



Trabajo de Fin de Grado

La Educación en Medios en el sistema educativo español: el caso de Canarias

Análisis de la alfabetización mediática en el marco de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*

Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación
Sección Ciencias de la Información

Ana Santos Arozarena
Tutor: Humberto Hernández Hernández
Curso 2014-15



FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, SOCIALES Y DE
LA COMUNICACIÓN

AVAL FAVORABLE

El Dr. Humberto Hernández Hernández, Catedrático de Universidad, profesor del Departamento de Filología Española con docencia en la Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación de la Universidad de La Laguna,

Como tutor del Trabajo de Fin de Grado titulado:

"La Educación en Medios en el sistema educativo español: el caso de Canarias".

realizado por la alumna D.^a Ana Santos Arozarena, autoriza su entrega y defensa, dado que reúne los requisitos establecidos por el Reglamento del Trabajo de Fin de Grado de este Centro.

San Cristóbal de La Laguna, 6 de julio de 2015.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'H. Hernández', written over a circular stamp or seal.

Índice

RESUMEN.....	4
I. INTRODUCCIÓN.....	5
II. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
II.1. Derecho a la información y función educativa de los medios de comunicación: la importancia de la Educación en Medios.....	6
II.2. La sobrecarga informativa y la necesidad de enseñar a consumir.....	8
III. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
IV. MARCO TEÓRICO.....	14
IV.1. La Educación en Medios en el panorama internacional: origen y evolución.....	14
IV.2. La Educación en Medios en España.....	17
IV.3. Políticas educativas TIC en las Islas Canarias.....	19
IV.4. Las perspectivas teóricas sobre la Educación en Medios: paradigmas y desarrollo curricular.....	20
IV.5. Educar en medios no es educar para las TIC.....	25
V. HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	27
VI. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
VII. METODOLOGÍA DE TRABAJO.....	31
VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	33
VIII.1. Cuestiones generales.....	33
VIII.2. La Educación en Medios en el currículo de la Educación Primaria: la legislación nacional.....	35
VIII.3. La Educación en Medios en el currículo de la Educación Primaria: el caso de Canarias.....	40
VIII.4. La Educación en Medios en el currículo de la ESO y del Bachillerato: la legislación nacional.....	45
VIII.5. La Educación en Medios en el currículo de la ESO y del Bachillerato en Canarias. Ejemplos de la realidad en los centros.....	52
VIII.6. Interpretación de resultados.....	55
VIII.7. Ventajas e inconvenientes del sistema actual y sus alternativas.....	58
VIII.8. Nuestra propuesta a la luz de los resultados.....	60

VIII.9. Modelo de programación para una nueva asignatura de Educación en Medios.....	63
IX. CONCLUSIONES.....	67
IX.1. Comprobación de hipótesis.....	67
IX.2. Conclusiones generales.....	69
X. DISCUSIÓN.....	71
XI. BIBLIOGRAFÍA.....	72
XII. ANEXOS.....	75
XII.1. Ficha de codificación.....	75
XII.2. Cuestionario para las entrevistas con los profesores canarios.....	76

RESUMEN

La formación sobre medios de comunicación que reciben los ciudadanos españoles y canarios en los niveles de la enseñanza básica es insuficiente. El objetivo de este trabajo es analizar cómo se incluyen esos contenidos sobre Educación en Medios en los currículos de la Educación Primaria, Secundaria y el Bachillerato, regulados por la nueva *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* y los consiguientes decretos autonómicos.

Los resultados del análisis realizado demuestran que la transversalidad efectiva de estos contenidos es todavía una tarea pendiente. Si bien se aprecia la intención del legislador de darle una mayor importancia a la Comunicación Audiovisual, la Educación en Medios continúa enfrentándose a obstáculos como el protagonismo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las aulas, la falta de concreción de los estándares de aprendizaje sobre medios dentro de los currículos o el hecho de que la mayoría de sus contenidos se concentren en unas pocas asignaturas (especialmente en Lengua Castellana y Literatura).

El trabajo propone aumentar el peso de la Educación en Medios en la enseñanza, incluyendo contenidos transversales más numerosos y específicos al respecto, fomentando la interdisciplinariedad, promoviendo la formación mediática del profesorado y el adecuado equipamiento de los centros o planteando un modelo de nueva asignatura sobre Educación en Medios para el Bachillerato. Además, se incluyen los testimonios de tres docentes canarios sobre la posible creación de esta materia y la importancia de considerar los medios de comunicación como parte fundamental de nuestro sistema educativo.

Palabras Clave: Educación en Medios, LOMCE, alfabetización mediática, Canarias

I. INTRODUCCIÓN

El derecho a la información y los medios de comunicación constituyen uno de los fundamentos sobre los que se sustenta toda sociedad democrática. Por ello es necesario incluirlos en los currículos que regulan la enseñanza básica de sus ciudadanos. De esa manera, los niños y jóvenes aprenden desde el colegio o el instituto a enfrentarse a la información, consumirla de forma activa y responsable, desarrollar un pensamiento crítico, crear sus propias opiniones y participar en las decisiones democráticas desde el conocimiento de lo que ocurre en su entorno.

La búsqueda de la estrategia más adecuada y efectiva para que los alumnos adquieran este tipo de competencias es todavía una tarea pendiente en Canarias y también en España. La reciente aplicación de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, aprobada en diciembre de 2013, modifica el panorama educativo español con la publicación de nuevos currículos en el ámbito nacional y autonómico. Averiguar cuál es el papel de los medios de comunicación en el marco de esta legislación y qué repercusiones tiene para la educación mediática en Canarias es el objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado.

Cómo se incluye la Educación en Medios en la nueva regulación, qué avances o retrocesos supone el nuevo panorama educativo para la alfabetización mediática, qué se puede criticar y mejorar o cuáles son las alternativas al modelo actual son algunas de las principales cuestiones que intentaremos responder en este trabajo. Todo ello con el objetivo de reivindicar el papel tan importante que han de representar los medios en la educación de los ciudadanos del futuro.

II. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

II.1. Derecho a la información y función educativa de los medios de comunicación: la importancia de la Educación en Medios

Los medios de comunicación constituyen uno de los pilares fundamentales de toda sociedad, ya sea como elemento de control por parte del poder o, por el contrario, como muestra de la libertad de sus ciudadanos. La segunda opción es característica de los estados democráticos, donde el derecho a la información y los medios de comunicación están siempre protegidos por sus normas supremas: las Constituciones.

España no es una excepción. La Constitución Española de 1978 recoge en su Artículo 20 que los ciudadanos tienen derecho a «expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción», además de «comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión». La información se contempla en nuestra carta magna como un derecho fundamental (al igual que en el Convenio Europeo de los Derechos Humanos), una de las razones por la que es necesario instruir y educar a los ciudadanos en lo que respecta a los medios de comunicación.

El Código Deontológico Europeo de la Profesión Periodística, aprobado en 1993 por el Consejo de Europa en la *Resolución 1003 sobre Ética del Periodismo*, también recoge la importancia social de los medios, a los que atribuye una «responsabilidad ética» en el «desarrollo de la personalidad de los ciudadanos, así como para la evolución de la sociedad y la vida democrática». Los medios son los encargados de ofrecer a sus consumidores la información que necesitan sobre los asuntos públicos, una información fundamental para la participación en democracia y que ha de ser veraz y de calidad.

Si los ciudadanos no son conscientes de este derecho, entonces no son capaces de vigilar su cumplimiento y demandar la información útil y honesta que les corresponde. Por eso es necesario que reciban (y analizar cómo lo hacen) una educación mediática básica acerca de cómo funcionan realmente los medios de comunicación, cuáles son sus lenguajes, cómo producen significado, cómo se organizan, cómo son parte de la industria de construcción de la realidad y cómo esa supuesta realidad ofertada por los medios es interpretada por quienes la reciben (Masterman, 1983).

Por otra parte, la relación entre la educación y los medios de comunicación es bidireccional. No solo es necesario educar en el funcionamiento de los sistemas

comunicativos de una sociedad, sino que también los medios son una herramienta realmente útil como apoyo a la educación de los ciudadanos. De hecho, una de las tres funciones que tradicionalmente se han atribuido a los medios de comunicación consisten formar a sus receptores (además de ofrecer información y entretenimiento).

Los medios tienen la responsabilidad social de contribuir a que los ciudadanos no solo reciban esa información, sino que además puedan transformarla en conocimiento (los medios no cumplen siempre con ese compromiso, razón de más para enseñar a exigirlo). Son una gran herramienta de divulgación científica y artística, beneficiosa para conocerlo que ocurre en el contexto social y poder desenvolverse adecuadamente en él, así como para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de múltiples habilidades (comprensión lectora y capacidad expresiva, manejo del lenguaje audiovisual y sus códigos, desarrollo de un pensamiento lógico y crítico...).

Todas las posibilidades educativas que ofrecen los medios, además del papel tan importante que juegan en la vida diaria de los individuos, suponen que sea indispensable investigar la inclusión de contenidos y aptitudes en relación a los medios de comunicación en la enseñanza básica.

En consecuencia y una vez puesta en evidencia la relevancia del tema, lo que justifica este trabajo es la necesidad de analizar cuál es la situación real de esa Educación en Medios en los centros educativos y la legislación vigente de nuestro entorno (en este caso, la Comunidad Autónoma de Canarias). Se pretende así encontrar una respuesta para las siguientes cuestiones:

- ¿De qué forma se incluyen los contenidos sobre medios de comunicación en los actuales currículos educativos?
- ¿Es esa manera la más adecuada y efectiva?
- ¿Qué otras propuestas existen y cuáles son sus ventajas e inconvenientes?
- ¿Realmente adquieren los alumnos suficientes competencias para afrontar un consumo activo y responsable de los medios?
- ¿Son capaces de distinguir las fuentes de información de calidad respecto a las que no lo son?
- ¿Deberían los periodistas ser los encargados de impartir estos contenidos?

La mayoría de estas preguntas cuenta con una respuesta cuanto menos incierta. Por ello constituyen la base del planteamiento que justifica este trabajo de investigación sobre lo que es y lo que debería ser la Educación en Medios.

II.2.La sobrecarga informativa y la necesidad de enseñar a consumir

Analizar la realidad de la Educación en Medios tiene más sentido ahora que nunca. Vivimos en una sociedad expuesta a una cantidad de información que se multiplica exponencialmente cada día. Debido al desarrollo de Internet y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, estamos conectados constantemente a una red de intercambio continuo de información: noticias, mensajería instantánea, correo electrónico, redes sociales, plataformas de vídeo...

Según cifras publicadas por la web *Domo*, especializada en el tratamiento de datos, en cada minuto de 2014 se generaron más de 72 horas de vídeo en *YouTube*, se enviaron 204 millones de correos electrónicos o se efectuaron 4 millones de búsquedas en *Google*. Si esto ocurre en tan solo 60 segundos, podemos hacernos una idea de la cantidad de información que se genera cada día en el mundo.

La facilidad de acceso a esa información es tan beneficiosa como perjudicial. Supone infinidad de posibilidades y variedad de fuentes, pero también contribuye al exceso, a la saturación de información. En palabras del escritor Manuel Vicent, «la sobreinformación es la forma moderna de estar desinformado»¹. Por eso la Educación en Medios es más necesaria ahora que nunca y es preciso investigar de qué manera se enseña a los alumnos en los centros educativos a enfrentarse a esa enorme exposición informativa. Cómo diferenciar los contenidos fiables y de calidad de los que no lo son, cómo identificar la manipulación y las fuentes interesadas, qué herramientas nos permiten filtrar y clasificar esa información o cómo enfrentarse a unos contenidos cada vez más breves y descontextualizados son algunas de las habilidades que deberían adquirirse actualmente en los centros. No obstante, ¿se contempla verdaderamente esta necesidad en los currículos educativos?

¹Declaraciones de M. Vicent con motivo de su conferencia para el seminario «Los periodistas como maestros del español», celebrado en San Millán de la Cogolla en junio de 2010. Fuente: www.fundeu.es.

Por otra parte, dedicamos varias horas al día a consultar todos estos contenidos, disponibles en cualquier momento y en cualquier lugar gracias a los dispositivos móviles. El papel que han adquirido en nuestra vida diaria es tan importante, que existe un predominio de las experiencias mediadas sobre las contingentes en la configuración del conocimiento, los valores y las ideas de los individuos, y se ha desarrollado una dependencia de esos medios y tecnologías en nuestra vida cotidiana (Area, 1995). Por eso también es necesario comprobar si se educa a los ciudadanos para realizar un consumo responsable de los medios y de las tecnologías que los posibilitan. Comprender que la experiencia mediada no debe sustituir a la real, dosificar el tiempo de uso o evitar actitudes de consumo apáticas son algunas de las competencias cuya inclusión en la enseñanza básica es imprescindible investigar.

Gran parte del trabajo se centra en el análisis de documentos oficiales de los ámbitos nacional y autonómico que regulan el sistema educativo, un material que se encuentra completamente disponible en Internet. La revisión minuciosa de todos esos textos, la dificultad de comprobar si realmente lo que se incluye en ellos es lo que se lleva a la práctica o cómo transmitir la diferencia entre educar para consumir medios y no solo para utilizar tecnologías son algunos de los retos que nos plantea este trabajo.

No obstante, este análisis también puede reportar importantes beneficios para averiguar cuál es la realidad de la enseñanza al respecto, además de detectar sus debilidades y proponer alternativas de mejora para el futuro. En caso de concluir que es necesario implantar una asignatura independiente para estos contenidos, podría implicar una nueva oportunidad profesional para los graduados en Periodismo (especialistas con formación para impartir esta materia). En cualquiera de los casos, el trabajo pretende dar un paso más hacia una mejor puesta en práctica de la Educación en Medios.

III. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando una persona escucha o lee algo relacionado con el término Educomunicación o con la Educación en Medios, lo habitual es que considere estos conceptos como algo moderno. No obstante, hace décadas que la palabra «Educomunicación» y su significado son objeto de investigación para los autores interesados en esa simbiosis entre enseñanza y comunicación. Fue el pedagogo brasileño Paulo Freire uno de los primeros precursores del término, un concepto que ya utilizó desde la década de 1970 y que fue admitido por la UNESCO en 1979 (Comisión de Expertos, París).

El estudio de esta disciplina se remonta, sin embargo, a principios del siglo pasado. Según LenMasterman (1993), «se puede decir que la alfabetización audiovisual empezó realmente en Gran Bretaña con la publicación en 1933 del librito de F.R. Leavis y Denys Thompson *Culture and Environment [Cultura y entorno]*» (p. 56), una obra que consideraba a los *mass media* como un peligro para la civilización y que proponía que los profesores de lengua fueran los encargados de proteger de estos a sus alumnos.

La evolución de la investigación sobre Educomunicación y todos los conceptos relacionados (Educación en Medios, Alfabetización Mediática e Informativa, Educación en materia de comunicación, competencia mediática...) es uno de los aspectos que se abordarán en el marco teórico de este trabajo. No obstante, la referencia a sus orígenes es necesaria para demostrar que la Educación en Medios no es una disciplina nueva, sino que cuenta ya con muchas décadas de investigación.

Sin embargo, tiene sentido que en los últimos años exista un auge de publicaciones al respecto. La razón es esa Sociedad de la Información y el Conocimiento en la que estamos inmersos (que ha favorecido la proliferación de estudios en todos los ámbitos) y la velocidad con la que se desarrollan nuevas tecnologías para la comunicación. Estos avances alteran las estructuras, los hábitos, los ritmos y los valores de una sociedad, por lo que son muchos los interesados en estudiar cuál es la mejor manera de incluirlos en el sistema educativo y preparar a los alumnos para enfrentarse a esa realidad cambiante.

Una de las principales líneas de investigación de los últimos años consiste en analizar cómo conseguir que las escuelas se adapten de forma más efectiva y rápida a la nueva

situación social. Según Pallarès Piquer (2013: 286), «las metodologías basadas en los sistemas del siglo XIX no son las que deben utilizarse en la escuela del siglo XX, deben ser modificadas por acciones educativas próximas al alumnado». Esto supone que la educación basada en los libros de texto y en las clases magistrales en las que el profesor se dirige a un alumnado pasivo, debe evolucionar hacia un nuevo modelo en el que el docente sea un moderador capaz de construir redes de aprendizaje y conocimiento entre unos alumnos más participativos.

La perspectiva del docente es especialmente importante en ese intento por adaptar la educación a la nueva situación social, por eso continúa siendo objeto de estudio de publicaciones recientes. Profesores y alumnos son protagonistas de ese asincronismo entre la vida fuera y dentro de la escuela. Son capaces de aprovechar las ventajas de las tecnologías digitales en su vida diaria (para informarse, comunicarse o entretenerse, por ejemplo), pero luego desconectan de ellas en el contexto escolar. Para remediar esa contradicción, es preciso «cambiar el escenario del aula y del centro creando tiempos y espacios donde sea posible experimentar con discursos diferentes e incluso enfrentados al discurso académico» (Rodríguez, 2012: 231), promoviendo el uso de los recursos digitales y aplicándolos en situaciones reales y no artificiales.

Otras líneas de investigación se centran en la educación mediática destinada a una audiencia denominada “prosumidora”, es decir, que abandona su carácter pasivo y es capaz de consumir y producir contenidos. En el estudio *Educación en alfabetización mediática para una ciudadanía prosumidora*, publicado en la revista *Comunicar*, se afirma que «consumir y producir de manera constructiva y autónoma han de constituirse en los objetivos de la actual alfabetización mediática», instruyendo así a las futuras audiencias para que sean capaces no solo de consumir medios sino también de crear mensajes críticos, responsables y creativos (García, Ramírez y Rodríguez, 2014: 15-23).

En ese mismo estudio se realiza una de las investigaciones más recientes que hemos encontrado respecto al nivel de competencia mediática de los alumnos españoles. Se trata de unos cuestionarios realizados en el curso 2012-13, en distintos niveles de la enseñanza básica y el Bachillerato, para estudiar variables como su manejo del lenguaje, la dimensión tecnológica o ideológica, la recepción y producción de mensajes, etc. Los resultados demostraron que «el nivel de competencia mediática de los niños y jóvenes

españoles no ha conseguido aún un nivel óptimo», por lo que es necesario seguir trabajando para que la alfabetización mediática sea parte indispensable de la formación de ciudadanos prosumidores y «consolide una participación activa en los medios con un marcado carácter crítico-constructivo» (García, Ramírez y Rodríguez, 2014: 15-23).

Además, destaca que la mayoría de las publicaciones recientes sobre Educomunicación están directamente relacionadas con los últimos avances tecnológicos en el ámbito escolar. La Educación en Medios no implica únicamente aprender a usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pero existe una correlación muy alta entre ambas dimensiones. Prueba de ello son las investigaciones sobre la utilización de los blogs y wikis en las aulas, del aprendizaje semipresencial (también conocido como *e-learning* o *b-learning*), el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, las plataformas MOOC (cursos en línea masivos y de carácter abierto), el uso de las redes sociales con fines educativos, la realidad aumentada, etc.

El estudio *Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen*, publicado en la *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, analiza las tendencias de las políticas educativas que se están implantando en España sobre la integración de las TIC en las escuelas. Entre ellas destaca «la lenta desaparición de los libros de texto en papel y su sustitución por las plataformas de contenidos digitales», la incorporación de las tabletas al aula en lugar de portátiles, la consolidación de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) o «el incremento de la oferta formativa institucional destinada al profesorado mediante la modalidad de aulas virtuales» (Area et al., 2014: 31-32). Todas estas tendencias y avances tienen indudables repercusiones en la incorporación de la Educación en Medios en los centros.

Por otra parte, es importante la actuación de organismos internacionales como la UNESCO respecto a lo que ellos conocen como Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). En los últimos años destaca la Declaración de Fez sobre AMI (2011), la publicación de un nuevo Currículo AMI para profesores (2011) o la Declaración de Moscú (2012). Esta publicación, resultado de la Conferencia Internacional *Alfabetización Mediática e Informacional en Sociedades del Conocimiento*, tuvo como objetivo analizar las actuales barreras de la alfabetización mediática e informacional en el panorama internacional, incrementar la conciencia

pública sobre su importancia o presentar propuestas para la integración de la AMI en todas las políticas nacionales de carácter educativo y cultural.

Con todo esto, los párrafos anteriores pretenden ofrecer un idea general sobre cuál es el estado actual de la investigación sobre Educación en Medios y cuáles son las áreas de estudio que más interés despiertan actualmente entre los teóricos de la educación y la comunicación. Esto permite enmarcar en un contexto actual el objeto de estudio de este trabajo y su posterior análisis.

IV. MARCO TEÓRICO

IV.1. La Educación en Medios en el panorama internacional: origen y evolución

Tal y como se ha mencionado al comienzo del epígrafe anterior, algunos autores como LenMasterman sitúan los primeros antecedentes de la materia en Gran Bretaña durante la década de 1930. Concretamente, este autor de referencia-consultor de la UNESCO y del Consejo de Europa sobre Educación en materia de comunicación- considera como el origen de la Educación en Medios al libro *Cultura y entorno* de Leavis y Thompson, publicado en 1933 (Masterman, 1993). Esta obra, al igual que la mayoría de las publicadas en los primeros años de investigación de la educación mediática, pretendía advertir de los efectos perversos que los entonces nuevos *mass media* podían tener sobre la civilización. Esta perspectiva será expuesta con más detalle al analizar la evolución de los principales paradigmas teóricos sobre la Educación en Medios.

Por otra parte, uno de los primeros pedagogos en incluir los medios en el aula fue el francés Célestin Freinet. Su «pedagogía del trabajo» contribuyó al movimiento de la Escuela Nueva, desarrollado durante el período de entreguerras del siglo pasado. Freinet destaca por ser pionero en la introducción de la imprenta en las aulas, fomentar la técnica del texto libre elaborado por los alumnos, crear la revista escolar o favorecer la correspondencia de textos entre el alumnado de distintos centros (Soëtard, 2013). Sus intuiciones pedagógicas permitieron «enfocar la importancia de la producción mediática de los niños en su descubrimiento del mundo, sobre todo utilizando el periódico escolar y la imprenta» (Bevort, 2007: 44). Las conocidas como «técnicas Freinet» constituyen el primer intento en la historia de introducir los medios de comunicación en las aulas como herramienta educativa.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se desarrolla de forma simultánea en distintos países este campo de estudio. Por ejemplo, comienza a investigarse en Estados Unidos bajo el término de *Media Literacy* o en Reino Unido como *Media Education*. Además, surgen las primeras instituciones relacionadas con la materia, como el *Center for Media Literacy* o el *National Telemedia Council* en EE.UU., el *British Film Institute* en Gran Bretaña y la *Association for Media Literacy* en Canadá, entre otras (Aparici et al., 2010).

Posteriormente, a partir de los años 70, la UNESCO fomenta las políticas en comunicación, influenciada por la Escuela de Frankfurt y su postura crítica contra la industria cultural, las teorías de Marshall McLuhan, los estudios sobre *Comunicación para el Desarrollo* en América Latina y los primeros educadores: Paulo Freire, Mario Kaplún, Daniel Prieto Castillo... (Barbas, 2012).

En 1973, el Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) elaboró una de las primeras definiciones para referirse a la educación en materia de comunicación. Un enunciado que fue ampliado varios años más tarde por una Comisión de Expertos de la UNESCO en París (1979), resultando del siguiente tenor:

Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles [...] y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la educación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación. (Morsy, 1984: 8)

Esta definición se recogió en 1984 en el libro *La educación en materia de comunicación*, una obra publicada por la propia UNESCO que supuso la institucionalización de la Educación en Medios a nivel mundial. Además, la organización había redactado dos años antes la Declaración de Grünwald sobre la Enseñanza de los Medios (1982, Alemania). A partir de entonces y hasta los primeros años de 1990, nos encontramos con un período de expansión de diferentes prácticas en este campo de estudios y el nacimiento de numerosos movimientos y acciones de carácter local, regional e internacional (Aparici et al., 2010).

En 1992, la UNESCO, UNICEF y la organización independiente CENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística) convocan una convención de expertos en Santiago de Chile. El resultado fue una nueva definición de Educomunicación, entendida entonces como «el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social», abarcando también la «formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad» (Aparici et al., 2010:

9). Destaca respecto a la definición anterior esa mención explícita al pensamiento crítico que hay que adoptar frente a los procesos comunicativos y la referencia a los valores culturales y la verdad.

Roberto Aparici analiza en *Educomunicación: más allá del 2.0* (2010) cómo a finales de la década de los 80 y principios de los 90, a partir de la globalización de la economía y del desarrollo de las TIC, se estandarizaron y expandieron los modelos anglosajones respecto a la Educación en Medios. Además, señala que el desarrollo de esta materia «es inversamente proporcional con la expansión de las nuevas tecnologías», pues elementos como la prensa, el vídeo, el cómic o el estudio de la televisión «fueron sustituidos por aulas de informática y los modelos de formación que comienzan a ponerse en práctica oscilaban [...] entre el tecnicismo y la tecnocracia con el uso de los ordenadores en las escuelas» (p. 11). Así, la tecnología empezaba a acumular en las aulas más protagonismo que el consumo responsable de los medios.

Esa inclusión cada vez mayor de la tecnología en los centros, fundamentada en la virtualidad y el desarrollo constante de nuevos dispositivos digitales, es la tendencia que se mantendrá durante la década de los 90 y el comienzo del siglo XXI. Los principales avances a nivel internacional respecto a la Educación en Medios durante los primeros años de este siglo ya los hemos introducido en el «Problema de la investigación», al mencionar el desarrollo de la AMI o los diferentes currículos y declaraciones internacionales publicadas al respecto.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) también ha favorecido -a través de publicaciones de la Alianza de Civilizaciones- que la alfabetización mediática sea considerada globalmente «no solo como una opción, sino como una necesidad» de la actual sociedad de la información. También considera primordial «infundir dinamismo al proceso de normalización por el que la educación y alfabetización mediática se incluirían en los planes escolares de los países del mundo». (Scheuer, 2009: 15-16). Se trata, por tanto, de otra muestra de que la Educación en Medios es una materia de gran relevancia a nivel global.

Además, también es destacable la labor de la Comisión Europea y las múltiples iniciativas aprobadas por el Parlamento Europeo para instar a los Estados miembros a

trabajar por la alfabetización en materia de comunicación. Algunos ejemplos son la Recomendación de la Comisión Europea de 2007 titulada *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital* (COM/2007/833) o la Recomendación de agosto de 2009 «sobre alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente» (2009/625/CE).

A pesar de los esfuerzos de la Comisión por fomentar la alfabetización mediática entre todos los Estados miembros, «la generalización de la Educación en Medios en Europa ha sido desigual», en función de la importancia que le diese cada país y de su capacidad para establecer los objetivos para conseguirla. «Hay países como Austria e Inglaterra que la tienen perfectamente integrada y otros como Francia, Bélgica o Alemania que están muy avanzados en la materia pero que no la han generalizado todavía» (Margalef, 2010: 9). Así, vemos cómo aún queda un largo camino por recorrer para que todos los Estados miembros alcancen un nivel óptimo y similar entre ellos respecto al desarrollo de la Educomunicación en sus respectivos sistemas educativos.

IV.2.La Educación en Medios en España

El informe *Retos y perspectivas de la educación mediática en España. Proyecto Mediascopio* (2010), redactado por Juan Miguel Margalef para el Ministerio de Educación, recorre la evolución de la Educación en Medios en nuestro país. Según este documento, la materia empieza a desarrollarse en España en la década de 1980. El punto de partida es la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, en la que –siguiendo las directrices de la UNESCO- se incluyen algunas primeras menciones a aspectos relacionados con la educación mediática. Por ejemplo, se contempla el desarrollo del sentido crítico ante las fuentes de información como una de las capacidades que adquirir durante la Educación Secundaria Obligatoria. Además, se permite ofertar optativas como «Imagen y Expresión» y «Procesos de comunicación» en la ESO o «Comunicación audiovisual» en Bachillerato.

También es cierto que la LOGSE y la consiguiente descentralización del sistema educativo supuso la aparición de varios programas para fomentar la introducción de los periódicos en las aulas (Programa Prensa-Escuela), el uso de las nuevas tecnologías (Programa Atenea o Programa Alhambra) o la utilización didáctica de los medios

audiovisuales (Programa Mercurio). Estos programas «suponen una implicación de las instituciones educativas para que los medios se integren en la educación», pero continúan «siendo muy instrumentalistas, careciendo de una visión integradora de todos y cada uno de los medios»(Gabelas, 2006: 70).

Los programas experimentales, generalmente promovidos por el Ministerio de Educación, se encontraron con numerosos límites de carácter tecnológico o económico, como la dificultad para enviar periódicos a los centros por el alto precio de las suscripciones (Prensa-Escuela). Estos proyectos «no lograron influir suficientemente en la elaboración de los currículos» o en la preparación del profesorado, además de que «el uso instrumental de las tecnologías prevaleció sobre la formación del sentido crítico» (Margalef, 2010: 12).

Después de la aprobación de la LOGSE-última década del siglo XX y primeros años del XXI- la Educación en Medios se continúa desarrollando en España «pero de forma aislada y descoordinada, promovida por la propia ley que le daba una escasa cobertura, y por asociaciones o universidades interesadas en la materia» (Margalef, 2010: 8). Además, ni las Comunidades Autónomas ni la Administración educativa central se habían esforzado por incentivar la educación mediática más allá de la aprobación de la nueva legislación en 1990.

Cuatro años más tarde, el propio Ministerio de Educación publicó la *Guía para el uso de medios de comunicación* con el objetivo de ayudar a entender las alusiones a los medios que se hacían en la LOGSE. No obstante, la educación mediática continuó estancada hasta más de una década más tarde, cuando se aprobó la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. La nueva legislación sigue sin abordar directamente la alfabetización mediática, pero al implantar la formación en competencias «permite atender mejor a las necesidades formativas a las que apunta la educación en medios» (Margalef, 2010: 17). La comunicación lingüística, el tratamiento de la información y competencia digital o la competencia social y ciudadana son algunas de las capacidades incluidas en la LOE relacionadas con la educación mediática.

El hecho de que el desarrollo de la Educación en Medios en España no haya sido tan rápido y efectivo como debería, no quiere decir que nuestro país no cuente con

iniciativas de gran interés y repercusión internacional. José Antonio Gabelas (2006: 73) destaca la labor de algunos grupos y colectivos nacionales como «Comunicar», «Aire», «Pé de Imaxe», «Spectus», «DragMagic», «Teleduca», «Espiral» o «Mitjans». También menciona a Roberto Aparici, Agustín García Matilla o Joan Ferrés como profesionales de referencia. Margalef (2010), por su parte, destaca las iniciativas en favor de la Educación en Medios llevadas a cabo por universidades como la de Sevilla, Huelva, La Laguna, la UNED o la Universidad Autónoma de Barcelona.

La mayoría de estas iniciativas se desarrollaron, no obstante, «sin un plan o proyecto consensuado para todo el territorio español» (Area et al., 2014: 12). Sin embargo, entre 2009 y 2012 existe en España una experiencia de política nacional coordinada: el «Programa Escuela 2.0». Este seguía las tendencias sobre la introducción de las TIC en las aulas a nivel europeo y mundial, como el «modelo 1:1» (un ordenador por niño). Estaba destinado a los alumnos de 5º y 6º de Primaria (a excepción de Cataluña y Extremadura) y fue implantado en la mayoría de las Comunidades Autónomas españolas, entre ellas las Islas Canarias. El programa recibió en nuestra comunidad el nombre de «clic-Escuela 2.0».

Los objetivos generales adoptados por este proyecto en las distintas CC.AA. coincidían en fomentar la «dotación de ordenadores portátiles para el profesorado y el alumnado, de PDI para las aulas, conectividad de los centros a internet, creación y desarrollo de materiales educativos online y la formación del profesorado en TIC» (Area et al., 2014: 14). Una vez más, se hace hincapié en el factor tecnológico por encima del resto de competencias que forman parte de la alfabetización mediática. No obstante, es también un aspecto positivo esta mejora de la inclusión de las TIC en las aulas, enmarcada dentro de una acción coordinada a nivel nacional e internacional.

IV.3. Políticas educativas TIC en las Islas Canarias

En el artículo *Las Políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen* (2014), Manuel Area analiza las repercusiones de este programa en Canarias y las iniciativas previas que han estado vigentes en nuestra Comunidad Autónoma. Las políticas educativas relacionadas con la inclusión de las TIC en las aulas se remontan a la década de 1980 con el «Proyecto Ábaco» y el

«Programa de Medios Audiovisuales», seguido del «Programa de Nuevas Tecnologías» (años 90) y el «Programa Medusa» (finales de los 90 y principios del siglo XXI).

El siguiente paso fue el «Programa clic Escuela 2.0» ya mencionado, que «dejó no solo las tecnologías en el aula sino también muchas prácticas e iniciativas pedagógicas» para seguir trabajando en el uso educativo de esos avances (Area et al., 2014: 16). Por ejemplo, se crean entornos virtuales de trabajo colaborativo para los centros y el profesorado (para desarrollar la competencia digital e informacional) y se instaura el proyecto «Tecnologías al Servicio de las Personas y Gestión del Conocimiento», aplicable a la Educación Primaria y Secundaria y basado en «lo que se hace» con las tecnologías, no las tecnologías en sí mismas (Area et al., 2014: 17). En la actualidad, la evaluación de la integración de las TIC en la educación está en Canarias a cargo del Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna (EDULLAB).

Esto demuestra que, si bien aprender a usar las TIC no implica educarse en medios, su incorporación a las aulas y sus infinitas funcionalidades favorecen la aparición de iniciativas para desarrollar la alfabetización mediática e informativa. No obstante, lo que ocurre con la mayoría de estos proyectos es que esa dimensión tecnológica eclipsa al resto de aspectos relacionados con la Educomunicación. Se fomenta demasiado el aprendizaje del manejo de las tecnologías en relación a la capacidad de utilizarlas de forma responsable, comprender sus códigos, emplearlas para acceder a información de calidad y generar conocimiento, etc. El reto de la Educación en Medios es conseguir equilibrar el factor tecnológico con el desarrollo cognitivo y personal que permita al alumnado desenvolverse en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

IV.4.Las perspectivas teóricas sobre la Educación en Medios: paradigmas y desarrollo curricular

El estudio de la Educación en Medios y su incorporación en los sistemas educativos se remonta a las primeras décadas del siglo pasado. Desde entonces, las perspectivas teóricas que los profesionales e investigadores han adoptado respecto a esta materia han variado mucho, pues han evolucionado junto a la sociedad y la tecnología.

Entre los autores que han analizado esas perspectivas y las distintas tendencias teóricas sobre Educomunicación destaca LenMasterman y su obra *The Media Education Revolution* (traducida al español como *La revolución de la educación audiovisual*). Este artículo, publicado en 1993 en la revista *Canadian Journal of Educational Communication*, distingue tres grandes paradigmas que permiten clasificar las distintas teorías sobre Educación en Medios:

a) «El paradigma de la inoculación»

Este enfoque fue el más común entre principios del siglo pasado y la década de 1960. Al igual que la obra *Cultura y entorno* de F.R. Leavis y Denys Thompson ya mencionada, las principales teorías de esta época se centraban en advertir o proteger a los alumnos de los efectos perversos de los nuevos medios de comunicación de masas. Debemos considerar que entonces los medios no impresos (como el cine o la radio) eran una novedad y se expandían a gran velocidad. Las consecuencias aún desconocidas de la influencia social de los nuevos medios hicieron que el sector educativo y los intelectuales se mostraran reticentes al respecto. Además, consideraban que los nuevos productos mediáticos eran de peor calidad y creían necesario preparar a los alumnos para no dejarse seducir por ellos. Era, a fin de cuentas, una Educación en contra de los Medios más que una Educación en Medios (Area, 1995).

b) «El paradigma de las artes populares»

Tal y como explica M. Area en su artículo *La Educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum escolar* (1995), el cambio al siguiente paradigma se produce en la década de 1970. Aparece entonces una nueva generación de docentes que se habían formado con medios tanto impresos como audiovisuales y que consideraban igual de valiosos los resultados de ambos. El paradigma recibe el nombre de las artes populares porque se basa en la concepción de que la cultura popular era capaz de producir trabajos igual de válidos que los de la cultura elevada. Sin embargo, este paradigma dejó de predominar en tan solo una década, debido a factores como la excesiva focalización en la enseñanza del cine (cuando los alumnos consumían más televisión) o la falta de acciones y criterios de evaluación comunes para enseñar a distinguir entre los productos culturales de mejor y peor calidad.

c) «El paradigma de la representación»

Durante la década de 1980, el interés por la valoración estética de los medios –también propio del anterior paradigma- fue sustituido por el estudio de su poder ideológico y político. En este período la Educación en Medios integra conceptos de otras disciplinas como la semiótica, que le aporta términos como el de «representación» que da nombre a este paradigma. Su idea consiste en enseñar que los medios no reflejan la realidad en sí, sino que son una representación codificada y simbólica de la misma, resultado de la interpretación subjetiva de quien elabora las informaciones. Esa representación convierte a los medios en herramientas idóneas para la influencia ideológica y política, un cambio de perspectiva teórica que alteró la Educación en Medios en todos sus aspectos: metodología, objetivos, contenidos, etc. (Area, 1995).

En esta época se originan múltiples propuestas teóricas -integradas en este paradigma- que proponen modelos concretos para la elaboración de programas curriculares sobre Educación en Medios. Manuel Area destaca en el mismo artículo (1995) un esquema conceptual utilizado en el *New York's Elementary Media Literacy Pilot Project*, basado precisamente en las ideas de Masterman y que sintetiza una base teórica para el desarrollo curricular de la Educación en Medios.

Este esquema parte de ese principio del paradigma de la representación de que los medios muestran una versión codificada de la realidad. Así, no existen descripciones neutras en los medios de comunicación, que presentan solo una muestra selectiva de lo que ocurre en el mundo y que tienen una gran capacidad de influir ideológicamente en los consumidores de información. El objetivo de la Educación en Medios es preparar a los alumnos para adoptar una actitud crítica y activa ante esa influencia mediática. Partiendo de esa base, el esquema propone tres ejes principales para analizar todo medio de comunicación:

- a) **El texto:** el producto mediático, ya sea un periódico, un programa de televisión, una canción, un videoclip... Analizar esta dimensión implica que los alumnos determinen de qué tipo de texto se trata o a qué género pertenece, cuáles son sus elementos narrativos, cuál es su significado, qué valores pretende transmitir, etc.
- b) **La audiencia:** el grupo de consumidores a quien va dirigido cada producto. Este aspecto es, según este modelo, lo primero que deben identificar los alumnos al enfrentarse a un texto. Han de distinguir a qué tipo de audiencia va dirigido, por

qué motivo y también deben conocer cómo los medios comercializan con ellas para venderlas a los anunciantes. Todo eso pretende desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico frente a la información, que les permita reconocer todos sus posibles significados y realizar una lectura activa de la misma.

- c) **La producción:** la elaboración del producto mediático. Los alumnos deben conocer quién crea productos en los medios de comunicación, qué herramientas o tecnologías necesita, cuál es el marco legal que regula su actividad, a qué presiones debe enfrentarse, cuáles son las fases del proceso de producción, etc.

Como vemos en la Figura 1, las tres dimensiones deben ser enseñadas mediante procesos de análisis y de práctica. Esto quiere decir que no basta con realizar actividades de lectura de los productos mediáticos, sino que los alumnos deben aprender a elaborarlos. Con actividades prácticas los niños y jóvenes adquieren, por ejemplo, mayor soltura a la hora de expresarse y de manejar los lenguajes de los medios de comunicación (Area, 1995).

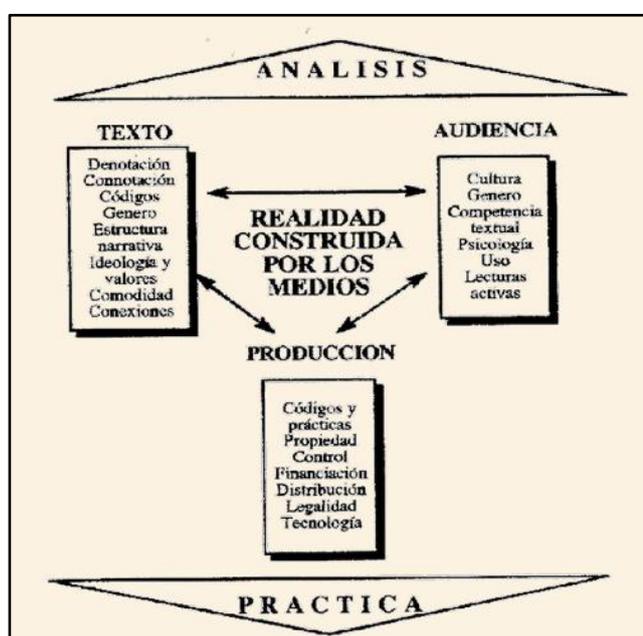


Figura 1. Esquema conceptual de la Educación de Medios de Comunicación (Shepherd, 2012). Fuente: *Pixelbit: Revista de medios y comunicación*, ISSN 1133-8482, N°. 4

La importancia que el esquema otorga a la vertiente práctica de la Educomunicaciones acertada, pues a veces los docentes se limitan a enseñar la teoría de los distintos tipos de texto o cómo analizarlos, pero no plantean actividades que permitan a los alumnos experimentar la elaboración de los mismos. El equilibrio entre teoría y práctica es esencial para el buen aprendizaje de la Educación en Medios.

Además, el modelo sintetiza de forma clara las vertientes más importantes de los medios de comunicación y sus mensajes: el contenido y sus posibles significados, las audiencias, los intereses, la manipulación, la producción, la tecnología... Todos los

aspectos del proceso mediático pueden encajarse en alguna de esas tres dimensiones. Es también un esquema básico aplicable a la realidad actual, lo que justifica su inclusión en el marco teórico de este trabajo.

Otra publicación que también trata el desarrollo curricular de la Educación en Medios es *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum* de Agustí Corominas (1994). Aunque se centra en los productos audiovisuales, Corominas plantea interesantes reflexiones sobre la necesidad de revisar los sistemas de comunicación en las escuelas para adaptarlos a la sociedad actual, sobre la mejor manera de crear entornos comunicativos en los centros, el desarrollo del sentido crítico en los alumnos o las ventajas de la comunicación entre escuelas.

Corominas también realiza en este libro una interesante propuesta de las «Bases pedagógicas para planear un currículum de comunicación audiovisual»(Corominas, 1994: 55):

1. Conocimiento de la pluralidad de lenguajes básicos que una sociedad utiliza
2. Desarrollo de las capacidades de observación de la realidad
3. Desarrollo de las estructuras temporales
4. Desarrollo de las estructuras espaciales
5. Desarrollo de los procesos de generalización y abstracción
6. Desarrollo de los sentimientos y juicios morales
7. Educación de los sentimientos y emociones
8. Integración de la tecnología mediadora en los procesos de aprendizaje

Según este autor, el desarrollo curricular de la comunicación audiovisual debe girar en torno a estos ocho aspectos y su propuesta es extrapolable al contexto de los medios en general. Al igual que en el modelo anterior, el esquema abarca el aprendizaje de los aspectos esenciales de la Educomunicación, como los lenguajes o códigos propios de la sociedad y los medios, el desarrollo de las estructuras temporales y espaciales que nos permiten comprender los productos mediáticos o su dimensión tecnológica.

Llama la atención esa mención explícita a la educación de los sentimientos y las emociones como base pedagógica para la educación audiovisual. El autor considera importante que los alumnos identifiquen los sentimientos que los medios de

comunicación son capaces de crear en sus receptores y aprendan a saber transmitirlos ellos mismos en sus propias creaciones (Corominas, 1994: 53). Esto es una forma de prepararlos para la influencia que los medios ejercen en su ideología, su conducta y el desarrollo de sus emociones.

Al igual que en el modelo anterior, el autor resalta la importancia de las actividades prácticas para el alumno, además de que este cuente con el entorno comunicativo y los materiales adecuados para llevarlas a cabo. Propone que existe en las aulas una mediateca, un espacio donde los alumnos acumulen de forma organizada la información que han ido adquiriendo o produciendo, de manera que puedan consultarla y utilizarla para crear conocimiento. Este espacio en cada aula destinado al acceso y el almacenamiento de información también parece una iniciativa muy interesante.

Uno de los aspectos más valiosos del libro es su propuesta de actividades concretas en sobre comunicación audiovisual. Actividades distintas (realizar salidas al exterior y elaborar cuadernos de observación, planificar piezas audiovisuales, escribir guiones, analizar secuencias...) que organizapara la Educación Primaria y la ESO, proponiendo objetivos para cada nivel y adaptándolos a las capacidades propias de los niños en cada etapa. Se convierte así en una guía práctica que, si bien necesita adaptarse a la realidad social y tecnológica actual, es muy útil para orientar y proponer ideas a los docentes que quieran inculcar en sus alumnos las competencias y valores de la Educación en Medios.

IV.5. Educar en medios no es educar para las TIC

La Educación en Medios no se limita a enseñar a los alumnos a manejar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. A veces se confunden ambos objetivos o se reduce la Educación en Medios a ese ámbito tecnológico, excluyendo las habilidades cognitivas y personales que ha de desarrollar el alumnado por encima del mero funcionamiento de dispositivos. Resulta esencial remarcar que las TIC son un elemento más dentro de la Educomunicación y que, por tanto, el desarrollo curricular de esta materia no puede centrarse solo en la tecnología. Las TIC son una gran herramienta para el tratamiento y el acceso a la información y es necesario enseñar a los alumnos a utilizarlas correctamente, pero ha de existir un equilibrio entre enseñar cómo funcionan y saber qué podemos hacer con ellas, cómo emplearlas para buscar información y cómo crear conocimiento.

La mayoría de los autores coinciden en esa necesidad. Por ejemplo, Gutiérrez y Tyner (2012: 32) afirman que debe perseguirse una «alfabetización crítica, dignificante y liberadora» y no «una capacitación como usuario de cualquier nuevo dispositivo que vaya surgiendo». Para esa enseñanza instrumental no es imprescindible la escuela (la mayoría de los alumnos aprenden a utilizar esos dispositivos fuera del centro), una institución que sí es esencial para la educación formal de los niños y jóvenes. Estos autores diferencian entre «educar con medios» y «educar sobre medios». Además, afirman que la tecnología educativa se ha incluido en los planes de formación del profesorado, mientras que «el estudio de los medios y la educación para los medios ha venido luchando sin demasiado éxito por hacerse un hueco en los currículos de la enseñanza obligatoria en distintos países». Ese predominio de la tecnología también está determinado por intereses comerciales y los consiguientes beneficios derivados de la introducción de las tecnologías educativas en las aulas.

A. Corominas (1994) también afirma en *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum* que es necesario un dominio básico de la tecnología, pero que hay que evitar caer en el reduccionismo y olvidar que esos aspectos tienen un lugar dentro del amplio significado cultural de la comunicación audiovisual (extrapolable a todos los medios de comunicación). Roberto Aparici (1992) también considera la tecnología como parte de la educación audiovisual, donde es más importante enseñar la forma en que se construyen los productos mediáticos, sus significados implícitos, el contexto cultural en el que se producen, etc. Los dos autores coinciden con nuestra idea de que la tecnología pertenece a una categoría mayor de Educación en Medios.

En definitiva, es preciso preocuparse «no solo del acceso a los recursos técnicos por parte de las escuelas y de los estudiantes sino a la exposición a pedagogías que sean coherentes con ellos». Es decir, comprender que más allá de la «sustancia técnica» está la «esencia pedagógica» (Rodríguez, 2012: 229). El planteamiento compartido por estos autores de que es necesario evitar el reduccionismo tecnológico e instrumental es el que mantendremos a la hora de valorar de forma crítica el actual currículum educativo español y sus contenidos sobre medios de comunicación, una reflexión que se incluirá en el capítulo destinado al análisis dentro de este Trabajo de Fin de Grado.

V. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Como punto de partida previo al análisis de la nueva *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), el presente Trabajo de Fin de Grado plantea las siguientes hipótesis:

- 1. La nueva legislación mantiene como una de sus competencias básicas el«tratamiento de la información y competencia digital».** Tal y como contemplaba la regulación educativa anterior, presuponemos que –debido a su importancia- el tratamiento de la información seguirá incluyéndose de forma explícita como una de las competencias mínimas que deben adquirirse en la educación básica.
- 2. La Educación en Medios según la LOMCE se continúa trabajando como elemento transversal.** Al igual que ha ocurrido con el resto de legislaciones educativas anteriores en España, es lógico pensar que la Educación en Medios continúa desarrollándose en el currículo como un elemento transversal, presente de forma constante durante el período de formación obligatoria de los alumnos e integrado en la programación de otras asignaturas. Por tanto, se considera muy probable que la Educación en Medios no se haya constituido como asignatura independiente o cualquier otro tipo de modalidad de inclusión en el currículo que no sea la opción de la transversalidad.
- 3. La mayoría de contenidos sobre Educación en Medios estarán incluidos dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.** Debido a la semejanza de muchos contenidos de ambas materias (especialmente los relativos a los medios impresos) y al hecho de que tradicionalmente los profesores de Lengua han sido los encargados de acercar los medios a los alumnos, suponemos que la mayoría de las enseñanzas atribuibles a la Educomunicación estarán integradas en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de los distintos cursos. El análisis de los diferentes géneros y tipos de texto, el trabajo de la expresión y comprensión escrita u oral o la diferenciación entre denotación y connotación son algunos de los contenidos que habitualmente suelen impartirse en esta asignatura y que están muy relacionados con la Educación en Medios.

- 4. Los contenidos relacionados con las TIC predominarán sobre el tratamiento de información y medios de comunicación.** Tal y como se ha comentado en el marco teórico, lo habitual es que se reduzca la Educación en Medios a la dimensión tecnológica. De esta manera, se enseña a los alumnos más contenidos respecto al manejo de las TIC que relacionados con el desarrollo de una actitud activa frente al consumo de información. Suponemos que este predominio tecnológico continuará siendo visible en la nueva legislación.

- 5. Los contenidos sobre Educación en Medios serán más numerosos cuanto mayor sea el curso o nivel analizado.** Las competencias relacionadas con la educación para aprender a consumir los medios de comunicación, al igual que ocurre con cualquier otra área del conocimiento, han de introducirse de forma gradual en la educación básica. Es lógico suponer que los contenidos están incluidos en cada etapa de acuerdo con el grado de desarrollo intelectual y personal del alumnado y adquiriendo cada curso una mayor dificultad. Por ello presuponemos que serán más numerosos en los niveles más altos de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato que en la Educación Primaria.

- 6. Los contenidos relativos a la Educación en Medios serán todavía insuficientes en comparación con los de otras competencias equiparables.** Es posible que la nueva legislación solo incluya muy pocas referencias a esos contenidos y que, a pesar de que parece que los sistemas educativos son cada vez más conscientes de su importancia, la Educación en Medios solo haya conseguido espacio muy limitado y quizás aún insuficiente dentro del currículo de la educación básica. También podemos suponer, que ese espacio dedicado a la alfabetización mediática es mayor que el contemplado en la legislación inmediatamente anterior.

A través de la lectura exhaustiva de los nuevos documentos oficiales será posible verificar o refutar estas hipótesis. Así podremos comprobar de qué forma se incluye la Educación en Medios en el nuevo currículo y valorar si es esta la propuesta más acertada para formar a unos alumnos capaces de comunicarse y consumir información de forma responsable y enriquecedora.

VI. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene la finalidad de cumplir con una serie de objetivos que fomenten el debate y la reflexión sobre el estado actual de la Educación en Medios. Esos objetivos son los siguientes:

1. **Analizar la inclusión de contenidos sobre medios de comunicación en el contexto general de la educación obligatoria (en este caso, en el marco específico de la Comunidad Autónoma de Canarias).** Con este fin es preciso realizar una revisión de los principales documentos oficiales publicados en el Boletín Oficial del Estado y el Boletín Oficial de Canarias en relación a la ordenación de la educación obligatoria (y adicionalmente también del Bachillerato).

Esta revisión constituye el objetivo principal del trabajo y es especialmente necesaria hoy en día, pues en los últimos dos años se ha aprobado la nueva *Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, así como nuevos textos con carácter de Real Decreto por los que se establece un nuevo currículo básico de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Estos cambios recientes en la legislación hacen que este trabajo adquiera mayor interés y nos permiten averiguar cuáles son las últimas decisiones que se han tomado respecto al currículo de la enseñanza básica y la inclusión en este de la Educación en Medios. Por tanto, también es posible realizar una comparación con la legislación inmediatamente anterior e identificar las principales diferencias y novedades en relación al tema que nos ocupa.

Al acceder a estos textos oficiales nuestro objetivo es averiguar, por ejemplo, si se contempla en ellos la Educación en Medios como una competencia básica del alumnado, si constituyen una asignatura independiente o se imparten como elemento transversal, en qué niveles y asignaturas se contemplan contenidos relacionados con los medios de comunicación o, en función del carácter de esos contenidos, qué aptitudes se pretenden desarrollar en los alumnos.

2. **Valorar de forma crítica y argumentada de la legislación vigente.** La finalidad de este trabajo de investigación no consiste solo en identificar la respuesta a las cuestiones anteriores, sino también en realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos. Así, se pretende valorar si lo que se ordena en la legislación actual es lo más adecuado o efectivo, si se incluyen suficientes contenidos sobre Educación en Medios en el currículo, qué otras propuestas o alternativas existen y cuáles son sus ventajas y desventajas, etc.

3. **Determinar en qué punto se encuentra actualmente la investigación sobre Educación en Medios (objetivo secundario).** De forma indirecta, el trabajo pretende –a través del análisis de esos textos oficiales y también de la bibliografía específica- averiguar cuál es el estado actual del estudio de la Educación en Medios o Educomunicación, cuáles son los últimos avances y las líneas de investigación más recientes al respecto o prever en qué dirección evolucionará esta disciplina en el futuro. Esto permite construir una visión más completa de la Educación en Medios que abarque no solo lo que se ha hecho hasta ahora y lo que se hace actualmente, sino también las novedades y los próximos retos de la Educomunicación.

4. **Recopilar algunos ejemplos reales de lo que ocurre en los centros canarios (objetivo secundario).** Como complemento al análisis de la legislación vigente, el presente trabajo incluye una pequeña referencia a la realidad de los centros educativos canarios. Una sencilla muestra de la opinión de algunos profesores sobre los contenidos de los medios permite, sin pretensiones de generalizar o realizar un estudio exhaustivo, cumplir con el objetivo secundario de aportar algunos ejemplos reales de lo que ocurre en el día a día de los colegios e institutos de nuestro entorno. Por tanto, el análisis de esta cotidianidad no es la finalidad principal de esta investigación, sino una manera de enriquecerlo aportando datos de la experiencia real en las aulas.

5. **Elaborar una propuesta de programación sobre Educación en Medios (objetivo secundario).** Como elemento adicional, este trabajo pretende incluir un modelo de programación para una posible asignatura sobre Educación en Medios en Bachillerato.

VII. METODOLOGÍA DE TRABAJO

La realización de este Trabajo de Fin de Grado requiere de la aplicación de dos métodos distintos: el análisis de contenido de los documentos oficiales y las entrevistas realizadas a los profesores de los centros, incluidas al final del análisis.

En primer lugar y tras la elección del tema, se ha procedido a la consulta de bibliografía básica y la formulación de las distintas hipótesis y objetivos de la investigación. El siguiente paso ha sido comenzar con la lectura de las distintas publicaciones que regulan el actual sistema educativo en España y Canarias, identificando todas aquellas referencias de interés para la Educación en Medios. No se ha tenido en cuenta en esta selección aquellos contenidos exclusivamente tecnológicos o del ámbito instrumental de la información (como mantener el software de un ordenador o las enseñanzas sobre programación, por ejemplo), al contrario que aquellos sobre un uso responsable y seguro de las mismas. Esto responde a los criterios de selección establecidos por la autora (por tanto no exentos de cierta subjetividad), que ha intentado centrarse en aquellas competencias directamente relacionada con los medios, el desarrollo del pensamiento crítico y la propia opinión o el tratamiento de información.

Después de la lectura de estos textos hemos clasificado las materias y sus contenidos en función de las siguientes variables cualitativas y cuantitativas: la etapa en la que se imparte la asignatura, si está regulada por la legislación nacional o regional, el carácter de la misma (troncal, específico, libre configuración) y el número total de contenidos que presenta sobre Educación en Medios. A su vez, dentro de esta última categoría se han contemplado cinco subcategorías para clasificar los contenidos según su tipo: si se refieren de forma explícita a los medios o no, si se centran en la búsqueda general de información en diversas fuentes, si fomentan el pensamiento crítico... La ficha de codificación completa puede consultarse en el Anexo de este trabajo.

Esta clasificación, efectuada con la ayuda de una tabla de *Microsoft Excel*, es un intento de inferir una visión general de cuáles son las asignaturas que más favorecen a la Educación en Medios y en qué sentido lo hacen. En el caso de la Educación Primaria, hemos recontado los contenidos y los estándares de aprendizaje evaluables importantes de cada asignatura (estos últimos son comunes a España y Canarias). Para la ESO y el

Bachillerato, por el contrario, solo se han contado los estándares, al ser más específicos que los contenidos y al no existir aún regulación regional con la que compararlos. Además, debido a la gran extensión de las publicaciones analizadas, hay que tener siempre presente un margen de error en el recuento de todos estos contenidos.

Por otra parte, para las tres entrevistas de los profesores se ha elaborado un cuestionario base con 9 preguntas muy sencillas. Dos de estas entrevistas fueron realizadas en persona y una de ellas fue respondida por escrito ante la imposibilidad de concertar una cita con el entrevistado. Las cuestiones giraron en torno a la opinión de los docentes sobre los beneficios de incluir los medios de comunicación en la enseñanza, la manera en que esto ocurre en su centro, la existencia de periódicos y revistas escolares o la hipotética creación de una asignatura independiente de Educación en Medios.

Solo una vez recopilados todos los datos y realizadas las entrevistas fue posible comenzar con el análisis y la interpretación de los mismos. A continuación presentamos los resultados de ambos procedimientos.

VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS

VIII.1. Cuestiones generales

El preámbulo de la nueva *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) comienza destacando que «el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio» (LOMCE: 1). Esta es la segunda frase del texto que regula actualmente el sistema educativo en España, por lo que se deduce que el desarrollo de ese pensamiento crítico es de vital importancia para el legislador. Esa capacidad es también uno de los pilares básicos de la Educación en Medios. Analizaremos a continuación si se trata de una coincidencia o si, por el contrario, la LOMCE supone un avance en el desarrollo de la educación mediática como una parte más importante de nuestro sistema educativo.

La siguiente mención que hace la ley a competencias relacionadas con la Educomunicación se encuentra en el apartado IV del preámbulo, donde se afirma que «es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico [...] o la capacidad de comunicar» (LOMCE: 3). Esto ya nos permite intuir que, como se plantea en la segunda hipótesis de este trabajo, la Educación en Medios continúa siendo un elemento transversal dentro del currículo. No obstante, llama la atención cómo vuelve a destacarse la importancia de ese pensamiento crítico.

Por otra parte, ni la educación mediática ni algún contenido relacionado con ella se encuentra entre los objetivos de la ley: reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. La Educación en Medios tampoco es uno de los principios sobre los que se fundamenta la nueva legislación, como la mayor autonomía de los centros educativos o las evaluaciones externas de fin de etapa. La ausencia de la materia que nos ocupa entre esos objetivos y principios generales hace que un cambio sustancial en el desarrollo curricular de la misma sea poco probable.

Si avanzamos en la lectura del texto, vemos que desde el preámbulo se le otorga más importancia a la enseñanza instrumental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que a sus utilidades didácticas. Las TIC constituyen uno de los ámbitos «sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del

sistema educativo» (LOMCE: 7). Todo el apartado XI del preámbulo está dedicado a las TIC y al cambio metodológico que suponen para la escuela. Más allá de lo instrumental, solo se hace una breve referencia a que «el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías» debe estar presente en todo el sistema educativo (LOMCE: 8). Además, se incluye una revisión del artículo 111 sobre Tecnologías de la Información y Comunicación, donde se regulan los sistemas de información utilizados por las Administraciones educativas, los entornos virtuales para los docentes como «extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio», las plataformas digitales, etc. (LOMCE: 41). Ocho párrafos destinados a la importancia de la tecnología para la gestión del sistema educativo.

Otro cambio muy sutil que introduce la ley respecto a la LOE se encuentra dentro de los fines de la Educación Primaria: «j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales». La diferencia es que se ha añadido «y audiovisuales» a este apartado. Parece un cambio sencillo, pero indica «por parte del nuevo legislador una voluntad expresa de incluir la producción audiovisual entre los fines de la Educación Primaria, equilibrando en cierta forma la ya incluida invitación a hacer lo propio con las TIC» (San Pablo, Tucho y Aparicio, 2014: 327). Esa misma intención se refleja en el cambio de nombre de la asignatura de Educación Plástica y Visual (ESO), que ahora se denomina Educación plástica, visual y audiovisual (LOMCE: 18).

En esa misma línea, la comunicación audiovisual se incluye junto a las TIC dentro de los elementos transversales que se tratarán en todas las áreas, tanto en la Educación Primaria como en la ESO. El texto afirma –al igual que en la LOE– que «sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TIC, el emprendimiento y la acción cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas» (LOMCE: 14). Un ejemplo más del carácter transversal de los contenidos sobre Educación en Medios.

Además, una de las principales novedades que incluye la LOMCE es la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación, ofertada como materia específica en 4º de la ESO y Bachillerato. En el posterior análisis del currículo podrá comprobarse si los contenidos de esta asignatura se reducen al aprendizaje del funcionamiento de

distintos dispositivos o si, por el contrario, también se centra en lo que se puede hacer con esa tecnología y cómo utilizarla de forma responsable.

La ley también incluye otra asignatura denominada Cultura Audiovisual para los dos cursos de Bachillerato, presente en el currículo desde la LOE. Se trata de una materia contemplada dentro de la modalidad de Artes como posible asignatura troncal, cuyos contenidos específicos también serán analizados posteriormente.

Por último y en cuanto a las consideraciones generales, es preciso destacar la reformulación de las competencias básicas de la enseñanza obligatoria. De esta manera, puede comprobarse en los reales decretos que regulan el currículo de la Educación Primaria, la ESO y Bachillerato, cómo el «Tratamiento de la información y competencia digital» que existía hasta ahora ha sido suprimida, quedando reducida a «competencia digital». Cómo han quedado el resto de competencias constituye uno de los aspectos que serán tratados en el siguiente epígrafe.

VIII.2. La Educación en Medios en el currículo de la Educación Primaria: la legislación nacional

Según el artículo 6 bis de la *Ley Orgánica 2/2006*, corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico y sus objetivos, competencias, contenidos, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación. De esta manera y en consonancia con la LOMCE, el Gobierno también aprobó el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Los cambios incluidos en este currículo respecto al plan anterior se han implantado en este curso escolar 2014-15 para primero, tercero y quinto de Educación Primaria, y se aplicarán en los cursos segundo, cuarto y sexto en 2015-16.

Tal y como adelantábamos en el apartado anterior, uno de los primeros cambios que se detectan en el nuevo currículo es la modificación de las competencias básicas de la Educación Primaria. Comparamos las nuevas competencias en relación a su enunciado en la regulación anterior (indicado entre paréntesis):

1. **Comunicación lingüística** (Competencia en comunicación lingüística)

2. **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología**(Competencia matemática)
3. **Competencia digital** (Tratamiento de la información y competencia digital)
4. **Aprender a aprender** (Competencia para aprender a aprender)
5. **Competencias sociales y cívicas** (Competencia social y ciudadana)
6. **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor** (Autonomía e iniciativa personal)
7. **Conciencia y expresiones culturales** (Competencia cultural y artística)
8. Desaparece la anterior «Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico»

Los principales cambios que nos afectan son esa desaparición del «Tratamiento de la información» (constituyendo su reducción al aspecto digital un retroceso para nuestro objetivo de resaltar la Educación en Medios en el currículo) y la inclusión de «competencias básicas en ciencia y tecnología» junto a las matemáticas. De nuevo, la tecnología le gana la batalla a la información y los medios de comunicación.

Por otra parte, ya se mencionó en el apartado anterior que una de las novedades de la ley era la inclusión de la producción de propuestas visuales y audiovisuales entre los fines de la Educación Primaria. Otro de esos objetivos afirma que es preciso «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» (RD 126/2014: 6).Este objetivo es positivo en tanto que no se limita a reafirmar solo la importancia de las TIC, sino también la actitud crítica y activa respecto al contenido al que nos permiten acceder.

Después de estas consideraciones generales y de otras muchas de carácter administrativo, el Real Decreto 126/2014 incluye las tablas con los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes a las asignaturas troncales y específicas de la Educación Primaria reguladas por el Gobierno. A continuación analizaremos los aspectos relacionados con la Educación en Medios incluidos en los programas de cada una de esas materias.

Ciencias de la Naturaleza (AT)²

Dentro de los contenidos de esta asignatura troncal podemos encontrar algunas referencias a habilidades relacionadas con la Educación en Medios (3 contenidos y 9 estándares de aprendizaje evaluable). Están vinculadas, en su mayoría, a la utilización general de diferentes fuentes de información y cómo aprender a seleccionar y analizar los contenidos más relevantes. También contempla el uso seguro de las TIC o cómo emplear instrumentos y medios audiovisuales para registrar y comunicar los resultados de los proyectos de la asignatura. Un ejemplo de estándar evaluable de Ciencias de la Naturaleza es «Busca, selecciona y organiza información concreta y relevante, la analiza, obtiene conclusiones, comunica su experiencia, reflexiona acerca del proceso seguido y lo comunica oralmente y por escrito» (RD 126/2014: 19-23).

Ciencias Sociales (AT)

La inclusión de contenidos relacionados con la educación mediática en esta asignatura es muy parecida a la de las Ciencias de la Naturaleza. Se centra en las TIC como recurso para el aprendizaje, para obtener información y como instrumento para manejar los conceptos y palabras clave sobre las Ciencias Sociales. Repite algunos estándares como el de búsqueda y tratamiento de la información, y se diferencia por incluir otros como «Analiza informaciones relacionadas con el área y maneja imágenes, tablas, gráficos, esquemas, resúmenes y las tecnologías de la información y la comunicación» (RD 126/2014: 26). Este aspecto es importante para que los alumnos aprendan a interpretar la información publicada en los medios de comunicación en todos sus lenguajes textuales y gráficos.

Lengua Castellana y Literatura (AT)

Esta asignatura es la que contiene el mayor número de contenidos sobre educación mediática, va más allá de la utilización de los medios como fuente de información e incluye la primera referencia explícita de todo el currículo a los medios de comunicación. Presenta 8 contenidos específicos y 17 estándares evaluables centrados en la diferenciación de los distintos tipos de textos, la valoración crítica de los mensajes, la elaboración de las primeras noticias y reportajes de los alumnos, etc.

²AT: Asignatura troncal.

Lengua Castellana y Literatura incluye algunos contenidos, criterios o estándares de aprendizaje evaluables como:

- «Identificación y valoración crítica de los mensajes»
- «Valorar los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas»
- «Resume entrevistas, noticias, debates infantiles...procedentes de la radio, televisión o Internet», «Transforma en noticias hechos cotidianos cercanos a su realidad ajustándose a la estructura y lenguaje propios del género e imitando modelos», «Comprende textos periodísticos y publicitarios. Identifica su intención comunicativa. Diferencia entre información, opinión y publicidad»(RD 126/2014: 33-34)

Matemáticas (AT)

Los contenidos incluidos en la asignatura de Matemáticas que podemos relacionar con los medios son muy escasos: solo 2. Se mencionan únicamente los medios tecnológicos como fuente de información y herramienta para elaborar los documentos digitales de los alumnos. Sin embargo destaca, al igual que en las Ciencias Sociales, uno de sus contenidos: «Análisis crítico de las informaciones que se presentan mediante gráficos estadísticos» (RD 126/2014: 45) Una habilidad muy útil a la hora de interpretar correctamente informaciones presentadas en los medios por medio de datos y gráficos.

Primera Lengua Extranjera (AT) y Segunda Lengua Extranjera (AE)³

Los 3 únicos contenidos sobre medios que pueden encontrarse en cada una de estas asignaturas, cuyas programaciones son muy similares, están relacionados con su utilización para que los alumnos entren en contacto con esas lenguas extranjeras. Por ejemplo, se pretende que comprendan «lo esencial y los puntos principales de noticias breves y artículos de revistas para jóvenes que traten temas que le sean familiares o sean de su interés [...]» (RD 126/2014: 50). Se incluye también ese mismo estándar pero aplicado a los programas de televisión y otros materiales audiovisuales.

Educación Artística (AE)

³AE: Asignatura específica.

Dentro de esta materia se contemplan de nuevo contenidos sobre cómo usar los medios de comunicación e Internet como recursos bibliográficos. Además, se pretende enseñar a los alumnos a utilizar de forma responsable las TIC y se resaltan sus aportaciones al mundo de la imagen y al desarrollo de las capacidades artísticas de los niños.

Educación Artística incluye 2 contenidos y 10 estándares de aprendizaje evaluables como:

- «Realiza sencillas obras de animación para familiarizarse con los conceptos elementales de la creación audiovisual: guion, realización, montaje, sonido»
- «Conoce las consecuencias de la difusión de imágenes sin el consentimiento de las personas afectadas y respeta las decisiones de las mismas»
- «Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas»
(RD 126/2014: 54-57)

Educación Física (AE)

Los contenidos sobre medios incluidos en la Educación Física son prácticamente inexistentes. Solo puede encontrarse dos menciones breves sobre cómo utilizar las nuevas tecnologías para extraer, elaborar y compartir información relacionada con temas de interés en la etapa.

Valores Sociales y Cívicos (AE)

En la descripción general de esta asignatura llama la atención cómo se menciona que la metodología en el aula debe guiarse por «el objetivo de facilitar el desarrollo de personas bien formadas e informadas», capaces de ejercer una ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria (RD 126/2014: 68). Esta consideración nos parece muy acertada, ya que avala la necesidad de educar a los niños en informarse correctamente como pilar de una sociedad democrática. Además, se incorporan a su programación el pensamiento crítico o la libertad de expresión como uno de los derechos que los alumnos han de aprender a valorar y proteger.

Valores Sociales y Cívicos incluye 3 contenidos y 7 estándares evaluables relacionados con la Educación en Medios como:

- «Expresar la relevancia de preservar los derechos de libre expresión y opinión [...]»
- «Realiza un uso ético de las nuevas tecnologías», «Conoce el empleo seguro de las nuevas tecnologías»
- «Analiza y enjuicia críticamente los contenidos del entorno digital»
- «Reflexiona sobre la influencia de la publicidad [...]» (RD 126/2014: 71-72)

En definitiva y atendiendo especialmente a esos estándares, Valores Sociales y Cívicos, Educación Artística y especialmente Lengua Castellana y Literaturas en las tres materias que más referencias explícitas a los medios y el desarrollo del pensamiento crítico presentan. Así, van más allá de las menciones genéricas a las fuentes de información y ofrecen contenidos relacionados de forma más directa y concreta con los medios de comunicación.

VIII.3. La Educación en Medios en el currículo de la Educación Primaria: el caso de Canarias

Tal y como establece la LOMCE en su artículo 6 bis, las Administraciones educativas podrán –entre otras competencias sobre horarios, evaluación y docentes- complementar los contenidos del bloque de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa (LOMCE: 12). Por este motivo y a pesar de estar sujeta al marco de la LOMCE, Canarias cuenta con su propio *Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*.

Es lógico que muchos aspectos de este decreto sean comunes a la regulación nacional del currículo de la Educación Primaria. Es el caso, por ejemplo, de las competencias básicas, el período de implantación de la nueva legislación o los objetivos y fines de la Educación Primaria. Estos se mantienen iguales a excepción de la inclusión de algunas particularidades regionales, como que el alumnado valore los aspectos culturales, históricos, naturales, lingüísticos... más relevantes de su entorno y la Comunidad.

También se respetan los elementos transversales contemplados en la LOMCE, pero en la regulación canaria se añade una referencia explícita a la necesidad de prestar especial

atención a la «participación de forma responsable y segura en los nuevos ámbitos socioculturales generados por las tecnologías digitales de expresión, interacción y tratamiento de la información»(Decreto 89/2014: 6). Es positivo que no sólo se nombre las TIC como elemento transversal, sino que también se resalte su uso responsable y se recupere ese tratamiento de la información.

Por otra parte, se respetan todos los estándares de aprendizaje evaluables de las asignaturas troncales y específicas estipulados por la LOMCE, completando el decreto autonómico solo los contenidos y criterios de cada asignatura. Incluimos a continuación una breve descripción de la inclusión de la alfabetización mediática en las materias de la Educación Primaria según la legislación autonómica.

Ciencias de la Naturaleza(AT)

En esta asignatura encontramos 20 contenidos relacionados con la utilización de la comunicación escrita, audiovisual o mediante las tecnologías para el tratamiento de información propia del área; la reflexión y el uso de diferentes medios de comunicación digital; cómo transformar información en conocimiento o cómo realizar búsquedas guiadas a través de Internet, etc. Además, la asignatura cuenta con un bloque independiente para tratar la alfabetización digital (que no mediática).

Los contenidos se complican a medida que el alumno avanza de curso, partiendo del uso sencillo de aplicaciones educativas para obtener y presentar información en 1º de Educación Primaria y llegando hasta sexto curso y sus búsquedas más complejas (con análisis, selección y organización de resultados), el uso responsable de las TIC o el empleo de herramientas básicas de comunicación para el intercambio de información (foros cooperativos, blogs, wikis...). En general, las referencias están relacionadas con la tecnología y los medios digitales como fuente de información.

Algunos ejemplos de contenidos incluidos en esta materia son:

- «Búsqueda guiada de información en la Red. Tratamiento de la información. Control del tiempo y uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación»
- «Conocimiento y utilización de las herramientas básicas de comunicación y colaboración para el intercambio de información [...] (Decreto 89/2014: 72)

Ciencias Sociales (AT)

En esta asignatura se repite el enfoque de la anterior en relación a la educación mediática. Sus contenidos al respecto (27) se centran en la recogida y tratamiento de la información proveniente de diferentes fuentes (tradicción oral, imágenes, gráficos, blogs y redes sociales, etc.), su transformación en conocimiento, la extracción de conclusiones... Esta misma idea se repite curso tras curso pero siempre con un grado mayor de dificultad. Podemos destacar uno de los contenidos de 3º que incluye enseñar a los alumnos «la influencia de los medios de comunicación de masas en la sociedad canaria actual» (Decreto 89/2014: 111), uno de los pocos contenidos relacionados de forma directa y explícita con los «mass media».

Lengua Castellana y Literatura (AT)

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura es la materia analizada que más contenidos comparte con la Educación en Medios (55) y la que va mucho más allá de las funcionalidades de las nuevas tecnologías. En su descripción general encontramos reflexiones importantes a las que ya nos hemos referido anteriormente en este trabajo, como que el alumno «ha de lidiar con el enorme caudal de información que le rodea de manera crítica» o que es un «agente comunicativo que produce, y no solo recibe, mensajes con distintas finalidades» (Decreto 89/2014: 149).

Además, el texto menciona hasta cuatro veces el concepto de «multialfabetización» o «alfabetización múltiple», es decir, «la formación para la alfabetización para todos los modos y medios de comunicación» (Decreto 89/2014: 150). Eso supone, por ejemplo, el uso y evaluación crítica de todos los recursos propios de la cultura impresa y digital, de las nuevas maneras de interacción social a través de la red y las nuevas tecnologías, etc.

Los contenidos de Lengua Castellana y Literatura están orientados (una vez más) a la búsqueda, selección, procesamiento y organización de la información; la producción oral y escrita y el uso de los medios digitales para acceder a modelos de composición y presentación; la interpretación de la información (también la contenida en elementos paratextuales), la tipografía en los titulares y las portadas, etc. A todo esto debemos sumar los contenidos básicos de esta asignatura relacionados con la comprensión y producción de la Lengua Castellana, que influyen de manera directa en la capacidad de los niños para consumir y participar en los medios de comunicación.

Algunos ejemplos de contenidos sobre Educación en Medios incluidos en Lengua Castellana y Literatura son:

- «Iniciación en la utilización de los medios digitales como recurso para obtener información y modelos para la composición escrita, y para la presentación de las producciones propias» (Decreto 89/2014: 169)
- «Comprensión y producción de textos orales o escritos propios de los medios de comunicación social (noticias, entrevistas dirigidas...)» (Decreto 89/2014: 180)
- «Valoración de los medios de comunicación social y de las TIC como instrumentos de aprendizaje y acceso a informaciones y experiencias ajenas» (Decreto 89/2014: 201)
- «Comprensión de textos orales de diferente tipo y finalidad (narrativos, descriptivos, informativos, instructivos, etc.), [...] identificación de las ideas y valores no explícitos, diferenciación entre información y opinión, elaboración de resúmenes del texto» (Decreto 89/2014: 206)

Lengua Extranjera (AT) y Segunda Lengua Extranjera (AE)

En estas asignaturas los contenidos sobre educación mediática se reducen principalmente a la utilización de los medios y las TIC como forma de contacto directo y real con esas otras lenguas y sus culturas. Las menciones son bastantes (22) pero muy repetitivas. Están relacionadas con ese uso de las nuevas tecnologías en favor de una inmersión lingüística y cultural, de la comunicación con hablantes de ese idioma extranjero o de las posibilidades que ofrece esa lengua para acceder a nuevas informaciones y aprendizajes.

Matemáticas (AT)

Las referencias dentro de esta asignatura también son prácticamente nulas (4). No obstante, la lógica y el razonamiento propios de las Matemáticas son positivos para los procesos de análisis, organización e interpretación de la información, especialmente aquella que incorpora cantidades, medidas, estadísticas, etc. Se incluyen contenidos concretos que podemos relacionar con los medios a partir del quinto curso y tratan únicamente sobre la obtención de información de diagramas y tablas, los distintos métodos de recogida de datos o el análisis crítico de las informaciones estadísticas en la red y en general.

Educación Artística (AE)

La materia de Educación Artística, que comprende a su vez la Educación Plástica y la Educación Musical, es otra de las que va más allá del uso de los medios y las tecnologías digitales como herramientas para buscar y procesar información. También presenta contenidos de este tipo, pero incluye además un bloque denominado «Educación Audiovisual» basado en el estudio de la imagen en todas sus manifestaciones (visual y audiovisual). Así, los contenidos de este bloque van desde el análisis de imágenes fijas en primer curso hasta el retoque de fotografías, el uso intencionado de la imagen como instrumento de comunicación o la creación de obras sencillas de animación en sexto. En los niveles intermedios se trabaja el vocabulario específico de lo audiovisual, la protección de datos, la producción de imágenes, etc.

Algunos ejemplos de contenidos relacionados con la alfabetización mediática incluidos en la Educación Artística (35 en total) son:

- «Empleo de un vocabulario específico referente a lo audiovisual: puntos, rectas, planos, colores, iluminación, guion, realización, montaje y sonido»
- «Indagación sobre el uso artístico de los medios audiovisuales y tecnológicos: evolución de la fotografía y evolución del cine de animación»
- «Análisis de la temática de la fotografía según sus intenciones y funcionalidad en la vida real» (Decreto 89/2014: 432-433)

Educación Física (AE)

La asignatura de Educación Física incluye pocos contenidos relacionados con los medios (14). Se limita de nuevo a su uso como recurso para obtener información aplicable a la materia y compartir experiencias. Como elemento positivo destaca el contenido de «Valoración crítica de mensajes contrarios a una imagen corporal sana» (Decreto 89/2014: 488), que fomenta en los alumnos ese pensamiento crítico ante los mensajes de los medios y el reconocimiento de su influencia social.

Valores Sociales y Cívicos (AE)

Desde esta asignatura pretende fomentarse el desarrollo de las destrezas para la comunicación oral, escrita y audiovisual, la evaluación crítica de los contenidos digitales, la colaboración en comunidades digitales o el intercambio de opiniones y

conocimientos sobre la actualidad (para lo que es necesario consultar los medios de comunicación). Todas ellas se incluyen en la descripción general de la asignatura y han de cumplirse con responsabilidad y criterios éticos y cívicos. No obstante, al analizar los contenidos concretos (un total de 25) estos se reducen en general a la expresión de ideas mediante distintos tipos de producciones (audiovisuales, informes, etc.), a la búsqueda y selección de información y al análisis de la publicidad o los contenidos en Internet. Estos contenidos se repiten prácticamente sin variación entre el primero y el sexto curso de la Educación Primaria.

Educación Emocional y para la Creatividad (ALCA)⁴

En esta asignatura de libre configuración los medios solo se contemplan como recurso comunicativo y expresivo, artístico. Tan solo encontramos algunas referencias aisladas al análisis de los mensajes visuales de la publicidad o el uso de los medios para conocer estilos artísticos del pasado.

A modo de conclusión de este apartado, queda comprobado que las asignaturas que más contenidos sobre medios incluyen en la Educación Primaria son Lengua Castellana y Literatura (55), Educación Artística (35) y Valores Sociales y Cívicos (25). Por el contrario, Matemáticas y Educación Física, con 4 y 14 contenidos respectivamente, son las que menos menciones incluyen.

VIII.4.La Educación en Medios en el currículo de la ESO y del Bachillerato: la legislación nacional

Los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables que han de aplicarse a los niveles superiores a la Educación Primaria están regulados por el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Aprobado en el marco general de la LOMCE, mantiene las mismas competencias básicas o elementos transversales que ya han sido descritos en el caso de la Educación Primaria. También se contemplan otros cambios ya mencionados en las consideraciones generales, como el nuevo nombre de la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual o la nueva materia de «Tecnologías de la Información y la Comunicación (4º de la ESO en adelante).

⁴Asignatura de libre configuración autonómica.

Esta nueva asignatura nos interesa especialmente, así como la denominada Cultura Audiovisual (ya contemplada desde la LOE como materia de Bachillerato). Ambas son de carácter específico y los alumnos solo podrán cursarlas en caso de que sus centros decidan ofertarlas. No ocurre lo mismo que con las materias de Educación Física y Religión o Valores Cívicos, por ejemplo, que a pesar de ser específicas han de impartirse en todos los centros. Esto quiere decir que solo un número reducido de alumnos tendrán acceso a los conocimientos de estas dos materias, algo que nos preocupa teniendo en cuenta la estrecha relación de sus contenidos con la Educación en Medios (especialmente en el caso de Cultura Audiovisual).

En cuanto a los objetivos generales de ambas etapas, encontramos una referencia al tratamiento de información tanto en los fines de la ESO como en los de Bachillerato. «Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos» (RD 1105/2014: 9) es uno de los objetivos de la Educación Secundaria. Por su parte, se incluye en el Bachillerato «Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación» (RD 1105/2014: 20). Aunque las referencias son muy generales, consideramos positiva esa mención al sentido crítico o al uso responsable de las TIC, aspectos un poco más allá de una visión meramente instrumental de los medios.

Por último en cuanto a la descripción general de este Real Decreto, debemos señalar que su período de implantación es distinto que el estipulado para la Educación Primaria. De esta manera, los cambios en el currículo deberán aplicarse en el curso escolar 2015-16 en el caso de 1º y 3º de la ESO y 1º de Bachillerato, y en el curso 2016-17 para el resto de niveles.

Clasificación de asignaturas en base a sus referencias a la Educación en Medios

A continuación vamos a presentar la relación de asignaturas contempladas dentro del nuevo currículo básico para la ESO y Bachillerato. Dada la cantidad de materias y en un afán de ser más concisos, se han establecido cuatro categorías para clasificar las asignaturas en función de la cantidad de referencias que contienen a contenidos de Educación en Medios. Aquellas que se describirán con más detalle serán las que cuenten con un mayor número de menciones a este tipo de contenidos.

Es preciso señalar que se ha excluido del recuento a aquellos contenidos referidos exclusivamente a la dimensión técnica de las TIC, sumando solo los estándares relacionados de forma más directa con los medios y el tratamiento de la información. Además, hay que advertir de que la clasificación realizada responde al criterio subjetivo de la autora, por lo que aspira solo a ser una propuesta personal de análisis del currículo.

Con todo esto, diferenciaremos un primer grupo de asignaturas que contienen referencias nulas o muy escasas a los contenidos que nos interesan (entre 0 y 5 menciones), un segundo grupo con algunas referencias más (entre 6 y 10), una tercera categoría de materias que presentan entre 11 y 15 menciones y un último grupo para aquellas que cuentan con más de 15 referencias. Los resultados obtenidos son los reflejados en las siguientes tablas:

Grupo 1 (0-5)		
Asignaturas Troncales: - Artes Escénicas - Biología y Geología - Biología - Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional - Dibujo Técnico - Diseño - Economía - Economía de la Empresa - Filosofía - Física y Química - Física - Fundamentos del Arte - Literatura Universal - Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales	- Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas - Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas - Química - Tecnología Asignaturas Específicas: - Análisis Musical - Anatomía Aplicada - Artes Escénicas y Danza - Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente - Cultura Clásica - Dibujo Artístico - Dibujo Técnico	- Educación Física - Filosofía - Fundamentos de Administración y Gestión - Historia de la Música - Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial - Lenguaje y Práctica Musical - Música - Psicología - Técnicas de Expresión Gráfica Plástica - Tecnología Industrial - Tecnología - Volumen

Grupo 2 (6-10)	Grupo 3 (11-15)	Grupo 4 (+15)
- Tecnologías de la Información y la Comunicación - Valores Éticos	- Cultura Científica - Educación Plástica, Visual y Audiovisual - Imagen y Sonido	- Primera Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera - Lengua Castellana y Literatura - Cultura Audiovisual

Figuras 2 y 3. Clasificación de materias según referencias a contenidos de educación mediática. Elaboración propia

El hecho de que unas 37 asignaturas cuenten con referencias nulas o muy escasas respecto a los contenidos de la alfabetización mediática e informativa llama bastante la atención y nos permite poner en duda la transversalidad efectiva de la Educación en Medios en el currículo. La mayoría de las menciones encontradas en la programación de estas materias se refiere simplemente a guiar a los alumnos en la búsqueda, selección y análisis de información, el acceso a fuentes diversas o cómo utilizarlas para realizar proyectos para cada asignatura. En el apartado de discusión y conclusiones de este trabajo valoraremos si es esto suficiente para educar en medios a los niños y jóvenes.

Sin embargo, antes de llegar a esas valoraciones vamos a analizar las 5 asignaturas que cuentan con un mayor número de referencias a los contenidos que nos interesan, relacionados de forma más o menos directa con los medios de comunicación y los procesos de tratamiento activo de la información.

1. Cultura Científica (AE)

Es sorprendente que esta asignatura sea una de las que incluye más contenidos relevantes. Lo cierto es que, aunque en general sus referencias no están relacionadas directamente con los medios, presenta muchos estándares de aprendizaje relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico ante la información. Los contenidos en favor de esa actitud activa ante los mensajes recibidos (en sintonía con la lógica y la argumentación propias de la ciencia) los consideramos positivos para aplicarlos al consumo de información, y por ello los incluimos en el recuento. Algunos ejemplos son:

- «Analiza un texto científico o una fuente científico-gráfica, valorando de forma crítica, tanto su rigor y fiabilidad, como su contenido» (RD 1105/2014: 299)
- «Comunicar conclusiones e ideas en distintos soportes a públicos diversos, utilizando eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación para transmitir opiniones propias argumentadas» (RD 1105/2014: 297)

2. Educación Plástica, Visual y Audiovisual (AE)

Aunque se ciñe estrictamente al ámbito audiovisual, esta asignatura también presenta numerosos contenidos en relación a los medios. El enfoque audiovisual puede ser positivo, en tanto que complementa el protagonismo de los medios escritos en otras asignaturas como Lengua Castellana y Literatura. Además, es igual de importante que

los alumnos sepan consumir una noticia escrita que una imagen o un programa de televisión. La asignatura contiene bloques denominados «Comunicación audiovisual» o «Lenguaje audiovisual y multimedia», con estándares concretos como los siguientes:

- «Analiza una imagen, mediante una lectura subjetiva, identificando elementos de significación, narrativos y las herramientas visuales utilizadas, sacando conclusiones e interpretando su significado», «Distingue la función o funciones que predominan en diferentes mensajes visuales y audiovisuales» (RD 1105/2014: 320)
- «Recopila diferentes imágenes de prensa analizando sus finalidades» (RD 1105/2014: 323)

3. Imagen y Sonido (AE)

En esta asignatura ocurre lo mismo que en la anterior, que se limita solo a los aspectos relacionados con la dimensión audiovisual. Algunos de los estándares que persigue se basan en que el alumno identifique la tipología de género, la intencionalidad comunicativa y los códigos expresivos empleados en la realización de distintos productos audiovisuales o que reconozcan –a través de un análisis crítico- las características expresivas, funcionales, semánticas, plásticas y técnicas de los productos multimedia y *new media*. (RD 1105/2014: 335)

4. Primera Lengua Extranjera (AT) y Segunda Lengua Extranjera (AE)

En estas dos asignaturas se incluyen bastantes referencias a los medios de comunicación, debido en parte a que estas se repiten curso por curso. En este caso se contemplan como herramienta a disposición del alumno para acercarse a la realidad de esos idiomas y practicar su comprensión. Por ejemplo, se incluyen estándares como «Identifica la información esencial de programas de televisión sobre asuntos cotidianos o de su interés [...] (p.ej. noticias, documentales o entrevistas), cuando las imágenes vehiculan gran parte del mensaje» (RD 1105/2014: 351).

5. Lengua Castellana y Literatura (AT)

Esta asignatura presenta más de 30 referencias a contenidos de Educación en Medios, convirtiéndose en la materia que más contribuye a la alfabetización mediática e informativa. Este alto grado de coincidencia se debe en parte a que la Lengua es precisamente la protagonista de los medios de comunicación, y todos los contenidos

destinados a comprenderla y producirla favorecen la capacidad de los alumnos para enfrentarse a los medios y la información. Además, incluye numerosas referencias a la importancia de que estos desarrollen un pensamiento crítico ante la misma.

También es positivo que los contenidos sean más numerosos en una asignatura de carácter troncal, pues garantiza que todos los alumnos tengan acceso a este tipo de enseñanzas, aunque sea solo de forma secundaria en una asignatura. Por otra parte, sus estándares de aprendizaje se centran generalmente en la creación y tratamiento de textos, pero también encontramos referencias a los medios audiovisuales. Algunos ejemplos de esos estándares son los siguientes:

- «Comprende el sentido global de textos publicitarios, informativos y de opinión procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la persuasión en la publicidad y la información de la opinión en noticias, reportajes, etc. [...]» (RD 1105/2014: 191)
- «Identifica el propósito, la tesis y los argumentos de los participantes, en debates, tertulias y entrevistas procedentes de los medios de comunicación audiovisual y valorando de forma crítica aspectos concretos de su forma y contenido» (RD 1105/2014: 197)
- «Identifica los rasgos diferenciales de los distintos géneros periodísticos informativos y de opinión: noticias, reportajes, editoriales, artículos y columnas, cartas al director, comentarios y crítica» (RD 1105/2014: 199)

6. Cultura Audiovisual (AT-opcional)

Cultura Audiovisual es la segunda asignatura con más contenidos directamente relacionados con los medios, concretamente con los de carácter audiovisual. La materia se divide en dos grandes vertientes: el análisis de los productos mediáticos y la creación de piezas audiovisuales por parte de los alumnos. Esta vertiente práctica es beneficiosa para que los jóvenes conozcan de primera mano los procesos y códigos propios de los medios audiovisuales.

La asignatura es de carácter troncal para aquellos centros que decidan incluirla en la modalidad de artes del Bachillerato, de manera que solo podrán cursarla aquellos alumnos que elijan esta vía en un instituto que la oferte (no es obligatoria). En cuanto a sus contenidos, incluye bloques completos bajo el nombre de «Narrativa audiovisual»,

«Imagen y significado», «Características de la producción audiovisual y multimedia en los diferentes medios», etc. Destaca sobre todos ellos uno de los bloques programados para 2º de Bachillerato, denominado «Los medios de comunicación audiovisual». En él se encuentran algunos de los contenidos relacionados de forma más directa con los medios de comunicación de todo el currículo. Por ello, hemos decidido extraer este fragmento del Real Decreto e incluirlo como la figura 4 presentada a continuación:

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 3. Los medios de comunicación audiovisual		
<p>El lenguaje de la televisión. Características técnicas y expresivas. Los géneros y formatos de programas de televisión. La televisión del futuro. TV interactiva.</p> <p>Los hitos de la televisión en el lenguaje audiovisual.</p> <p>La televisión en España. Tipologías de programas para televisión y su realización. Informativos, entretenimiento, drama, comedia, terror, musicales, concursos, etc.</p> <p>Los grandes realizadores.</p> <p>La radio. Características técnicas y expresivas. Los géneros y formatos de programas de radio: informativos, magacín, retransmisiones deportivas, etc.</p> <p>Características propias de cada género.</p> <p>Radio interactiva.</p> <p>Estudio de audiencias y programación. Características de la obtención de los datos de audiencia. Sistemas de elaboración estadística de resultados y trascendencia en la producción audiovisual.</p> <p>La radio y la televisión como servicio público.</p> <p>Medios de comunicación audiovisual de libre acceso. Internet y la socialización de la información, la comunicación y la creación.</p> <p>El uso responsable de la red.</p> <p>Libertad de expresión y derechos individuales del espectador.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar el uso y acceso a los nuevos media en relación con las necesidades comunicativas actuales y las necesidades de los servicios públicos de comunicación audiovisual tradicional. 2. Analizar la importancia creativa, técnica e histórica de los principales realizadores de la Televisión en España. 3. Explicar las características principales de la retransmisión radiofónica. 4. Comentar las diferencias de planteamiento narrativo de los diferentes géneros radiofónicos, estableciendo sus características principales. 5. Analizar y valorar la importancia económica de los índices de audiencia en los ingresos publicitarios de las empresas de comunicación. 6. Identificar y discernir, las comunicaciones que emiten los medios de difusión, diferenciando información de propaganda comercial. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Analiza producciones radiofónicas y televisivas identificando las características de los distintos géneros y distinguiendo los estereotipos más comunes presentes en los productos audiovisuales. 2.1. Analiza piezas emblemáticas de los principales realizadores de Televisión en España y comenta la calidad del producto realizado. 3.1. Comenta las principales características de la retransmisión radiofónica y la evolución desde su inicio hasta los sistemas digitales actuales. 4.1. Identifica las características principales de los géneros radiofónicos. 4.2. Analiza la estructura de los principales géneros radiofónicos, estableciendo sus diferencias principales: presentación, ritmo narrativo, locución, recursos musicales y sonoros, etc. 5.1. Valora la participación de los estudios de audiencias en la programación de los programas de radio y televisión. 6.1. Comenta la importancia de los programas informativos de radio y televisión y su trascendencia social. 6.2. Compara la misma noticia relatada según diferentes medios de comunicación y establece conclusiones. 6.3. Valora la influencia de los medios de comunicación a través de la red

Figura 4. Bloque 3 de la asignatura «Cultura Audiovisual» para 2º de Bachillerato (RD 1105/2014: 64)

Por último, es preciso mencionar que la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación no se encuentra entre las cinco primeras en esta clasificación. El resultado se debe a que la materia se centra principalmente en la técnica y en cómo usar los nuevos dispositivos y sus distintas aplicaciones. Hemos excluido este tipo de contenidos del recuento, lo que no quiere decir que no sean igualmente importantes para el desarrollo de los alumnos, pero consideramos que muchos de estos aspectos instrumentales los adquieren también fuera de los centros y que es más importante resaltar la dimensión cognitiva y el uso responsable de los medios. Además, resaltamos que en esta asignatura también se incluyen contenidos más allá de la tecnología, en relación al uso ético y responsable de la misma, la publicación y difusión de contenidos en la red o a las diferencias entre la sociedad de la información y la del conocimiento.

VIII.5. La Educación en Medios en el currículo de la ESO y del Bachillerato en Canarias. Ejemplos de la realidad en los centros.

La regulación del currículo básico para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato por parte del Gobierno de Canarias aún no se ha aprobado. Solo existe en la página web del ejecutivo regional un proyecto de decreto al respecto, pero que no incluye ningún anexo con la relación de asignaturas y sus contenidos, criterios y estándares. El proyecto legislativo se limita de momento a cuestiones de carácter administrativo y consideraciones generales sobre competencias básicas, elementos transversales, organización de los cursos e itinerarios, etc.

Estos aspectos coinciden con los ya mencionados de la legislación general, añadiendo algunas particularidades regionales como las que descritas anteriormente en el caso de la Educación Primaria. Al no existir aún un texto definitivo aprobado para la Comunidad Autónoma de Canarias, no podemos incluir en este trabajo el pertinente análisis de dicha regulación.

La realidad de la Educación en Medios en los centros canarios

Hasta el momento solo hemos analizado la legislación vigente en materia de Educación en nuestro país y nuestra comunidad. Antes de extraer conclusiones, discutirla y valorar las alternativas vamos a desviar la atención de los documentos para centrarla en la realidad de los centros canarios. Sin pretensiones de que los siguientes datos constituyan una muestra representativa de lo que ocurre en las Islas Canarias, se muestran a continuación los resultados de tres entrevistas realizadas a profesores de Lengua sobre la Educación en Medios. Estas aportarán algunos ejemplos reales de lo que ocurre en los colegios e institutos canarios, permitiendo tantear el grado de correlación existente entre lo que se ordena en las leyes y la vida diaria en los centros.

Los docentes son representantes del IES Canarias Cabrera Pinto, el Colegio Luther King La Laguna y el Colegio Hispano Británico: un centro público, uno concertado y otro privado. Las preguntas a las que han respondido están relacionadas con el uso de los medios de comunicación como herramienta de apoyo a la docencia, la inclusión de sus contenidos en las asignaturas, su opinión sobre si deberían constituirse como materia

independiente o continuar siendo un elemento transversal o si ofertarían en sus centros una asignatura de Educación en Medios.

1. IES Canarias Cabrera Pinto

La profesora entrevistada, Dulce de la Cruz, imparte clases de Lengua Castellana y Literatura en 4º de la ESO y 1º de Bachillerato. Afirma que los contenidos sobre medios de comunicación son esenciales para inculcar en los alumnos un «espíritu crítico ante la información», además de desarrollar sus competencias lingüísticas. En el centro donde trabaja sí se incluyen contenidos sobre medios en su asignatura, sobre todo en los niveles de secundaria. No obstante, estos se centran principalmente en trabajar el texto periodístico (que considera esencial para la formación de los alumnos como ciudadanos), incluido en la Prueba de Acceso a la Universidad. Al margen de la prensa escrita, la profesora comenta que los medios audiovisuales o digitales «se utilizan en todo caso como recurso para la realización de determinadas actividades» o como herramientas para la elaboración de trabajos.

En cuanto a la asignatura independiente de Educación en Medios, Dulce de la Cruz reconoce no haber reflexionado antes al respecto, pero opina que es mejor mantenerla como elemento transversal. «Estos contenidos deberían afectar a todas las materias del currículo, pues todas podrían utilizarlos como herramienta, en mayor o menor medida», afirma la profesora. Por tanto, no cree necesario establecer una nueva materia sino complementar las demás con el uso o el acercamiento a los medios de comunicación.

2. Colegio Luther King La Laguna

Félix González es profesor de Lengua en los cursos superiores del Luther King La Laguna. Imparte clase a partir de 4º de la ESO, que es cuando empiezan a trabajarse fundamentalmente los medios de comunicación. Afirma que en lo que más incide en sus clases es en la gramática textual y los textos periodísticos, especialmente los de opinión. Estos son los que mejor le permiten despertar en los alumnos el pensamiento crítico, animándolos a entrar en contacto con temas de actualidad, buscar siempre las dos caras del mismo problema y crear su propia opinión al respecto.

En los cursos anteriores también se incluyen contenidos sobre las secciones del periódico y se trabajan los distintos tipos de texto, «pero muy por encima». Según Félix

González, la prensa, la radio y la televisión suelen ser en estos cursos «temas residuales». Echa en falta que más allá de trabajar la expresión a través de los textos, los alumnos también puedan conocer cómo se produce en realidad un periódico, un programa de radio o un programa de televisión.

Por suerte, el centro cuenta con otro docente con larga experiencia laboral en un medio de comunicación. Este es uno de los responsables del «Taller de Prensa», una actividad extraescolar que ofrece el Colegio Luther King en colaboración con «El País de los estudiantes», en la que los alumnos elaboran un periódico. González afirma que la experiencia y los resultados son muy positivos, pues los alumnos aprenden a cuidar tanto los aspectos formales como la expresión.

El profesor cree que la Educación en Medios sería una buena opción de asignatura optativa para el Bachillerato, y que el docente responsable de la misma debería ser un especialista de los medios de comunicación: alguien que pueda enseñar a los alumnos no solo cuestiones de expresión, sino también de la estructura de los medios, su funcionamiento, su técnica, etc. Unos contenidos relevantes para Félix González, que considera los medios como el reflejo de la comunicación social y como una herramienta fundamental para la educación.

3. Colegio Hispano Británico

En el caso del Colegio Hispano Británico, también respondió a nuestro cuestionario un profesor de Lengua Castellana y Literatura de cursos superiores, pero en este caso de forma no presencial. En sus respuestas afirma que los medios de comunicación son una herramienta fundamental, especialmente en su materia. Cree que es esencial que los alumnos conozcan la actualidad y puedan «hacer comentarios críticos ideológicos sobre una noticia o artículo». Además, afirma que los medios se utilizan en su centro casi a diario, pues hoy en día son de vital importancia: «la necesidad de información no se duda».

Incide en la importancia de enseñar a los jóvenes a ser críticos y a que contrasten la información, pues esta es subjetiva y no siempre correcta. Respecto a si la Educación en Medios debería ser una asignatura independiente, el profesor afirma que nunca se lo ha planteado. No obstante, cree que al haber contenidos sobre medios en su asignatura no

sería necesario implantar una materia distinta. Llama la atención que –al preguntarle por el hipotético caso de que se impartiera Educación en Medios en su centro- cree que esta debería ser de carácter obligatorio y para los niveles de Secundaria y Bachillerato.

El ejemplo de estos tres centros, a pesar de no ser representativos, nos permiten extraer algunas conclusiones:

- Destaca el protagonismo del texto periodístico en los centros y su preparación de cara a la PAU, algo muy positivo ya que obliga a que los alumnos lo trabajen, pero que puede acaparar los contenidos sobre medios de comunicación y dejar fuera otras competencias más allá de esta tipología textual y la prensa escrita.
- Es muy favorable que la consideración de los medios de comunicación como una herramienta útil y fundamental para la educación sea unánime en el caso de los tres profesores, además de la importancia que todos otorgan al desarrollo del pensamiento crítico y del propio criterio de los alumnos.
- La creación de una asignatura independiente es algo que suscita opiniones distintas y que dos de los tres profesores encuestados ni si quiera se habían planteado (además de no considerarla necesaria). Llama la atención de forma positiva la opinión del profesor del Luther King, que cree no solo que la Educación en Medios sería una buena optativa sino también que debería impartirla un especialista en la materia.

VII.6. Interpretación de resultados

Una vez expuestos todos los resultados es el momento de interpretarlos y valorar posteriormente si la actual regulación es la más adecuada para trabajar correctamente la Educación en Medios.

La educación mediática como elemento transversal

En primer lugar, queremos poner en duda la transversalidad efectiva de los contenidos sobre el objeto de este trabajo. Es cierto que existen estándares de aprendizaje sobre tratamiento de la información repartidos prácticamente por todas las asignaturas. No obstante y tras haber revisado el currículo para cada etapa, estos contenidos se limitan en muchas ocasiones a mencionar a la búsqueda, selección y análisis de información obtenida de diversas fuentes. En la Educación Primaria, por ejemplo, solo Lengua Castellana y Literatura, Educación Artística y Valores Sociales y Cívicos (3 de 9

materias) van más allá de esa búsqueda de información y hacen referencia explícita a los medios de comunicación.

La transversalidad de la Educación en Medios en la legislación vigente está basada en incluir esos criterios sobre tratamiento de información en las distintas asignaturas. Sin embargo, referirse solo a consultar fuentes para hacer los proyectos de cada materia resulta insuficiente y demasiado genérico. Esa falta de concreción es un peligro que puede suponer que los alumnos se limiten a buscar los conceptos de la asignatura en *Google* y hagan clic en un par de resultados. ¿Dónde queda entonces ese afán por acercarlos a los medios de comunicación, por hacer que los consulten no solo buscando una definición en Internet, sino porque quieren conocer la actualidad, la realidad relacionada con los contenidos de la asignatura?

En definitiva, es necesario que los contenidos sean más concretos y que las menciones a los medios sean más numerosas. Por ejemplo, si realizamos una búsqueda de las palabras “medios de comunicación” en la regulación nacional para la Educación Primaria solo vamos a obtener 4 resultados: una cifra demasiado baja. ¿Es todo esto suficiente para poder hablar de una verdadera transversalidad de los medios en el currículo?

¿Medios de comunicación o TIC?

Frente a esas 4 referencias a los medios en la legislación nacional de Primaria, encontramos 23 a las TIC. En el caso de Canarias, 38 menciones a los medios siguen siendo menos que las 50 a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Además, la cifra es mayor porque el decreto presenta los contenidos por curso y no solo en general por asignatura, tal y como ocurre en el texto nacional. Por tanto, no significa necesariamente que en Canarias se preste más atención a los medios, sino que varios contenidos se repiten curso a curso y cuentan varias veces.

La proporción más equilibrada la encontramos en el caso de la ESO y el Bachillerato, donde existen 75 menciones a los medios y 79 referencias a las TIC. En esta ocasión, no solo el predominio de la tecnología sobre los medios es menor, sino que los contenidos en los cursos superiores son más numerosos. Esto se debe a que es a partir de la ESO (especialmente el segundo ciclo) cuando los alumnos tienen más contacto con la

información y los medios. Además, en las entrevistas a los profesores se comprueba que sus contenidos (especialmente sobre tipología textual y el texto periodístico) son mayores en los cursos superiores, ya que los alumnos deben trabajarlos para la PAU.

No obstante y en general, el ámbito instrumental predomina sobre los medios de comunicación, tal y como supusimos el comienzo de este trabajo. Además, no debemos olvidar que las TIC constituyen una asignatura específica independiente en Bachillerato. Esto es criticable si tenemos en cuenta que las habilidades técnicas para el uso básico de las nuevas tecnologías también las aprenden y trabajan los alumnos fuera de los centros (las utilizan diariamente para comunicarse, han crecido rodeados de ellas). Sin embargo, no han crecido aprendiendo a usarlas de forma responsable, a contrastar la información y formar su propia opinión, a acceder a medios especializados que puedan interesarles o ayudarles con sus trabajos, etc. Por tanto, consideramos que las competencias menos instrumentales sobre los medios deberían ser las prioritarias.

La excepción: la comunicación audiovisual

La nueva legislación le otorga un espacio considerable a la comunicación audiovisual. Sus contenidos están presentes en las asignaturas de carácter artístico como Educación Plástica, Visual y Audiovisual o Educación Artística, entre otras, y es la protagonista de varias materias independientes como Cultura Audiovisual e Imagen y Sonido. Es un logro que la comunicación audiovisual –también incluida de forma explícita como elemento transversal- tenga tanto protagonismo en los currículos. No obstante, creemos que es innecesario tener estas dos últimas asignaturas, al ser dos materias dedicadas a lo mismo y excluirlas otros tipos de medio igual de importantes. Quizás sería más adecuado sustituir Cultura Audiovisual por una asignatura de Educación en Medios, que mostrara a los alumnos una visión general del panorama mediático al que se enfrentarán como ciudadanos, y mantener Imagen y Sonido como asignatura específica para los interesados en realizar estudios posteriores al respecto.

Lengua Castellana y Literatura: la garantía de la educación mediática

Esta asignatura es, sin duda alguna, la que más favorece la Educación en Medios. Desde el punto de vista cuantitativo, al ser la que más referencias presenta sobre contenidos que nos interesan (más de 20 en el caso de la regulación regional para Primaria y más de 30 para la ESO y el Bachillerato) y también respecto a una transversalidad más efectiva.

Al ser una asignatura troncal y obligatoria durante toda la educación, los contenidos sobre medios incluidos en la misma están repartidos en todos los cursos y acceden a ellos todos los alumnos. Esto garantiza que al menos como parte de esta materia, los niños y jóvenes tienen un contacto mínimo con los medios de comunicación.

También es una garantía el texto periodístico incluido en las pruebas de la PAU y que se trabaja en esta asignatura, que obliga a los alumnos a desarrollar hábitos de consumo activo de la información de actualidad y un pensamiento crítico al respecto. No es tan positivo que las enseñanzas mediáticas en los cursos superiores se limiten en la práctica a este tipo de texto o que la mayoría de los contenidos sobre medios en Lengua solo se refiera a la prensa escrita. Por eso es bueno que existan esas otras asignaturas con contenidos sobre medios audiovisuales que la complementen, al no existir una independiente de Educación en Medios que lo integre todo.

Por último y en general, llama la atención la creciente importancia de otras áreas como el espíritu emprendedor y la economía de la empresa, aspectos que quedan reflejados en la LOMCE como nuevas competencias básicas y que cuentan con varias asignaturas independientes relacionadas (alguna impartida desde el primer ciclo de la ESO). Además, consideramos como un retroceso que la competencia básica de la LOE de «tratamiento de la información y competencia digital» haya quedado reducida a «competencia digital». Esto nos permite reflexionar sobre las prioridades del legislador respecto a los pilares de la educación de los próximos años. Unas prioridades entre las que consideramos que, en plena Sociedad de la Información y el Conocimiento, debería estar la educación mediática.

VIII.7. Ventajas e inconvenientes del sistema actual y sus alternativas

Manuel Area (1995) diferencia tres posibles procedimientos para incluir la Educación en Medios en el currículo: como una asignatura independiente, como un tipo de contenido dentro de los bloques de áreas curriculares concretas (en Lengua Castellana y Literatura o Educación Artística) o como un tema transversal. Esta última opción, preferida por el autor, es a la que aspira la legislación actual. Ya hemos visto que la comunicación audiovisual, las TIC o el pensamiento crítico son mencionados de forma explícita como elementos transversales de la LOMCE. No obstante, se arrastran características del segundo modelo al concentrarse la mayoría de los contenidos

específicos sobre medios en unas pocas asignaturas (lo normal es incluir un par de referencias muy generales). Enumeramos a continuación algunas ventajas y desventajas que presentan estas formas de incluir la Educación en Medios en la enseñanza.

Como asignatura independiente

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - Garantiza un mínimo de horas dedicadas a impartir contenidos sobre medios de comunicación - Ese tiempo permite profundizar más en los mismos y trabajarlos con numerosas actividades prácticas - Es posible ofrecer una visión general de todos los medios, no sólo de la prensa escrita o de la comunicación audiovisual - Podría fijarse que el docente fuera especialista en información (por ejemplo un periodista), un experto en la materia y no un profesor de otra área que se ve obligado a impartir contenidos sobre medios - Sería una buena optativa para preparar a los alumnos que quieran estudiar una carrera de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - No tiene suficiente peso como para ser una asignatura troncal obligatoria y como optativa sus contenidos no llegan a todo el alumnado - Riesgo de que solo el profesor de esta asignatura incluya los medios en su programación y los demás docentes se desentiendan - No favorece la interdisciplinariedad con otras materias (es decir, su integración activa con las áreas de las demás asignaturas). - En caso de deba impartirla un especialista, el centro ha de reubicar a un profesor que lo sea o contratar a uno nuevo

Como contenido de bloque dentro de áreas curriculares concretas

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - Es posible abordar más contenidos estando incluidos de forma específica dentro de asignaturas que como elemento transversal - Los medios no se abordan de forma aislada, sino en el contexto o relacionados con las asignaturas en las que están incluidos - Al poder incluirse como bloque de asignaturas troncales, todos los alumnos recibirían unas nociones básicas sobre los medios 	<ul style="list-style-type: none"> - Solo los profesores de estas asignaturas se implicarían con este tipo de contenidos. Peligro de que se desentiendan los demás profesores - Restricciones de tiempo al tener que compaginarse con el resto de bloques de la asignatura - Poco margen para profundizar en los contenidos - El profesor no sería especialista en medios, sino en la asignatura general en la que se incluyen los contenidos

Como elemento transversal

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta la interdisciplinariedad y se abordan los medios en el contexto de varias asignaturas, desde distintas perspectivas - Los contenidos sobre EM llegan a todos los alumnos de todos los niveles 	<ul style="list-style-type: none"> - Poco margen para profundizar en los contenidos sobre medios y ofrecer a los alumnos una mínima base sólida para el consumo responsable de información - Riesgo de que se convierta en un elemento residual que apenas se toque - Riesgo de que la inclusión de EM en las asignaturas se limite a consultar información en Internet - No existiría el papel de profesor experto en medios, cualificado adecuadamente para impartir esos contenidos

VIII.8. Nuestra propuesta a la luz de los resultados

Una vez enumeradas algunas de las fortalezas y debilidades de cada modelo, vamos a proponer qué estrategia nos parece la más adecuada para incluir la Educación en Medios en los distintos currículos de la enseñanza básica. Consideramos que la mejor opción dentro del sistema educativo actual es realizar una combinación entre la mejora de la transversalidad y la creación de una asignatura independiente de Educación en Medios.

Es necesario mantener la alfabetización mediática e informativa como un elemento transversal en el currículo, pues es la única forma de garantizar que estos contenidos lleguen a todos los alumnos y favorecer la interdisciplinariedad, su integración activa en el contexto de las demás asignaturas. No obstante, es preciso que esa transversalidad sea –en el caso de los medios de comunicación- más explícita y más concreta.

En primer lugar, es necesario incluir los medios de forma explícita dentro de los componentes transversales de la Educación Primaria, Secundaria y el Bachillerato, no limitarse únicamente a la comunicación audiovisual, sino a toda la realidad mediática. Además, no basta simplemente con añadir al final de la programación de una materia que los alumnos han de consultar diversas fuentes de información para hacer algún trabajo. Es importante determinar qué medios de comunicación van a utilizarse y con qué finalidad, qué competencias mediáticas van a desarrollarse o cómo fomentar el

interés de los alumnos por consultar medios especializados para conocer la actualidad de cada materia, por ejemplo.

Así mismo, es necesario llevar a cabo políticas de formación para los profesores sobre la implantación práctica de la Educación en Medios. Ya que es imposible que todos tengan estudios de comunicación, pueden realizarse cursos periódicos o contar con un especialista externo que oriente a los docentes en el uso de los medios como herramienta de apoyo en sus asignaturas. Incentivar en ellos el interés y el uso práctico de la información es una forma indirecta de hacer lo mismo con sus alumnos.

Otro aspecto importante es la necesidad de dotar a los centros con el material y la tecnología necesaria para trabajar de forma efectiva con los medios. No obstante y debido a la gran importancia que se le otorga hoy en día al uso de las TIC, no vamos a detenernos en este aspecto. La mayoría de los colegios e institutos ya trabaja por estar al día en los avances tecnológicos, incluyendo pizarras digitales en las aulas, salas de informática, proyectores, portátiles y tabletas para profesorado y alumnos, etc.

Como complemento a la transversalidad, creemos que es posible instaurar una asignatura específica para la Educación en Medios. No solo por la importancia de sus contenidos, sino también porque ya hemos probado la existencia de varias asignaturas sobre comunicación audiovisual que incluso podrían fusionarse en una sola, dejando espacio para nuestra propuesta. De esta manera, planteamos la inclusión de Educación en Medios en los cursos de Bachillerato, dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y como materia de opción de bloque de asignaturas troncales. Es decir, con el mismo carácter que posee ahora Cultura Audiovisual en el caso de la modalidad de Artes. Al encontrarse ambas asignaturas en itinerarios diferentes, sus contenidos sobre comunicación audiovisual no se solaparían porque no serían impartidos a los mismos alumnos.

La asignatura sería así una de las materiastroncalesque los centros podrían ofertar dentro de una de sus modalidades del Bachillerato. Es en estos niveles cuando consideramos que los alumnos tienen mayor contacto con la información, han desarrollado ya cierto pensamiento crítico y se encuentran en el paso previo a la formación profesional o la

PAU y la educación superior, por lo que el trabajo con los medios de comunicación es muy apropiado para esta etapa.

El hecho de no ser una asignatura troncal obligatoria para todos los centros es un inconveniente, ya que entonces la profundización en los contenidos sobre medios llega únicamente a aquellos alumnos que no solo han elegido la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, sino que además estudian en un instituto que ha escogido ofrecer la asignatura de Educación en Medios. Instaurarla como materia de carácter obligatorio no parece viable dentro del sistema actual, de ahí la importancia de seguir manteniendo los medios de comunicación como elemento transversal.

Además, lo ideal sería que la asignatura fuera impartida por un docente con alguna titulación relacionada con la comunicación (Licenciado o Graduado en Periodismo, Comunicación Audiovisual, Ciencias de la Información...). Alguien que pueda ofrecer una visión experta de los medios y no un profesor de otra asignatura que solo posea unas nociones básicas sobre alfabetización mediática. El mismo docente podría encargarse de esos cursos de formación en medios para los demás profesores e incluso de diversas actividades escolares en relación a estos.

Por último, creemos que es necesario estimular todas esas iniciativas adicionales como los talleres de prensa o las asignaturas extraescolares relacionadas con los medios, que contribuyen a ese objetivo de inculcar en los ciudadanos del futuro el uso responsable de la información y los medios de comunicación. Con todo esto, adjuntamos en el siguiente apartado un ejemplo de posible programación para la creación de la asignatura independiente de Educación en Medios, elaborada por la autora a partir de la combinación de nuevos contenidos con otros ya incluidos en las materias analizadas.

**VIII.9. Modelo de programación para una nueva asignatura de
Educación en Medios (1º de Bachillerato)**

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. La comunicación		
<p>Elementos básicos de la comunicación. Funciones del lenguaje. La semiótica y los medios como representación. La objetividad y la subjetividad. La intención comunicativa.</p>	<p>1. Distinguir los elementos de la comunicación: emisor, receptor, código, mensaje, canal, contexto y ruido. 2. Identificar las funciones del lenguaje (representativa, expresiva, apelativa, metalingüística, fática y poética) para reconocer la actitud del emisor frente al proceso comunicativo. Identificar la intención del mensaje. 3. Distinguir entre significante y significado. Reconocer los medios como representación construida de la realidad. 4. Diferenciar entre objetividad y subjetividad. Comprender que no existe la objetividad total en los medios.</p>	<p>1.1. Reconoce los elementos de la comunicación en informaciones extraídas de los medios de comunicación. 1.2. Reflexiona sobre la relación e influencia mutua existente entre el emisor y el receptor o audiencia. 2.1. Identifica las funciones del lenguaje y sus características. Reconoce las funciones que predominan en los distintos tipos de texto periodístico. 2.2. Infiere datos del emisor y la intencionalidad del mensaje, identificando las ideas y valores principales que transmite. 3.1. Comprende el carácter simbólico del lenguaje y concibe los medios como construcción de la realidad. 3.2. Produce noticias breves para comprender el proceso de selección de información de los periodistas y la entropía del mensaje. Comprende que la objetividad absoluta no existe. 4.1. Reconoce la expresión de la objetividad o subjetividad identificando las modalidades asertivas, interrogativas, exclamativas, desiderativas, dubitativas e imperativas en relación con la intención del emisor.</p>
Bloque 2. Cuestiones generales		
<p>Derecho a la información, libertad de expresión y propiedad intelectual. Los medios de comunicación como servicio público. Ética en los medios y en la información. La estructura de los medios. Los grupos multimedia.</p>	<p>1. Conocer las garantías constitucionales e internacionales sobre libertad de expresión, propiedad intelectual y derecho a la información. 2. Justificar la necesidad de la regulación ética del periodismo. 3. Conocer la estructura del sistema de información: la empresa informativa y los grupos multimedia.</p>	<p>1. Reconoce el derecho a la información y la libertad de expresión como requisitos de toda sociedad democrática. Valora el respecto por la propiedad intelectual y la autoría de los productos mediáticos. 2.1. Argumenta la necesidad de una regulación ética y jurídica para el uso de medios de comunicación masiva, respetando el derecho a la información y a la libertad de expresión que poseen los ciudadanos. 2.2. Valora la independencia política del periodismo y reflexiona sobre el papel de la publicidad como fuente de ingresos. 2.3. Diserta acerca del impacto que</p>

		tienen los medios de comunicación masiva en la vida moral de las personas y la sociedad. 3.1. Diferencia los tipos de empresa informativa y conoce los principales grupos multimedia en España: su estructura, qué medios lo componen...
Bloque 3. La prensa escrita		
<p>Comprensión, producción y organización de textos escritos procedentes de los medios de comunicación social: géneros informativos y de opinión y publicidad.</p> <p>Las fuentes de información y la comprobación como base de los textos periodísticos.</p>	<p>1. Identificar los principales géneros periodísticos: noticia, reportaje, entrevista, artículo de opinión, columna... Reconocer sus rasgos propios, la intención comunicativa o los recursos verbales y no verbales utilizados y valorar de forma crítica su forma y contenido.</p> <p>2. Identificar las fuentes de información consultadas en los textos periodísticos. Valorar la calidad y diversidad de las fuentes y reconocer sus intereses.</p> <p>3. Desarrollar un pensamiento crítico que permita cuestionar las ideas de los textos periodísticos y la formación de opiniones propias.</p>	<p>1.1. Lee y produce textos periodísticos a partir de modelos extraídos de los medios de comunicación.</p> <p>1.2. Resume el contenido de textos periodísticos informativos y de opinión, discriminando la información relevante, reconociendo el tema y la estructura del texto y valorando de forma crítica su forma y contenido.</p> <p>2.1. Realiza el seguimiento en un medio de una fuente interesada.</p> <p>2.2. Valora el contraste de fuentes y datos como indicio de veracidad.</p> <p>2.3. Adquiere hábitos de contraste de información, consultando una misma noticia en distintos medios, identificando sus semejanzas y diferencias y valorando de forma crítica su contenido.</p>
Bloque 4. La comunicación audiovisual		
<p>Características y elementos del lenguaje audiovisual.</p> <p>La fotografía. Características, códigos, elementos expresivos, funciones y usos de la imagen fija.</p> <p>La televisión y el cine. Características técnicas y expresivas. Los géneros y formatos de programas de televisión y cinematográficos.</p> <p>La radio. Características técnicas y expresivas. Los géneros y formatos de los programas de radio: los informativos, el magacín, las retransmisiones deportivas, etc. Características de cara género.</p> <p>Estudio de audiencias y programación. Obtención de los datos de audiencia. Sistemas de elaboración estadística de resultados y trascendencia en la producción audiovisual.</p>	<p>1. Analizar críticamente los recursos expresivos utilizados en las producciones audiovisuales, relacionando las características funcionales y tipológicas con sus objetivos comunicativos.</p> <p>2. Analizar e interpretar las características de la fotografía: elementos, capacidad informativa y expresiva, funciones, iconicidad...</p> <p>3. Explicar las características principales del cine y la retransmisión radiofónica y televisiva.</p> <p>4. Elaborar guiones audiovisuales aplicando una estructura narrativa coherente con las posibilidades expresivas de la imagen y el sonido.</p> <p>5. Iniciarse en la producción de piezas audiovisuales y las técnicas básicas de edición de imágenes, audio y vídeo. Respetar los principios éticos en la manipulación del material.</p> <p>6. Analizar y valorar la importancia económica de los índices de audiencia en los ingresos publicitarios.</p>	<p>1.1. Identifica la tipología de género, intencionalidad comunicativa y los códigos expresivos empleados en distintos productos audiovisuales, a partir de su visionado y análisis crítico.</p> <p>1.2. Reconoce las características expresivas de la imagen fija y móvil y sus cualidades plásticas, funcionales, semánticas y técnicas, en composiciones fotográficas y productos audiovisuales y new media.</p> <p>2.1. Analiza los elementos espaciales, características básicas, significado y sentido empleados en la lectura de imágenes fijas. Se inicia en la realización de fotografías.</p> <p>2.2. Valora los usos de la imagen fotográfica en los medios de comunicación y en los nuevos medios. Recopila diferentes imágenes de prensa y analiza sus finalidades.</p> <p>3.1. Analiza producciones cinematográficas, radiofónicas y televisivas, identificando las características de los distintos géneros</p>

		<p>y distinguiendo los estereotipos más comunes presentes en los productos audiovisuales.</p> <p>3.2. Analizar situaciones audiovisuales extraídas de productos cinematográficos de diversos géneros-</p> <p>3.3. Comenta la importancia de los programas informativos de radio y televisión y su trascendencia social</p> <p>3.4. Analiza la estructura de los principales géneros radiofónicos, estableciendo sus diferencias principales: presentación, ritmo narrativo, locución, recursos musicales...</p> <p>4.1. Construye el guion literario de una determinada secuencia siguiendo las fases estandarizadas de las producciones audiovisuales: determinación de la idea, documentación, <i>story line</i>, argumento y tratamiento.</p> <p>5.1. Elabora pequeñas piezas audiovisuales, informativas o de ficción, respetando los procedimientos de la producción audiovisual y manejando software de edición.</p> <p>6.1. Valora la participación de los estudios de audiencias en la programación de radio y televisión</p>
--	--	---

Bloque 5. La información en la era digital

<p>Los medios de comunicación en Internet y la información en la Web 2.0.</p> <p>Búsqueda, selección y análisis crítico de la información en Internet.</p> <p>Las comunidades virtuales como fuente de información. Las redes sociales y el periodismo ciudadano.</p> <p>Los medios digitales y la producción de información para la web.</p>	<p>1. Analizar las consecuencias que las nuevas tecnologías o TIC han supuesto para la información y los medios de comunicación, valorando las posibilidades de Internet como medio de libre acceso.</p> <p>2. Distinguir las fuentes de información fiables y aplicar criterios de selección y análisis crítico de la información.</p> <p>3. Explorar las posibilidades de las redes sociales, foros, wikis, blogs o comunidades virtuales como herramientas comunicativas, de participación y de acceso a la información.</p> <p>4. Consultar los medios digitales de información, conocer la narrativa digital e iniciarse en la elaboración de contenidos informativos para la web.</p>	<p>1.1. Utiliza Internet como medio de comunicación de libre acceso para obtener información y conocimiento.</p> <p>1.2. Reconoce las características de la información en la Web 2.0: interactividad, multimedialidad, hipertexto... y utiliza herramientas como blogs y wikis para compartir conocimiento.</p> <p>1.3. Analiza producciones multimedia interactivas y “new media”, identificando las características de los distintos productos y sus posibilidades.</p> <p>2.1. Realiza búsquedas de información en Internet, contrastando y valorando de forma crítica los resultados obtenidos.</p> <p>2.2. Respeta la autoría y los derechos intelectuales de los contenidos encontrados en la red.</p> <p>3.1. Usa de forma responsable y segura las comunidades virtuales, identificando las ventajas informativas</p>
---	---	--

		<p>que ofrecen y los riesgos que suponen.</p> <p>3.2. Distingue en las redes sociales los contenidos de los periodistas de los elaborados por los ciudadanos.</p> <p>4.1. Consulta de forma regular los medios digitales para estar al tanto de la actualidad informativa.</p> <p>4.2. Elabora piezas informativas de carácter textual o audiovisual siguiendo las pautas de la narrativa digital.</p>
Bloque 6. La publicidad		
<p>Fundamentos y funciones de la publicidad. Elementos del lenguaje publicitario.</p> <p>La publicidad: persuasión, funciones comunicativas y elementos estéticos.</p> <p>Nuevas formas de publicidad: emplazamiento del producto, publicidad encubierta y subliminar.</p>	<p>1. Valorar la dimensión social y de creación de necesidades de los mensajes publicitarios analizando los elementos y las funciones estéticas y comunicativas de los mensajes publicitarios.</p> <p>2. Distinguir la información de la persuasión en el mensaje publicitario.</p> <p>3. Analizar los sistemas de inserción de publicidad en los programas de radio y televisión.</p>	<p>1.1. Analiza imágenes publicitarias relacionando su composición y estructura con la consecución de sus objetivos.</p> <p>1.2. Muestra una actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad, rechazando los elementos de esta que suponen discriminación sexual, social o racial.</p> <p>2.1. Reconoce las funciones de la publicidad, diferenciando los elementos informativos de los relacionados con la emotividad, la seducción y la fascinación.</p> <p>3.1. Analiza diferentes recursos utilizados para insertar publicidad en los programas: el spot, el patrocinio, la publicidad encubierta, etc.</p>

IX. CONCLUSIONES

IX.1. Comprobación de hipótesis

Las conclusiones extraídas del análisis de los documentos oficiales y los ejemplos reales permiten verificar o refutar las hipótesis planteadas desde el comienzo de este trabajo. En las próximas líneas se presenta la comparación entre cada idea de partida y los resultados obtenidos al respecto, todo ello acompañado de las conclusiones generales.

Hipótesis 1

Al contrario de lo que suponíamos al inicio del trabajo, la competencia básica de «Tratamiento de la información y competencia digital» ha sido modificada en la LOMCE, quedando reducida a «competencia digital». Este cambio puede ser un pequeño retroceso para la Educación en Medios, pues se prima de forma explícita el ámbito digital de la información, restando visibilidad a todos aquellos mensajes consumidos fuera del mismo. Esto favorece que lo digital y las tecnologías se sitúen por encima de otras competencias más básicas sobre el tratamiento de la información. No obstante, tampoco hay que perder la perspectiva de que se trata del cambio de nombre de una competencia, y que lo importante es que los contenidos que nos interesan estén incluidos en las asignaturas. Por tanto, la primera hipótesis era incorrecta.

Hipótesis 2

La segunda idea afirmaba que los medios de comunicación iban a seguir incluyéndose de forma transversal en el currículo. Así es, la comunicación audiovisual, el pensamiento crítico o la capacidad de comunicar se mencionan explícitamente como elementos transversales, tanto de la Educación Primaria como de la ESO y el Bachillerato. En el caso de Canarias, también se contempla como tal la participación responsable en los nuevos entornos digitales de expresión, interacción y tratamiento de información. Aunque la hipótesis queda confirmada, ya hemos criticado anteriormente la verdadera existencia de esa transversalidad.

Hipótesis 3

El análisis de la legislación confirma que es cierto que la mayoría de los contenidos que favorecen a la alfabetización mediática se encuentran incluidos en Lengua Castellana y Literatura. La asignatura es la que más referencias presenta en todos los niveles,

superando la treintena en el caso de la ESO y el Bachillerato y en torno a las 20 menciones en la regulación regional para la Educación Primaria. Las entrevistas a los centros educativos también permiten atisbar que es en Lengua Castellana y Literatura donde más se trabajan cuestiones de expresión o de tipología textual, por ejemplo, relacionadas con los medios de comunicación.

Hipótesis 4

El predominio de los contenidos sobre TIC sobre los de medios era el fundamento de la cuarta hipótesis. La sensación al analizar las nuevas competencias y revisar los textos es que la afirmación es cierta. No obstante y para comprobarlo, contamos los resultados al buscar en cada ley o decreto las palabras “Tecnologías de la Información y la Comunicación” o “medios de comunicación”. En el epígrafe de interpretación ya presentamos las proporciones entre las menciones a las TIC y los medios. Los resultados son, respectivamente, 23:4 (Primaria-España), 50:38 (Primaria-Canarias) y 79:75 (ESO y Bachillerato). En base a los números y aunque la diferencia sea menor de lo que esperábamos, en los tres documentos oficiales existen más menciones a las TIC, por lo que podemos comprobar la hipótesis.

Hipótesis 5

No hay más que revisar las cifras anteriores para comprobar que en la regulación de la ESO y el Bachillerato los contenidos relacionados con la Educación en Medios son más numerosos, tal y como planteaba esta hipótesis. Además, el aumento progresivo de la dificultad de los estándares de aprendizaje es especialmente visible en el caso de la regulación regional, que enumera los contenidos curso por curso. Así, podemos comprobar como un mismo criterio va completándose a medida que el alumno pasa de nivel. Por ejemplo, hay un bloque sobre Educación Audiovisual en la asignatura de Educación Artística, que en el primer curso solo tiene dos contenidos muy sencillos sobre analizar fotografías, mientras que en sexto cuenta con 12 contenidos más complejos sobre uso responsable de la imagen, producción, edición, etc.

Hipótesis 6

Esta hipótesis afirmaba que la Educación en Medios ocuparía un espacio muy limitado dentro del currículo y que las referencias a la misma no serían muy numerosas. Las cifras de la cuarta hipótesis nos permiten ver cómo existen bastantes contenidos de este

tipo. No obstante, consideramos que son aún insuficientes y que, por encima de la cantidad, son muy repetitivas. La mayoría de contenidos se limitan a favorecer la búsqueda y el tratamiento de información relacionada con cada asignatura y, aunque lo consideramos positivo, lo cierto es que es necesario ir más allá y proponer contenidos más concretos.

IX.2. Conclusiones generales

Los resultados del análisis central de este trabajo y de la comprobación de hipótesis pueden resumirse en las siguientes conclusiones generales:

1. Los contenidos sobre Educación en Medios son insuficientes como para poder hablar de una transversalidad efectiva. Es necesario que estos sean más numerosos y más concretos en relación a las prácticas y objetivos que se quieren lograr. Muy pocas materias van más allá de la mera consulta general de fuentes de información.
2. Lengua Castellana y Literatura es, en todos los niveles, la asignatura que más contenidos específicos sobre medios de comunicación presenta. Esto es positivo, pues garantiza que todos los alumnos reciban un mínimo de educación mediática, pero también negativo porque esta queda siempre supeditada al resto de contenidos de la asignatura.
3. La Educación en Medios está más presente en el currículo de la ESO y el Bachillerato que en el de la Educación Primaria (ver cifras de la hipótesis 4). Así mismo, la regulación regional para Primaria contiene más referencias específicas a los medios que la nacional. Esto puede deberse a que el Gobierno de Canarias concreta la programación para cada curso y no para las asignaturas en general. Aun así, ese mayor grado de concreción es positivo.
4. Las TIC siguen prevaleciendo sobre los medios de comunicación. Están contempladas de forma explícita como elemento transversal (mientras que los medios en sí no lo están, solo la comunicación audiovisual) y las cifras de la cuarta hipótesis lo demuestran.

5. La comunicación audiovisual tiene mayor protagonismo dentro de la nueva legislación, mencionada como componente transversal, siendo la protagonista de varias asignaturas como Cultura Audiovisual o Imagen y Sonido e incluyéndose en el enunciado de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Es otro avance para la Educación en Medios, pero deja de lado a la prensa y las fuentes de información escritas.

6. De cara al futuro, es preciso trabajar para lograr esa transversalidad e interdisciplinariedad efectiva, formando a los docentes en las prácticas de la Educación en Medios, dotando a los centros del equipo necesario y promoviendo actividades y talleres relacionados con la comunicación. La combinación de esa transversalidad con la implantación de una materia de opción del bloque de asignaturas troncales de Educación en Medios (Bachillerato, modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales) podría ser el próximo paso para aumentar el peso del tratamiento de la información y los medios de comunicación en los currículos de la enseñanza básica. Una asignatura impartida por un profesional de la comunicación.

X. DISCUSIÓN

Debido a la reciente aplicación de la LOMCE y de los consecuentes decretos autonómicos, muchos aún sin elaborar o aprobar, no existen investigaciones suficientes entre las que encontrar visiones contrarias a este trabajo y que favorezcan su discusión. Por eso la autora aprovecha este epígrafe para hacer una reflexión de la propia investigación y destacar dos debilidades de la misma: la exclusión de la regulación canaria para el currículo de la ESO y el Bachillerato en el análisis (al no haberse aprobado todavía de forma definitiva) y el considerable margen de subjetividad del método aplicado, dependiendo los contenidos seleccionados de los criterios de la autora.

La discusión queda abierta de cara al futuro y a las próximas publicaciones sobre la Educación en Medios y su inclusión en el sistema de enseñanza español y canario. Este trabajo tan solo pretende contribuir a reivindicar la importancia de los medios de comunicación en la educación de los ciudadanos del futuro, formados e informados para participar de forma activa en la democracia.

XI. BIBLIOGRAFÍA

APARICI, R. et al. (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

AREA, M. (1995). “[La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum escolar](#)” en *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, nº4.

- et al. (2014). “Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: Las tendencias que emergen” en *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 13, nº 2, 11-33.

BARBAS, A. (2012). “Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado” en *Foro de educación*, nº 14, 157-175.

BEVORT, E. (2007). “La educación en medios en Francia: difícil consolidación, perspectivas futuras” en *Revista Comunicar*, Vol. 15, nº 28, 43-48.

COROMINAS, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona : Editorial Graó.

CAMPS, M. (2010). *Los periodistas ¿son maestros de la lengua*. Recuperado el 27 de abril de 2015 de: www.fundeu.es/noticia/los-periodistas-son-maestros-de-la-lengua-5986/

DOMO.com. Recuperado el 5 de abril de 2015 de: <http://www.domo.com/blog/2014/04/data-never-sleeps-2-0/>

GABELAS, A. (2006) “Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España” en *Revista Comunicar*, Vol. 15, nº 28, 69-73.

GARCÍA, R., RAMÍREZ A. Y RODRÍGUEZ M. (2014). “Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora” en *Revista Comunicar*, Vol. 22, nº 43, 15-24.

GUTIÉRREZ A. Y TYNER K. (2012). *Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital* en *Revista Comunicar*, Vol. 19, nº 38, 31-39.

MARGALEF, J. M. (2012). *Retos y perspectivas de la educación mediática en España. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría General Técnica.

MASTERMAN, L. (1983). "Media education: Theoretical issues and practical possibilities" en *Prospects*, Vol. 13, n°2, 183-191.

- (1993). *La enseñanza en los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

MORSY, Z.(1984). *La Educación en Materia de Comunicación*. París: UNESCO.

PALLARÉS, M. (2014). "La educación ante las nuevas miradas: la era mediática y la Educomunicación del conocimiento como claves del éxito en la escuela" en *Pulso: revista de educación*. N° 37, 273-290.

RODRÍGUEZ, M. (2012). "El profesorado en la galaxia digital: cómo combinar la concentración constructiva con la participación en el mundo" en *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. n°13(2), 220-245.

Recuperado el 5 de abril de 2015 en:

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9003/9248

SAN PABLO, P., TUCHO F. Y APARICIO D. (2014). "¿Descubriendo nunca jamás?: La educación mediática en la LOMCE y el papel de la CNMC en la protección de la infancia ante los contenidos audiovisuales" en *Revista ICONO14*, n° 15, 323-339.

SCHEUER, M. (2009). *Prólogo* en *Revista Comunicar*, vol. 16, n° 32, 15-16.

SOËTARD, M. (2013). "Célestin Freinet (1896,1966)" en *Revista Padres y maestros*, n° 354, 44-48. Recuperado el 7 de abril de:

<https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/2237/1964>

Documentos oficiales:

CONSEJO DE EUROPA (1993). *Código Deontológico Europeo de la Profesión Periodística*. Resolución 1003, de 1 de julio de 1993, sobre Ética del Periodismo.

DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias de 13 de agosto de 2014. Nº 156, 21911-22582.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre de 2013. Nº 295, 97858-97921.

REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado de 1 de marzo de 2014. Nº 52, 19349-19420.

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado de 3 de enero de 2015. Nº 3, 169-546.

UNESCO.org. (2012) *Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informativa*. Recuperado el 12 de abril de 2015 de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In Focus/moscow_declaration_mil_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/moscow_declaration_mil_es.pdf)

XII. ANEXOS**XII.1.Ficha de codificación**

Categoría	Codificación	Explicación
1. Asignatura		Nombre de la materia analizada
2. Etapa		Nivel de enseñanza en el que se imparte la asignatura
	1	Primaria
	2	ESO o Bachillerato
3. Ámbito		Si la asignatura está regulada por un decreto publicado a nivel nacional o en Canarias
	1	Nacional
	2	Regional
4. Carácter		Tipo de asignatura
	1	Asignatura Troncal
	2	Asignatura Específica
	3	Asignatura de Libre Configuración Autonómica
5. Contenidos		Número total de referencias a aspectos relacionados con la Educación en Medios
5.1.Medios de Comunicación		Menciones a los medios, noticias, reportajes, programas, comunicación audiovisual...
	0	No
	1	Sí
5.2.Tratamiento de la información y elaboración de trabajos		Contenidos sobre búsqueda, selección y análisis de información o uso de fuentes en general para elaborar trabajos
	0	No
	1	Sí
5.3.Pensamiento crítico y uso responsable		Contenidos sobre el desarrollo del propio criterio y el uso seguro de los medios y las TIC
	0	No
	1	Sí
5.4. Comprensión		Contenidos sobre comprensión de los mensajes mediáticos: identificar ideas principales, valores, funciones...
	0	No
	1	Sí
5.5.TIC		Contenidos relacionados con las TIC, pero que no se limitan al funcionamiento de dispositivos
	0	No
	1	Sí
6. Total		Número total de referencias por asignatura

XII.2. Cuestionario para las entrevistas con los profesores canarios

1. ¿En qué asignatura y curso da clase?
2. ¿Qué beneficios cree que aportan los medios de comunicación como herramienta de apoyo a la docencia?
3. ¿Se utilizan en su centro como tal? ¿De qué manera?
4. ¿Cuenta el centro con algún periódico o revista escolar en el que los alumnos puedan participar?
5. ¿En qué asignaturas se incluyen contenidos específicos sobre medios de comunicación?
6. ¿Se considera como objetivo del centro inculcar entre los alumnos un pensamiento crítico ante la información que reciben?
7. ¿Opina que es mejor trabajar los medios como elemento transversal o que se constituya una asignatura concreta de Educación en Medios?
8. En caso de que se incluyera en el currículo una asignatura así, ¿en qué nivel cree que debería implantarse y con qué carácter (obligatorio, específico...)?
9. ¿Ofertaría en su centro esta asignatura?