trabajo para la educación infantil del Consejo Nacional de Televisión (CNTV) de Chile. Ambas iniciativas gubernamentales parten de la convicción de que la educación mediática es un proceso progresivo que debe comenzar en los primeros años de vida.

En el caso de Portugal, el referencial consta de 11 temas que van desde comprender el fenómeno de la comunicación, pasando por los nuevos medios y tecnologías de la información y comunicación, los diferentes tipos de entretenimiento hasta desarrollar estrategias de comunicación a través de los medios. El documento se enmarca dentro de la educación para la ciudadanía, donde la educación para los medios comparte un lugar en el currículo, y también compite, con la educación ambiental para la sustentabilidad, educación del consumidor y la educación financiera, entre otras.

Para el caso de la enseñanza infantil, el referencial tomó en cuenta las *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Un ejemplo de propuesta de implementación del referencial para la educación para los medios en la educación infantil es el tema de Publicidad y Marcas, en el que dos de los descriptores para evaluar el aprendizaje de los niños son aprender a identificar un anuncio publicitario y ser capaz de crear una frase (*slogan*) para vender un producto (Pereira et al., 2014, p. 27).

En Chile, el departamento de Televisión Cultural y Educativa del CNTV realiza talleres de educación en medios audiovisuales para adultos en el que suelen participar educadoras de las instituciones estatales de jardines infantiles. Luego de realizar estos talleres, las educadoras se transforman en monitoras y que fomentan la enseñanza y el uso de los medios de comunicación en el centro educativo. El taller cuenta con dos módulos donde se explica en qué consiste la educación mediática, se abordan

aspectos básicos del lenguaje audiovisual y se realizan orientaciones para implementar la alfabetización televisiva a través de los noticiarios y la mediación parental.

Junto con estos talleres, el CNTV realizó la *Guía de educación en medios audiovisuales. ¿Qué ves cuando ves TV? Público infantil: 3 a 6 años* (CNTV, 2014), la cual realiza orientaciones a padres, tutores y mediadores para fomentar un visionado crítico de las pantallas en los niños. La guía se basa en cuatro de las cinco preguntas claves de alfabetización mediática del CML MediaLitKit, buscando generar aprendizajes respecto a ¿quién creó el mensaje?, ¿qué técnicas creativas se usan para llamar la atención?, ¿cuáles estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos en los mensajes? y ¿cómo pueden diferentes personas entender este mensaje en forma distinta de cómo lo hago yo? (CNTV, 2014).

A pesar de estas iniciativas, la educación mediática suele estar ausente en los jardines infantiles, ya que el estudio de los medios de comunicación no se encuentra presente en las Bases Curriculares de Educación Parvularia chilena (Mineduc, 2001). Las únicas referencias son la lectura de noticias de diarios o ver reportajes en televisión por parte de los niños para facilitar la comprensión de la función informativa del lenguaje y la incorporación de los medios para facilitar la vinculación de los niños y niñas con su entorno.

La educación mediática está presente en el nivel secundario en Chile como uno de los temas a tratar en el curso de Lenguaje y Comunicación. En un estudio realizado por De Fontcuberta y Guerrero (2007), se concluye que el currículo en esta etapa se caracteriza por entregar una formación donde los medios de comunicación son vistos como un recurso para aprender otras materias o, en el mejor de los casos, por abordar aspectos aislados del estudio de los medios. Además, se constató que los estudiantes de secundaria producen mensajes mediáticos con escaso análisis crítico previo, generando una creación empobrecida. Respecto de la formación docente, la investigación señala que los profesores no han tenido una formación en educación mediática por lo que:

aquello que enseñan lo han obtenido principalmente mediante su propio esfuerzo o autoaprendizaje. Eso hace que la prensa sea el medio preferido por ser el más asequible y, si bien trabajan con la televisión, conocen muy poco el lenguaje audiovisual. (De Fontcuberta, 2009, p. 204)

Por el contrario, en la ciudad turca de Konya-Eregli los profesores de escuelas primarias sí habían recibido una formación en educación

mediática, pero ésta había sido insuficiente para llevarla al aula. Los docentes señalaron que su formación fue excesivamente teórica y carecían de herramientas didácticas para enseñar sobre medios de comunicación, “consideran que las clases de alfabetización son adecuadas en términos de contenidos, pero que las actividades son inadecuadas” (Sur, Ünal & Iseries, 2014, p.125).

El problema de la didáctica de los medios comience en la formación inicial. Un ejemplo es la Universidad de Cantabria donde se evaluó la alfabetización mediática de los estudiantes de educación infantil, primaria, secundaria y psicopedagogía. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes no conocían el concepto de alfabetización mediática y reconocieron no sentirse preparados para enfrentarse a los mensajes de los medios de comunicación (Cabero & Guerra, 2011).

En la agenda de París 2007 la Unesco señaló, en la recomendación seis, la importancia de que los *stakeholders* del sistema de educación, como los directores de escuelas y los coordinadores pedagógicos, asuman responsabilidades que permitan legitimar la educación mediática (Unesco, 2007). Un elemento fundamental para esta legitimación es que los responsables de la educación conozcan en qué consiste la enseñanza de los medios de comunicación, lo cual pareciera todavía lejano. En un estudio realizado en España se determinó que los coordinadores de los cursos relacionados con la comunicación y la educación confunden la educación mediática con la enseñanza de la Tecnología de la Información y la Comunicación, TIC, dando por supuesto que “ya existe una oferta docente que cubre la Educación Mediática, cuando lo que cubre es una de las dimensiones de esta competencia” (Masanet y Ferrés, 2013, p. 89).

Siguiendo la sexta recomendación de la Unesco, el presente estudio tiene como objetivo contrastar la percepción de los coordinadores pedagógicos de las licenciaturas de educación infantil en Chile acerca de la oferta de educación mediática que se entrega en sus cursos versus el contenido de los programas de los cursos, lo que asumiremos como “realidad”. Cabe señalar que reconocemos que esta “realidad” es parcial debido a la importancia de la forma en que se entregan los contenidos en el aula y el llamado currículo oculto.

METODOLOGÍA

Para cumplir el objetivo de esta investigación se aplicó un cuestionario *online* a los coordinadores pedagógicos con el fin de conocer su

percepción sobre la educación mediática que se entrega en la que eran responsables. Una vez aplicado el cuestionario, se les pedía que facilitaran los programas de los cursos que ellos mismos habían identificado como cursos que estudiaban los medios de comunicación.

El universo de esta investigación fueron las 46 licenciaturas de educación infantil que se ofrecieron en Chile en 2016. Se invitó a participar a los coordinadores pedagógicos de todas las licenciaturas, obteniendo respuesta positiva de 16 universidades. Sin embargo, solo 11 facilitaron los programas de los cursos, lo que constituye la muestra final y representa el 23% del universo.

La muestra no es representativa, pero sí nos permite dar cuenta de una tendencia de la formación docente en educación en medios en la educación infantil en Chile. De las 11 universidades que participaron en el estudio, ocho son de la capital del país, Santiago, y tres de regiones, específicamente de las ciudades de La Serena, Valparaíso y Talca. Los coordinadores fueron en su totalidad mujeres al igual que los estudiantes de las licenciaturas por lo que a partir de ahora se utilizará el sustantivo femenino al referirse a ellas.

En el cuestionario *online* también se les preguntó a las coordinadoras con qué finalidad se usaban los medios de comunicación en su licenciatura y si los medios eran estudiados de forma transversal. La pregunta específica que permitió la comparación entre percepción y realidad se refirió a identificar los cursos que estudiaban los medios de comunicación en la licenciatura, siendo cuatro el máximo que podían mencionar.

El resultado de la aplicación del cuestionario fue que 18 cursos estudiaban los medios de comunicación en las 11 universidades estudiadas. Luego, se solicitaron y analizaron los programas de estos cursos para determinar si se relacionaban directamente con la educación mediática. El análisis de los cursos fue realizado mediante un método inductivo utilizando la herramienta NVivo11, identificando párrafos que se vincularan con alguno de los indicadores de las seis dimensiones de la competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012). Para que un curso se relacionara directamente con la educación mediática se fijó el criterio de que el programa de estudio debía incluir referencias a al menos a tres de las seis dimensiones.

Esta propuesta incluye las dimensiones de uso de la tecnología, lenguaje, producción y difusión, ideología y valores, procesos de interacción y estética, contando con indicadores en los ámbitos de análisis y de expresión. Los referidos a la expresión dan cuenta de la necesidad de que para

ser competente mediático no basta con conocer y comprender los medios, sino que también es necesario aprovechar las posibilidades de expresión en un entorno con mensajes transmitidos por diferentes medios a la vez (multimedial) o de manera sucesiva (multimodal).

En ambos casos, los aspectos referidos a los aspectos formales de cómo se transmite el mensaje adquieren una gran importancia en la interacción emocional con las pantallas, ya que la razón es vulnerable a la emoción. “La competencia mediática exige, pues, el desarrollo de una capacidad crítica respecto al propio espíritu crítico, porque, como consecuencia del predominio del cerebro emocional sobre el racional, resulta más ajustado a la realidad referirse al ser humano como un animal racionalizador que como un animal racional” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 79).

En el análisis se excluyeron los contenidos y estrategias de los cursos por considerar que no aseguran la apropiación de los temas referidos a la educación mediática y solo podían quedar en un nivel enunciativo, tal como se aprecia en la Tabla 1.

PÁRRAFO	SECCIÓN DE LA GUÍA DOCENTE	¿ES UN INDICADOR DE COMPETENCIA MEDIÁTICA?
Establecimiento de una comunidad de aprendizaje entre pares. Acceso igualitario y respetuoso al conocimiento y a la información a través de las TIC.	Contenido	No
Interactúa en comunidades virtuales de aprendizaje y el desarrollo profesional docente.	Aprendizaje Esperado	Sí

Tabla 1: Ejemplo de análisis

RESULTADOS

PERCEPCIÓN

Los resultados muestran una tendencia de las coordinadoras pedagógicas a percibir el uso de los medios de comunicación como un recurso didáctico y, en general, señalan que pocas veces son utilizados con propósitos más cercanos a la educación mediática, tal como se aprecia en el Gráfico 1. En dos ocasiones, al preguntar por el uso como tecnología educativa y como herramienta de comunicación, se señaló que se desconocía si se utilizaban los medios con esos propósitos.

Para ocho de las once coordinadoras los medios son usados siempre o muchas veces como un recurso para aprender otras materias. Esta alternativa no alcanza a configurar una educación mediática, puesto que se circunscribe al aprovechar la tecnología como un elemento motivador del aprendizaje.

Las alternativas de un uso relevante (siempre o muchas veces) de los medios como tecnología educativa y como herramienta de comunicación, solo fueron mencionados en dos ocasiones. Ambas constituyen posibilidades de manejo y comprensión de las características de los medios desde el hacer. El uso de los medios como objeto de estudio, el más cercano a una educación mediática, solo tuvo tres menciones relevantes, mostrando que no sería relevante en la formación de los futuros docentes.

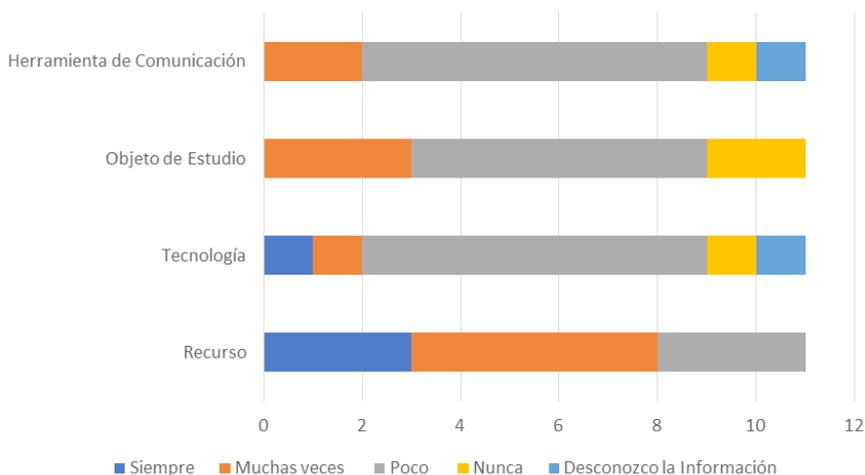


Gráfico 1: Uso de los medios en los cursos de licenciatura infantil en Chile

Ante la pregunta de si la educación mediática es abordada de forma transversal en el plan de estudios de la licenciatura, no existe una tendencia clara en la respuesta de las coordinadoras pedagógicas. En seis ocasiones se señaló que sí y en cinco que no, entregando distintos argumentos. Algunas expresaron respuestas genéricas mientras otras dieron una o más razones.

Las que señalaron que sí de forma genérica mencionaron que los medios en la están presente en la formación general, pedagógica y de la especialidad de la educación infantil. Además, se argumentó que son herramientas de uso permanente tanto a nivel de docentes como de estudiantes.

Un argumento más específico, mencionado tres veces, es que hay educación mediática porque existe un uso transversal de las TIC. En esa línea se señala que existe un trabajo *online* a través de las plataformas de la universidad, incluso en un caso se habla de que los estudiantes tienen un “sello tecnológico” porque además de la plataforma universitaria, usan blog y portafolios digitales.

En dos ocasiones se responde que hay transversalidad debido a la recopilación y análisis de noticias, lo que busca generar espacios reflexivos respecto de la contingencia. Finalmente, encontramos dos menciones a que la transversalidad está dada debido a la importancia que se da a la forma de comunicar información ya sea a través de los medios u oralmente con el apoyo de éstos.

Las cinco respuestas negativas apuntan a que los medios son solo un soporte para el profesor que colaboran en el proceso de formación y no constituyen un elemento relevante que atraviese la licenciatura. En un caso se mencionó que solo se pueden estudiar los medios si el profesor tiene interés en hacerlo. Se aclara que el uso de los medios va en aumento y que no se busca el uso de los medios con los niños en el aula.

Cabe mencionar que en las respuestas negativas se señala en un caso se incorporó un curso referido a la tecnología y en otro caso se menciona que en el rediseño curricular se eliminó un curso referido a uso de TIC, por lo que no vemos una tendencia respecto a incorporar este tipo de cursos.

PERCEPCIÓN VERSUS REALIDAD

La respuesta a la pregunta, “escriba el nombre de los cursos del plan de estudios que abordan el estudio de los medios de comunicación en su licenciatura (máximo 4)”, dio como resultados que en cinco licenciaturas no había cursos que estudiaran los medios, en una existía un curso, tres coordinadoras expresaron que contaban con tres cursos y dos dijeron que en su licenciatura había cuatro cursos, sumando un total de 18 cursos que supuestamente estudiaban los medios.

Al ordenar estos cursos según los temas que abordaban, encontramos que seis se refieren a las TIC, cinco al ámbito del lenguaje y la comunicación y nueve a otras materias tales como didácticas del teatro, de la ciencia y de las matemáticas.

El análisis de los programas de estos 18 cursos dio como resultado que solo los seis cursos referidos a las TIC contenían objetivos, aprendizajes esperados o evaluaciones relacionadas con la educación mediática. Sin embargo, solo la mitad de ellos cumplía con el mínimo de incorporar

al menos tres dimensiones de la competencia mediática, como se aprecia en la Tabla 2. La otra mitad solo hacía referencia a indicadores relacionados con la dimensión del uso de la tecnología. Por ello, de los 18 cursos que fueron percibidos que estudiaban los medios, solo tres se relacionan directamente con la educación mediática.

DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA	CURSO A	CURSO B	CURSO C	CURSO D	CURSO E	CURSO F
Uso de la tecnología	x	x	x	x	x	x
Ideología y Valores	x	x				
Producción y Difusión	x	x				
Procesos de Interacción	x					
Estética						
Lenguaje						

Tabla 2: Presencia de las dimensiones de la competencia mediática en los cursos de licenciatura infantil

Los párrafos que se relacionan con la dimensión del uso de la tecnología representan el 78% del total, lo que muestra una hegemonía de esta dimensión, tal como se aprecia en la tabla 3. A la vez, observamos la nula presencia de las dimensiones de la estética y el lenguaje en los párrafos detectados.

DIMENSIONES	PÁRRAFOS	PORCENTAJE
Uso de Tecnología	32	78%
Ideología y Valores	4	10%
Producción y Difusión	3	7%
Procesos de Interacción	2	5%
Lenguaje	0	0%
Estética	0	0%
Total	41	100%

Tabla 3: Dimensiones de la competencia mediática detectadas en las guías docentes según número de párrafos

PRESENCIA Y AUSENCIA EN LA REALIDAD

Los párrafos que hemos contabilizado se refieren solo a algunos indicadores de las dimensiones de la competencia mediática por lo que al interior de cada dimensión encontramos ausencias relevantes. A continuación, daremos cuenta de las presencias y ausencias detectadas.

En el caso de la dimensión del uso de la tecnología, la mayoría de los párrafos se refieren a que las estudiantes comprendan el papel de la tecnología en la sociedad y que sepan interactuar de manera significativa con los medios de comunicación. Como ausencias importantes encontramos la omisión de que las estudiantes manejen la comunicación multimodal y multimedial y la falta de referencias a que puedan desenvolverse en entornos hipermediales y transmediáticos.

La dimensión de la ideología y valores está presente a través de que las estudiantes desarrollen habilidades para contrastar la información de distintas fuentes, sin embargo, no hay menciones a detectar, precisamente, la ideología y los valores en los mensajes mediáticos ni a saber cómo se estructura la percepción de la realidad.

La presencia de la dimensión de la producción y difusión se reduce al conocimiento de cuestiones referidas al derecho de autor, pero existe una ausencia referida a que las estudiantes conozcan los sistemas de producción y difusión que tienen los medios de comunicación estatales, privados y comunitarios.

Finalmente, los procesos de interacción solo están presentes en la participación en comunidades virtuales de aprendizaje, dejando ausente aspectos tan relevantes como la autoevaluación de la dieta mediática, valorar los efectos cognitivos de las emociones en la interacción con las pantallas y conocer las posibilidades de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes, por ejemplo, la vulneración de la protección de los niños en la televisión.

CONCLUSIONES

La educación infantil se encuentra en un lugar secundario dentro de las preocupaciones de la educación mediática. En el caso de Chile solo está presente en el currículo del nivel secundario y su implementación no ha sido satisfactoria.

En las licenciaturas de educación infantil en Chile observamos una tendencia de las coordinadoras pedagógicas a percibir que el uso de los

medios se da en sus aulas como un recurso didáctico, lo que no constituye una educación mediática. Un poco más de la mitad de las coordinadoras de la muestra estudiada señaló que los medios de comunicación se estudian de forma transversal en la licenciatura e identificaron cursos que supuestamente estudiaban los medios.

El análisis de los programas de estos cursos nos muestra que en solo tres de ellos existe una relación directa con la educación mediática. Debido a este resultado, podemos concluir que hay una percepción de las coordinadoras pedagógicas de que los medios de comunicación son estudiados en la formación docente de la educación infantil cuando en realidad existe una ausencia de educación mediática, tal como se comprobó para en el caso español (Masanet & Ferrés, 2013).

Las coordinadoras serían obstaculizadoras de la formación docente en educación mediática debido a que muestran una confusión respecto del concepto de educación mediática, igualándolo y reduciéndolo a la dimensión tecnológica, lo que impide cumplir con la recomendación seis de la Paris Agenda de la Unesco.

El análisis de los programas de los cursos de las licenciaturas nos muestra que las asignaturas TIC se centran fundamentalmente en la dimensión de la tecnología de la competencia mediática y abordan aspectos marginales de la ideología y valores, los procesos de interacción y de la producción y difusión de los medios, omitiendo las dimensiones de la estética y el lenguaje.

Debido a todo lo anterior, proponemos generar planes de formación para las coordinadoras pedagógicas de las licenciaturas de educación infantil en Chile para transformarlas en legitimadoras de la educación mediática, cumpliendo así con la recomendación seis de la Unesco.

Posteriormente, se debieran modificar los programas de los cursos TIC, teniendo como primera tarea incluir las dimensiones del lenguaje y de la estética, lo que permitiría una mayor competencia mediática de las futuras docentes en un entorno multimedial y multimodal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CNTV, Consejo Nacional de Televisión de Chile. (2014). *¿Qué ves cuando ves TV? Público infantil: 3 a 6 años*. Recuperado de https://www.cntv.cl/cntv/site/artic/20160622/asocfile/20160622163410/educadores_3_a_6_a__os.pdf

- Cabero, J. & Guerra, S. (2011). La alfabetización y la formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, 14(1), 89-115. doi: 10.5944/educxx1.14.1.264
- Comissão Nacional da Unesco, Conselho Nacional da Educação, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Gabinete para os Meios de Comunicação Social, Ministério da Educação, UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento – Graça Simões, Universidade do Minho/ Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. (2011). Literacia dos media – Declaração de Braga. In S. Pereira (Ed.), Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania” (pp. 851-853). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- De Fontcuberta, M. (2009). Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. *Comunicar*, 32, 201-207. doi: 10.3916/c32-2009-03-001.
- De Fontcuberta & Guerrero, C. (2007). Una nueva propuesta para la educación en medios. *Cuadernos de Información*, 20, 87-97.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.
- Fez declaration on media and information literacy* (2011). Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>
- Masanet, M. J. & Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication Papers*, 2(2), 83-90. Recuperado de <http://ojs.udg.edu/index.php/CommunicationPapers/article/view/73>
- Mineduc, Ministerio de Educación de Chile (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Salesianos. Recuperado de http://www.oei.es/historico/inicial/curriculum/bases_curriculares_chile.pdf
- Pereira, S.; Pinto, M.; Madureira, E. J.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Sur, E.; Ünal, E. & Iseries, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar*, 42, 119-127. DOI: 10.3916/C42-2014-11.

Unesco (1982). *Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los Medios de Comunicación*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF

Unesco (2007). *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*. Recuperado de http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf

Citação:

Andrada Sola, P. (2017). Percepción vs realidad en educación mediática en la educación infantil chilena. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 93-105). Braga: CECS.