

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA OPERATIVIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Antonia Ramírez García
ed1ragaa@uco.es

RESUMEN

La educación en medios de comunicación se está convirtiendo en un tema de creciente interés a nivel mundial, sobre todo por su vinculación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los procesos de globalización. La educación y los centros educativos no son ajenos a ello, a pesar de su desencuentro con los mismos; en este sentido, el currículo de la etapa de educación primaria responde a esta tendencia con la incorporación de las competencias básicas, pero para que los medios de comunicación lleguen al aula es necesario que el docente haga operativas dichas competencias en su proceso programador. La propuesta que presentamos se centra en la operativización de una competencia concreta, la referida al tratamiento de la información y la competencia digital, y su vinculación con los medios de comunicación, asimismo, concluye planteando las dificultades que encuentra el docente en este proceso.

Palabras clave: Educación en medios, medios de comunicación, competencias básicas, currículo, desarrollo curricular.

ABSTRACT

The mass media education is becoming a subject of increasing interest at world-wide level, mainly by its entailment with the Technologies of the Information and the Communication and the processes of globalisation. The education and the schools know it; in this sense, the curriculum of primary education responds to this tendency with the incorporation of the basic competencies, but so that the mass media arrive at the classroom it is necessary that the teachers make operative these competencies in its programmings. The proposal that we presented centers on the operativization of a concrete competence, referred to data processing and the digital competency, and its entailment with mass media, also, concludes raising the difficulties that the teachers find in this process.

Key words: Media literacy, competence, curriculum, curriculum development.

1. INTRODUCCIÓN

En los procesos de formación humana, expresan Marín y Loscertales (2001: 34), "se va a manejar dos tipos de interacción comunicativa: la comunicación «mediática» impersonal y dirigida a audiencias, y el diálogo interpersonal, como el contacto directo entre dos yo cara a cara". A ambas formas de interacción se ha de enfrentar el alumnado de educación primaria en su experiencia vital y para responder de forma efectiva a ambas ha de ser competente en las diversas situaciones comunicativas que las provoquen.

De forma tradicional la educación, la escuela y los medios de comunicación han vivido una relación de continuos desencuentros, miedos, inseguridades, etc., que ha condicionado el camino seguido por cada uno; en la encrucijada, el alumno o alumna que vive en una sociedad denominada "del conocimiento", "de la información y comunicación" y que adquiere un conjunto de "conocimientos" en los centros educativos enmarcados en un proceso planificado de enseñanza y aprendizaje.

La incorporación de las competencias básicas al currículo escolar de la etapa de educación primaria posibilita el encuentro de ambos contextos formativos, pero su interconexión ha de responder a una intencionalidad, a un proceso de toma de decisiones reflexivo que permita integrar los diferentes conocimientos y situaciones comunicativas; en este sentido, el análisis y programación de los elementos del currículo es fundamental para poder movilizar las dimensiones de las competencias básicas y hacer efectivos los aprendizajes en el aula. El primer paso en este proceso gira en torno a la operativización de dichas competencias, de este modo, la propuesta que presentamos se centra en la definición operativa de la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital, vinculada a los elementos curriculares que hacen referencia a los medios de comunicación.

2. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y CENTROS EDUCATIVOS

Si hiciéramos un recorrido por la literatura generada en torno a los medios de comunicación, observaríamos cómo desde un principio se planteaba la necesidad de incorporarlos al ámbito educativo, pues se apreciaba en ellos ciertas potencialidades educativas. En la actualidad el discurso sigue estando vigente, Scheuer (2009: 15) señala que "desde hace más de veinte años, educadores de todo el mundo han hecho campaña a favor de la educación en medios; sin embargo, en la mayoría de los países, los responsables de las políticas educativas nacionales no han advertido hasta muy recientemente la importancia de la alfabetización mediática".

En nuestro país, Gabelas (2007: 71), manifiesta que la educación, de forma frecuente, ha subestimado sus relaciones con los medios de comunicación, al tiempo que ha superado distintas etapas en estas interacciones: falta de confianza en los medios, desprecio, rechazo y atribución de un rol auxiliar, etc. A pesar de que estos "flujos comunicativos" se han ido incrementando, educar en medios sigue siendo una opción voluntaria de centros y educadores que lo llevan a cabo de forma per-

sonal y, en ocasiones, con referentes pedagógicos y didácticos poco claros y escasamente estructurados.

El empleo o uso de los medios de comunicación en los centros educativos puede abordarse según Fainholc (2006) desde dos polos; por un lado, como un instrumento caracterizados por un mayor o menor conjunto de elementos técnicos que sirven de apoyo al docente o, por otro, como un modo de "explorar y explotar sus especificidades desde el prisma del desarrollo, consolidación y aplicación de las funciones superiores del pensamiento humano, analizando/ evaluando qué aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos se movilizan entre otros, a través de su diseño e implementación en contextos pedagógicos reales y virtuales".

Por su parte, Medrano Samaniego (2008) establece cuatro enfoques para abordar la educación de los medios de comunicación en los centros.

- 1) Enfoque centrado en los efectos manipuladores de los medios. En él se considera que la formación debe analizar la forma en que aspectos como la violencia, el sexo o el racismo que aparecen en televisión influye en la conducta de los alumnos/as. Esta perspectiva ofrece una visión proteccionista y busca la defensa de los telespectadores ante los efectos nocivos del medio.
- 2) Enfoque sociológico. Esta perspectiva plantea que la educación en medios de comunicación debe comprenderse como el análisis de las motivaciones personales de los sujetos para la elección de sus gustos mediáticos -dietas televisivas y modos en que se apropian los niños/as de los mensajes y qué relación construyen con la cultura-, por ello sugiere un enfoque reflexivo sobre la relación que construyen los jóvenes con los medios.
- 3) Enfoque semiológico. En este caso, se propone el estudio del lenguaje de los medios, sus códigos y sus convenciones, indagando la forma de nombrar el mundo y analizar el lenguaje de los textos mediáticos en función de las distintas representaciones que trasmite.
- 4) Enfoque basado en las representaciones sociales. Su objetivo es comprender los medios y las relaciones sociales en un contexto histórico y político concreto y pretende una educación de los medios partiendo de las representaciones sociales que se ofrecen para analizar su funcionamiento en el mundo real.

Independientemente de un enfoque u otro, la necesidad de incorporar una educación de los medios de comunicación a las instituciones escolares es algo que no deja lugar a dudas, ya Masterman (1993: 16-17) proponía varias razones como el elevado índice de consumo de medios y la saturación de estos en la sociedad contemporánea, la importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación, el aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios, la importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro, etc.

La UNESCO (1999), por su parte, planteaba la educación sobre los medios para paliar las diferencias entre los países industrializados y los subdesarrollados o los que se encontraban en vías de desarrollo (Davau y Nika, 2007) y Scheuer (2009:15) apunta que la educación en medios constituye una herramienta indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico de la juventud.

Además de estos motivos, podemos destacar otros como evitar el tradicional alejamiento escuela-sociedad, educar consumidores y ciudadanos críticos con los medios de comunicación, incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación a través de los medios de comunicación, pero, sobre todo, y en el caso que nos ocupa, dar respuesta al currículo oficial de la etapa de educación primaria, marcado a nivel estatal por el Real Decreto 1513/07, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas, y en el contexto autonómico por el Decreto 230/07, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria y las Órdenes de 10 de agosto de 2008 por las que se desarrolla dicho currículo y la evaluación del alumnado de edades comprendidas entre los seis y doce años.

3. PRESENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El proceso de globalización que afecta a gran parte de nuestra vida en distintos planos: económico, político, lingüístico, etc., ha llegado también al mundo educativo; tradicionalmente, cada Estado era soberano para determinar los principios fundamentales de su sistema educativo, su estructura, el protagonismo de los distintos agentes en la toma de decisiones,... La incorporación de España a la Unión Europea la han vinculado a una serie de tratados, resoluciones, pactos, etc., que van configurando una nueva forma de entender la educación en nuestro país, ahora ya, en el seno de unas directrices europeas comunes.

Estas directrices europeas han provocado la necesidad de una nueva reforma educativa que, junto a la calidad y la equidad de la educación, encuentra en las competencias básicas el eje rector de la nueva configuración del sistema educativo y del currículo escolar (Ramírez García, 2008), entendido éste, de acuerdo con el artículo 5 del Real Decreto 1513/06, como "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa".

Al mismo tiempo, de acuerdo con Rodríguez Diéguez (2004: 25) "una reforma debe atender a aquello que se pretende en la enseñanza, a los propósitos que rigen el proceso. Llámense intenciones, metas, objetivos o contenidos de la enseñanza, esas definiciones sobre lo que debe enseñar la escuela constituyen el primer territorio propio de una reforma de la enseñanza". Tanto la LOGSE (1990), como la LOCE (2002), establecían un determinado tipo de aprendizaje que se debía de adquirir, éste adoptaba dos formas: capacidades y objetivos. La LOE (2006) incluye uno más, las competencias básicas. En nuestro sistema educativo las reformas, y ésta es un claro ejemplo, no se caracterizan por la modificación, eliminación y/o sustitución de elementos del currículo, sino por todo lo contrario, la yuxtaposición es una seña de identidad de las reformas que se han llevado a cabo en este país. Las competencias básicas no sustituyen a ningún elemento curricular conocido, su aparición en el sistema educativo viene a complementar los ya establecidos en 1990 y 2002.

Los aprendizajes que se han de adquirir, por tanto, en la etapa de educación primaria van a quedar articulados por el desarrollo de las distintas competencias básicas, y en este proceso los medios de comunicación junto a las tecnologías de la información y comunicación juegan un papel destacado en el currículo de este tramo educativo.

En este sentido, Opperti (2009: 32) reflexiona sobre la discusión existente acerca de si la educación en medios, desde una perspectiva curricular, promueve el desarrollo de competencias en los alumnos. Evidentemente sí, pues esto conlleva movilizar e integrar valores, actitudes, conductas, habilidades y conocimientos que permitan al alumnado enfrentarse y resolver situaciones de la vida diaria, formando y fortaleciendo su acción ciudadana en el desarrollo y el cambio de las sociedades. No obstante, exige la puesta en marcha de un proceso de planificación y toma de decisiones coherente con un determinado planteamiento curricular.

La presencia de los medios de comunicación en el currículo español queda patente en todos los elementos que lo integran; en este sentido, las competencias básicas, concretamente la que alude al tratamiento de la información y la competencia digital, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación establecidos en el Real Decreto de enseñanzas mínimas, que abordan la educación en medios de comunicación han quedado recogidos en la figura 1, por su parte, los expresados a nivel autonómico en la Orden de 10 de agosto de 2007 se aprecian en la figura 2.

Figura 1. Presencia de los medios de comunicación en el Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre

Áreas	Elementos curriculares
Educación artística	- Objetivo de área 5. - Criterio de evaluación 1 del tercer ciclo de educación primaria.
Lengua castellana y literatura	- Competencias básicas: Tratamiento de la información y competencia digital. - Objetivo de área 5. - Bloque de contenidos: • Primer ciclo: Bloque 2. Leer y escribir. • Segundo ciclo: Bloque 2. Leer y escribir. • Tercer ciclo: Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar; Bloque 2. Leer y escribir. - Criterios de evaluación 3 y 4 del tercer ciclo de educación primaria.
Lengua extranjera	Sólo quedan contemplados los medios de comunicación en la introducción que se realiza del área.
Matemáticas	Contenidos: Bloque 4. Tratamiento de la información, azar y probabilidad.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Presencia de los medios de comunicación en la Orden de 10 de agosto de 2008

Áreas	Elementos curriculares
Educación artística	No hay presencia de los medios de comunicación.
Lengua castellana y literatura	- Núcleos de Destreza Básicas: • N.D.B. 1. ¿Qué y cómo escuchar? • N.D.B. 2. ¿Qué y cómo hablar? • N.D.B. 4. ¿Qué y cómo escribir?
Lengua extranjera	No hay presencia de los medios de comunicación.
Matemáticas	- El núcleo temático 7 alude al tratamiento de la información, pero no a los medios de educación.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque los medios de comunicación se aborden en áreas como Educación Artística o se mencione su utilización en el área de Lengua extranjera o Matemáticas, es el área de Lengua castellana y literatura la que se encarga de su tratamiento de forma más o menos exhaustiva.

El área de *Educación Artística* se plantea entre sus objetivos "conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales", al tiempo que recoge como criterio de evaluación para el tercer ciclo de educación primaria "buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música". Con este criterio se trata de que el alumnado se sirva de recursos bibliográficos, de los medios de comunicación y de Internet para obtener información que le sirva para planificar y organizar visitas culturales, formular opiniones, así como para conocer e intercambiar informaciones que contribuyan a la formación personal y al disfrute, valorándose especialmente la adecuada selección de la información.

El área de *Lengua extranjera* no aborda los medios de comunicación en ningún elemento curricular –objetivos, contenidos y criterios de evaluación–; no obstante, sí los alude al referirse al incremento de las relaciones internacionales como consecuencia del desarrollo y extensión de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación. La participación del alumnado en este flujo internacional, en progresivo aumento conforme vayan alcanzando una edad adulta, exige la formación de personas en una lengua que puedan utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir, por lo que su uso debe ser el punto de partida desde el inicio del aprendizaje. La comprensión de las diferentes situaciones de comunicación y el conocimiento de la estructura de los textos, les ayudará a identificar

y adquirir los elementos lingüísticos concretos presentes en un acto comunicativo determinado; sin embargo, la escasa presencia de las lenguas extranjeras en el ambiente es un factor condicionante, que hace que la mayoría de las oportunidades de aprendizaje se den sólo en el entorno escolar, lo que hace necesaria la inclusión de contenidos que incorporen situaciones de comunicación propias de ámbitos diversos además del académico, especialmente los de las relaciones sociales, los medios de comunicación,...

El área de *Matemáticas* incorpora al currículo un bloque de contenidos denominado "Tratamiento de la información, azar y probabilidad", en él se plantea que el trabajo que se lleve a cabo con el alumnado ha de incidir de forma significativa en la comprensión de las informaciones de los medios de comunicación, para suscitar el interés por los temas y ayudar a valorar el beneficio que los conocimientos estadísticos proporcionan ante la toma de decisiones, normalmente sobre cuestiones que estudian otras áreas. A su vez, los contenidos de este bloque deben iniciar en el uso crítico de la información recibida por diferentes medios.

Como decíamos anteriormente, el área de *Lengua castellana y literatura* es la que más profundiza en el tratamiento de los medios de comunicación; en este sentido, recoge como papel fundamental de la educación primaria ampliar la competencia lingüística y comunicativa, de modo que el alumnado sea capaz de interactuar en los diversos ámbitos sociales en el que se va a ver inmerso. De éstos se han seleccionado aquellos que se estiman más apropiados para el trabajo escolar: el de las relaciones sociales, el de los medios de comunicación, el literario y, de manera privilegiada, el ámbito académico, pues es en dichos ámbitos donde se interpretan y producen los distintos textos y es en ellos en los que se deben desarrollar las diferentes habilidades lingüísticas.

La contribución que realiza el área a la adquisición y desarrollo de las competencias, concretamente la que aborda el tratamiento de la información y competencia digital, se centra en el ofrecimiento de conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento de la información y comunicación, sobre todo, para la comprensión de dicha información, de su estructura y organización textual, y para su utilización en la producción oral y escrita. El currículo del área incluye el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, lo que significa algo más que un cambio de soporte, ya que afecta a las operaciones mismas que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión...) y que constituyen uno de los contenidos básicos de este área. Además, los nuevos medios de comunicación digitales que surgen continuamente, implican un uso social y colaborativo de la escritura, lo que permite concebir el aprendizaje de la lengua escrita en el marco de un verdadero intercambio comunicativo.

La enseñanza de la Lengua castellana y literatura en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de la capacidad de "Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes".

Los contenidos del área que se vinculan con los medios de comunicación han quedado distribuidos a nivel curricular en los tres ciclos que componen la etapa de

educación primaria, en las figuras 3, 4 y 5 los podemos apreciar con mayor detenimiento (Real Decreto 1513/06).

Figura 3. Bloques de contenidos del primer ciclo de educación primaria vinculados a los medios de comunicación

Bloques de contenido	Contenidos
	- Comprensión de información general sobre hechos y acontecimientos próximos a la experiencia infantil en textos procedentes de los medios de comunicación social, con especial incidencia en la noticia.
Bloque 2. Leer y escribir	- Composición de textos propios de los medios de comunicación social (titulares, pies de foto, breves noticias...) sobre acontecimientos próximos a la experiencia infantil, en soportes habituales en el ámbito escolar.

fuelle: Elaboración propia.

Figura 4. Bloques de contenidos del segundo ciclo de educación primaria vinculados a los medios de comunicación

Bloques de contenido	Contenidos
	- Comprensión de información general en textos procedentes de medios de comunicación social (incluidas webs infantiles) con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, localizando informaciones destacadas en titulares, entradillas, portadas...
Bloque 2. Leer y escribir	- Composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre acontecimientos significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, en situaciones simuladas o reales.

fuelle: Elaboración propia.

Figura 5. Bloques de contenidos del tercer ciclo de educación primaria vinculados a los medios de comunicación

Bloques de contenido	Contenidos
	- Producción de textos orales propios de los medios de comunicación social mediante simulación o participación para ofrecer y compartir información y opinión.
Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar	- Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas.

Bloque 2.
Leer y escribir

- Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación social (incluidas webs infantiles y juveniles) con especial incidencia en la noticia, la entrevista y las cartas al director, para obtener información general, localizando informaciones destacadas.

- Composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre hechos y acontecimientos significativos con especial incidencia en la noticia, la entrevista, la reseña de libros o de música... en situaciones simuladas o reales.

fuelle: Elaboración propia.

Aunque en los tres ciclos de la etapa de educación primaria se desarrollan contenidos vinculados a los medios de comunicación, sólo es en el tercer ciclo en el que se evalúan dichos contenidos a través de dos criterios de evaluación.

"3. Captar el sentido de textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas, opiniones y valores no explícitos". Por el que se trata, entre otras cosas, de evaluar la competencia para obtener, seleccionar y relacionar informaciones procedentes de los medios de comunicación y del contexto escolar, especialmente las de tipo espacial, temporal y de secuencia lógica.

"4. Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias en la lectura de textos determinando los propósitos principales de éstos e interpretando el doble sentido de algunos". Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de buscar, localizar y seleccionar información o ideas relevantes que aparecen explícitas en los textos –convocatorias, programas de actividades, planes de trabajo- actuando de modo acorde a lo que en ellas se indica; informarse sobre hechos próximos a su experiencia en los medios de comunicación, utilizando la lectura rápida de titulares y entradillas para anticipar el contenido global; utilizar el subrayado y otras técnicas para determinar las ideas principales y las secundarias explícitas en los textos escolares.

Por su parte, la Orden de 10 de agosto de 2007 recoge los contenidos que a nivel autonómico han de incorporarse al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado andaluz, así se establecen para el área de Lengua castellana y literatura los siguientes:

a) Núcleo destrezas básicas 1. ¿Qué y cómo escuchar?

- Reconocer y saber escuchar la diversidad de hablas andaluzas en los medios de comunicación (radio y televisión).

b) Núcleo de destrezas básicas 2. ¿Qué y cómo hablar?

- Analizar las hablas andaluzas en diversos medios de comunicación, radio y televisión.

c) Núcleo de destreza básico 4. ¿Qué y cómo escribir?

- Conocimiento y composición de textos relativos a los medios de comunicación periodísticos referidos a nuestra Comunidad (sociedad, cultura, ciencia).

La propia normativa recomienda que se usen como recursos para alcanzar estos contenidos producciones propias o de otros compañeros y compañeras, manejo

de técnicas de trabajo y estudio, proyectos de escritura, expresarse a través de los medios de comunicación escrita, uso de las TIC, etc.

En cuanto al área de Matemáticas, la misma Orden manifiesta en el núcleo temático 6 relativo al tratamiento de la información, azar y probabilidad, que la principal finalidad de este núcleo temático es que las niñas y niños comiencen a interpretar los fenómenos ambientales y sociales de su entorno cercano a través de las matemáticas, así como que deben ser conscientes de los fenómenos de distinta naturaleza que suceden a su alrededor y que aparecen de forma candente en los medios de comunicación, además de formar parte de su aprendizaje en esta etapa educativa. En este contexto, las matemáticas deben entenderse como una disciplina que ayuda a interpretar la realidad y a actuar sobre ella de forma responsable, crítica y positiva.

El aprendizaje de este núcleo temático se hace efectivo cuando se presenta en conexión con actividades que implican a otras materias e incide de forma significativa en la comprensión de las informaciones de los medios de comunicación, para suscitar el interés por los temas y ayudar a valorar el beneficio que los conocimientos estadísticos proporcionan ante la toma de decisiones, normalmente sobre cuestiones que estudian otras materias.

El resto de las áreas no hacen mención a la incorporación de los medios de comunicación a las mismas; no obstante, debido al nuevo enfoque curricular ofrecido por la LOE (2006) en el que las competencias básicas juegan un papel primordial en el desarrollo del currículo, esta situación se puede ver minimizada puesto que el tratamiento propuesto sobre los contenidos gira en torno a un enfoque globalizador, abordable desde todas las áreas. Pero la incardinación real de los medios de comunicación a los centros educativos y, consecuentemente, al proceso de enseñanza y aprendizaje mediante su planificación en una programación didáctica pasa previamente por una operativización de las competencias básicas.

4. NECESIDAD DE DEFINIR OPERATIVAMENTE LA COMPETENCIA EN EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

De acuerdo con Opperti (2009: 36), existen varios aspectos a nivel curricular que parecen reflejar ciertas tendencias crecientemente universales, tales como un marcado énfasis en áreas de aprendizaje y asignaturas como matemáticas, lenguas y ciencias, la apertura progresiva de la estructura curricular hacia actividades definidas a nivel escolar y local o, la que en esta propuesta nos interesa destacar, la consolidación de los enfoques por competencias, como un eje transversal fundamental para ayudar a conceptualizar y definir los fundamentos, los objetivos, las estructuras curriculares, los programas de estudio y las prácticas institucionales y pedagógicas en los centros educativos y en las aulas. No se trata sólo de definir competencias en un sentido general y abstracto como orientaciones curriculares, sino de incorporarlas en todas las etapas del proceso de desarrollo curricular, llegando efectivamente y de manera coherente al aula.

El primer paso para poder llegar hasta el aula se centra en la programación de dicha incorporación, en este sentido, entendemos la programación didáctica como un conjunto de decisiones adoptadas por el profesorado de una especialidad en un centro educativo respecto a un área o áreas que tiene encomendadas, bajo una perspectiva globalizadora fundamentada en el desarrollo de las competencias básicas, con una duración temporal determinada y acorde al currículo concretado por dicho centro para el nivel que ocupa, todo ello en el marco del proceso global de enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos que es único y distinto a otro del mismo nivel y para el que hay que optar por "actuaciones concretas que conlleven la revisión y reestructuración de lo planificado, es decir, decisiones previas, durante y posteriores al proceso de enseñanza-aprendizaje" (Ramírez García, 2008: 33). La inclusión de las competencias básicas en la programación didáctica exige contemplar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva global, integrada, que dé sentido a las nuevas demandas sociales de formación a lo largo de toda la vida.

Por su parte, Rodríguez Diéguez (2004) manifiesta que la programación ha de caracterizarse por la dinamización, al tiempo que ha de expresar "tanto un acto final como la realización de una operación", es decir, un producto y un proceso. La construcción de una programación didáctica por parte del docente implica un proceso activo de toma de decisiones, cuyo resultado final es un instrumento eficaz para la evaluación del mismo.

En este proceso de toma de decisiones por parte del docente es necesario incidir como eje vertebrador a las competencias básicas, la inclusión de estos "saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos" (AQU, 2002: 46) implican una transformación del proceso programador, ahora más dinámico al tener como objetivo la movilización de las competencias básicas por parte del alumnado a partir de las tareas diseñadas y desarrolladas por el profesorado, pero ¿cómo da comienzo su elaboración?

El proceso de descentralización educativa iniciado en nuestro país hace varias décadas posibilita la existencia de diferentes niveles de concreción curricular, las Comunidades Autónomas, los centros educativos y los propios profesores y profesoras a través de su programación didáctica son partícipes de este proceso, debido, entre otros motivos, a una autonomía de gestión y pedagógica que se les ha concedido en diferentes normas legales.

Estos niveles de concreción curricular, claramente definidos en la reforma iniciada con la LOGSE (1990), se desdibujan en la reforma acometida por la LOE (2006) en cuanto a las competencias básicas se refiere. Las competencias básicas exigen ser definidas en dos ámbitos: semántico y operativo.

Desde diferentes campos como la sociología, educación, filosofía, psicología, antropología y/o economía se ha definido el concepto de competencia, término que en nuestro sistema educativo se incorporó con la reforma de la Formación Profesional. Las diferentes definiciones aportadas [Romainville, 1996:133-141; Perrenoud, 1997:7; Weinert (OECD, 2001:45) y Godoy (OECD, 2001: 182)] se han ido concretando y puntualizando a partir de unas primeras aproximaciones, así Le

Boterf (2000: 87) establece que una competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones; por su parte, Perrenoud (2001:509) manifiesta que la competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos, saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento. Los responsables del Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) han realizado la siguiente definición respecto al concepto de competencia:

Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción (OCDE-DeSeCo, 2002: 8).

Estas definiciones, junto con las aclaraciones que recoge la LOE (2006) en su Preámbulo y en el Anexo I del Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, sobre las competencias básicas, al considerarlas como "aquellos aprendizajes que se consideraran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos (...) que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza 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", posibilitan la propia definición semántica de los centros educativos y de cada docente.

Pero las competencias básicas no sólo han de ser definidas semánticamente, sino también de forma operativa por los diferentes niveles de concreción curricular, y es esta última toma de decisiones la que implica un mayor esfuerzo al profesorado, que ha de elaborar una programación didáctica basada en las ocho competencias básicas, pero que no dispone de los medios necesarios para elaborarla de forma efectiva. En la figura 6 podemos apreciar el "desnivel" producido en el proceso de operativización de las competencias básicas.

Figura 6: Relación entre los niveles de concreción curricular y la definición de las competencias básicas

Definición de las competencias básicas	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer Nivel
Definición semántica	Normativa estatal y autonómica	Centros educativos	Docentes
Definición operativa	-----	Centros educativos	Docentes

fuelle: Ramírez García, A. (2008:24).

El primer nivel de concreción ha realizado una definición semántica de las competencias básicas. Sobre esta base, los centros educativos y los docentes podrán contextualizar y personalizar su propio concepto de *competencias básicas*; sin embargo, la definición operativa de las mismas no ha sido diseñada por parte de las Administraciones educativas, por lo que los centros educativos y los docentes carecen de un pilar sobre el que cimentar su programación didáctica.

Nuestra propuesta gira en torno a la operativización de las competencias básicas como requisito previo e indispensable para elaborar una programación didáctica que incorpore los medios de comunicación de forma efectiva al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de la etapa de educación primaria. La operativización de las competencias básicas se conseguirá cuando éstas entren en íntima conexión con los demás elementos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), sólo entonces se producirá su imbricación en el currículo, al tiempo que se habrá eliminado la yuxtaposición curricular existente en la reforma actual.

Las posibilidades de operativización de las competencias pueden ser variadas; una opción partiría de las diferentes áreas y su vinculación con las ocho competencias básicas, mientras que otra alternativa sería buscar la relación de cada competencia con las diferentes áreas del currículo. La primera supondría una mayor comodidad para los docentes, pues se encuentran acostumbrados a elaborar sus programaciones didácticas tomando como referencia el área y los elementos curriculares que la integran. La segunda conllevaría un mayor dominio y conocimiento de las competencias básicas, lo que resultaría una tarea más compleja para el maestro o maestra que inicia su proceso planificador.

A continuación, la figura 7 muestra la operativización de una competencia concreta, la que alude al tema que estamos tratando, el tratamiento de la información y la competencia digital en el área de Lengua castellana y literatura, ya que es en ella, donde los medios de comunicación han quedado recogidos en los distintos elementos curriculares. En este proceso de hacer operativas las competencias básicas hemos tomado en consideración y como referencia el currículo oficial establecido por el Ministerio de Educación a través del Real Decreto 1513/06, y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía mediante la Orden de 10 de agosto de 2007.

Figura 7. Operativización de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital en el área de Lengua castellana y literatura

OBJETIVOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Objetivos Generales de la Etapa (RD.1513/06)	b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje. i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
---	---

Objetivos Generales de la Etapa (D. 230/07)	a) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
Objetivos del Área (RD.1513/06)	5. Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.
Criterios de evaluación del área (RD.1513/06)	3. Captar el sentido de textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas, opiniones y valores no explícitos. 4. Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias en la lectura de textos determinando los propósitos principales de éstos e interpretando el doble sentido de algunos.
Criterios de valoración de los procesos de aprendizaje (Orden 10.08.2007)	No hay presencia de los medios de comunicación en los criterios de valoración en ningún núcleo de destrezas básicas.

Figura 7 (continuación): Operativización de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital en el área de Lengua castellana y literatura

Dimensiones de la Competencia Básica	CONTENIDOS	
	Enseñanzas mínimas (R.D. 1513/2006)	Desarrollo del currículo (Orden de 10.08.2007)
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar y comunicar la información utilizando técnicas y estrategias específicas para informarse, aprender y comunicarse. - Comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento. - Dominar y aplicar en distintas situaciones y contextos lenguajes específicos básicos: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro. - Generar producciones responsables y creativas. 	<p style="text-align: center;"><i>Primer ciclo</i></p> <p>Bloque de contenidos 2. Leer y escribir.</p> <p>Comprensión de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de información general sobre hechos y acontecimientos próximos a la experiencia infantil en textos procedentes de los medios de comunicación social, con especial incidencia en la noticia. <p>Composición de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición de textos propios de los medios de comunicación social (titulares, pies de foto, breves noticias...) sobre acontecimientos próximos a la experiencia infantil, en soportes habituales en el ámbito escolar. 	<p>Núcleo de Destrezas Básicas</p> <p>1. ¿Qué y cómo escuchar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y escucha de la diversidad de hablas andaluzas en los medios de comunicación (radio y televisión). <p>Núcleo de Destrezas Básicas</p> <p>2. ¿Qué y cómo hablar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las hablas andaluzas en diversos medios de comunicación, radio y televisión. <p>Núcleo de Destrezas Básicas</p> <p>4. ¿Qué y cómo escribir?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y composición de textos relativos a los medios de comunicación periodísticos referidos a nuestra Comunidad (sociedad, cultura, ciencia).

fuelle: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

La operativización que hemos realizado de la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital consideramos que es la opción más idónea puesto que son las competencias básicas, las que han de regir todo el proceso programador y no las áreas curriculares. Si de verdad se quiere llevar a cabo la transformación del currículo escolar, se ha de empezar por modificar el punto de partida del mismo, ya que el objetivo final no es sólo la adquisición de una serie de conocimientos más o menos interdisciplinares que ofrecen las diferentes áreas, sino la capacitación para la integración en la sociedad al finalizar la etapa de escolarización obligatoria y esto sólo se alcanza a través de la movilización de las competencias básicas.

El proceso de operativización, no sólo de esta competencia, sino de cualquier competencia básica, exige del docente un trabajo organizativo y de coordinación con el resto de sus compañeros y compañeras, pues será necesario, en primer lugar, hacer operativas las competencias a nivel de centro, para posteriormente operativizarlas a nivel de ciclo y, finalmente, en cada nivel educativo a través de la programación didáctica. Asimismo, esta coordinación vertical a la que hemos aludido ha de producirse también en sentido horizontal, es decir, implicando a los distintos miembros que integran el equipo docente de un grupo de alumnos y alumnas, entre los que se encuentran el maestro o maestra de educación primaria y los especialistas de educación física, lengua extranjera y educación musical, pues la progresiva adquisición de las competencias básicas no se consigue de forma aislada con la programación didáctica de un único docente, sino con la contribución de todas ellas a las distintas competencias básicas de forma coordinada.

La propuesta aquí presentada cuenta con una dificultad considerable, el propio currículo estatal y autonómico. El primero resulta incoherente al no incorporar en todas las áreas o del mismo modo el conocimiento sobre los medios de comunicación, así, mientras que el área de educación artística incluye un objetivo y su correspondiente criterio de evaluación, el área de matemáticas los aborda como contenido, pero no constituyen un objetivo que hay que alcanzar; el área de Lengua extranjera sólo hace una alusión a los mismos, pero sin encauzarlos hacia ningún elemento curricular y, finalmente, el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural ni siquiera los menciona, cuando constituye un ámbito de trabajo interdisciplinar de máxima relación con el entorno. El segundo, por su parte, a la dificultad de la complementariedad, y no concreción, del currículo estatal, hay que añadir el hecho de que áreas como la Educación artística no son consideradas propias de la Comunidad Autónoma, por lo que su desarrollo no se hace visible a nivel normativo.

Tanto en el currículo estatal, como autonómico, sólo el área de lengua castellana y literatura es la que permite una auténtica operativización de las competencias en cuanto a los medios de comunicación se refiere.

Finalmente, otra consideración destacable es la dificultad que encuentra el docente para poner en marcha este proceso de toma de decisiones sin la formación

adecuada, sin unas orientaciones curriculares que guíen el ejercicio de su autonomía pedagógica, sin un referente normativo que aclare el proceso que han de seguir claustros, equipos docentes y profesorado para hacer operativas las competencias básicas y poder alcanzar una enseñanza de calidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQU (2002): *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*, Barcelona, AQU.
- BRAVO RAMOS, J. L. (2004): "Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación", en *Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 24, <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2409.htm> [Recuperado el 12 de enero de 2009].
- DAVAU, B. Y NIKÁ, V. (2007): "Diseño de un programa de educación en medios en la escuela primaria griega", en *Comunicar*, 28, pp.75-82.
- DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria.
- FAINHOLC, B. (2006): "Los medios en la enseñanza", en *Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 27, <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n27/n27art/art2701.htm> [Recuperado 31 de enero de 2009]
- GABELAS BARROSO, J.A. (2007): "Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España", en *Comunicar*, 28, pp.69-73.
- LE BOTERF, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*, Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- LOE (2006): Ley Orgánica 2/2006 de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- LOGSE (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).
- MARÍN SÁNCHEZ, M. y LOSCERTALES ABRIL, F. (2001): "Educación, medios de comunicación y formación", en Fernández García, T. y García Rico, a. (coords), *Medios de comunicación, sociedad y educación*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, pp. 33-60.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- MEDRANO SAMANIEGO, M^a. C. (2008): "Los hábitos y la dieta televisiva en distintas edades: implicaciones educativas", en *Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 31, <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n31/n31art/art315.htm> [Recuperado el 9 de febrero de 2009].
- OCDE (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OECD.
- OCDE-DESECO. (2002): *Definition and Selection of Competencies: Theoretical*

- and Conceptual Foundations. <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm> [Consultado el 28 de abril de 2008].
- OPPERTI, R. (2009): "Aportes curriculares para la EDUCACIÓN en medios: un proceso en construcción", en *Comunicar*, XVI, 32, pp. 31-40.
- ORDEN de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo de educación primaria en Andalucía (BOJA nº 171, 20.08.2007).
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria (BOJA núm. 166 de 23 de agosto de 2007).
- PERRENOUD, P. (1997): «Construire des compétences dès l'école », en *Pratiques et enjeux pédagogiques*, París, ESF éditeur.
- PERRENOUD, P. (2001): "La formación de los docentes en el siglo XXI", en *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.
- RAMÍREZ GARCÍA, A. (2008): *La orientación al profesorado de educación primaria en la elaboración de la programación didáctica. Un ejemplo de programación didáctica basada en competencias básicas*, Madrid, CEP.
- REAL DECRETO 1513/06, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria, BOE núm. 293, 08.12.2006.
- ROMAINVILLE, M. (1996): « L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation », en *Enjeux*, 37-38.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (2004): *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*, Málaga, Aljibe.
- SCHEUER, M. (2009): "Prólogo", en *Comunicar*, XVI, 32, pp.15-16.