



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Ramírez García, Antonia; Renés Arellano, Paula; Delgado Ponce, Águeda
La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura de educación
primaria. Análisis curricular en España
Calidoscópico, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 345-355
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561782012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Antonia Ramírez García
ed1ragaa@uco.es

Paula Renés Arellano
paula.renes@unican.es

Águeda Delgado Ponce
agueda.delgado@dfesp.uhu.es

La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura de educación primaria. Análisis curricular en España

Media competence and the area Spanish language and literature of primary education. Curricular analysis in Spain

RESUMEN - En este estudio se muestra la presencia de la competencia mediática en el currículo de Lengua castellana y Literatura de Educación Primaria de las diferentes comunidades autónomas de España. El objetivo es identificar si dicha competencia está presente o no en cada uno de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la materia mencionada. La investigación se ha sustentado en el marco teórico del proyecto I+D *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital (EDU2010-21395-C03-03)*, y el método utilizado ha sido, partiendo de un panel de expertos de diez docentes y tres investigadoras, analizarla presencia de elementos vinculados a la competencia mediática en el área curricular mencionada a través de seis dimensiones de la competencia mediática (lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética). Los resultados obtenidos evidencian la presencia de dicha competencia en el área de lengua castellana y Literatura a través de diferentes descriptores, enfatizando los vinculados a los objetivos y los contenidos de segundo ciclo.

Palabras clave: competencia mediática, educación primaria, currículo.

ABSTRACT - In this study the presence of media literacy in the curriculum of Spanish language and literature of Primary Education of the different regions of Spain is shown. The aim is to identify whether such competence is present or not in each of the objectives, content and evaluation criteria of the matter said. The research has been based on the theoretical framework of the R&D Compulsory education to competition in audiovisual communication in a digital environment (EDU2010-21395-C03-03), and the method has been used, from a panel of experts ten teachers and three researchers, analyzing the presence of the media associated with competence in the curricular area mentioned across six dimensions of media competence (language, technology, interaction processes, production and distribution processes, ideology and values and elements aesthetics). The results show that the presence of competition in the area of Spanish language and literature through different descriptors, emphasizing the relevance to the objectives and contents of the second cycle.

Keywords: media competence, primary education, curriculum.

Introducción

Los ciudadanos del siglo XXI vivimos en una época de constantes cambios que se suceden a una velocidad vertiginosa, accedemos a la información desde cualquier lugar y en cualquier momento, nos comunicamos utilizando distintos lenguajes, vemos la televisión y escuchamos música en el móvil, Internet en la pantalla del televisor, etc. En esta sociedad tan mutable, donde los *media* son un aspecto clave en el conocimiento del mundo y uno de

los principales ámbitos en el que se forjan las relaciones ciudadanas (Pérez-Tornero, 2003) e, incluso, se genera el empoderamiento desigual de sus habitantes (Sánchez-Carrero y Contreras, 2012) debido a las carencias formativas manifestadas por la ciudadanía ante los medios (Ferrés *et al.*, 2012), las exigencias a las personas no pueden ser las mismas que en épocas anteriores y esto plantea nuevos retos a la educación.

A pesar de la importancia y el reconocimiento generalizado sobre la necesidad de ofrecer programas

informativos y formativos centrados en la educación mediática del ciudadano en cualquier momento de su ciclo vital (Bernabéu, 2011; Tulodziecki y Grafe, 2011; Tirado *et al.*, 2012), resultan escasas estas propuestas, sobre todo, si nos centramos en el ámbito educativo, lo cual supone, a juicio de Orozco *et al.* (2012), todo un desafío.

Desde distintos organismos e instituciones se hace hincapié en la necesidad de incorporar la educación mediática a los distintos currículos, y así lo demuestran las medidas y los documentos elaborados por la Comisión Europea o la UNESCO, entre otros. En ellos se destacan, como medidas más recientes, la creación en 2011 de un grupo de expertos, cuyo objetivo no es otro que examinar el lugar actual de la alfabetización mediática en las escuelas de todos los países participantes y debatir su posible inclusión en la educación formal; o el aún vigente proyecto *European Media Literacy Education Study, EMEDUS*¹, que realiza un análisis comparativo de la Educación en Medios en los currículos nacionales de los 27 países de la Unión Europea (UE). Si nos centramos en el caso de España, en nuestra legislación actual, la atención a una alfabetización mediática se hace explícita en el Artículo 4 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (MEC, 2006a), que regula el currículo de la educación primaria y que concreta que:

Sin perjuicio del tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

Sin embargo, una lectura más atenta al currículo de esta etapa nos da una visión pesimista respecto al tratamiento de lo mediático, concretamente, en este artículo nos detendremos en el área de Lengua castellana y Literatura, una de las materias que debería integrar estos aspectos si pretende formar estudiantes competentes comunicativamente en el mundo actual, como veremos en el siguiente apartado.

De la competencia comunicativa a la competencia mediática. El área de lengua castellana y literatura

Uno de los aspectos más novedosos que introdujo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (MEC, 2006b) para afrontar los retos que debía asumir la sociedad fue la inclusión de ocho competencias básicas que el alumnado debería adquirir al finalizar la etapa obligatoria para “poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un

aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. En la caracterización de estas competencias se tienen en cuenta tres aspectos básicos: la integración de los distintos aprendizajes, la adaptación de estos aprendizajes a las diferentes situaciones y contextos y la orientación de la enseñanza, persiguiendo así la funcionalidad y contextualización de los aprendizajes.

Desde el punto de vista de lo mediático, el *Tratamiento de la información y competencia digital* sería la competencia que más directamente se relaciona con el desarrollo de la educación en medios. Según la define la propia normativa, ésta consistiría en:

Disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

De acuerdo con Aparici *et al.* (2010, p. 20), el núcleo de la alfabetización mediática surgiría del

[...] dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

En definitiva, lo que se trata es de manejar los diferentes lenguajes y soportes y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión. Sin embargo, no se alude al concepto de “productor” o “creador” defendido por Gutiérrez y Tyner (2012), quienes expresan que el alumnado debe estar capacitado para construir su propio mensaje mediático.

Por su parte, el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, aunque se refiere a aspectos imprescindibles para la comunicación mediática tales como la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta con el objetivo de reforzar habilidades que permitan buscar, recopilar y procesar información, se centra predominantemente en el dominio del lenguaje verbal.

Una muestra de ello lo encontramos de forma evidente en el currículo de la Comunidad Autónoma de Cataluña, que considerando la importancia de los medios de comunicación incluye lo audiovisual tanto en su título como en su definición:

¹ Disponible en: <http://www.emedus.org/>

[...] la competencia en comunicación lingüística y audiovisual es saber comunicar oralmente (conversar, escuchar y expresarse) por escrito y con los lenguajes audiovisuales, utilizando el propio cuerpo y las tecnologías de la comunicación (nombrada competencia digital), con gestión de la diversidad de lenguas, con el uso adecuado de diferentes soportes y tipo de texto y con adecuación a las diferentes funciones (Decret 142/2007).

Esta inclusión de la dimensión audiovisual como parte de la competencia lingüística garantiza que todo el profesorado la tenga en cuenta en sus programaciones de área para favorecer su desarrollo (Ambrós, 2010) de una manera prescriptiva y no como una opción personal, al tiempo que contextualizada a cada una de las áreas de conocimiento (Scheuer, 2009).

En lo que respecta al área de Lengua castellana y Literatura, el concepto de competencia comunicativa, principal objetivo de la materia y eje de los actuales enfoques de nuestro ámbito de conocimiento, debemos entenderlo en relación con los diversos usos verbales y no verbales que los alumnos utilizan en sus prácticas comunicativas habituales: los discursos de la radio, de la prensa, de la televisión, de la publicidad, del cómic, del cine, de la informática..., en los que se articulan, a través de un uso combinado, sistemas icónicos y verbales (Pérez-Rodríguez, 2011) que deben ser aprendidos por los discentes para su correcta interpretación.

De este modo, cabe señalar algunos de los cambios que lo mediático ha provocado en la comunicación para poder entender las transformaciones curriculares que implicaría al área de Lengua castellana y Literatura. Desde el punto de vista de la oralidad, los medios de comunicación y la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación han provocado alteraciones sustanciales en los rasgos que caracterizaban la comunicación oral. Así, se genera una deslocalización y destemporalización, la comunicación oral no se da ya en el aquí y ahora, de una manera inmediata en el espacio y el tiempo, sino que las grabaciones o las emisiones en diferido han supuesto la pérdida de interacción. Esto se encuentra relacionado estrechamente con la perdurabilidad en el tiempo de estas comunicaciones, debido sobre todo a los avances tecnológicos, algo que antes caracterizaba únicamente a la comunicación escrita; y con la pérdida de valor del contexto extralingüístico que en estos casos no es compartido por emisor y receptor. Además de esto, los medios añaden al código verbal otra serie de lenguajes (imágenes, gráficos, iconos,...) propios de la comunicación multimedia, que los niños deberían dominar para poder comunicarse efectivamente.

Al igual que ha pasado con la comunicación oral, la comunicación escrita también se ha visto afectada por los medios de comunicación y las tecnologías. Si las tecnologías han hecho que la comunicación oral también sea diferida, éstas, Internet principalmente, han contribuido a que la comunicación escrita pueda ser inmediata en el

tiempo, por ejemplo, en las conversaciones por chat, que están muy cercanas a las conversaciones orales, donde hay una interacción y se utilizan más códigos no verbales, en estos casos, emoticonos, imágenes, vídeos,... Un ejemplo de este uso y del cambio que ha supuesto la inclusión de la digitalización en nuestras vidas lo han puesto de relieve Nardocci y Vargas (2012) al analizar las modalidades del discurso en foros digitales.

Otro aspecto de la comunicación escrita que ha sufrido bastantes cambios ha sido la lectura. A los nuevos soportes, ordenador, *e-book* o móvil se han sumado cambios en las estructuras: hipertexto, intertextualidad y el uso de otros lenguajes combinados: imágenes, sonidos o vídeos, para lo que se hace necesaria una formación específica. De este modo, a la lectura lineal del libro tradicional le sucede el hipertexto como estructura básica del discurso: numerosos fragmentos escritos, breves, monotemáticos y autónomos, se conectan entre sí con *enlaces* a modo de red o entramado (Cassany, 2006); y frente a las ilustraciones de los textos clásicos encontramos las imágenes, los gráficos, los sonidos o los vídeos que acompañan y completan los textos digitales. Luego, no sólo la lectura va a precisar de una educación concreta, sino también la producción de textos mediáticos va a necesitar de una formación para aprender a combinar los lenguajes, crear producciones multimedia y adecuarse a las características y géneros propios, entre otros.

Por lo tanto, la adquisición de la competencia comunicativa en el actual ecosistema mediático, que ha multiplicado de una manera inimaginable la compleja diversidad de los lenguajes y de los canales de la comunicación humana (Gracida y Lomas, 2011), pasaría por una atención explícita a muchos de los aspectos involucrados en la competencia mediática.

La competencia mediática y sus dimensiones

A pesar de que la competencia mediática no se ha registrado como una de las ocho competencias básicas que el currículo europeo y español ha de desarrollar entre sus estudiantes, la expresión competencia mediática, competencia en medios de comunicación, competencia en comunicación o competencia audiovisual, según su uso en diferentes contextos, se ha convertido en un foco de interés para diversos investigadores como consecuencia del imparable desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la omnipresencia de los medios de comunicación en la sociedad y el interés de los poderes públicos en favorecer una educación que incluya los aspectos distintivos de esta competencia.

En este sentido, Ferrés (2007, p. 122) elaboró el documento *Competencias en comunicación audiovisual*, en el que la competencia en comunicación audiovisual se define como “la capacidad del individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los

mensajes audiovisuales y para expresar con una mínima corrección en el ámbito comunicativo”. En la misma línea, González *et al.* (2012, p. 122) entienden que:

[...] la competencia audiovisual está íntimamente relacionada con la competencia mediática, de modo que pueden incluso identificarse ambas categorías en un entorno en el que es fundamental el conocimiento de los medios de comunicación y de las tecnologías multimedia.

Posteriormente al trabajo comenzado por Ferrés, se ha realizado una investigación sobre el grado de competencia mediática que poseía la ciudadanía en España (Ferrés *et al.*, 2012), que ha revelado una mayor necesidad de formación de la ciudadanía en medios de comunicación. La propia Unión Europea reclama una alfabetización en dichos medios a través de la Directiva 2007/65/CE, que establece en su artículo 37 lo siguiente:

La alfabetización mediática abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos

y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos. Por lo tanto, se debe promover el desarrollo de la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad y seguirse de cerca sus avances (Directiva 2007/65/CE).

Estas investigaciones han servido, al mismo tiempo, para que Ferrés y Piscitelli (2012) establezcan seis dimensiones junto con sus correspondientes indicadores identificativos de la competencia mediática y que se vinculan con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interacciones con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión). Las dimensiones establecidas quedan recogidas en el Cuadro 1.

Hasta este momento resulta evidente entender que la competencia mediática ha de estar presente en el currículo escolar y cuáles son las dimensiones que se han de incluir en el mismo. Sin embargo, ¿cuál es la presencia real de la competencia mediática en el currículo del alumnado de cuarto de educación primaria? Este interrogante de investigación considera las afirmaciones realizadas por Tucho

Cuadro 1. Definición de las seis dimensiones de la competencia mediática.

Chart 1. Definition of the six dimensions of media competence.

Dimensión	Definición
Lenguaje	“Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje visual y la capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva. Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y la significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.
Tecnología	Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes. Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera más eficaz en el ámbito de lo audiovisual.
Procesos de interacción	Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad. Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.
Procesos de producción y difusión	Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de producciones audiovisuales. Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.
Ideología y valores	Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto a representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y valores. Capacidad de análisis crítico de los mensajes, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.
Estética	Capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético. Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística”.

(2008), Camps (2009) y Aparici *et al.* (2010) sobre la escasa presencia de la competencia mediática en el currículo de las etapas de enseñanza obligatoria. En esta investigación, por tanto el objetivo planteado es determinar cuantitativamente la presencia de los descriptores de la competencia mediática en los elementos curriculares del área de Lengua castellana y Literatura en cuarto curso de educación primaria en el currículo de las 17 comunidades autónomas.

Planteamiento metodológico

La metodología empleada en este estudio se fundamenta en el análisis de contenido, ubicado según López (2002, p. 174) “en el ámbito de la investigación descriptiva” y pretende “descubrir los componentes básicos de un fenómeno terminado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor en la medición”.

La unidad de análisis se conforma de la siguiente manera: en primer lugar, una unidad de registro de base gramatical integrada por frases y párrafos; en segundo lugar, una unidad de contexto constituida por textos legales de todas las comunidades autónomas de España y, en tercer lugar, la existencia o no de las categorías que más adelante se expresan, así como la cuantificación de la presencia de las mismas.

Los materiales utilizados fueron los 17 textos legales -decretos u órdenes- que desarrollan el currículo de la etapa de educación primaria en cada comunidad autónoma. De ellas se han extraído los objetivos contenidos y criterios de evaluación del área de Lengua castellana y Literatura para el cuarto curso de esta etapa. Así, la generalización de los resultados puede extenderse a este nivel educativo en todas las comunidades autónomas.

La normativa fue extraída de las páginas web oficiales de las 17 comunidades autónomas, asegurando así el trabajo con la fuente original. Los criterios de inclusión utilizados fueron: la nomenclatura de currículo de educación primaria, la vigencia de la publicación y su vinculación con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y que representara a cada comunidad autónoma. La fecha de búsqueda tuvo lugar entre los meses de febrero y marzo de 2011.

De forma previa al análisis de la información se realizó la codificación de las unidades de registro atendiendo a la comunidad autónoma, al elemento curricular al que hacía referencia y al número de orden que se le proporcionaba en la normativa. La siguiente fase fue el establecimiento de unos criterios de búsqueda para diferenciar los elementos curriculares que hacían referencia a

la competencia mediática de los que no. Los términos de búsqueda se seleccionaron de acuerdo a las dimensiones, subdimensiones y descriptores establecidos por Ferrés (2007) para definir la competencia mediática. Algunos ejemplos fueron: medios, comunicación, sonido, imagen, periódico, Internet o web, entre otros.

Posteriormente se efectuó un análisis comparativo de los elementos curriculares del área de Lengua castellana y Literatura en cada comunidad autónoma, al objeto de determinar similitudes entre los mismos. Para ello se realizó una tabla de doble entrada para cada elemento, en las columnas se consignaban las comunidades autónomas y en las filas los elementos curriculares, en la intersección se marcaba la presencia de dicho elemento en la comunidad o comunidades autónomas correspondientes.

Tras reducir las unidades de registro se recodificaron teniendo en cuenta las comunidades autónomas que lo incorporaban, el elemento curricular analizado y la numeración seguida en la normativa. Estas unidades de registro fueron introducidas en el programa ATLAS.ti² y se fueron categorizando en función de los 55 descriptores establecidos por Ferrés y Piscitelli (2012), para las seis dimensiones que definen la competencia mediática. Este proceso fue realizado de manera independiente por tres miembros del proyecto de investigación de acuerdo con las recomendaciones de Krippendorff (1990). Para obtener un mayor grado de fiabilidad, ésta se situó en un 70% de acuerdo con la escala porcentual de Fox (1981). Respecto a la validez del estudio, se estableció una validez de contenido (Fox, 1981) basada en la experiencia profesional de los jueces codificadores con el currículo escolar y la propuesta realizada por Ferrés y Piscitelli (2012).

Finalmente, establecida esta categorización se comprobó si los maestros en ejercicio establecían una vinculación entre los elementos curriculares seleccionados y los descriptores de la competencia mediática, para ello se les presentó a 10 participantes³ la codificación realizada mediante una tabla en la que aparecía cuatro columnas, en la primera los elementos curriculares, en la segunda el descriptor con el que los jueces codificadores lo habían vinculado, en la tercera se ofrecía la posibilidad de marcar sí o no a dicha relación y en la cuarta se permitía registrar una opción alternativa de acuerdo con un documento anexo en el que estaban recogidos los 55 descriptores establecidos para la competencia mediática.

El tratamiento de este análisis se realizó en una hoja de cálculo en la que se consignaba la frecuencia y el porcentaje de relación, desechando aquellos resultados que no alcanzaban el 70% de acuerdo.

² El programa ATLAS.TI es un software para el análisis de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeos; suele utilizarse en investigaciones que emplean una metodología cualitativa.

³ Manuel J. Montilla, Cristina López, Ana M^a Granados, Diego Baena, Juana Sánchez, Antonio Saavedra, Carolina Moreno, M^a Dolores Montilla, Juan José López y Carlos A. García.

Este estudio se enmarca en el Proyecto I+D *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital (EDU2010-21395-C03-03)*, como fase inicial al diseño de un cuestionario destinado a medir la competencia mediática del alumnado de cuarto de educación primaria (ver cuestionario en <http://www.uhu.es/competenciamediatica/primaria/>). En este Proyecto han participado las comunidades autónomas de Andalucía, Cantabria, Galicia, La Rioja, Murcia y Valencia.

Resultados

A pesar de que diferentes estudios confirman una escasa presencia de la competencia mediática en el currículo escolar, es necesario ponerlo de relieve de forma explícita, es decir, con evidencias específicas, a ello nos dedicaremos en este apartado.

Los resultados que se presentan siguen un orden concreto; en primer lugar, se reflejan resultados globales; en segundo lugar, se marca la vinculación existente en los objetivos del área analizada, en los contenidos curriculares de la misma y, finalmente, en los criterios de evaluación.

Como ya se ha señalado, la competencia mediática se define en torno a 55 descriptores, estructurados en diferentes dimensiones. En cuanto al área de Lengua castellana y Literatura, la relación de los mismos con los elementos curriculares se aprecia en la Tabla 1.

La presencia de los descriptores de la competencia mediática en los objetivos del área de Lengua castellana y Literatura se cifra en un 15,54%, mientras que éste aumenta hasta un 34,54% en los contenidos del segundo ciclo, descendiendo ligeramente hasta un 29,09% en los criterios de evaluación del mismo ciclo.

En cuanto a la distribución de esta presencia entre las diferentes dimensiones de la competencia mediática, cabe destacar que los elementos curriculares del área de Lengua castellana se vinculan en mayor grado con la di-

mensión *Lenguajes*, seguida de *Procesos de interacción* e *Ideología y valores*. Una menor relación se establece con las dimensiones *Tecnología* y *Producción y difusión*. La ausencia de la competencia mediática se pone de manifiesto en la dimensión *Estética*. En las dos primeras se identifican procesos de análisis y expresión, mientras que en la tercera sólo de expresión y en la cuarta únicamente de análisis (Cuadro 2).

Los *objetivos* del área de Lengua castellana y Literatura que establecen vínculos significativos con la competencia mediática son los siguientes:

- Usar, analizar, los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar, valorar e integrar informaciones y opiniones diferentes con un análisis crítico (V3a). Este objetivo se ha incluido en el currículo de todas las comunidades, en él se ha incorporado la propuesta de Cantabria de no sólo usar, sino también “analizar” los medios, la matización de Castilla La Mancha del desarrollo de la autonomía en la utilización de los medios y el análisis crítico de las opiniones diferentes. Por su parte, Extremadura divide el objetivo en dos, diferenciando medios de comunicación social y tecnologías de la información y la comunicación.

- Valorar la realidad multilingüe y multicultural de nuestra sociedad como fuente de riqueza personal y colectiva, tomar conciencia de la importancia del dominio de lenguas en un mundo cada vez más global y para utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluyendo las TIC, para obtener información y para comunicarse, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas (T1e).

- Comprender textos audiovisuales (publicidad, películas, informativos) de los medios de comunicación o de las tecnologías de la información y la comunicación, y hacer una lectura crítica y creativa (L3a).

Tabla 1. Presencia de las dimensiones de la competencia mediática en los elementos curriculares del área de Lengua castellana y Literatura.

Table 1. Presence of aspects of media competence in curricular elements of the area of Spanish Language and Literature.

Dimensiones competencia mediática Objetivos	Área de Lengua castellana			
		Contenidos	Criterios de evaluación	
Lenguajes	7	2	7	5
Tecnología	7	1	2	3
Procesos de interacción	12	3	3	3
Procesos de producción y difusión	11	0	4	2
Ideología y valores	12	2	3	3
Estética	6	0	0	0
Total	55	8	19	16

Cuadro 2. Distribución de la presencia de los elementos curriculares del área de Lengua castellana y Literatura en las dimensiones de la competencia mediática.

Chart 2. Distribution of the presence of curricular elements of the area of Spanish Language and Literature in the dimensions of media competence.

Dimensiones y subdimensiones		Descriptor	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
Lenguajes	Análisis	L1a. Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje.		X	X
		L2a. Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato.		X	X
		L3a. Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión.	X	X	
		L4a. Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.		X	X
	Expresión	L1e. Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación.	X	X	
		L2e. Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor.		X	X
		L3e. Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.		X	X
Tecnología	Análisis	T1a. Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.			X
		T2a. Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.		X	
	Expresión	T1e. Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal.	X		X
		T2e. Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.		X	X

Todas las comunidades autónomas han reflejado los dos últimos objetivos a su currículo oficial.

En cuanto a los *contenidos* relacionados con la competencia mediática se pueden ejemplificar los siguientes:

- Escucha, comprensión, valoración de relatos audiovisuales, textos orales, información, procedentes de videojuegos, los medios de comunicación (radio, televisión o Internet) (películas y documentales), con especial incidencia en la noticia, entrevista, reportaje infantil y los debates y comentarios de actualidad para obtener información general sobre hechos y acontecimientos próximos a la experiencia infantil, y aquellos otros que resulten significativos, captando el sentido global del texto y distinguiendo las ideas principales y secundarias e información de opinión para intentar sacar sus propias conclusiones, reconocer las ideas no explícitas y compartir información y opinión y ampliar el vocabulario (I2a). Este contenido es asumido por todas las comunidades autónomas, aunque de forma general incorporan determinados matices al mismo.

- Escucha, comprensión de informaciones audiovisuales procedentes de distintos soportes estableciendo relaciones entre ellos: identificación, clasificación y comparación (L4A). Todas las comunidades autónomas lo incorporan a su currículo excepto Cataluña, País Vasco y Valencia.

- Uso de documentos audiovisuales, videográficos y TIC como medio para obtener, seleccionar y relacionar informaciones relevantes para aprender (identificación, clasificación, comparación y uso de la información en la vida escolar y social) (V3a). De nuevo, todas las comunidades autónomas lo contemplan en su diseño curricular salvo Cataluña, País Vasco y Valencia.

- Producción de textos orales propios de los medios de comunicación social mediante simulación o participación para ofrecer y compartir información y opinión, intentando, de acuerdo con su nivel, dar argumentos en su exposición y manifestando sus sentimientos (P4e). Las comunidades autónomas que lo han incluido en su normativa curricular son Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Madrid y Valencia.

- Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas, usando la información tanto en la vida escolar como social, así como de contribución a la formación como ciudadanos (I1e). La comunidad autónoma de Cataluña es la única que no lo contempla entre sus contenidos curriculares.

- Comprensión y reflexión contrastada con los demás de información general en textos (escritos) procedentes de medios de comunicación social (radio, televisión, Internet) (incluidas Web infantiles y juveniles) con especial incidencia en la noticia y en las cartas al di-

rector, localizando informaciones destacadas en titulares, entradillas, portadas... Asimismo, han de iniciarse en la estructura básica del periódico y con especial incidencia en la noticia, la entrevista y las cartas al director, para obtener información general, localizando informaciones destacadas y comparando distintos medios (V2a). Todas las comunidades autónomas, salvo Castilla y León, han incluido este contenido en el currículo de educación primaria.

- Comprensión de informaciones en textos para aprender e informarse muy vinculados a la experiencia, tanto en los producidos con finalidad didáctica como en los de uso social (folletos informativos o publicitarios, descripciones, instrucciones y explicaciones, normas, normas de clase, órdenes, correspondencia, normas, programas de actividades, convocatorias, planes de trabajo o reglamentos, reglas de juegos, carteles, horarios, publicidad, prensa, programas, fragmentos literarios, hojas de inscripción, recibos sencillos e impresos sencillos de organismos e instituciones oficiales, invitaciones, avisos, SMS) y en soportes comunicativos variados. Iniciándose además en la distinción entre información y persuasión. Identificar información relevante y aplicarla en contextos de lecturas significativas (L3a). Todas las comunidades autónomas, excepto Castilla La Mancha y Extremadura, han considerado oportuno introducirlo en el segundo ciclo de Educación Primaria.

- Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes para aprender (identificación, clasificación, comparación y memorización de algunos aspectos acordes a su edad) y contrastar información, con especial atención a los datos que se transmiten mediante gráficos, tablas, esquemas y otras ilustraciones (L4a). En esta ocasión, todas las comunidades menos Extremadura, La Rioja, Región de Murcia han incorporado el contenido a su normativa reguladora del currículo de Educación Primaria.

- Iniciación a la utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita (T2a). Las comunidades autónomas de Cantabria, Cataluña, Extremadura y Valencia no han contemplado este contenido en su currículo oficial.

- Identificación y explicación de sentidos figurados y de contenidos no explícitos, en textos sencillos, especialmente en los procedentes de los medios de comunicación (sobre todo, Internet), y adopción de una actitud crítica ante los mensajes que transmiten, expresando los sentimientos y las emociones que transmiten, así como las perspectivas ideológicas que transmiten (V3a). Las comunidades autónomas que han tomado este contenido como referencia han sido Castilla León, Islas Baleares, La Rioja, País Vasco, Región de Murcia y Valencia.

- Composición de textos de información y opinión, propios de los medios de comunicación social

(titulares, pies de foto, breves noticias, rotulaciones...) sobre acontecimientos próximos a la experiencia infantil y en soportes habituales en el ámbito escolar, con especial incidencia en la noticia, las cartas al director, la entrevista, la reseña de libros o de música, en situaciones simuladas o reales, de forma individual o colectiva (P1e). Este contenido ha sido asumido por todas las comunidades autónomas menos Castilla y León.

- Utilización de elementos gráficos y paratextuales para facilitar la expresión y comprensión (ilustraciones, tipografía y elementos gráficos característicos –viñetas, bocadillos, onomatopeyas,…) y para la creación de textos con intención informativa y persuasiva: cartel publicitario, cómic, murales (L1e). Las comunidades autónomas que han concretado este contenido en su currículo oficial han sido Asturias, Canarias, Cantabria, Islas Baleares, La Rioja, Madrid, País Vasco, Región de Murcia.

- Uso de estrategias para resolver dudas en la comprensión de los textos (hipotetizar, anticipar, inferir, interpretar, recapitular, resumir, consultar diccionarios, buscar información complementaria,...), captación del sentido global del texto y de las ideas principales y secundarias, deducción de información contextual y paratextual (V3a). Asturias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Madrid y País Vasco han sido las comunidades autónomas que han incorporado el contenido a su diseño curricular.

- Uso de los recursos de la biblioteca, incluyendo documentos audiovisuales, videográficos, sonoros, como medio de aproximación a la literatura española y de la comunidad autónoma (V1a). Todas las comunidades, excepto Castilla La Mancha, Galicia, Región de Murcia y Valencia, han referenciado este contenido en la normativa que regula el currículo de la etapa de Educación Primaria.

En lo que concierne a los criterios de evaluación que pueden ejemplificar la relación con las dimensiones de la competencia mediática son los siguientes:

- Captar el sentido global de textos orales de uso habitual (familia, radio, televisión,...) reconociendo las ideas principales y secundarias para obtener, seleccionar y relacionar información relevante procedente de tv, radio, webs... (V2a). Todas las comunidades autónomas, salvo Castilla y León, La Rioja, Madrid, País Vasco, Región de Murcia y Valencia, han asumido este criterio de evaluación como propio.

- Redactar los textos propios de las relaciones interpersonales en el aula (cartas, normas de convivencia, avisos, solicitudes...), así como otros propios de los medios de comunicación social, referidos a hechos próximos a la experiencia (noticia, entrevista, reseña de libros o música, cartas al director,...) (P1e). Las comunidades autónomas de Castilla y León, Cataluña, La Rioja, Madrid, Región de Murcia y Valencia han sido las que no han considerado oportuno incluirlo en su normativa curricular.

- Habilidad en el uso de los medios informáticos para la elaboración y presentación de textos, para utilizar elementos gráficos y paratextuales (T1e). Todas las comunidades autónomas lo han incluido en el currículo de Educación Primaria.

- Localizar información concreta y realizar inferencias directas en la lectura de textos: reconocer aspectos no estrictamente textuales (títulos, imágenes, tamaño y tipo de letra), aplicar estrategias de lectura comprensiva (V2a). Las comunidades que han incluido este criterio de evaluación en el segundo ciclo de Educación Primaria han sido Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, Galicia e Islas Baleares.

- Usar de forma autónoma programas educativos informáticos (T1a). En este caso, las únicas comunidades autónomas que contienen este criterio en su normativa son Asturias, Cantabria, Castilla y León y Madrid.

- Usar un programa de correo electrónico para leer, responder, redactar, enviar, imprimir y guardar mensajes para establecer relaciones personales (P4e). Las comunidades de Asturias, Castilla la Mancha y País Vasco han hecho suyo este criterio de evaluación vinculado a la competencia mediática.

- Seleccionar adecuadamente el medio de producción y presentación de textos (plantilla para página web, generador de cuentos, noticias,...) que ofrece el portal educativo. La comunidad de Cantabria constituye el único ejemplo de incorporación de este criterio de evaluación al currículo.

- Actitud crítica ante el uso abusivo de las TIC y prevención ante su utilización con fines consumistas o de exaltación de la violencia (I1a). En esta ocasión, la única comunidad que lo ha reflejado en el currículo escolar ha sido Castilla La Mancha.

Discusión de los resultados y conclusiones

La carencia de estudios vinculados a una educación en medios en edades tempranas (Aparici *et al.*, 2010) ha generado el surgimiento de diversos estudios sobre la relevancia de definir un modelo competencial y de determinar unos estándares de aprendizaje propios de la educación mediática (Tulodziecki y Grafe, 2011), así como que ésta se extienda a otras edades más avanzadas (Tirado *et al.*, 2012) o que el propio profesorado reciba formación al respecto (Bernabéu, 2011). En esta línea de análisis de la realidad mediática en nuestra sociedad (Sánchez-Carrero y Contreras, 2012) surge este estudio, el cual, no solamente marca el campo teórico sobre el que poder trabajar pedagógicamente en el desarrollo de un proceso de alfabetización digital entre el alumnado, sino también para ser conscientes de cómo y de qué manera queda reflejado en el currículo oficial y en especial, en el área instrumental de Lengua castellana y Literatura.

Como se ha puesto de manifiesto al inicio de este trabajo, la importancia de medios como el móvil, Internet,

la televisión y/o los videojuegos hace reflexionar sobre la conveniencia o no de que la escuela permanezca alejada de los mismos. La propuesta presentada por Gutiérrez y Tyner (2012) pasa por la integración curricular de la competencia mediática en nuestro sistema educativo, tal y como se está realizando en países anglosajones con la incorporación de una nueva asignatura, “media studies”, en la que se abordan aspectos relacionados con los medios de masas y/o los procesos de producción y su influencia en la sociedad desde una perspectiva de las ciencias sociales y humanidades y no meramente tecnológica (estudio y funcionamiento del manejo de los medios). Una muestra de esta visión técnica de la competencia se observa en uno de los criterios de evaluación seleccionados para el área de Lengua castellana y Literatura “Habilidad en el uso de los medios informáticos para la elaboración y presentación de textos, para utilizar elementos gráficos y paratextuales (T1e)”.

Esta integración curricular se encuentra alejada de los hallazgos encontrados en la investigación que presentamos. De este modo, los resultados del estudio indican que la presencia de los descriptores de la competencia mediática en los objetivos del área de Lengua castellana es del 15,5%, aumentado hasta un 34,5% en los contenidos del segundo ciclo, y descendiendo hasta un 29,1% en los criterios de evaluación del mismo ciclo. Como corresponde a esta área, se prima el desarrollo de la comprensión y expresión tanto oral como escrita, y en estos ámbitos tienen una especial relevancia los textos mediáticos así como las habilidades y destrezas implicadas en la recepción y expresión de éstos. De ahí que la mayoría de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación analizados hagan referencia a la lectura y análisis crítico de informaciones procedentes de los medios, la integración y la combinación de lenguajes para la composición de textos o el uso de las TIC y de los medios de comunicación para la búsqueda de informaciones o la producción textual, entre otros.

Esta situación responde a un concepto trasnochado de la educación mediática, propia de finales del siglo pasado, centrada en la recepción crítica de los medios de comunicación (Gutiérrez y Tyner, 2012). No obstante, se puede apreciar cómo el tratamiento de la competencia mediática en el área de Lengua castellana y Literatura se va aproximando a la exigencia internacional de preparar productores o creadores de mensajes mediáticos a través de la composición de sus propios textos.

En relación con las dimensiones de la competencia mediática, *Lenguajes*, seguida de *Procesos de interacción e Ideología y valores* son las que mejor se vinculan al área estudiada. Nuevamente constituyen aspectos vinculados a la recepción de mensajes, un ejemplo de ello podría ser el ejemplo de contenido citado en el apartado anterior: “Escucha, comprensión de informaciones audiovisuales procedentes de distintos soportes estableciendo relaciones entre ellos: identificación, clasificación y comparación

(L4A)” u otro de los objetivos destacados: “Usar, analizar, los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar, valorar e integrar informaciones y opiniones diferentes con un análisis crítico (V3a)”.

Finalmente, la presencia curricular de la competencia mediática en el área de Lengua castellana y Literatura en Educación Primaria es mejorable, precisando una mayor especificidad de la misma (Scheuer, 2009), sobre todo en ámbitos relacionados con la producción de mensajes. Si bien, se puede destacar el contenido “Composición de textos de información y opinión, propios de los medios de comunicación social (titulares, pies de foto, breves noticias, rotulaciones...) sobre acontecimientos próximos a la experiencia infantil y en soportes habituales en el ámbito escolar, con especial incidencia en la noticia, las cartas al director, la entrevista, la reseña de libros o de música, en situaciones simuladas o reales, de forma individual o colectiva (P1e)”, es necesario seguir avanzando en la capacidad productiva del alumnado no sólo en textos propios de los medios de comunicación, sino en cualquier tipo de mensaje construido y en cualquier medio.

Así pues, a pesar de las dificultades que nos encontramos en el desarrollo de procesos de capacitación mediática entre la población (Ferrés *et al.*, 2012; Orozco *et al.*, 2012), se deja presente la necesidad de la incorporación pedagógica de la competencia mediática en las aulas (Gutiérrez y Tyner, 2012), especialmente en aquellas asignaturas vinculadas con las humanidades como es el caso del área de Lengua castellana y Literatura, que puede configurarse como el punto de partida de una nueva educación en medios.

Referencias

- AMBRÓS, A. 2010. ¿Qué aporta la LOE en relación con la competencia audiovisual? *Lenguaje y textos*, 32:41-50.
- APARICI, R.; CAMPUZANO, A.; FERRÉS, J.; GARCÍA-MATILLA, A. 2010. La educación mediática en la escuela 2.0. Disponible en: http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf. Acceso en: 14/10/2013.
- BERNABÉU, N. 2011. La educación mediática en el currículo de la LOE. Aportaciones de este ámbito de conocimiento a la educación por competencias básicas. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/147584846/Bernabeu-La-educacion-mediatica-curriculo-LOE>. Acceso en: 06/10/2013.
- CAMPS, V. 2009. La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, XVI(32):139-145. <http://dx.doi.org/10.3916/c32-2009-02-012>
- CASSANY, D. 2006. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama, 297 p.
- DECRET 142/2007. 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació del sensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915. Disponible en: http://www20.gencat.cat/portal/site/portaljuridic/template.PAGE/menuitem.d15a4e5dfb99396dc366ec10b0c0e1a0/?javax.portlet.tpst=ba5f51819ed19d6c56159f10b0c0e1a0&javax.portlet.prp_ba5f51819ed19d6c56159f10b0c0e1a0=action%3Dfitxa%26documentId%3D451702%26language%3Dca_ES&javax.portlet.begCacheTok=com.vignette.cachetoken&javax.portlet.endCacheTok=com.vignette.cachetoken. Acceso en: 10/10/2011.

- DIRECTIVA 2007/65/. CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007. Disponible en: <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:-2007:332:0027:0045:ES:DF>. Acceso en: 30/01/2012.
- FERRÉS, J. 2007. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, **XV**(29):100-107.
- FERRÉS, J.; AGUADED, I.; GARCÍA-MATILLA, A. 2012. La competencia mediática en la ciudadanía española. Competencias y retos. *ICONO 14*, **10**(3):23-42.
- FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. 2012. La competencia en educación mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, **XIX**(38):75-82.
- FOX, D.J. 1981. *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, EUNSA, 824 p.
- GONZÁLEZ, N.; SEDEÑO, A.; GONZÁVEZ, V. 2012. Diseño de un focus group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *ICONO 14*, **10**(3):116-133.
- GRACIDA, Y.; LOMAS, C. 2011. Textos e hipertextos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, **57**:5-11.
- GUTIÉRREZ, A.; TYNER, K. 2012. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, **XIX**(38):31-39.
- KRIPPENDORF, K. 1990. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós, 279 p.
- LÓPEZ, F. 2002. El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, **4**:169-179.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). 2006a. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, **293**.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). 2006b. Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, **106**.
- NARDOCCI, I.M.; VARGAS, J. 2012. A manifestação do ethos pelas marcas de modalidade no discurso de fóruns educacionais digitais. *Calidoscópico*, **10**(3):270-277. Disponible en: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/3112>. Acceso en: 08/10/2012. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2012.103.03>
- OROZCO, G.; NAVARRO, E.; GARCÍA-MATILLA, A. 2012. Desafíos educativos en tiempos de autocomunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, **XIX**(38):67-74.
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A. 2011. Los medios y las tecnologías de la comunicación en el currículo. Algunas ideas para la formación del profesorado de lengua y literatura. *Lenguaje y textos*, **34**:57-68.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. 2003. Educación en medios: perspectivas y estrategias. In: J.I. AGUADED (dir.), *Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo global*. Huelva, Universidad de Huelva, p. 57-69.
- SÁNCHEZ-CARRERO, J.; CONTRERAS, P. 2012. De cara al prosumidor: producción y consumo, empoderamiento a la ciudadanía 3.0. *ICONO14*, **10**(3):62-84. <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>
- SCHEUER, M. 2009. Prólogo. *Comunicar*, **XVI**(32):15-16. <http://dx.doi.org/10.3916/c32-2009-01-002>
- TIRADO, R.; HERNANDO, A.; GARCÍA-RUIZ, R.; SANTIBÁÑEZ, J.; MARÍN, I. 2012. La competencia mediática en personas mayores. Propuesta de un instrumento de evaluación. *ICONO 14*, **10**(3):134-158.
- TUCHO, F. 2008. La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de Enseñanzas Mínimas. *Comunicar*, **XVI**(31):547-553.
- TULODZIECKI, G.; GRAFE, S. 2011. Competency model and standards for media education. *Enseñanza & Teaching*, **29**(2):165-185.

Submetido: 21/12/2013
Aceito: 12/09/2014

Antonia Ramírez García

Universidad de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Educación
Avda. San Alberto Magno s/n
14009, Córdoba, España

Paula Renés Arellano

Universidad de Cantabria
Facultad de Educación
Avda. de los Castros, s/n
39005, Santander, España

Águeda Delgado Ponce

Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus El Carmen
Avda. Tres de Marzo, s/n
21071, Huelva, España